

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет



МАТЕРІАЛИ
ІХ Міжнародної
науково-практичної конференції
студентів та молодих науковців
„НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО
ОЧИМА МОЛОДИХ”

Частина 1. Психолого-педагогічний напрям

18 травня 2016 року
м. Рівне

ББК 72
УДК 001+37+316.3
Н-34

**НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО ОЧИМА
МОЛОДИХ: Матеріали ІХ Міжнародної науково–
практичної конференції студентів та молодих
науковців. Частина 1. Психолого-педагогічний
напрям. - Рівне: РВВ РДГУ.- 2016.- 165 с.**

Програмний комітет:

Постоловський Руслан Михайлович – кандидат історичних наук, професор, ректор РДГУ – голова оргкомітету;

Поніманська Тамара Іллівна – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи РДГУ – заступник голови оргкомітету;

Батишкіна Юлія Валеріївна – кандидат технічних наук, доцент – заступник голови оргкомітету;

Войтович Ігор Станіславович – доктор педагогічних наук, професор;

Гон Максим Мойсейович – доктор політичних наук, професор;

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор;

Петрівський Ярослав Борисович – доктор технічних наук, професор;

Сяський Андрій Олексійович – доктор технічних наук, професор;

Бабич Степанія Михайлівна – кандидат технічних наук, доцент;

Виткалов Сергій Володимирович – кандидат мистецтвознавства, доцент;

Воробйова Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Галуха Любов Юріївна – кандидат історичних наук, доцент;

Дичківська Ілона Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор;

Мельник Віра Йосипівна – кандидат географічних наук, доцент;

Мороз Ігор Петрович – кандидат фізико-математичних наук, доцент;

Музичук Катерина Петрівна – кандидат технічних наук, доцент;

Павлова Наталія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сілкова Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Ставицька Олена Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент;

Суржук Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Хижнякова Надія Олександрівна – кандидат економічних наук, доцент.

Рекомендовано до друку Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №4 від 28.04.2016р.)

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Наука і освіта завжди були найменш захищеними від економічних та соціальних потрясінь. Але саме за рівнем винахідницької діяльності визначають рівень науково-технологічного потенціалу держави, і це є одним з ключових індикаторів її технологічної конкурентоспроможності, інноваційної перспективності та інвестиційної привабливості. Об'єкти інтелектуальної власності в розвинених країнах ціняться вище за природні багатства, а інновації вище за інвестиції у пріоритетах факторів економічного зростання.

Починаючи з 1991 р., в Україні жодного бюджетного року не була виконана визначена статтею 34 Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» норма щодо забезпечення державного бюджетного фінансування наукової та науково-технічної діяльності у розмірі не менше 1,7% ВВП України. Типова щорічна цифра видатків на науку складала 0,3-0,5% ВВП, внаслідок чого наука могла відігравати в суспільстві переважно соціокультурну функцію. Відомо, що економічна функція науки починається з обсягів фінансування більших від 0,9% ВВП.

Все частіше від нас вимагають наукового продукту, комерціалізації та конкурентоспроможності. У 2015 р. Україна стала асоційованим членом Рамкової програми Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020».

Це найбільша програма Європейського Союзу з фінансування науки та інновацій із загальним бюджетом близько 80 млрд. євро, розрахована на 2014 – 2020 р.

Програма сконцентрована на досягненні трьох головних завдань:

- зробити Європу привабливим місцем для першокласних науковців;
- сприяти розвитку інноваційності та конкурентоспроможності європейської промисловості і бізнесу;
- за допомогою науки вирішувати найбільш гострі питання сучасного європейського суспільства.

Відповідно до цих завдань Програма «Горизонт 2020» поділена на три основні напрямки:

1. Передова наука, яка є відкритою для високоякісних індивідуальних та командних дослідницьких проектів в усіх галузях знань, включаючи гуманітарні.

2. Лідерство в галузях промисловості, у яких фінансується розробка нових технологій і матеріалів, включно з ІСТ, та космічні дослідження; крім того, в межах цього напрямку доступні фінансові інструменти для впровадження інновацій у малому та середньому бізнесі.

3) Суспільні виклики з широким спектром дослідницьких проектів від поліпшення якості транспорту, їжі, системи охорони здоров'я та безпеки до питань європейської ідентичності і культурної спадщини.

Рівненський державний гуманітарний університет зареєстрований у базі даних учасників програми Європейської комісії «Горизонт 2020».

Наразі серед пріоритетів діяльності Міністерства освіти і науки України в науковій сфері проведення аудиту науково-інноваційної системи України, перші результати якого мають бути готові до кінця 2016 р. Аудит відбудеться саме у межах програми «Горизонт-2020». Його результати дадуть можливість визначити вектор спрямованості діяльності. Розглядається питання створення Національної ради з питань науки і технологій, що змінить систему управління наукою, зробить її прозорою.

Якщо проаналізувати напрями програми «Горизонт-2020», то гуманітарним наукам тут відведене дуже скромне і швидше декларативне місце, оскільки на перший план виходять проблеми бізнесу та одержання швидкої вигоди від наукоємних технологій. У таких умовах важко розвивати «чисту науку», педагогічні технології, які не принесуть прямого миттєвого прибутку та проводити дослідження, які, можливо, випереджують час.

Проте, навіть в цих умовах у Рівненському державному гуманітарному університеті роблять усе можливе для підтримки науковців: створюють об'єкти наукової інфраструктури, проводять наукові конференції, залучають студентство до участі в науковій роботі.

У Рівненському державному гуманітарному університеті наукові розробки виконують 652 науково-педагогічні працівники, серед них – 44 доктори наук, професори, 383 кандидати наук, доценти, 52 аспіранти і 2 докторанти.

Функціонує постійно діюча аспірантура з 17 спеціальностей, проводиться набір у докторантуру за 2 спеціальностями.

Контингент аспірантів складає 52 особи (28 – з відривом від виробництва, 24 – без відриву від виробництва), докторантів – 2.

З початку 2015 р. захищено 4 докторські та 25 кандидатських дисертацій.

Продуктивно працювала спеціалізована вчена рада К 47.053.01 по захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальностями: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти (наказ МОН України №1528 від 29.12.2014 р.). З початку 2015 р. захищено 4, прийнято до захисту 2 кандидатські дисертації.

Діяльність 23 наукових шкіл університету спрямована на вирішення актуальних проблем освіти і науки, розробку і впровадження науково-дослідних робіт, підготовку науково-педагогічних кадрів.

Належна увага в університеті приділяється винахідницькій діяльності. Так, у 2015 році отримано 2 авторські свідоцтва та 18 патентів на корисні моделі, з них 3 для воїнів АТО.

Науково-педагогічними працівниками у 2015 р. опубліковано 28 монографій, з них 3 за кордоном; 227 підручників та навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл та ВНЗ; 1402 публікацій у наукових виданнях, у т. ч.: 119 статей за кордоном; 63 статті у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних.

Відповідно до плану проведення науково-практичних конференцій і семінарів в університеті організовано і проведено 54 наукові конференції та семінари, зокрема, 46 всеукраїнських і 8 міжнародних.

Сьогодні ми відкриваємо роботу ІХ Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих».

У 2015 р. студентська наукова діяльність була досить продуктивною, про що свідчить зростання

чисельності переможців Всеукраїнської студентської олімпіади та Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з природничих, технічних і гуманітарних наук, збільшення кількості публікацій студентів.

Так, за підсумками участі у ІІ етапі Всеукраїнської олімпіади 4 студенти посіли призові місця. Відповідно, у 2016 р. є вже 4 переможці (два І місця, два ІІІ місця). У ІІ етапі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з природничих, технічних і гуманітарних наук у 2015 році здобули перемогу 12 студентів. У 2016 р. переможців – 6. У VI Міжнародному мовно-літературному конкурсі учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка здобули перемогу 2 студенти (ІІ місце), 1 студентка посіла І місце у XVI Міжнародному мовно-літературному конкурсі учнівської та студентської молоді імені Петра Яцика.

Загальний обсяг опублікованих наукових праць студентів становить 673 статей і тез доповідей, з них самостійно – 494.

Студенти університету беруть участь у творчих конкурсах і мистецьких заходах. Дипломантом Всеукраїнського конкурсу читців класичної та сучасної поезії в м. Києві став студент 5 курсу режисерської спеціалізації Микола Панасюк. У ІІ Всеукраїнському конкурсі виконавців на народних інструментах «Мереживо» імені Олександра Степанова (м. Рівне) дипломи лауреатів ІІ ступеня здобули тріо бандуристок «Мальви» та дует баяністів.

7 студентів спеціальності «Економічна кібернетика» взяли участь у міжнародній олімпіаді з інформатики, що відбулася 22–26 лютого 2015 р. в Університеті Інформатики та Прикладних Вмій (м. Лодзь, Польща).

У період з 12 по 20 грудня 2015 р. 2 студенти факультету іноземної філології перебували в Краківській Академії імені Анджея Фрича Моджевського, де ознайомились із навчальним процесом, методичною роботою та науковими дослідженнями кафедр англійської філології. Учасниками молодіжної програми культурного обміну Work and Travel USA (США) стало 17 студентів університету. 9 студентів факультету іноземної філології взяли участь у програмі Європейського Союзу «Молодь в дії» (Великобританія).

Вчені РДГУ мають можливість проходження короткострокового стажування за кордоном. Так, доцент кафедри всесвітньої історії Р.Ю. Михальчук підвищив професійний рівень шляхом участі в міжнародній програмі обміну досвідом «Перспективи досліджень Голокосту і Голодомору» на базі науково-освітніх установ США; доцент кафедри загальної психології і психодіагностики В. Б. Бучко стажується в Університеті імені Адама Міцкевича (м. Познань, Польща).

Доцент кафедри політології і соціології В.Ю. Лесняк бере участь у Стипендіальній програмі імені Лейна Кіркланда Університету імені Марії Кюрі-Склодовської (м. Люблін, Польща); доценти кафедри політичних наук П. С. Долганов і Н.С. Івчик у рамках щорічного проекту Українського центру вивчення історії Голокосту «Геноцид євреїв Європи: історична перспектива та підходи до вивчення» для студентів, аспірантів та молодих науковців брали участь у науково-методичному семінарі з історії Другої світової війни та історії Голокосту в Європі (м. Берлін, Німеччина).

Рівненський державний гуманітарний університет продовжував співпрацювати з управліннями освіти і науки, культури та туризму, у справах сім'ї та молоді Рівненської обласної державної адміністрації. Зокрема, кафедри університету організують і проводять спільні науково-практичні конференції, семінари та різні мистецькі заходи. Провідні вчені університету беруть участь у роботі Малої академії наук України, задіяні в роботі журі учнівських і студентських обласних олімпіад, конкурсів і турнірів, у заходах обласної державної адміністрації з питань реалізації освітніх, економічних, екологічних, гендерних програм.

Співробітники кафедри екології, географії та туризму задіяні в підготовці регіональної програми з рекультивациі порушених територій зони Західного Полісся внаслідок видобутку бурштину.

Викладачі кафедри фізики в рамках співпраці з Рівненською облдержадміністрацією і Центром науково-технічної інформації досліджують використання місцевих мінеральних ресурсів (бурштин, базальт, мінеральні глини) в якості наповнювачів гетерогенних полімерних систем.

Колектив кафедри культурології та музеєзнавства бере участь у впорядкуванні та редагуванні видань, що публікуються в КЗ «Рівненський ОЦНТ» Рівненської обласної ради.

Працівники кафедри технологічної освіти були залучені до корекції напрямів роботи обласної міжвідомчої координаційної Ради з питань професійної орієнтації населення на 2015 р., апробували та вдосконалили профорієнтаційні матеріали для сайту в мережі Інтернет з питань вибору школярами майбутньої професії.

На замовлення Рівненського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій при Рівненській облдержадміністрації викладачі кафедр теорії та методики виховання, методики викладання і культури української мови прочитали низку лекцій із гендерних досліджень, комунікативної лінгвістики та ділового мовлення.

За активну участь у науковій роботі аспірант Ю.В. Ліннік отримує академічну стипендію Президента України. У квітні 2015 р. призначено премію голови Рівненської обласної державної адміністрації за заслуги та досягнення в галузі фундаментальних і прикладних досліджень та науково-технічних розробок молодому вченому – к.пед.н., доценту В. Я. Левшенюку.

Здобутки наші значно скромніші, ніж у провідних вишах України, через те, що ми гуманітарний університет, але з вірою в майбутнє, з вірою в Україну і надалі робитимемо свою справу чесно, будемо відданими науці та адаптуватимемося до викликів сучасності.

*Ректор Рівненського державного гуманітарного університету,
Заслужений діяч науки і техніки України,
професор Р. М. Постоловський*

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ НАПРЯМ**Молодий педагог****ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ***Бабич Л. В., магістрант***Поліщук Н. В., кандидат технічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Сучасний етап інноваційного розвитку освіти в Україні серед пріоритетних завдань державної політики визначає вимоги до особистості майбутнього вчителя, його професійної діяльності. Основою нової парадигми освіти є створення сприятливих умов для самореалізації кожної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем. Перспективи розвитку сучасної освіти, роль педагога в її модернізації відображені у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. Провідним завданням визначено "забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя" [6]. Це, зокрема, стосується й фахової підготовки майбутнього вчителя, формування професійної спрямованості якого відбувається у тісному взаємозв'язку з формуванням його особистості, яке є безперервним цілісним процесом розвитку й саморозвитку.

Майбутній учитель технологічного профілю повинен уміти розвивати й підтримувати власні мотиви самоактуалізації у сфері професійної діяльності, використовуючи засоби діагностики власних здатностей і здібностей до майбутньої професії, та вносити корективи до цілей і завдань професійної життєтворчості. На основі знання характеристик провідних детермінант розвитку професійних якостей учителя й усвідомлення вимог до виконання професійних обов'язків, а також враховуючи результати самодіагностики, майбутній педагог повинен уміти визначати особливості індивідуального стилю роботи й складати програму професійно-педагогічного саморозвитку, самостійно добирати для її реалізації відповідні методи і засоби, здійснювати професійне самовдосконалення та самоосвіту в умовах динамічної змінної педагогічної парадигми.

Інформатизація суспільства - це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збирання, нагромадження, продукування, оброблення, зберігання, передавання та використання інформації. Ці процеси здійснюються на основі сучасних засобів процесорної та обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну [1].

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій є одним із основних напрямів розвитку вищої професійної освіти, якій належить особлива роль у розробці й упровадженні інформаційних технологій внаслідок того, що вона готує інтелектуальні кадри для інформаційного суспільства, а також має в своєму розпорядженні високий науково-педагогічний потенціал, покликаний розробляти нові інформаційні технології. Вищі навчальні заклади, з одного боку, є споживачем інформаційних технологій, а з іншого, їх активним творцем і провідником у всіх сферах діяльності. Рівень розвитку інформаційних технологій у ВНЗ є одним із найважливіших критеріїв якості підготовки фахівців.

Інформатизація сьогодні розглядається як один із провідних шляхів модернізації системи загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти і має забезпечити перехід до реалізації нових цілей освіти, нової її парадигми, яка полягає на усіх рівнях системи освіти у спрямованості навчання на постійний розвиток особистості, формування здатностей до саморозвитку в усіх без винятку суб'єктів навчання, створення такого навчального простору, який забезпечував би рівні можливості для кожного [4, С. 12-15].

Необхідною складовою характеристики сучасного вчителя стає високий рівень інформаційної культури, розвинутий інтелект, вміння грамотно працювати із засобами інформаційних технологій.

Звертаючись до аспекту, пов'язаного із застосуванням нових методів навчання, можна вказати на наступні форми і технології, які активно використовуються майбутніми вчителями у професійному саморозвитку при вихованні інформаційної грамотності: інтерактивні навчальні програми, що реалізуються через веб-сайти, електронні демонстрації з практичними завданнями, вправи з використанням електронних інформаційних ресурсів, які самостійно виконуються малими групами користувачів, орієнтовані на підтримку конкретних академічних курсів, тренінги з використанням інформаційних ресурсів, що розробляються спільно з викладачами цих курсів і які пропонуються на веб-сайті, семінари-тренінги, присвячені онлайн-каталогам, базам даних, та іншими подібними ресурсами, що проводяться як зі студентами, так і з викладачами, спеціальні навчальні курси з інформаційної грамотності, що входять до навчальних планів університетів [5].

Роль і значення інформаційних технологій у викладанні дисциплін технологічного профілю важко переоцінити, оскільки вони є одним із найбільш розповсюджених засобів діяльності суб'єктів навчання, впливають на формування їх методів і способів діяльності та мислення.

Ці технології відкривають нові можливості спілкування, отримання інформації та обміну нею. Іншими словами, вони сьогодні є одним із визначальних факторів розвитку суспільства, у тому числі і його освітньої складової.

У комп'ютерних навчальних програмах використовуються текст, звук, колір, графіка і рухи, що уможливорює активізацію різних каналів сприймання студентами навчальної інформації і підвищення як ступеня її запам'ятовування, так і засвоєння.

Проте використання нових інформаційних технологій навчання не заперечує традиційних технологій. Проблема інформаційної адаптації майбутнього вчителя в новому інформаційному середовищі змушує переглядати зміст традиційних технологій з частішим нахилом до вибору ефективніших методів і засобів навчання дисциплін технологічного профілю.

В процесі професійного саморозвитку майбутнього вчителя сучасні інформаційні технології використовуються при самостійному пошуку потрібної інформації, обробці вже знайденої, її зберіганні для майбутнього використання на заняттях, самоконтролі наявних знань і, за необхідності, їх самокорекції, спілкуванні з носіями мови для отримання інформації, якої бракує, уточнення вже наявної, обміну думками з приводу соціокультурних відмінностей їх країн.

У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів технологій засоби інформаційних технологій можуть доповнювати викладача, коли викладач з їх застосуванням виступає як джерело навчальної інформації (яке частково або повністю замінює інформацію від викладача або підручника), наочний посібник (якісно нового рівня з можливостями відеоефектів та телекомунікації), індивідуальний інформаційний простір, тренажер, засіб діагностики, контролю і самоконтролю, засіб для самостійної роботи та неперервного саморозвитку.

Крім цього, інформаційні технології можуть виступати також як робочий інструмент, і як засіб навчання. У функції робочого інструменту навчання нового покоління інформаційні технології виступають як засіб підготовки документів, інформації та їх зберігання, моделювання. Функцію засобу навчання інформаційні технології виконують під час створення програмних продуктів та застосування різних інформаційних середовищ [3].

Комп'ютери, як відомо, використовують сьогодні практично в усіх галузях суспільного життя. Саме з цієї причини і заслугове уваги проблема підготовки майбутніх фахівців, які б вільно володіли комп'ютерними технологіями і вміли застосовувати їх у своїй професійній діяльності, адже вищі заклади освіти готують випускників 21-го століття, в якому відбувається стрімкий розвиток інформаційних технологій. З кожним днем зростають їх можливості, розробляються удосконалені та нові зразки програмного, так і технічного забезпечення. Тому їй можливості вільного та своєчасного використання цих технологій у навчальному процесі, на нашу думку, є невичерпними. Модель випускника вищого навчального закладу – це формальне відображення соціального замовлення [2].

Використання інформаційних технологій має цілу низку переваг: варіативність застосування на різних етапах навчання, навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами, економне використання навчального часу, індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи, скорочення видів роботи, що викликають втомлюваність студента, розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента, адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання, створення комфортного середовища навчання, впровадження експериментальних досліджень, активізація навчальної діяльності студента, інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації, формування самооцінки студентів, створення умов для самостійної роботи [3].

Слід підкреслити величезне значення комп'ютерних технологій у формуванні індивідуального стилю навчання, оскільки рівень підготовки сучасних студентів дуже різний. Інформаційні засоби навчання дають змогу сформулювати позитивну мотивацію до навчання, забезпечити одержання глибоких знань, умінь та навичок за рахунок адаптації завдань до освітніх можливостей студента, навчити його самостійно приймати рішення, визначити необхідний рівень завдань, швидкість засвоєння тієї чи іншої теми.

На відміну від традиційного, навчання на основі комп'ютерних технологій дозволяє урізноманітнити процес навчання, а студентам досліджувати та аналізувати швидше, ніж просто слухати та запам'ятовувати. Вони можуть бути застосовані як додатковий матеріал під час самостійної підготовки та організації занять для створення різних видів вправ з формування певних мовленнєвих умінь, сприятимуть розвитку пізнавальної і дослідницької діяльності студентів.

Отож, використання інформаційних технологій у навчальній діяльності впроваджується все більше і більше. На спеціальності «Технологічна освіта» при вивченні курсу дисципліни "Основи сучасних виробничих технологій у швейній промисловості" студенти користуються такими ІТ: Інтернет (робота над питаннями для самостійної роботи, виконання ІНДЗ, написання статей), використання САПР (конструювання, моделювання одягу, розкладка і градація лекал тощо), викладачі проводять мультимедійні заняття, по типу використання відеоаочності, презентацій, Інтернет-конференцій з іншими вузами. При вивченні дисципліни «Педагогіка вищої школи», «Теорія і методика професійного навчання» не можна уявити собі занять без використання інформаційних технологій, адже у 21 столітті студенти настільки звиклися із комп'ютером, телефоном, Інтернетом, що не розлучні з ними, а тому і навчання проводиться з залученням технічних засобів.

Список використаних джерел

1. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання / Жалдак М. І. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 7. – С. 3–16.
2. Жебровський Б. М. Інформатизація навчального процесу столиці: крок у ХХІ ст. / Б. М. Жебровський, Г. В. Ломаковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 3. – С. 3-6.
3. Кубрак С.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 371.13:80:004 / Кубрак Сніжана Василівна. – Житомир, 2012. – 226 с.
4. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5-12.
5. Малицька І. Д. Тенденції розвитку глобальних освітніх мереж (зарубіжний досвід) / І. Малицька // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання. – 2008. – № 2 (6). – [WWW document]. URL <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html> (19 вересня 2008 р.).
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf. б.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІ САМОВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ*Бецель О. В., магістрант***Бричок С. Б., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Теоретичні розробки і методичні поради, присвячені даній проблемі, висвітлювалися у наукових публікаціях, художніх творах, публіцистичних статтях, епістолярній спадщині Я. А. Коменського, Г. С. Сковороди, Л. М. Толстого, К. Д. Ушинського, М. М. Коцюбинського, А. С. Макаренка та ін.. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях В. О. Білоусової, Л. Р. Болотіної, Б. І. Латишиної, В. К. Буряка, Л. І. Рувінського, М. Г. Тайчинова, І. Т. Федоренко та багатьох інших розглядаються різноманітні аспекти організації самовиховання школярів.

Самовиховання молодшого школяра в навчально-виховному процесі є вищою формою вираження його індивідуальних особливостей, фактором розвитку і тому має ряд особливостей.

Особливість самовиховання полягає в тому, що воно як фактор розвитку особистості спирається на індивідуальні особливості дитини, її нахили та потреби. Завдяки цьому учню вдається виявити для себе самого домінуючі задатки, що в майбутньому можуть суттєво визначити весь його життєвий шлях, максимально забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних й моральних якостей. Знання особливостей і можливостей самовиховання у кожному віковому періоді, необхідні для педагогічного керівництва цим процесом. Уже в дошкільному віці проходить активна соціалізація особистості, формується ставлення до себе, самостійність, наслідування стає більш усвідомленим, створюючи передумови для переходу до елементарного самовиховання.

Самовиховання виникає на певному етапі становлення особистості школяра як фактор його розвитку й формування. Психологами та педагогами доведено, що в молодшому шкільному віці закладаються основи для подальшого самоформування особистості. Адже саме в цьому віці у дитини загострюється увага до свого духовного світу, проявляється інтерес до самопізнання. Починається процес самовиховання, який охоплює всі сторони духовного життя особистості. Це накладає відбиток на відношення школяра до інших людей і до себе самого. Навчання, читання, праця, дружба, самоосвіта, відношення до батьків, учителів, ровесників – все протікає під впливом цього процесу. Процес самовиховання «повинен стати для дитини самою суттю його життя» – пише В. Сухомлинський [13, с. 98].

Самовиховання – процес інтимний і поряд з загальними, спільними для багатьох учнів особливостями, характеризується індивідуальною своєрідністю у кожної дитини, що зумовлюється конкретними цілями, специфікою засобів та форм самовдосконалення. Вчитель допомагаючи учням в здійсненні самовиховання, не повинен нав'язувати їм своєї волі, тим більше ставити з власної ініціативи якісь регламентовані ним цілі або влаштовувати перевірку процесу самовиховання учнів. Педагогу доречно у тактовній формі давати учням поради у виборі цілей самовиховання, у плануванні, в оволодінні формами самоконтролю, добре оцінювати, підтримувати досягнуті успіхи. Необхідно підкреслити, що сам факт виникнення в учнів потреби у самовихованні, в удосконаленні своїх можливостей, в збагаченні власного духовного світу є одним з найсуттєвіших показників ефективності виховного процесу [5, с. 6].

Важливе значення в педагогічному керівництві процесом самовиховання учнів початкових класів має педагогічна оцінка їхньої діяльності й поведінки. При цьому об'єктом оцінки мають бути передусім мотиви дій та вчинків, а не лише їх результати. Наприклад, учень, який порушив певне правило поведінки навмисне, заслуговує іншої оцінки, ніж той який порушив те ж саме правило неусвідомлено. В кожному випадку потрібна глибоко аргументована оцінка педагогом вчинку учня [15, с. 123].

Особливо сприятливі умови для становлення самовиховання в навчально-виховному процесі у молодшому шкільному віці. Учні починають пильніше приглядатися до навколишнього життя, визначатись у ньому і, звичайно, прагнуть до утвердження. Розпочинаються пошуки способів утвердження, що врешті й спонукає до активної роботи над удосконаленням особистісних якостей. Індивідуальність особистості, зазначає С. Гессен, повною мірою проявляється лише тоді, коли вона, не думаючи про свою індивідуальність, працює над зверхіндивідуальними завданнями. «Індивідуальність не може бути предметом турботи, вона є природний плід прагнення до зверх індивідуального» [2, с. 75].

Самовиховання особистості в навчально-виховному процесі здійснюється в різних сферах: інтелектуальній, морально-вольовій, духовно-культурній, фізично-гігієнічній [9, с. 397].

Самовиховання в інтелектуальній сфері передбачає розвиток мислення, пам'яті, уваги, творчої уяви. Уже на початку навчання в школі першокласники відрізняються один від одного рівнем обізнаності з навколишнім світом, спостережливостю, вмінням думати, запам'ятовувати й відтворювати, висловлювати свої думки. Це сприяє розумовому самовихованню. Розумовим самовихованням називається ціленаправлений, керуючий самим школярем процес розвитку інтелектуальних якостей і розумових здібностей, який завжди зв'язаний з освітою і самоосвітою особистості.

Розумове самовиховання здійснюється, якщо учень:

- ✓ оволодіває культурою розумової праці, вміннями і навичками раціональної навчальної роботи;
- ✓ прагне систематично підвищувати рівень своїх знань;
- ✓ удосконалює свої розумові сили і здатності, розвиває в собі пам'ять, увагу, мислення, мову.

Складовою частиною розумового самовиховання є самоосвіта [1, с. 51]. Самоосвіта і розумове самовиховання – єдиний процес. Самоосвіта краще всього здійснюється на основі власного досвіду самовиховання в інших областях, особливо в моральній і вольовій. Психологічна підготовка до самовиховання допомагає побороти труднощі, стимулює роботу над собою, постійно нагадує про необхідність стати кращим. «Розумова праця – це багатогранна сфера самовиховання, і тільки тоді, коли людина, пізнаючи світ, пізнає й саму себе, вона переживає радість відкриття, розвиваються її розумові здібності» – казав В. Сухомлинський [14, с. 226].

Самовиховання у морально-вольовій сфері. У моральному самовихованні школярів провідне значення має сформованість дитячого колективу. В початковій школі важливо опиратися на еталони, зразки поведінки

дорослих і однолітків, проводити паралелі між вчинками, діями дітей і відповідними прикладами життя великих людей, просто добре знайомих дітям дорослих та ровесників.

Всебічний розвиток учнів, їх бажання, практичні дії і досягнення багато в чому залежать від розвитку вольових якостей: цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, витримки, самостійності та ін. Вікові можливості особистості позначаються на умовах і шляхах виховання волі.

Виховувати волю молодшого школяра означає:

- 1) організувати її діяльність, навчати соціальної поведінки та набувати навичок хороших вчинків;
- 2) формувати здатність до інтенсивної й систематичної роботи, до подолання труднощів у житті та праці;
- 3) виробляти звичку завжди і у всьому бути енергійним, рішучим, наполегливим;
- 4) прищеплювати вміння підпорядковувати свою діяльність свідомо поставленим цілям, переборюючи

страх, лінощі.

Самовиховання в духовно-культурній сфері передбачає духовне, естетичне виховання та самовиховання. Естетичне самовиховання покликане формувати загальну естетичну культуру особистості в тісному зв'язку з культурою розумової й фізичної праці, етикою поведінки та спілкування. В цьому плані естетичне самовиховання підпорядковане загальному закону: воно невід'ємне від виховання, є його результатом, його поглибленням, завершенням. Але головна особливість естетичного самовиховання молодших школярів полягає в тому, що вона тоді впевнена і ефективна, коли постійно пов'язана з іншими напрямками роботи над собою чи є подовженням, розвитком або частинною естетичного виховання [10, с. 82].

Самовиховання у фізично-спортивній або гігієнічній сфері полягає у проведенні оздоровчих процедур, тренуваннях, стеженні за своїм здоров'ям, зовнішністю та ін. Фізична культура та спорт – необхідна умова високої працездатності, збереження здоров'я і джерело життєвого оптимізму. Фізичне самовиховання необхідне всім, хто хоче досягнути серйозних успіхів в житті в будь-якій сфері діяльності, сформувати волю і характер. Підготовку до фізичного самовиховання ми розпочали з того, що поступово розкривали школярам наступні ідеї:

- спортивне самовиховання більш спеціалізоване, зв'язане з яким-небудь видом спорту;
- три складові частини фізичного самовиховання – здоровий спосіб життя загартування, регулярне і повноцінне харчування;
- фізичне самовиховання зміцнює здоров'я, гармонійно впливає на розвиток організму і психіки, воно завжди корисне для всіх категорій дітей;
- при фізичному самовихованні потрібне строге дотримання вимог лікарів, тренерів, необхідний неперервний контроль за станом здоров'я дитини.

Фізичні, вольові і моральні якості дитини в процесі самовиховання формуються одночасно, впливаючи на всесторонній розвиток і високу ефективність самого фізичного виховання.

Особливістю самовиховання учнів початкових класів є властивість наслідувати старших, а саме ставити на перше місце роль особистого прикладу вчителя в їх самовихованні. Вчитель для них – вищий авторитет. Він займає в житті малюка виняткове місце: «Так нам сказала вчителька!» Велике значення для усвідомлення дітьми своєї поведінки має оцінка педагогом їх вчинків і дій. Тому авторитет учителя є одним з найважливіших факторів самовиховання [4, с. 24].

Особливу роль у формуванні особистості учня відіграє дитячий колектив, правильно керований учителем. З'являються нові прийоми удосконалення навичок самовиховання молодших школярів: доручення, трудові завдання, які при сумісній діяльності потребують об'єднання зусиль кожного члена колективу, а розподіл обов'язків породжує відношення взаємної відповідальності й зацікавленості *в успіхах однолітків*. Спілкування в колективі дає змогу дитині оцінювати не тільки поведінку товаришів, а й свої вчинки, порівнювати себе з товаришами [6, с. 89].

У самовихованні учнів початкових класів важливу роль відіграє трудова діяльність, якій надається відповідна мотивація й організація: «Зроби сам!», «Це можуть всі!», «Хто краще?» і т. д. Самостійне виконання першого, навіть найпростішого доручення, викликає в учня впевненість у собі, сприяє дальшому розвитку самостійності. У процесі трудової діяльності виробляється *відповідальність* за доручену справу, її результати, змінюється ставлення до себе. На класних зборах важливо обговорювати і затверджувати розподіл доручень. Дослідники вважають, що виховання звички працювати починається з елементарного самообслуговування.

Неоціненне значення для формування елементарних навичок самовиховання в учнів молодшого шкільного віку має гра. Неухильне підкорення правилам гри вже є самовихованням. Для самовиховання молодших школярів не менш важливим є емоційність гри. У більшості справ, якими вони займаються завжди є елементи гри, і це цілком природно, у цьому знаходить своє відображення особливість психіки дітей. У молодших школярів дуже розвинене прагнення до особистої перемоги, що може негативно позначатися на їх характері, тому педагогові, підсумовуючи гру чи змагання, слід вдаватися до оцінки колективу в цілому. Важливо, зокрема, оцінювати колектив за суспільно корисну працю. Всі види діяльності молодших школярів – навчання, праця, ігри, виконання громадських доручень, спостереження за природою, ведення календаря погоди тощо – при вмілому педагогічному керівництві стають засобами самовиховання дітей [8, с. 56].

Самовиховання спрямоване на розвиток вольових якостей, відповідальності і пов'язане з привчанням дитини до регулярного і добросовісного виконання навчальних завдань. Перелік правил, які сприяють самовихованню:

П'ять «треба»:

1. Завжди допомагати батькам.
2. Виконувати вимоги вчителів, учитися сумлінно.
3. Бути чесним.
4. Підкоряти особисті інтереси колективним.
5. Завжди й усюди проявляти сумлінність.

П'ять «можна»:

1. Веселитися й гратися, коли робота зроблена на «відмінно».
2. Забувати образи, але пам'ятати, кого й за що ти скривдив сам.
3. Не сумувати при невдачах; якщо наполегливо працювати все вийде!
4. Учитися в інших, якщо вони краще тебе працюють.
5. Запитувати, якщо не знаєш, просити допомоги, якщо не справляєшся сам.

Це потрібно тобі самому:

1. Бути чесним! Сила людини в правді, слабкість її – неправда.
 2. Бути працьовитим! Не боятися невдач у новій справі. Хто наполегливий, той з невдач створить успіх, з поразок викує перемогу.
 3. Бути чуйним і турботливим! Пам'ятай, до тебе будуть добре ставитися, якщо ти до інших добре ставишся.
 4. Бути здоровим й охайним! Займайся ранковою гімнастикою, загартовуйся. Мийся до пояса холодною водою щодня, стеж за чистотою рук, годину в день виділяй на прогулянки й ще годину віддай праці або спорту.
 5. Бути уважним, тренувати увагу! Гарна увага оберігає від помилок у навчанні й невдач у грі, праці, спорті.
- П'ять «добре»:
1. Вміти володіти собою.
 2. Планувати кожен свій день.
 3. Оцінювати свої вчинки.
 4. Спочатку думати, а потім робити.
 5. Братися спочатку за найважчі справи.

Правила вводяться поступово. Спочатку дитина привчається жити відповідно до п'яти «треба». Це означає, що до неї пред'являються підвищені вимоги при виконанні правил. Через якийсь час можна підключати п'ять «добре», оскільки вони значно складніші для розуміння й привчання [7, с. 118].

Отже, самовиховання молодших школярів в навчально-виховному процесі має великі можливості та перспективи, а організація самовиховання учнів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного, дає їм змогу вдосконалювати свої якості, спрямовує в позитивному напрямі реалізацію потреби в самовираженні та самоствердженні. Молодший шкільний вік сприятливий та ефективний для організації самовиховання. Правильне педагогічне спрямування роботи дітей над собою набагато підсилює виховний вплив педагогів, створює в дітей моральну перспективу повсякчасного самоконтролю, що переростає в усвідомлену систему самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посібник / М. Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – 448 с.
3. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості: навч.-метод. посіб. / О. Л. Главацька. – Тернопіль: Кондор, 2008. – 206 с.
4. Гликман И. З. Самовоспитание школьника и помощь учителя / И. З. Гликман // Инновации в образовании. – 2007. – № 9. – С. 4-25.
5. Козлова І. Просто перебороти себе. [Самовиховання] / І. Козлова // Шкільний світ. – 2001. – № 16. – С. 5-7.
6. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами: методич. посібник / С. Л. Коробко, О. І. Коробко. – 2-ге вид. – К.: Літера ЛТД, 2008. – 416 с.
7. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников: кн. для учителя / А. И. Кочетов. – Минск: Нар. асвета, 1990. – 173 с.
8. Куликова Л. Н. Воспитать себя: книга для учащихся / Л. Н. Куликова. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 4-е вид., доповнене. – К. – 2003. – 615 с.
10. Основні положення виховної системи «Через діяльність до самовиховання» // Сільська школа України. – 2007. – № 2. – С. 76-91.
11. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія / Р. В. Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.
12. Сметанський М. І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи в школі / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 4-8.
13. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. Школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
14. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. Школа, 1988. – Т. 2. – 304 с.
15. Шевченко Н. О. Особистість молодшого школяра / Н. О. Шевченко. – К.: Главник, 2008. – 128 с.

ПРО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Белова Ю. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент

Онищенко С. В., асистент

Бердянський державний педагогічний університет

У сучасному динамічному світі людина постійно взаємодіє з новими інформаційними технологіями, які пронизують усі сфери суспільного життя, практично кожна людина щодня використовує комп'ютери, мобільні пристрої, заходить в інтернет, щоб знайти необхідну інформацію, поспілкуватися або просто відпочити.

У зв'язку з цим змінюється і система освіти, а значить, пред'являються нові і більш високі вимоги до особистості та професійної діяльності вчителя.

Сучасний педагог повинен бути високоосвіченою, ерудованою, здійснювати педагогічний процес за

допомогою системно-діяльнісного підходу, розвивати творчі здібності учнів, володіти інноваційними технологіями навчання та вміти ефективно взаємодіяти з мінливим інформаційним середовищем, використовуючи надані ним можливості [1]. Для реалізації даних вимог необхідно удосконалювати всю систему професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя технологій. Одним з її компонентів є практична підготовка, що реалізується в ході педагогічної практики.

Під час проходження педагогічної практики виробляється творчий підхід до педагогічної діяльності, формуються вміння визначати і вирішувати конкретні педагогічні завдання, теоретичні основи яких були дані у ВНЗ, а також здійснювати поточне і перспективне планування.

До кожного заняття студент складає розгорнутий план-конспект уроку відповідно з дидактичними вимогами і обраним типом уроку, готує необхідні навчально-методичні посібники.

У зв'язку з розвитком і впровадженням інформаційних технологій в усі сфери життєдіяльності, найбільш актуальним стає використання на навчальних заняттях саме даних технологій. У їх число входить складання презентацій, використання інтерактивних завдань, складання інтелект-карт, креслень, макетів за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, а також проведення комп'ютерного тестування і т. д.

Використання інформаційних технологій в перерахованих вище видах навчальної діяльності передбачає застосування сучасних технічних засобів навчання, таких як інтерактивна дошка, документ-камера, графічний планшет і інші.

Оволодіння студентами ефективним використанням даними можливостями інформаційного світу при проведенні навчальних занять у школі необхідно, щоб кабінети були оснащені технічними засобами навчання і аудіовізуальною апаратурою.

Для виявлення умов і можливостей використання інформаційних технологій та сучасних технічних засобів навчання було проведено анкетування серед студентів Бердянського державного педагогічного університету факультету фізико-математичної та технологічної освіти, які проходять педагогічну практику в 2014 і 2015 роках. В анкетуванні брали участь 56 студентів, які навчаються за основною освітньою програмою за напрямом підготовки 6.010103 «Технологічна освіта» (кваліфікація (ступінь) «бакалавр»).

Аналіз анкет показав, що аудіовізуальна апаратура є в більшості навчальних закладів, в яких студенти проходили педагогічну практику. В основному, використовуються мультимедійний проектор та інтерактивна дошка, а в одній зі шкіл також використовується графічний планшет.

Наступним пунктом, який ми з'ясували за допомогою анкетування, це чи застосовується наявна в кабінетах апаратура. В ході аналізу ми визначили, що у всіх навчальних організаціях в обидва роки, більшість вчителів при навчанні застосовували аудіовізуальну апаратуру (79% і 78,3% відповідно), але не на всіх уроках, а мережеві ресурси використовуються ними ще менше (23% і 21,7% відповідно). Такий низький показник можна пояснити тим, що не у всіх кабінетах, особливо з технологій, є можливість використовувати мережеві ресурси.

При аналізі анкет за 2014 рік з'ясувалося, що аудіовізуальна апаратура застосовувалася на уроках майже всіма практикантами (75%) на більшості занять. В основному, це був мультимедійний проектор (65%), і у двох студентів, що проходять практику в одному кабінеті, – інтерактивна дошка. Мережеві ресурси на самих уроках застосовували 55% практикантів, а при підготовці до уроку – всі.

З аналізу анкет за 2015 рік стало видно, що аудіовізуальна апаратура застосовувалася на уроках усіма практикантами (78,3%), які мали до неї доступ. Мережеві ресурси на самих уроках також застосовували всі практиканти, у яких була можливість їх використовувати, а при підготовці до уроку мережевими ресурсами користувалися всі студенти без винятку.

Дані результати пояснюються висновками, зробленими раніше, тобто наявністю аудіовізуальної апаратури не у всіх кабінетах з технологій.

Таким чином, з аналізу анкет було встановлено, що студенти навчилися розробляти і проводити заняття за допомогою інформаційних та аудіовізуальних засобів при навчанні в ВНЗ, а також закріпили це на практиці.

Список використаних джерел

1. Коржова С. Н. Информационно-технологические качества будущего учителя технологии / С. Н. Коржова // Непрерывное образование учителя технологии: от традиций к инновациям: материалы международной заочной научно-практической конференции, 4 сентября 2006 г. / под общей ред. О. В. Атауловой. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – 202 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Богданович Ж. В., магистрант

Никонова Л. Е., кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

Эффективность образовательной деятельности во многом определяется средой, в которой осуществляется образовательный процесс. Средоопосредует путь развития личности, преломляя ее сознание и самосознание набором возможностей реализовываться, состояться. Через средовые факторы можно управлять некоторыми сторонами развития личности: поддерживать, порождать, предупреждать появление одних качеств и разрушать, не поддерживать другие.

По мнению В. А. Ясвина [1, с.232], образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В понимании В. В. Рубцова [2, с.84] образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка с взрослыми и детьми; б) процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии; в) историко-культурным компонентом. В. И. Слободчиков, анализируя образовательную среду, рассматривает ее как совокупность условий и обстоятельств для образования. Образовательная среда не является чем-то однозначным и наперед заданным. Она начинается там, где происходит

встреча образуемого и образующегося, где они совместно начинают ее проектировать, строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности, где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, определенных влияний, обеспечивающих ребенку познание и развитие.

Образовательная среда учреждения дошкольного образования оказывает прямое и косвенное влияние на разностороннее развитие ребенка, состояние его физического и психического здоровья, успешность его дальнейшего образования. Для свободного проявления своих индивидуальных особенностей человек должен чувствовать себя в безопасности. Безопасность является безусловной ценностью человеческого существования, и значимость этой ценности неуклонно повышается, поскольку только при ее обеспечении могут реализовываться все другие ценности, человек может быть активен в постановке и достижении целей. Безопасность - это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество в целом [3, с.58].

В дошкольном учреждении, как и в любом другом образовательном учреждении, исключительно важным является создание безопасной среды. Проблемы обеспечения безопасности в дошкольном учреждении затрагивают многие стороны жизнедеятельности детей и педагогического коллектива, имеют разносторонний и многоплановый характер. Общеизвестно, что всякая деятельность человека, полезная для его существования, одновременно может быть источником опасностей, негативных воздействий, приводить к травматизму, заболеваниям. В то же время любая деятельность может быть защищена, может быть уменьшен риск ее опасных воздействий и последствий [4, с.302].

Ранее понятие безопасности в образовательном учреждении включало в себя охрану жизни и здоровья детей, обеспечение безопасных условий труда педагогов. Но современный мир изменил подход к проблеме безопасности, в нее вошли и такие понятия, как экологическая катастрофа и терроризм. Не менее важным аспектом стало обеспечение психологической безопасности участников образовательного процесса.

Центральным понятием проблемы безопасности любого типа является «угроза». Важно понимать каковы угрозы ребенку, его развитию имеются в образовательной среде учреждения. От чего следует защищать детей, чтобы создать психологическую безопасность. Весьма актуальным, по мнению исследователей, становится вопрос о психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды.

Проблема психологической безопасности встает особо остро, когда речь идет о сфере взаимоотношений взрослого и ребенка в процессе воспитания, обучения, каждодневного общения. Особенно важным для формирования психологически здоровой личности признаётся этап дошкольного детства, так как он является этапом интенсивного психического и личностного развития. Именно в этом возрасте происходят самые существенные изменения во всех сферах психической жизни ребёнка, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая формированием социального Я. Лишь при условии удовлетворения потребности безопасности возникает тенденция к развитию. Отсутствие же таких безопасных условий приводит к возникновению отклонений, порождает сопротивление: внутреннее или внешнее. Внешнее: когда нарушаются общепринятые нормы, когда совершаются так называемые нарушения дисциплины, непослушание. Внутреннее: когда есть уход от контактов, самообвинение, отрицательное отношение к самому себе.

Особую роль в образовательной среде дошкольного учреждения играет взрослый человек, а именно воспитатель. Общение с взрослым помогает ребенку устанавливать социальные контакты, познавать себя и других, оно оказывает самое непосредственное воздействие на особенности и развитие его общения со сверстниками. Взрослый является ребенку в качестве образца для подражания, эталона. Вследствие специфики детского возраста (впечатлительность, эмоциональность, легкая внушаемость) педагогическое воздействие воспитатель оказывает как своими интеллектуальными и педагогическими способностями, так и личностными качествами.

Список использованных источников

1. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. - 365 с.
2. Рубцов В.В. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника / В.В. Рубцов, И.А. Баева. - М.: Экон-Информ, 2008. – 166 с.
3. Пимонова С.В. Развитие творческого потенциала студентов в условиях безопасной образовательной среды / С.В.Пимонова. - Ставрополь, 2006. - 163 с.
4. Петров, С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения / С.В. Петров - М.: НИЦ ЭНАС, 2006. – 689 с.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Брончук О. Л., магістрант

**Дупак Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

XXI - це доба, спрямована на особистість. Створення максимально сприятливих умов для розвитку індивідуальності - не тільки мета сучасних розвинених суспільств, а й одна з необхідних умов їх динамічності й адаптивності до мінливого інформаційного світу. Налаштована на позитив здоров'я психіка дитини давно стала предметом уваги не тільки психологів і психіатрів, а й турботою усього суспільства, особливо освіти, оскільки саме в її полі відбувається становлення людини. Українська школа не може залишатися осторонь генерального напрямку розвитку світової освіти - її психологізації.

Нині існує єдина модель, яка має орієнтацію на індивідуальність дитини, - особистісно-орієнтоване навчання. У центрі його - особистість дитини, її самобутність самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [1]. На думку В. Володько [2], - це система взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистісної структури,

здійснюються пошуки засобів, що сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності.

Вагомий внесок у розробку цієї парадигми належить вітчизняній школі кінця ХІХ - початку ХХ століття. Г. Ващенко приділив увагу необхідності розвитку пізнавальної активності у молодших школярів.[3]

Розвиток пізнавальних процесів допомагає створювати сприятливі умови для індивідуального зростання дитини на основі свободи її духовного вибору. А саме:

- активізують пізнавальну діяльність;
- розкривають дитину як особистість;
- дисциплінують мислення;
- навчають правильності думки;
- дають можливість виявлятися психічним процесам та визначати їх рівень та якість;
- навчають умінням об'єктивно оцінювати себе, будувати стосунки з іншими, жити за певними правилами.

Засвоєння знань і способів дій у такому навчанні є і процесом, і результатом діяльності самого учня, який знає, як і для чого він вивчає матеріал, як його можна використати. Для цього навчальний матеріал подається як система знань усієї програми предмета, що поділяється на етапи. А конкретні уроки розробляються відповідно до того, на якій стадії перебуває розв'язання навчального завдання [1,с.98]. Головний акцент у когнітивному підході до розвитку роблять способи сприйняття самими учнями. У такому ракурсі йдеться про навчання - внутрішній бік навчальної діяльності - процес і результат набуття людиною знань, умінь, навичок.

Індивідуалізація навчання має розвинуті дві основні вимоги: запобігання відставанню слабо встигаючих і забезпечення розвитку інтересів, нахилів, здібностей усіх учнів відповідно до їхніх якостей, особливостей психіки.

Насамперед потрібно індивідуалізувати пізнавальну діяльність школярів на уроці, виконання домашніх завдань та позакласної роботи. Найлегше це робити під час закріплення навчального матеріалу і його практичного застосування; важче коли діти опановують нові знання.

Правильно організована робота, увага до кожної дитини сприятиме тому, що розумові сили її розвиватимуться безупинно, а сама вона відчує себе сильною, здібною, цікавою для вчителя і однокласників. Забезпечити умови, щоб учень був суб'єктом навчальної діяльності, зобов'язаний кожний учитель.

Передумови для цього на уроці такі:

а) не можна всіх навчити однаково, треба створити належні умови, щоб кожний школяр зробив стільки кроків, скільки може;

б) від полювання за помилками перейти до їх профілактики;

в) створити комфортні умови для кожної дитини (вчитися без страху, охоче, із задоволенням);

г) виходити на режим вільної поведінки, і таким чином, формувати й вільну особистість.

Не менш значущим є те, що розвиваючи можливості дитини, ми активно впливаємо і на її функціональний стан, який обумовлюється високою розумовою працездатністю і позитивним емоційним фоном.

Розвитку пізнавальної активності сприяють такі ситуації, коли учитель відшукує більш досконалі шляхи своєї роботи, які опираються на задум учнів, на їх прагнення до творчої діяльності. У подібних ситуаціях в об'єднанні діяльності учителя і учнів важливо знайти межу участі і того, і іншого. Доведено, що репродуктивна, відтворююча активність не збагачує пізнавальну активність. При цьому учитель, не дивлячись на провідну роль у навчанні, сам від цього багато втрачає. Учень не може і не повинен бути лише виконавцем вимог, поставлених вчителем, навіть в тому випадку, коли ці вимоги ним виконуються на відмінно, добросовісно. Тільки виконавчі функції не формують особистості учня, хоч вони, беззаперечно, входять в склад навчання. Для становлення особистості учня необхідний високий рівень його пізнавальної активності - сильний механізм діяльності як учня, так і учителя [5].

Процес формування пізнавальної активності здійснюється на основі міжсуб'єктних відносин, знаходиться в постійному русі, змінах, в якісних перетвореннях і потребує уваги.

Активізація пізнавальної діяльності, піднята на такий рівень творчих процесів, більш за все виражає перетворюючий характер діяльності. Її творчий характер завжди пов'язаний з застосуванням нового, із зміною стереотипу дій, умов діяльності. Головне - у задоволенні діяльністю її учнів, що впливає на мотиви, і на спосіб навчання, і на розташування учнів у спілкуванні з учителем, з товаришами, на створення добрих відношень в діяльності. Все сказане сприяє перетворюючому характеру навчально - пізнавальної діяльності та об'єктивно, і в суб'єктивно - особистісному плані.

Зв'язки між різними видами діяльності активізують пізнавальну діяльність, створюють реальні умови для виконання та реалізації можливостей учнів, сприяють більш конкретному прогнозуванню їх особистості. В умовах їх взаємозв'язку пізнання школярів з працею, грою, спілкуванням, художньою, суспільною, діяльністю відбувається інтенсивна активізація пізнавальних процесів, взаємне збагачення учнів досвідом.

Особливого значення набуває задача взаємозв'язку обов'язкових форм, в яких сам учень вибирає ціль, побудову своєї діяльності, знаходить шляхи які ведуть до результатів[4].

Активізація пізнавальної діяльності сприяє пізнавальним інтересам учнів, які створюють як зовнішні так і внутрішні сприятливі умови навчання. Пізнавальний інтерес відшукує об'єктивні цінності навчання, повідомляє про силу, легкість, інтенсивність, рухливість, продуктивність діяльності, надає йому особистісного змісту, знімає втому, інертність, надає всій навчально - пізнавальній діяльності сприятливий емоційно-інтелектуальний тонус.

Отже, формування активної, самостійної позиції молодшого школяра у навчальному процесі - це неперервний діалектичний процес виявлення та скасування протиріч між зростаючими об'єктивними вимогами до діяльності учнів і суб'єктивними їх можливостями. Все це протягом одного навчального дня на різних уроках розкривається особливо сильно. Загальними умовами активізації пізнавальної діяльності крім врахування вікових та індивідуальних можливостей учнів є: прогнозування суспільної направленості діяльності; укріплення соціальних зв'язків, формування колективного суб'єкта з активної позиції кожного школяра; поступове та постійне ускладнення діяльності з переходом її на більш високі рівні розвитку їх виконання до творчості.

Творча активність як найвищий щабель рівня розвитку активності особистості, включає у себе усі попередні види активності. Від творчої діяльності творча активність відрізняється тим, що вона є не одноосібним актом творення нового, а стилем життя, при якому творча діяльність стає сенсом буття.

Стимул є засобом, інструментом процесу стимулювання, тим позитивним, що дає поштовх до продуктивної діяльності. Засіб навчання – будь-який як зовнішній, так і внутрішній спосіб впливу на учня, який спонукає його до певних дій. Поезія є засобом мистецького, психологічного та діяльнісного характеру. Поетичне слово здатне бути дидактичним засобом стимулювання творчої активності молодших школярів, бо забарвлює навчальний процес емоційно, поглиблює естетичні почуття і потреби учнів

Список використаних джерел

1. Агапова Т.П. Формування творчої активності студентів творами живопису в навчальному процесі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Харківського держ. пед. ун. ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1996, – 20 с.
2. Володько, 1997 – Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – №4. –1997. – С. 9-17
3. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання: підруч. для педагогів // Г. Ващенко. – К.: Укр. видавничка Спілка, 1997. – 410 с.
4. Васильченко І.В. Організація системи соціального виховання учнів. // Педагогіка і психологія. - 1996. -№ 2.
5. Гоголь Н.В. Формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – (українська література). – К., 2004. – 20 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (ДЕРЕВООБРОБКА) З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ ПРОЕКТУВАННЯ

Васерук С. Л., магістрант

**Янцур М. С., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Проблема розвитку творчих здібностей учнів на заняттях з профільного навчання є досить актуальною в період необхідності відновлення економіки нашої держави, відродження національної культури та самосвідомості народу. У зв'язку з цим постають принципово нові вимоги і перед системою освіти. Перш за все – це формування творчої особистості, здатної не просто засвоїти найвищі наукові й технологічні досягнення, а й самоудосконалюватись, розвиваючи їх. Це дасть можливість здійснити кардинальний перехід від інформаційно-пояснювального підходу в навчанні до діяльнісного, спрямованого на формування в учнів умінь вчитися. Розвиток і вдосконалення творчого мислення, особливо в період серйозних соціальних змін у нашій країні, дозволить школяру виробити навички знаходити ефективні рішення для будь-яких проблем. Усвідомлене цілеспрямоване використання творчого мислення дасть можливість особистості досягти бажаного результату, самореалізуватись. Тому навчально-виховний процес необхідно підпорядковувати його високій меті – розвитку творчих здібностей особистості.

Над проблемою дослідження творчих здібностей особистості, організаційно-методичного супроводу процесу їх розвитку працювали відомі психологи та педагоги, такі як Г.Ю. Айзенк, І.С. Волощук [1], Ю.З. Гільбух [2], С.П. Верещак [2], Р.Д. Кеттел, І.С. Кон [7], К.К. Платонов [9], Ж. Піаже [10], С.С. Рапацевич [11], С.Л. Рубінштейн [12], Г.В. Терещук [5] та інші. Вивчення якісних зрушень у розвитку здібностей пов'язано в сучасній психології головним чином з роботами Ж. Піаже і його послідовниками [10].

Для вирішення цієї проблеми розглянемо сутність та структуру творчих здібностей учнів 10-11 класів, що формуються в процесі профільного навчання. Під *здібностями*, як відомо, розуміють сукупність індивідуально-психічних якостей особистості, які виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності й до їхнього успішного виконання та вдосконалення в них. Вони характеризуються високим рівнем інтеграції та генералізації психічних процесів, властивостей, дій та їхніх систем, що відповідають вимогам діяльності. Здібності проявляються в процесі оволодіння діяльністю в тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко і ґрунтовно, легко і міцно засвоює способи її організації й здійснення. Вони тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з мірою стійкості нахилів людини до деякої діяльності. Це забезпечує можливості широкої компенсації здібностей. *Творчі здібності* – це такі особистісні якості, що дозволяють людині по-новому поглянути на відомі предмети, явища, побачити в них нові закономірності, зв'язки, по-новому уявити бачене, придумати дещо нове, раніше не відоме. У трудовому і профільному навчанні творчі здібності тісно пов'язані з технічними здібностями, під якими розуміють поєднання індивідуально-психічних властивостей, які дають можливість людині, при сприятливих умовах, порівняно легко і швидко засвоїти систему конструкторсько-технологічних знань, умінь і навичок, тобто досконало оволодіти однією чи декількома технічними професіями і досягти значних успіхів у них. Головними компонентами творчих здібностей учнів старших класів, як було виявлено в процесі аналізу відповідних літературних джерел, є: інтерес і нахил до технічної творчості, мотив, вибірковість сприйняття, дивергентне наочно-образне мислення, креативність, продуктивна уява, стійкість уваги, спостережливість, добре виражена образна пам'ять, мимовільна увага, моральні якості (цілеспрямованість, організованість, наполегливість, не занепадати духом тощо) та індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності [6; 9; 11].

Розвиток творчих здібностей в процесі трудового і профільного навчання найкраще реалізується, як показує практика роботи багатьох вчителів, в процесі проектно-технологічної діяльності. У цій діяльності творчість є домінуючим компонентом як її ціль або спосіб. Підходи до її сутності, структури, методики реалізації розкрито в багатьох працях відомих педагогів [5; 6; 13; 14 та ін.]. Навчити такій діяльності можливо лише за допомогою спеціальних методів проектування, які розроблялися багатьма вченими в галузі інженерного і художнього конструювання та дизайну [3]. У сучасній школі засвоєння цих методів передбачено Державним стандартом базової і повної середньої освіти в освітній галузі «Технологія» [3]. Конкретизація їх за напрямками і профілями передбачено

навчальними програмами. Так, при вивченні профілю «Деревообробка» передбачено засвоєння учнями таких методів проектування: фокальних об'єктів, «чорного ящика», контрольних запитань, мозкового штурму, синектики у 10 класі та морфологічного аналізу і подолання тупикових ситуацій та евристичні прийоми вирішення техніко-технологічних протиріч: подрібнення, винесення, місцевої якості, асиметрії, об'єднання, універсальності, інверсії, однорідності в 11 класі [8].

Актуальність і педагогічна значущість цієї проблеми як у площині теоретичного осмислення, так і практичного втілення в навчально-виховний процес старшої школи зумовили мету доповіді: розкрити теоретико-методичні підходи до розвитку творчих здібностей у старшокласників при вивченні профілю деревообробка з використанням методів проектування.

Проаналізувавши сутність проектно-технологічного підходу ми визначили, що проектна технологія – це модель особистісно-орієнтованого навчання, за якої учитель має врахувати індивідуальні здібності й нахили школяра. Під проектом розуміється обґрунтована, спланована і усвідомлена діяльність, спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно перетворювальних знань і вмінь. У проектно-технологічній діяльності реалізуються методи проектування, за допомогою яких проектується сама виріб [13].

Ми пропонуємо розвивати творчі здібності учнів за допомогою методів проектування використовуючи їх у проектно-технологічній діяльності за розробленою нами методикою. Найкраще це здійснювати на організаційно-підготовчому та конструкторському етапах проектування, адже на цих етапах відбувається пошук проблеми, вироблення та розробка ідеї, її оцінка та оформлення у вигляді ескізу й креслень за допомогою відповідних методів проектування, на сприяє розвитку творчих здібностей. Розглянемо це на прикладі вивчення теми «Теоретичні засади проектування» в 10 класі при виконанні практичних робіт, так як тільки в діяльності формуються і розвиваються здібності людини.

На практичному занятті з цієї теми учні розв'язують різноманітні творчі задачі, використовуючи при цьому визначені методи проектування. Учні, які організовані в малі групи, попарно чи індивідуально, надається по шість задач з алгоритмами їх вирішення. При цьому вони повинні застосувати п'ять різних методів проектування: метод фокальних об'єктів, «чорного ящика», контрольних запитань, мозкового штурму, синектики.

1. При вирішенні задачі методом фокальних об'єктів кожен учень отримує умови задачі з відповідною інструкційною картою та вказівкою на її вирішення.

2. При використанні методу чорного ящика під час розв'язування технічної задачі учні працюють попарно за відповідною інструкційною картою.

3. При розв'язуванні поставленої задачі методом контрольних запитань учні працюють групами, згідно розробленою інструкцією спочатку кожен із учнів формулює запитання, які учитель записує на дошці, а потім в індивідуальній формі кожен особисто дає відповідь на ці запитання. Завдяки включення в роботи кожного із учнів задача розв'язується значно швидше, а через те що відповідь кожен дає особисто, отримуємо різноманітні розв'язки вирішення поставленої проблеми.

4. Під час застосування методу мозкового штурму учні сідають в коло, а вчитель сідає в середину. Учитель повідомляє учням проблему, після чого вислуховує та записує ідеї, які вони пропонують для вирішення цієї проблеми. При цьому учитель слідкує, щоб всі учні висловили своє бачення щодо вирішення поставленої проблеми. Після цього розв'язок переходить до другого етапу, на якому відповідні учні, які були попереджені заздалегідь, аналізують ці ідеї та лишають ті, які відповідно допомагають вирішити цю проблему. (учні заздалегідь отримують ролі: інженера, дизайнера...).

5. Застосовуючи метод синектики учитель заздалегідь закріплює за відповідними учнями певні ролі фахівців у відповідних галузях, наприклад ергономіст, матеріалознавець механік, дизайнер. Водночас цих учнів зацікавлюють відповідними оцінками. Процедура роботи така ж сама, як і в методі мозкового штурму.

Запропонована методика розвитку творчих здібностей в учнів 10-х класів при вивченні профілю «Деревообробка» експериментально перевірялась на базі Здолбунівської ЗОШ №6. Як свідчать результати дослідження, розроблена нами методика сприяє розвитку творчих здібностей старшокласників за допомогою методів проектування, особливо таких компонентів, як продуктивність уяви, креативність, інтерес до конструкторської діяльності, вибірковість сприйняття, стійкість уваги, дивергентне мислення, індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності, а також підсилює їх мотивацію до навчання і обґрунтованого вибору професії в сфері техніки. Така діяльність розвиває в учнів наполегливість, самоконтроль, організованість, дисциплінованість, зібраність.

Таким чином можна зробити висновок, що організація занять з профільного навчання на основі проектно-технологічної діяльності з використанням методів проектування дозволяє покращити процес розвитку творчих здібностей в учнів старших класів, що сприяє їх адаптації до умов праці сучасного виробництва. Розглянуті підходи до вирішення вказаної проблеми не вирішують її в цілому. В майбутньому потрібно дослідити вплив різноманітних інноваційних освітніх технологій на формування і розвиток особистісних якостей школяра в процесі вивчення різноманітних профілів.

Список використаних джерел

1. Волощук І.С. Концептуальні засади розвитку творчих здібностей школярів / І.С. Волощук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №3. – С. 4-9.
2. Гильбух Ю.З. Психология трудового воспитания школьников / Ю.З. Гильбух, Е.П. Верещак. – К.: Рад. школа, 1987. – 255 с.
3. Державний стандарт – запорука якісної освіти. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь „Технологія” // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 2-3. – С. 2-9.
4. Джонс Дж. Инженерное и художественное конструирование: современные методы проектного анализа. / Дж. Джонс; под. ред. В.Ф. Венды, В.М. Мунипова; пер. с английского. – М.: Мир, 1976. – 374 с.
5. Інноваційні педагогічні технології в трудовому навчанні: навч.-метод. посібник / за заг. ред. О.М. Коберника, Г.В. Терещука. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с.

6. Коберник О.М. Трудове навчання в школі: проектно-технологічна діяльність. 5-12 класи / О.М.Коберник, В.В.Бербець, Н.В.Дубова [та ін.]. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 256 с.
7. Кон И.Н. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.Н. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
8. Навчальна програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів технології 10-11 клас, технологічний напрям, технологічний профіль, спеціалізація «Деревообробка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/school/materials/program/8795/> - Назва з екрану.
9. Платонов К.К. Психология: учеб. пособие / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977. – 247 с.
10. Пиаже. Ж. Избранные психологические труды./ Ж. Пиаже. – М., 1994.
11. Рапацевич Е.С. Формирование технических способностей у школьников / Е.С. Рапацевич. – Минск: Народная асвета, 1987. – 96 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.: ил.
13. Теорія і методика навчання технологій: навчальний посібник / І.П.Андрощук, І.В.Андрощук, В.В.Бербець та ін.; за заг. ред. О.М.Коберника. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. – 474 с.
14. Янцур М.С. Теорія трудового навчання: навчальний посібник: курс лекцій для студентів напряму підготовки «Технологічна освіта» / М.С. Янцур. – Рівне: РДГУ, 2011. – 160 с.; іл.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОТКРЫТОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ

Василенко О. Н., магистрант

Литвина Н. В., кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

Дошкольное образование в настоящее время все больше становится сферой общественных интересов. Происходят ощутимые изменения и в составе субъектов, готовых предъявить свой запрос к учреждению дошкольного образования и в самом содержании такого запроса.

Современные тенденции модернизации образования, проявляющие себя, в том числе, в переходе белорусской системы образования на новую содержательную модель, диктуют настоятельную необходимость в развитии системы сопровождения не только ребенка, но и его семьи.

Взаимодействие с семьей воспитанников, направленное на установление партнерских отношений, является одной из приоритетных задач учреждения дошкольного образования. Важным условием ее решения является: использование эффективных форм взаимодействия педагога и родителей, продуктивность общения всех участников образовательного процесса.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании определен комплекс мер и мероприятий по установлению паритетного взаимодействия семьи и учреждения образования. В связи с этим в Инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь подчеркивается необходимость объединения усилий учреждения, семьи и общественности в создании благоприятной среды для развития ребенка; обеспечение постоянного и многоаспектного взаимодействия и сотрудничества педагогов и родителей.

Исходя из того, что семья сегодня становится главным социальным институтом в воспитании собственного ребёнка, а дошкольное учреждение создаётся в дополнение к семейному воспитанию, то именно семья должна стать главным заказчиком и потребителем всех услуг дошкольного учреждения – образовательных, оздоровительных и других. Всё это ставит нас перед необходимостью поиска новых форм взаимодействия между семьёй и дошкольным учреждением, которые должны быть основаны на сотрудничестве и партнерских взаимоотношениях. Для родителей и педагогов ребёнок является единым объектом взаимодействия, который в современных условиях приобретает статус субъекта, а не объекта, становится центром в системе взаимоотношений «родитель – ребёнок - педагог». [3, с.68]

В последние годы произошло стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) и распространение их во все сферы жизнедеятельности человека. С каждым годом все большее количество людей получает доступ к компьютерным телекоммуникациям, различным средствам ИКТ.

Практический опыт показывает, что современные семьи воспитанников и педагоги являются активными ПК пользователями. Для улучшения качества дошкольного образования современному специалисту необходимо внедрять свои знания, умения и навыки работы с информационными технологиями в педагогический процесс, что позволит сделать его наиболее открытым для всех субъектов педагогической деятельности. Для неопытного интернет-пользователя обмен информацией с субъектами педагогического процесса можно осуществлять с помощью электронной почты (e-mail), определенных адресов, зарегистрированных в сети Internet [2, 110].

Наличие у учреждений дошкольного образования собственного сайта в сети Internet позволяет удовлетворить потребности родителей в быстром получении информации, познакомиться с планируемыми и проводимыми в учреждениях дошкольного образования мероприятиями, опытом работы педагогических работников. С помощью сайта педагог может дать консультацию родителям, своевременно ответить на интересующие их вопросы о воспитании ребенка, дать информацию о педагогическом процессе в виде блога – интернет-дневника пользователя [1, 109], который может быть оформлен как в рамках текстовой информации, так и в рамках звуковых и видео файлов. На сайте реализуется подсистема разделения прав и полномочий пользователей, а каждый родитель обладает своим "ключом" для входа на сайт. Кроме этого, сайты учреждений дошкольного образования становятся для законных представителей источником информации образовательного характера.

Такой режим информационного взаимодействия не исключает возможности получения индивидуальной или конфиденциальной информации.

Расширяя свои профессиональные возможности, повышая свои навыки в использовании информационных технологий, специалист дошкольного образования может создать для семей воспитанников определенной группы

веб-сайт – складний програмний продукт, позволяющий размещать и отображать информацию в сети интернет [2, 109].

Информационное пространство сайтов и социальных сетей даёт возможность не только односторонне преподнести информацию, но и активно включать родителей в образовательный процесс с помощью творческих заданий, например, создание сочинения-презентации о своём ребёнке; альбома группы, семьи, досуга; различных коллажей, дневников, где активным участником процесса будет ребёнок. Как правило, виртуальные контакты родителей с педагогами учреждения дошкольного образования и родителей между собой формируют неформальное общение законных представителей и педагогических работников, что способствует комплексности и взаимной связи образовательных задач, реализуемых в учреждении дошкольного образования и семье.

Наряду с использованием традиционных форм организации процесса информационной поддержки родителей в условиях учреждений дошкольного образования особую актуальность приобретает практика их проведения в условиях применений ресурсов онлайн-общения в сети. Функционируют виртуальные приемные заведующего, методические кабинеты заместителя заведующего по основной деятельности, гостиные психологической службы.

Родителям, которые по разным причинам не смогли посетить встречу или родительское собрание современный специалист может организовать видеоконференцию – дистанционная форма проведения конференций, использующая передачу голоса и видеозображения посредством сети интернет. [2, с.109]

Организация таких форм работы способствует формированию в обществе позитивного имиджа учреждений дошкольного образования, педагогическому просвещению родителей, активизации их информационной поддержки как основных заказчиков образовательных услуг.

Список использованных источников

1. Васильева Е.А. Роль педагога в формировании информационного пространства дошкольника / Е.А. Васильева // Управление ДОО. – 2011. – № 9. – С. 89-96.
2. Сезень Т.А. Информационные технологии в воспитательном процессе / Т.А. Сезень – Минск: РИПО, 2012. – 119 с.
3. Чечет В.В. Семья и дошкольное учреждение: взаимодействие в интересах ребёнка. / В.В.Чечет, Т.М. Коростелёва. – Мн.: Университетское, 2000 – 156 [2]
4. Чечет, В.В. Семья и дошкольные учреждения, обеспечивающие дошкольное образование: взаимодействие в интересах ребёнка/ В.В.Чечет, Т.М. Коростелёва. – Минск 2004 – 116с.

КЕЙС-МЕТОД У ФОРМУВАННІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

Вершинська О. Б.¹, викладач

Дейнега О. В.², кандидат економічних наук, доцент

¹ Рівненський державний гуманітарний університет

² Рівненський інститут слов'янознавства Київського славістичного університету

Педагогічну технологію, поширену на Заході під назвою «кейс-метод», вважають початком подолання кризи освіти в сучасному світі. Справді, ознайомлення з ним показує, що він стоїть біля джерел формування посткласичної системи освіти, а отже, може сприяти (за певних умов) оздоровленню вищої освіти в Україні. Обсяг знань катастрофічно збільшується, професійні навички стають багатоманітними й навіть витонченими; їх неможливо передати в повному обсязі, використовуючи традиційну лекційно-семінарську форму занять. Кейс-метод є технологією, що найбільш придатна для навчання студентів у вищій школі.

Спеціаліст із маркетингу у своїй практичній діяльності повинен уміти приймати ефективні рішення. Навчаючись у вищому навчальному закладі, майбутній маркетолог отримує знання, оволодіває певною методологією, і набагато рідше – отримує практичний досвід. Зрозуміло, що для ефективної роботи маркетологу недостатньо засвоїти суто теоретичні знання. Потрібно отримати також практичні навички. Усунути вищезгадані недоліки навчання значною мірою дозволяє кейс-метод, тобто аналіз та обговорення ситуаційних вправ (кейсів). Він націлений і на використання отриманих знань, і на оволодіння методологією, і особливо – на отримання практичного досвіду. Аналіз та обговорення кейсів (конкретних господарських ситуацій, що описують становище певного підприємства за якийсь проміжок часу) – один з найсучасніших інтерактивних методів навчання, який дає змогу наблизити теорію маркетингу до практики.

Сутність кейс-методу можуть ілюструвати шість основних ідей: 1) мета навчання відрізняється від класичної схеми – навчити, дати єдино «правильні», раз і назавжди визначені знання, вміння та навички. Навчальний процес орієнтований на усвідомлення не єдиної, а багатьох істин. Студенти разом з викладачем розв'язують пізнавальну проблему, яка має декілька варіантів вирішення, кожен з яких претендує на істину; 2) кейс-методу, на відміну від традиційних технологій, властивий демократичний характер процесу одержання знань. Студент є рівноправним із іншими учасниками обговорення проблеми, у тому числі з викладачем. Останній є не лектором, а організатором, співбесідником; 3) результатом застосування кейс-методу є не лише знання, а й професійні навички. Студенту є добра нагода не лише отримати інформацію про сучасні методи, прийоми, технології, а й спробувати їх застосувати, оволодіти навичками роботи за якоюсь технологією; 4) технологія застосування кейс-методу є досить чіткою і простою. За певними правилами виробляється модель конкретної ситуації, яка має місце в реальній професійній практиці, та комплекс знань, практичних навичок, необхідних спеціалісту для її вирішення. Ця модель має вигляд тексту обсягом біля 10–50 сторінок, який і називається «кейсом». Студенти попередньо вивчають його, залучаючи матеріали оглядових лекцій, інші різноманітні джерела інформації. Потім зміст кейсу детально обговорюється на практичних заняттях та диспутах, де викладач виконує роль диспетчера процесу співтворчості – генерує запитання, фіксує відповіді, підтримує дискусію; 5) перевагою кейс-методу є не лише отримання знань і формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей студентів, їх професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світосприймання; 6) кейс-метод дає можливість поєднати теоретичні знання студентів з умінням самостійно орієнтуватися в ситуації. Кейс-метод (метод аналізу ситуацій) на основі

використання теоретичних знань дає змогу оволодіти також методологією аналізу ситуації, набути досвіду, чого інші методики не забезпечують з такою ж ефективністю [1, с.100].

Кейс-метод ґрунтується на принципах, які фактично змушують переглянути ролі викладача і студента. Зобов'язання викладача при застосуванні кейс-методу полягає в тому, щоб створити в навчальній аудиторії такі умови, які б дозволили розвинути у студента вміння критично мислити, аналізувати, спонукати до того, щоб в процесі дискусії поділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Зобов'язання студента полягає в тому, щоб, збагачуючи своєю творчою енергією навчальний процес, прийняти на себе частку відповідальності за його результативність. При цьому вони повинні усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм, і студенти мають скористатися цим повною мірою, проте основна відповідальність за те, чому вони навчилися, лежить на них.

Індивідуальний аналіз кейсу та його обговорення в групі дають набагато більші можливості для розвитку фахової майстерності, ніж заучування підручника чи конспекту лекцій. Даючи студентам завдання у формі кейсів, ми відкриваємо їм значно більшу можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчитися не тільки у викладача, а й один у одного.

Такий метод піднімає впевненість студентів у своїх здібностях. Вони активно вчать слухати один одного і точніше висловлювати свої думки. У свою чергу, із запровадженням у навчальний процес методу аналізу конкретних ситуацій, викладачі отримують можливість самовдосконалюватись, по-іншому мислити й оновлювати власний творчий потенціал без особливих матеріальних та часових затрат. Внаслідок використання кейс-методу викладачі вищих навчальних закладів не просто передають знання, як під час традиційних методів навчання, а вчать здатності справлятися з унікальними і нестандартними ситуаціями, зосереджуючи свою увагу на навичках аналізу та прийняття рішення.

Список використаних джерел

1. Стрельников В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава: ПУЕТ, 2013. – 309 с

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вознюк В. П., магістрант

**Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Проблема творчого розвитку особистості в сучасному світі стоїть досить гостро. Це націлює науковців і практиків на пошук механізмів та способів розвитку в дітей таких особистісних властивостей як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність, винахідливість, розширення їхнього творчого потенціалу.

Як відомо, одним із основних завдань дошкільного навчального закладу, на що, зокрема, спрямовує чинна програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина», є забезпечення належних умов для повноцінного, своєчасного й різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості [6].

Л. Виготський, досліджуючи проблеми творчості, відзначав, що в дошкільному віці розвивається здатність йти від думки до дії, що робить можливою творчу діяльність. Психолог вважав, що одним з найважливіших питань дитячої психології та педагогіки – є питання про розвиток творчості і про значення творчої роботи для загального розвитку і змужніння дитини. Уміння з елементів створювати ціле, комбінувати старе у нові поєднання і становить основу творчості [1, с. 237].

Проблемою розвитку творчості займався багато дослідників, зокрема Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Єзекєєва, Н. Зубарева, М. Івашиніна, Б. Теплов, Є. Фльоріна та ін. Окремі праці присвячені дослідженню власне питання розвитку дитячої творчості (Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, В. Клименко, М. Поддьяков та ін.).

Нині спостерігається переорієнтація дослідників на вивчення якісних особливостей дитячої творчості. Встановлено факт своєрідності цих процесів у дитини і дорослого, а також робляться спроби виокремити й описати різні етапи їхнього розвитку.

Учені (Н. Ваганова, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, В. Давидов, О. Дьяченко, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котирло, С. Кулачківська, В. Мухіна, Л. Парамонова, М. Поддьяков та інші) довели, що дошкільний вік є сензитивним періодом у розвитку творчої особистості. Зокрема, дослідниця Г. Григор'єва, вказує, що дошкільний вік сензитивний для розвитку не тільки образного мислення, але й уяви, психічного процесу, який становить основу творчої діяльності. Однією з основних вимог розвитку творчої особистості дошкільника є широкий підхід до вирішення проблеми (творчість, стиль життя). Дорослий повинен створювати всі умови для того, щоб дитина сама могла вести пошуково-дослідницьку діяльність, вирішувати різні питання по-своєму [2].

О. Кульчицька розглядає творчість як розумову й практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури; якщо ж він новий лише для його автора, то новизна суб'єктивна і не має суспільного значення [4].

Навчальна діяльність є одним із засобів формування творчості дитини. Шлях до розвитку творчості – це процес оволодіння навичками. Проте не можна вважати, що спочатку треба навчити дитину, а потім розвивати її творчі здібності. На думку Г. Абрамової, творчий початок пронизує процес засвоєння навичок [3]. Особливість творчості в дошкільному віці полягає у тому, що дитина творить постійно. Вона творить світ і себе в ньому. Творчість захоплює, окрилює, допомагає почуватися успішним.

В. Моляко наголошує на тому, що формувати творчість необхідно такими засобами, які сприяють розвитку мисленевих дій, творчого мислення, зокрема за допомогою розв'язання творчих завдань. Варто зауважити, що систематичне та правильно організоване навчання, на думку психолога, розширює можливості розвитку творчої

діяльності [5].

Навчальна діяльність сприяє розвитку творчих здібностей дитини. У дошкільному закладі діяльність дитини обмежена ознайомленням з довкіллям, дитині не дається система наукових понять. Навчальна діяльність не тотожна засвоєнню, оскільки знання, уміння і навички дитина може отримувати і поза нею – у грі, праці, самостійній творчості. Однак, лише у навчальній діяльності можливе засвоєння системи теоретичних понять як форми суспільного досвіду. Навчальна діяльність дітей розвивається на основі усвідомленого визначення ними способу дій. Тому не менш важливою її передумовою є оволодіння дошкільниками загальними способами дій, тобто такими способами, які забезпечують розв'язання творчих або пізнавальних завдань.

Метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов розвитку творчості дошкільників в умовах навчальної діяльності.

Аналіз досліджень з проблеми розвитку дитячої творчості дозволив виокремити такі педагогічні умови, за яких, на нашу думку, можливий ефективний розвиток творчості в навчальній діяльності. До них відносяться: врахування вікових та індивідуальних особливостей; створення належного середовища та наявність цілеспрямованого впливу з боку вихователя; стимулювання емоційно-почуттєвої сфери; створення предметно-розвивального середовища, яке сприятиме розвитку творчих здібностей, удосконалення вміння дитини використовувати за призначенням предмети та заняття; сприяння дієвості уяви і фантазії; використання творчих завдань та задач у процесі навчання.

Здійснюючи експериментальну перевірку педагогічних умов, ми виходили з розуміння творчості як процесу комбінування образів творчого мислення та уяви, реалізації творчих здібностей, що підпорядковані певному завданню. Також ми враховували, що успішне виконання творчих завдань має в основі правильне розуміння, усвідомлення його умов, проектування, формування задуму та продуктивне його втілення. А запорукою успішного виконання завдань є наявність у дітей досвіду, певного обсягу знань, творчих мисленнєвих дій та уяви.

З метою виявлення рівня розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку був використаний комплекс методик: «Неіснуюча істота» (адаптована методика І. Білої); «Як врятувати зайчика» (адаптована методика В. Синельникова, В. Кудрявцева); «Домалою фігурою» («Домальовування фігур-еталонів», адаптована методика Торренса).

Результати проведення констатувального етапу експерименту засвідчили, що у дітей старшого дошкільного віку в основному переважає середній та низький рівень розвитку творчості. Зокрема, високий рівень було виявлено у 16,6% дітей ЕГ і 15,8% – (КГ). До середнього рівня було віднесено 41,7% дітей ЕГ і 45,8% КГ, відповідно до низького рівня – 41,7% ЕГ і 38,4% КГ.

Разом з тим, аналіз практики роботи вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчив, що вони недооцінюють можливості навчальної діяльності у розвитку творчості. В основному розглядають її як діяльність у ході якої діти отримують нові знання, формуються певні уміння та навички, забуваючи про можливий творчий характер навчальної діяльності. Розвиток творчості дітей дошкільного віку буде ефективним лише в тому випадку, якщо це буде цілеспрямований процес, у ході якого вирішується ряд педагогічних завдань, спрямованих на досягнення кінцевої мети.

З метою реалізації педагогічних умов розвитку творчості у дітей старшого дошкільного віку в навчальній діяльності була використана програма ДеТКа («Дитяча творча конструкторологія» І. Білої). Один із головних шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу полягає у використанні програм, що передбачають виконання дітьми цікавих, корисних і посильних творчих завдань. Систематичне використання в процесі навчання творчих задач спеціалісти Т. Кудрявцев, В. Моляко називають найбільш ефективними серед усіх інших засобів розвитку творчого мислення особистості, підвищення ефективності оволодіння знаннями, набуття вмінь і навичок [5]. Ми погоджуємося з цією думкою, тому зміст запропонованої програми експериментального навчання, втілений у серію спеціальних творчих завдань, творчих ігрових вправ (інформаційно-рецептивних, репродуктивних, дослідницьких та евристичних), що проводились у груповому режимі за кількома тематичними блоками.

Перший блок програми передбачає збагачення знань дітей відомостями про джерела винахідництва, прийоми пошуку розв'язків задач та включає пояснення особливостей творчих дій; виклад відомостей про застосування механізмів пошуку ідей у реальному житті; аналіз прикладів стратегій конструювання (у казках, під час спостереження тощо).

Другий блок програми допомагає закріпити отримані знання та передбачає гармонійний розвиток усіх компонентів творчої мисленнєвої діяльності дошкільників. Весь комплекс запропонованих завдань сприяє становленню основ адекватного розуміння пред'явлених задач, розвитку навичок формування гіпотези, творчого задуму розв'язання та його втілення.

У третьому блоці увага дітей фіксується на оволодінні прийомами та методами розв'язання творчих задач. Дітям старшого дошкільного віку пропонувались задачі на конструювання, що мають на меті практичне ознайомлення з різними творчими стратегіями. Вправлення у кожній творчій стратегії передбачає фактично виявлення реальних творчих нахилів, переважаючих тенденцій використання тієї чи іншої стратегії, про закріплення цієї тенденції в навчальній діяльності, а також про пошуки можливостей розширення його пошукового творчого діапазону [5].

Аналіз результатів дослідження засвідчив позитивну динаміку в розвитку творчості старших дошкільників в умовах навчальної діяльності. Запропоновану програму експериментального навчання у розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку можна вважати ефективною, оскільки, повторне діагностування засвідчило, що в експериментальній групі кількість дітей з високим рівнем розвитку творчих здібностей збільшилася на 10%, у той час як у контрольній групі лише на 4,2%. Кількість дітей з високим рівнем в експериментальній групі складає 26,7%, а в контрольній – 21,6%; з середнім рівнем сформованості творчих здібностей в експериментальній групі – 51,7%, у контрольній – 45,0%; з низьким рівнем в експериментальній – 21,6%, у контрольній – 33,4%.

Таким чином, розвиток творчої особистості дошкільника – одне з пріоритетних завдань сучасного

дошкільного навчального закладу. Аналіз психолого-педагогічної літератури і вивчення досвіду діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчують, що для ефективного протікання процесу розвитку творчої особистості дошкільника необхідне відповідне керівництво з боку вихователя, готового цілеспрямовано і цілісно здійснювати цю діяльність.

Один із головних шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу полягає у використанні програм, що передбачають виконання дітьми цікавих, корисних і посильних творчих завдань. Систематичне використання в процесі навчання творчих завдань та задач є ефективним засобом розвитку творчого мислення особистості, підвищення ефективності оволодіння знаннями та навичками. У свою чергу, навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі повинен бути орієнтований на стимулювання творчості і формування творчої активності кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл-Эксмо, 2003. – С. 235-326.
2. Гулько Ю.А. Ранний розвиток здібностей дітей: аналіз методик / Ю.А. Гулько // Обдарована дитина. – 2010. – № 3. – С.46-58.
3. Гулько Ю.А. Розвиток творчого потенціалу дошкільників / Ю.А. Гулько // Обдарована дитина. – 2005. – №6. – С. 47 – 52.
4. Кульчицька О.І. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей / О.І. Кульчицька, Л.Г. Чорна // Обдарована дитина. – 2003. – №4. – С. 13-28.
5. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А. Моляко. – К.: Знание, 1988. – 48 с.
6. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» / Наук. кер. О.В. Проскура, Л.П. Кочина та ін. – К.: Вид-цтво Ранок, 2012.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т.І. Поніманська. – 3-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2015. – 448 с.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗАСОБІВ ПРОБЛЕМНО-ЗМІСТОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ФІЗИКИ

*Галатюк М. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Відомо, що навчальна діяльність є процесом розв'язування навчальних задач, а її моделювання зводиться до моделювання процесу розв'язування задач. Отже, навчальна задача є основним детермінуючим чинником навчальної діяльності.

У контексті розвитку навчально-пізнавальної компетентності важливо визначитися стосовно засобів проблемно-змістового забезпечення навчально-пізнавальної діяльності. Ми вживаємо термін „проблемно-змістове забезпечення”, щоб підкреслити спосіб представлення змісту навчального матеріалу, а саме, за допомогою навчальних проблем, формалізованих у навчально-пізнавальних завданнях і навчально-пізнавальних задачах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до цього, у фокус нашої уваги попадають поняття „навчально-пізнавальне завдання” і „навчально-пізнавальна задача”. Очевидно, що розкрити їхній зміст можна, поглянувши на них лише крізь призму таких споріднених понять, як „завдання”, „задача”, „пізнавальне завдання”, „навчальне завдання”, „навчальна задача”, „пізнавальна задача”, які часто використовуються у психолого-педагогічній літературі в різних контекстах і мають неоднозначне тлумачення.

Аналіз літературних джерел [1; 2; 3; 4] показує неоднозначність тлумачення поняття „задача”, а також неабиякий інтерес до нього в психолого-педагогічних дослідженнях. Прояв зацікавленості до суті поняття „задача” викликано відсутністю його однозначного тлумачення і чітких меж, які дали б можливість розрізнити поняття „задача” і „завдання”. Мабуть це пояснюється широкою різноманітністю видів задач і завдань, кожне з яких характеризується своїми особливостями.

Завдання нашого дослідження – визначити основні засоби проблемно-змістового забезпечення навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення фізики; розглянути їх диференціацію та класифікацію у контексті розвитку навчально-пізнавальної компетентності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Особливість задачі полягає в тому, що в ній явно або латентно представлені вказівки щодо розв'язку. Отже, в загальному випадку навчальна задача виконує детермінуючу функцію – визначає предмет, ціль, засоби і процедуру діяльності.

У психолого-педагогічній літературі та навчальних підручниках терміну „задача” часто приписують різноманітні завдання та вправи. Завдання розуміють як наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, а також як мету, до якої прагнуть [2, с. 378]. Найчастіше межа, що розділяє ці поняття полягає у проблемності, яка притаманна задачі.

Під навчальними завданнями розуміються також „різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються учнями за вказівками учителя” [3, с. 170].

З наведених означень видно, що завдання по своїй суті є ширшим поняттям ніж задача, хоча б тому, що виконання завдання може включати в себе розв'язування задачі.

На наш погляд, завдання визначає мету і зміст діяльності, але, на відміну від задачі, не завжди визначає умови досягнення цієї мети. Ми говоримо „не завжди”, маючи на увазі, що, наприклад, у завданні: „Розв'язати задачу № 23 із збірника задач...” умови досягнення мети визначені, але вони визначені не в змісті самого завдання, а в змісті задачі, яку необхідно розв'язати. Таким чином, завдання передбачають здійснення різноманітних видів діяльності: практичного, творчого, інтелектуально-методологічного характеру, у тому числі і розв'язування задач. Іншими словами, змістом завдання, поміж інших варіантів, може бути розв'язування задачі.

У діяльності учителя завдання – це засіб за допомогою якого організовується навчально-пізнавальна

діяльність учнів, а також контроль за нею. Завдання забезпечує орієнтувальну основу діяльності, служить засобом усвідомлення та засвоєння змісту навчальних предметів.

Говорячи про засоби проблемно-змістового забезпечення, ми вживаємо подвійну назву „навчально-пізнавальна” задача. Це робиться для того, щоб підкреслити подвійний (дуалістичний) зміст даного поняття, а саме: що задача, про яку йде мова, є *навчальною*, тобто виконання її вимоги не є прямим продуктом діяльності, на відміну від пізнавальної задачі, яку розв’язує науковець. Прямий продукт навчальної діяльності полягає у засвоєнні способу розв’язання задачі. З іншого боку, задача є *пізнавальною* в тому смислі, що отриманий результат, який відповідає її вимозі, має пізнавальне значення для учня – учень здобуває нові знання.

Щоб остаточно визначитися з поняттям навчально-пізнавальної задачі в контексті нашого дослідження спробуємо означити його через родові поняття „задача”, вказавши видову відмінність, розуміючи під задачею вимогу (предмет і ціль діяльності), задану певними умовами її досягнення. Видовою відмінністю навчально-пізнавальної задачі є та її істотна особливість, що вона детермінує (визначає) саме навчально-пізнавальну діяльність.

Таким чином, у нашому розумінні, *навчально-пізнавальна задача* – це задача, яка визначає зміст (пізнавальний предмет) і ціль навчально-пізнавальної діяльності, а також умови її досягнення.

Усе сказане стосовно навчально-пізнавальної задачі відноситься і до навчально-пізнавального завдання за винятком однієї обставини. *Навчально-пізнавальне завдання*, так само, як і навчально-пізнавальна задача визначає зміст (пізнавальний предмет) і ціль навчально-пізнавальної діяльності, але не визначає умов її досягнення.

Розглядаючи навчально-пізнавальні задачі і навчально-пізнавальні завдання як засоби проблемно-змістового забезпечення навчально-пізнавальної діяльності, ми маємо їх оцінювати крізь призму тих дидактичних вимог, дотримання яких забезпечує сприятливі дидактичні умови розвитку навчально-пізнавальної компетентності. Реалізація цих вимог вимагає диференціації навчально-пізнавальних задач за рівнем їх проблемності.

Проблемна ситуація лежить в основі навчальної проблеми. Під навчальною проблемою І. Лернер розуміє усвідомлену учнем суперечність, подолання якої вимагає від нього пошуку нових знань і способів дій. Але проблема не вказує напрямок її розв’язку і не обмежує його. Це властивість проблемної задачі. Отже, проблемна задача – це проблема з вказівкою певних параметрів її розв’язку [4, с.102]. Отже, із вищесказаного випливає, що навчальна проблема є суб’єктивною, а навчальна проблема задача є об’єктивною заданою.

Якщо спробувати осмислити проблемну ситуацію з позицій діяльнісного підходу, то, мабуть, треба говорити про низький рівень розвитку навчально-пізнавальної компетентності учня, який не дозволяє йому подолати проблемну ситуацію, розв’язати конкретну навчально-пізнавальну задачу. Таким чином, *рівень проблемності* навчально-пізнавальної задачі може бути охарактеризований як ступінь невідповідності рівня розвитку навчально-пізнавальної компетентності учня тому рівню, який необхідний для розв’язку цієї задачі.

Диференціюючи навчально-пізнавальні завдання за рівнем проблемності, ми виділили три типи завдань:

виконавсько-репродуктивні – передбачають виконання репродуктивної діяльності, що вимагає лише відтворення, повторного виконання раніше засвоєного алгоритму або виконання діяльності за інструкцією, в якій детально описано, як потрібно діяти в даній ситуації;

евристично-дискурсивні – виконання цих завдань передбачає поєднання виконавських і пошукових процедур, характерних для діяльності в новій ситуації, коли алгоритм невідомий, але використовуються евристичні засоби і дискурсивні (логічні) процедури аналізу, синтезу, узагальнення і т. ін.

дослідницькі (творчі) – детермінують діяльність у новій ситуації, коли алгоритми і квазіалгоритми невідомі, домінують евристичні процедури, пов’язані з висуванням гіпотез, пошуку аналогів на основі поєднання інтуїтивних і логічних механізмів розумової діяльності.

Диференціюючи навчально-пізнавальні задачі за рівнем проблемності, ми виділили три типи задач:

рутинні – віднесені задачі, детальний алгоритм розв’язку яких відомий і відповідна алгоритмічна процедура не передбачає кроків, виконання яких неоднозначно б сприймалося тим, хто їх виконує;

квазірутинні (проблемні) – віднесені задачі, які розв’язуються на основі квазіалгоритму за відповідною квазіалгоритмічною процедурою [1], яка містить розгалуження, і окремі кроки якої неоднозначно сприймаються суб’єктом щодо їх виконання.

творчі – віднесені задачі, розв’язування яких не спирається на відомі алгоритми і квазіалгоритми, психологічний механізм їх розв’язку характеризується поєднанням інтуїтивних і логічних процедур.

Висновки. Визначальним чинником навчально-пізнавальної діяльності старшокласників у процесі вивчення фізики, засобом її проблемно-змістового забезпечення є навчально-пізнавальні задачі та навчально-пізнавальні завдання, які чітко розрізняються і є засобом розвитку навчально-пізнавальної компетентності старшокласників. Вони диференціюються за методологічним змістом і рівнем проблемності. Така диференціація є важливим технологічним елементом у проектуванні навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Балл. Г. А. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Бусел]. – К.; Ірпінь: 2005. – 1728 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Гончаренко С. У. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Лернер И. Я. Внимание технологии обучения / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 139–140.

НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ І МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ

Галатюк Т. Ю., магістр, вчитель фізики та інформатики

Загальноосвітня школа № 6 І-ІІІ ступенів, м. Рівне

Одним з ключових завдань загальноосвітньої школи є підготовка молоді до активних соціальних відносин у сучасному інформаційному суспільстві, що динамічно розвивається, модернізується, змінюється, породжуючи нові виклики і проблеми, які молодій людині потрібно вирішувати у процесі соціальної адаптації на основі здобутих знань, умінь, компетентностей тощо.

Перспектива успішної соціальної адаптації випускника школи визначається його здатністю весь час поповнювати і оновлювати знання. Для цього він повинен володіти відповідним рівнем *методологічної культури*, що визначається особливою організацією знань, когнітивних умінь, навичок, потреб, мотивації, цінностей, які забезпечують ефективність навчально-пізнавальної діяльності.

Специфіка природничих предметів полягає у тому, що у процесі їх вивчення реалізується широкий спектр наукових методів та прийомів емпіричного і теоретичного рівнів пізнання. Зокрема такі наукові методи, як спостереження та експеримент (демонстраційні навчальні досліди, фронтальні лабораторні роботи, позаурочні спостереження та досліди, експериментальні задачі), методи теоретичного пізнання (моделювання, абстрагування, ідеалізація, формалізація, систематизація та ін.). Наприклад, розв'язування фізичних задач є процесом моделювання, який полягає у побудові цілісної теоретичної моделі, що у контексті заданих умов (задачної ситуації) задовольняє вимогу задачі [5]. Таким чином, природничі предмети володіють потужним потенціалом щодо розвитку методологічної культури.

Однак методологічна культура старшокласника, як цілісна дидактична категорія, поки що не привертає до себе належної уваги з боку учасників навчально-виховного процесу і науково-педагогічних досліджень. Як показує досвід, на практиці пріоритет надається предметним знанням, окремим компетентностям, тоді як методологічна складова, культурологічний підхід у навчанні залишаються поза належною увагою.

На важливості методологічної складової наголошується у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, що ґрунтується на компетентнісному, особистісно зорієнтованому і діяльнісному підходах [5]. Зокрема, у ньому зазначено, що метою освітньої галузі "Природознавство" є формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу [6, с.13]. Наприклад, фізичний компонент передбачає ознайомлення учнів з методами пізнання, де від учнів вимагається знання загальної структури наукового пізнання, уміння застосовувати експериментальні та теоретичні методи пізнання фізичних явищ і процесів, набуті знання у різних сферах життєдіяльності людини [6, с.42]. Аналогічні елементи містяться у хімічному і фізичному компонентах.

Такий підхід відповідає світовій тенденції щодо пріоритетності методологічних знань в оцінці якості навчання. Як відомо, у світі існує декілька моніторингових програм за допомогою яких можна оцінювати й порівнювати системи освіти [1; 2; 3; 7]. В багатьох з них акцентується увага на методологічних знаннях. Це свідчить про спрямованість світової педагогічної практики на здобуття учнями не тільки предметних знань, але й оволодіння елементами методологічної культури.

Результати аналізу свідчать [3; 4], що *методологічна культура* – це дидактична категорія, яка є цілісним системним утворенням, предметом, засобом і продуктом навчально-пізнавальної діяльності й відображає інтегральну готовність суб'єкта ставити і розв'язувати навчально-пізнавальні задачі, що виражається у сформованості відповідних предметних і методологічних знань, ціннісних орієнтирів, досвіду у володінні пізнавальними вміннями і навичками, евристичними методами вирішення проблем; способами цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії та самооцінки власної пізнавальної діяльності.

Найбільш поширеним в педагогічній літературі [4; 5] є розуміння методологічної культури як результату рефлексії діяльності. Рефлексія спрямовує мислення на усвідомлення і осмислення власної діяльності, є джерелом нового знання як про форми, засоби, процедуру, так і про предмет та засоби діяльності. Отже, методологічна культура учня – це особлива форма його свідомості, жива, тобто пережита, переосмислена, вибрана і побудована самим учнем у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності методологія саморозвитку.

З іншого боку, методологічна культура – здатність прогнозувати й конструювати власну навчально-пізнавальну діяльність, здійснювати рефлексію навчально-пізнавальної діяльності, діагностику її результативності щодо здобування і використання нових знань. Отже, зрозуміти зміст методологічної культури учня можна лише "розглянувши" її крізь призму поняття навчально-пізнавальної діяльності.

Постає питання: який механізм формування методологічної культури?

Як показують результати нашого дослідження, успішне вирішення проблеми формування методологічної культури старшокласників у процесі вивчення природничих предметів залежить від пріоритетності творчої навчально-пізнавальної діяльності над репродуктивною.

Як відомо, творча діяльність, якщо характеризувати її на основі системно-структурного аналізу, відрізняється від репродуктивної тим, що такі її структурні компоненти, як предмет, засоби, процедура і умови чітко не визначені або характеризуються високим рівнем узагальнення. Проблема залучення учнів до творчої навчально-пізнавальної діяльності тісно пов'язана з методологічною культурою і стосується трансформації наукового процесу пізнання у навчальний процес.

Відомо, що будь-яка творча діяльність детермінується проблемою (творчою задачею) і спрямована на її вирішення. Якщо задача в самому загальному розумінні – це ціль, задана певними умовами, то відповідно в творчій задачі ціль, умови і засоби її досягнення або не представлені зовсім, або не конкретизовані, тобто представлені на високому рівні узагальнення. У такому випадку, методологічна культура суб'єкта, який розв'язує задачу, є евристичними засобами для успішного її розв'язання. Аргументом є те, що методологічні знання з точки зору

психологічної концепції нормативної творчої діяльності є засобом цієї діяльності й одночасно її продуктом, тобто надбанням творчого досвіду [2].

Якщо скористатися поняттям “орієнтувальна основа діяльності”, яке прийнято в теорії поетапного формування розумових дій, то стає зрозуміло, що методологічні знання складають орієнтувальну основу творчої пізнавальної діяльності. Орієнтувальна основа пізнавальної діяльності – це система знань, якими володіє суб’єкт про сукупність засобів, прийомів, ситуацій та відповідних їм процедур, якими необхідно скористатися, щоб досягти успіху в розв’язуванні конкретної задачі. Це поняття вбирає в себе знання про усі компоненти діяльності: предмет, засоби, процедуру, умови.

Візьмемо до уваги й те, що навчальна діяльність є різновидом загального процесу пізнання, ґрунтується на спільних з процесом пізнання закономірностях і тому має з ним схожість у структурі, методах і прийомах мислення. З огляду на це, *творча пізнавальна діяльність учнів* – це діяльність, керована педагогом з допомогою відповідної системи засобів навчального впливу, спрямована на формулювання проблем і виконання творчих завдань; передбачає пошук і пояснення закономірних зв’язків та відношень спостережуваних фактів, явищ, процесів шляхом застосування прийомів наукових методів пізнання, у результаті чого учні відкривають для себе нові знання і активно оволодівають ними, знайомляться з методологією фізичної науки, розвивають пізнавальні вміння і навички, формують пізнавальні мотиви та організаційні якості [2].

З вищесказаного слідує, що творча навчально-пізнавальна діяльність є пріоритетним механізмом формування методологічної культури учнів у процесі навчання природничих предметів. Для успішного формування методологічної культури учень, як суб’єкт навчання, повинен систематично включатися у творчу навчально-пізнавальну діяльність, процедура якої частково або повністю моделює творчий цикл наукового пізнання за схемою: факти → модель гіпотеза → наслідки → експеримент.

Теоретичним підґрунтям цієї дидактичної умови є той факт, що пізнавальні процеси у навчанні мають ту саму методологічну і операційну основу, що й процеси наукового пізнання. Ця умова відповідає загальним дидактичним принципам систематичності та науковості навчання.

Все сказане дає змогу стверджувати наступне:

– Методологічна культура є важливою дидактичною категорією, інтегральним критерієм результативності природничої освіти, актуальним об’єктом наукового дослідження.

– Методологічна культура – це здатність прогнозувати й конструювати власну навчально-пізнавальну діяльність, здійснювати рефлексію навчально-пізнавальної діяльності, діагностику її результативності щодо здобування і використання нових знань.

– Методологічна культура – це інтегральна психолого-дидактична категорія, яка відображає цілісне системне утворення, що є характеристикою суб’єкта навчально-пізнавальної діяльності і є предметом, засобом і прямим продуктом даної діяльності, а також її регулятором.

– Існує тісний зв’язок методологічної культури з творчою навчально-пізнавальною діяльністю. Методологічна культура є засобом і продуктом творчої навчально-пізнавальної діяльності, а творча навчально-пізнавальна діяльність є ефективним механізмом формування методологічної культури.

Список використаних джерел

1. Вісник ТІМО (Тестування і моніторинг в освіті). – №1. – 2007. – С.20-27.
2. Галатюк Ю.М. Система методологічних знань як засіб і продукт творчої діяльності / Юрій Галатюк //Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного педагогічного університету. – Коломия: ВТП “Вік”, 2001. – Вип. 7. – С. 112 – 116.
3. Галатюк Ю.М. Методологія фізичної науки в контексті проектування творчої навчально-пізнавальної діяльності / Ю.М. Галатюк //Наукові записки. – Випуск 82. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. Частина 2. – С.17-21.
4. Галатюк Т.Ю. Методологічна культура у навчанні фізики як засіб і продукт творчої навчально-пізнавальної діяльності / Т.Ю. Галатюк, Ю.М. Галатюк // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки № 13 (226). 2012. – Черкаси, ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. – С. 25–29.
5. Галатюк Т.Ю. Методологія навчально-пізнавальної діяльності в контексті розв’язування фізичних задач / Юрій Галатюк, Тарас Галатюк // Фізика та астрономія в рідній школі. – 2014. – №5. – С. 2 – 5.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/>.
7. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти /О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – №1. – 2005. – С. 5 –7.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гамера О. А., студентка

**Бричок Б. П., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Постановка проблеми. Період сьогодення характеризується народженням міжнародної ворожнечі. Дуже важливо, щоб молодші школярі усвідомили, що вони українці.

Мета статті – виявити і теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування національної свідомості молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвалинами сучасних досліджень виховання національної свідомості стали праці М. Г. Стельмаховича, В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, П. Р. Ігнатенка, А. М. Алексюка, В. І. Бондаря, К. Д. Чорної, О. І. Вишневецького.

Виклад основного матеріалу. В умовах становлення та зміцнення української державності одним із

головних завдань реалізації новітніх концепцій навчання та виховання учнів молодшого шкільного віку є формування в них національної свідомості. Це пояснюється, зокрема, недостатньою сформованістю національної самосвідомості громадян країни, що створює ґрунт для певних деформацій національних відносин, виявів національного еґоїзму.

Бути патріотом – означає духовно піднятися, усвідомити в Батьківщині безумовну цінність, яка їй притаманна. Патріотизм передбачає відчуття в самому собі беззавітної відданості Батьківщині, здатність безкорисливо радіти її успіхам, служити їй.

Основні національні цінності чітко окреслив Омелян Вишневецький:

- ✓ українська ідея;
- ✓ державна незалежність України;
- ✓ готовність до захисту Батьківщини;
- ✓ почуття національної гідності;
- ✓ історична пам'ять;
- ✓ повага до державних символів;
- ✓ любов до рідної мови, культури, традицій;
- ✓ повага до Конституції України [1, с. 28].

Останнім часом стали з'являтися праці, присвячені безпосередньо формуванню національної свідомості молодших школярів (В. І. Довбищенко, О. В. Ковальчук, В. Н. Кузнєцової, І. К. Матюша, Б. А. Середи та ін.). Заслугує на увагу досвід роботи загальноосвітніх шкіл України, зокрема, Гнідинської школи Бориспільського району на Київщині; школи-гімназії № 14 м. Луцька; ЗОШ № 2 м. Умані на Черкащині та ін. Специфікою вікових психологічних особливостей формування національної самосвідомості молодших школярів є виникнення особистісного новоутворення “внутрішня позиція”, емоційно-чуттєвий характер сприймання навколишнього світу, вирішальний вплив дорослих на свідомість молодшого школяра, залежність самооцінки молодшого школяра від оцінки дорослих, унаочнений характер мислення.

Аналіз стану підготовки майбутніх вчителів до формування національної свідомості молодших школярів показав, що студенти-випускники відчують значні труднощі в зв'язку з відсутністю необхідних знань (53,3 %), досвіду практичної роботи (41,6 %). Все це підтверджує необхідність ґрунтовної підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного вишу.

Серед педагогічних умов формування національної свідомості молодших школярів найголовнішими є такі:

- етнопедагогічна підготовка батьків (батьківські збори, лекції, обмін досвідом, сімейні традиції);
- вироблення у школярів ціннісних орієнтацій, почуття патріотизму через рідну мову, народні символи, звичаї, ідеали, свята, фольклор;
- вікторини, турніри, екскурсії, ігри, квести й т. і.

Формування національної свідомості відбувається через навчальні предмети, різноманітні заходи виховної та позакласної роботи, родинне виховання. Адже діти копіюють до неймовірної точності вчинки та висловлювання авторитетних для них людей, насамперед батьків, вихователів, учителів, а згодом й однолітків.

У початковій школі національне виховання активно здійснюється в процесі проведення різноманітних ранків, вечорів із національним колоритом свят на українську тематику: купальські обряди, пісні, обжинки, проводи зими. Із часом тематика цих творчих справ змінюється, відбувається відхід від традиційних форм.

Причина цього – відсутність єдиних науково обґрунтованих підходів до виховання національної свідомості молодших школярів. Практика виховання національної самосвідомості підлітків потребує науково-теоретичного забезпечення, обрання пріоритетних напрямів, змісту, форм, методів і засобів виховного впливу на особистість учня.

Метою виховання є закладання фундаменту всебічного і гармонійного розвитку особистості з глибоко усвідомленою громадянською та соціальною позицією, системою наукових знань, відданої інтересам Української держави.

Така особистість характеризується науковим (народним) світоглядом, який є основою для єдності національної свідомості і поведінки, соціальних установок і орієнтацій на загальнолюдські цінності, культурою міжнародного спілкування.

Формування національної свідомості учнів в початковій школі здійснюється з урахуванням пізнавальних можливостей та вікових особливостей учнів. Належне місце в цьому процесі відводиться учням початкових класів. Пояснюється це особливостями психології учнів молодшого шкільного віку, їх здатністю охоче пізнавати довкілля, здобувати нові знання, виробляти власне світосприймання та світобачення. Саме тому основи національної свідомості значною мірою закладаються в цей період життя та навчання. Набуті у школі особистісні якості, знання, а також уміння і навички значною мірою визначають практичну, громадську, професійну діяльність дорослої людини.

Формування національної свідомості нерозривно зв'язане із відродженням нації, демократизацією та гуманізацією нашого суспільства, поглибленням самоуправління народу, котре передбачає висунення молоді на керівну роботу в різних сферах управління і виробництва.

Виникла соціальна потреба у формуванні національної свідомості і самосвідомості, яка б відповідала реальним умовам перебудови суспільства, школи, відродженню національної культури.

Однак аналіз і практика роботи ряду шкіл Рівненської області показує, що у процесі формування національної свідомості учнів початкових класів існують невирішені проблеми. Це, перш за все те, що форми і методи по формуванню національної свідомості у школярів бідні, не завжди відповідають інтересам, віковим особливостям учнів, рівню їх розвитку. Не забезпечується цілісний підхід до процесу формування національної свідомості на уроках і в позаурочний час. Існує стихійність і бессистемність в організації виховного процесу, не здійснюється його психолого-педагогічне проектування, педагоги не бачать пріоритетів у вихованні національної свідомості, не впроваджують цільові творчі програми розвитку особистості.

Головна мета національного виховання – набуття молодими поколіннями соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування в учнів

незалежно від національної незалежності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Проте, на жаль, школярі віддають перевагу особистісно-значимим та інтелектуально вагомим характеристикам. Йде посилення негативних моральних характеристик.

Умовою формування національної визначеності вважається опанування людиною системи цінностей національної своєї спільноти, активна її самодіяльність у сфері життєдіяльності. Усвідомлення себе частиною своєї національної спільноти включено в самодіяльність як специфічно орієнтоване усвідомлення національного змісту, вибіркового ставлення до його складових [4].

Засвоєння, зберігання і розвиток молодшими школярами традицій і звичаїв українців є важливим засобом зміцнення національної свідомості, згуртування і єдності всієї нашої нації.

Формування національної свідомості відбувається поетапно:

1. Етап етнічного самоусвідомлення, що є основою, корінням патріотизму.
2. Етап національно-політичного самоусвідомлення.
3. Етап громадянсько-державного самоусвідомлення [2].

Знання поетапного становлення національної свідомості людини допоможе вчителям та вихователям у вихованні особистості-патріота. Це дасть змогу обминути як вияв національного нігілізму, так і прояви необґрунтованого загострення національних почуттів. А наявність всіх цих етапів у світогляді людини вказує на її національну та політичну зрілість.

Формування національної свідомості у молодших школярів – це складний і багатограний процес, при якому потрібно спиратися на рівень культурного, економічного, соціального розвитку суспільства. Він вимагає високої організації праці педагогів, психологів, самих учнів, чіткості та злагожденості в роботі, цілеспрямованості та вміння зосереджуватись на головному.

Вивчаючи стан проблеми, ми визначили два головні психолого-педагогічні напрями успішної роботи початкової школи з формування національної свідомості у молодших школярів. Це:

- психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу;
- активізація пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках і в позаурочний час.

Зміст роботи з формування національної свідомості в учнів початкових класів залежить від таких факторів: мети виховання взагалі, від знань; від системи національно-патріотичного виховання, в основу якої покладений весь комплекс суспільно-політичного життя України; від часу, відведеного на уроки та проведення різних позакласних заходів; від врахування вікових особливостей молодших школярів, їх нахилів та інтересів; зв'язку навчально-виховного процесу з практикою життя.

Вирішальним фактором має стати національна спрямованість освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу. Йдеться про національну спрямованість освіти, основним пріоритетним напрямом якої є формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати. Школа має найбільші можливості відродити споконвічні якості національного характеру – доброту, милосердя, щедрість, працьовитість, природне відчуття краси і гармонії, доброзичливість.

Список використаних джерел

1. Вишневський О.І. Причинки та концепції реформ сучасної української освіти: навч.-метод. посіб. / О.І. Вишневський. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2013. – 54 с.
2. Вишневський О.І. Ще раз про народження громадянина: національне і громадське у сучасному громадському вихованні / О.І. Вишневський // Освіта. – 2002. – № 8-9. – С. 6–7.
3. Коба О. Виховання патріотизму, що це означає сьогодні? / О. Коба // Управління освітою. – 2006. – № 9. – С. 2–3.
4. Кутова А. Національне виховання – джерело особистісного розвитку дитини / А. Кутова // Початкова школа. – 2002. – №2. – С. 14–16.
5. Чорна К. Національна ідея як фактор становлення патріотизму у дітей та молоді / К. Чорна // Шлях освіти. – 2008. – № 3. – С. 5–11.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

Гвоздарева О. С., студентка

Горбатова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

В современной эстетико-педагогической литературе (Ильенков Э.В., Казакова Т.Г., Комарова Т.С., Лыкова И.А., Неменский Б.М., Савенков А.И., Сакулина Н.А., Торшилова Е.М., Юсов В.П. и др.) сущность художественного воспитания понимается как формирование эстетического отношения посредством развития умения понимать и создавать художественные образы.

Эстетическое отношение ребенка к окружающему миру представляет собой систему его индивидуальных, избирательных связей с эстетическими качествами предметов и явлений действительности. Эстетический компонент оказывает существенное влияние на установление ведущих звеньев структуры личности в целом. Эстетическое отношение как категория художественной педагогики имеет многокомпонентную структуру, включающую:

- эмоциональный компонент, который выражает эмоционально-чувственное освоение действительности;
- гносеологический компонент, обеспечивающий эстетическое познание мира;
- ценностный;
- деятельностный компонент, представляющий разного рода эстетические деяния, которые выступают

продуктивним результатом естетического освоєння оточуючого світа.

Зміст естетического відношення визначається його компонентами і включає досвід переживання, насолоди від спілкування з природою, творами мистецтва і естетически цінною предметною середою; потреба спілкування з прекрасним, спілкування з естетическими цінностями оточуючого світа накопичення естетических представлень і знань про твора мистецтва; створення художественно-значимих предметів, художественно-творческу діяльність [1, с. 12].

В діагностическому плані найбільш розробленими є гносеологический і діяльностний компоненти естетического відношення.

Дослідження А.В. Запорожца, Н.А. Ветлугиной, Н.М. Зубаревой, Т.С. Комаровой, Т.А. Репиной, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной переконливо доводять доступність дитячому сприйняттю художественних творів. Вони вважають, що необхідно активно направляти увагу дитини при сприйнятті творів мистецтва, вчити її спостерігати і виділяти виразительні засоби. Формування системних знань про засоби виразительності забезпечує дітям більшу самостійність у розумінні творів мистецтва [2, с. 26].

Художественне сприйняття, т.е. сприйняття творів мистецтва – це складний, цілісний і активний процес, який носить оцінний характер і зв'язаний з багатоближними актами мислення і переживання. Аналіз психолого-педагогическої літератури дає підставу вважати, що діти дошкільного віку здатні естетически сприймати художественні твори різних видів мистецтва.

Так, наприклад, виділяють три рівні естетического сприйняття живопису дітьми (Н.М. Зубарева). На першому, нижньому, рівні дитина радіє зображенню знайомих предметів, які він бачив на картині. Мотив оцінки носить предметний, а в деяких випадках – практический, життєвий характер. На другому рівні дитина починає не тільки бачити, але і розуміти елементарні естетическі якості в творі. Мотив оцінки при цьому елементарно-естетический. Як красиве в картині дошкільники оцінюють колір, кольорові поєднання, форму, окремі композиційні прийоми. На третьому, вищому, рівні естетического сприйняття діти здатні сприймати не тільки зовнішні ознаки зображуваного явища, але і внутрішню характеристику художественного образу.

Графіческі образи – найбільш зрозумілі за змістом твори образотворческого мистецтва, з якими дитина зустрічається вже в ранньому віці. Діти нерідко знають і сприймають оточуючий світ через образи, створені художником-ілюстратором.

Дослідженнями визначені показники сформованості сприйняття книжкової ілюстрації дітьми дошкільного віку (В.Я. Кионова), творів скульптури (Г.М. Вишнева, В.А. Езекеева, Н.Б. Халезова).

Обобщеними критеріями визначення рівня сформованості представлень про твори мистецтва і емоційно-особистісного відношення до них є:

- розуміння змісту творів мистецтва, встановлення логических зв'язків між змістом і виразительними засобами (коліром, композицією, формою, мимикою, позою);
- визначення і обґрунтування настрою образів, вміння користуватися образним мовою;
- привнесіння свого емоційного відношення до творів мистецтва, ступінь емоційності мимики і мови.

Формування естетического відношення до оточуючого світу у дошкільників передбачає і формування емоційно-ціннісного відношення до дійсності. Чуттєві є самостійною формою закріплення художественно-естетического відношення в свідомості дитини. Розвиток чуттєвості сприяє швидкому засвоєнню понять, представлень, створює умови для вільного спілкування з культурними об'єктами, спонукає до власної творческої діяльності [3, с. 9].

В естетическому розвитку дітей центральним є здатність до сприйняття художественного твору і самостійному створенню виразительного образу, який відрізняється оригінальністю, варіативністю, гнучкістю, рухливістю. Ці показники стосуються як до кінцевого результату, так і до характеру процесу діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей і вікових можливостей дітей.

Список використаних джерел

1. Казакова, Т.Г. Теорія і методика розвитку дитячого образотворческого мистецтва / Т.Г. Казакова. - М., 2006. – 255 с.
2. Комарова, Т.С. Навчання дошкільників техніці малювання / Т.С. Комарова. - М., 2007. – 204 с.
3. Лыкова, И.А. Образотворческія діяльність у дитячому садку / И.А. Лыкова. - М., 2006. – 208 с.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ НА ЗАКАРПАТТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Герасимчук В. Л., аспірант

Дрогобицький державний педагогичний університет імені Івана Франка

Санітарно-гігієнічна освіта дітей передбачає виховання здорового способу життя через прищеплення гігієнічних навичок, розповсюдження знань про правильний режим праці, відпочинку, збалансоване харчування, а також формування знань про елементарні санітарні норми. Її формування повинно враховувати як сучасні новітні тенденції, так і передовий національний досвід минулого з урахуванням регіональних особливостей.

До другої половини ХVІІІ ст. на території краю фактично не існувало ні фахового медичного обслуговування, ні державної санітарної служби, а рівень здоров'я населення був украй незадовільним. Тільки після проведення у 1770 році Австрійською монархією, до складу якої входили етнічні закарпатські землі, реформи охорони здоров'я відбулися невеликі зрушення у медико-соціальному плані: відкривалися медичні школи, у великих містах будувалися лікарні, збільшилася кількість сільських лікарів та акушерів [5, с. 28].

Важливу роль у формуванні санітарно-гігієнічної культури населення краю відіграли закарпатські будителі, чия культурно-просвітницька діяльність припала на період так званої «весни народів» (1848 – 1849 рр.). Серед них

назвемо А. Добрянського, І. Павловича, О. Духновича, які приділяли значну увагу питанням виховання здорової гармонійно розвиненої особистості. Зокрема О. Духнович звернув увагу на провідну роль батьків у формуванні психічно й фізично здорової особистості, відмічаючи негативний вплив алкоголю та паління на здоров'я майбутніх батьків: «Родители должні во-первых діти уже здоровими родити» [4, с. 32]. Окрім того, у своїх книгах педагог давав практичні поради щодо формування санітарно-гігієнічних навичок дітей та дорослих. А вже для другої половини ХІХ ст. характерним явищем було незнання пересічним населенням елементарних правил індивідуальної гігієни.

Друга половина ХІХ ст. охарактеризувалася стрімким індустріальним і технічним розвитком суспільства. Проте він мав і негативні явища. Зокрема нещадна експлуатація закарпатського населення Австро-Угорською монархією, яка вбачала у регіоні тільки сировинний придаток, негативно вплинула на здоров'я та соціальний стан закарпатців. Піклуючись про стан здоров'я населення й усвідомлюючи важливе значення санітарно-гігієнічних навичок для зміцнення здоров'я, прогресивні громадські й культурні діячі, педагоги та медики краю організували просвітницькі товариства [6]. Їх санітарно-гігієнічна робота полягала передусім у проведенні роз'яснювальних бесід серед населення, виданні просвітницьких праць, пропаганді здорового способу життя, проведенні статистичного аналізу, який дав змогу виявити нагальні суспільні проблеми. До останніх слід віднести дитячу смертність, травматизм на виробництві, алкоголізм, захворювання на туберкульоз, паління та ін. У 1881 році в Австро-Угорщині було організовано товариство Червоного Хреста, діяльність якого поширилася й на Закарпаття. Членами організації були переважно жінки, які займалися збором пожертвувань, лікуванням, проведенням просвітницьких лекцій для населення та навчанням основ первинної медичної допомоги [1, с. 210].

Проведення у 1867 та 1869 рр. Австро-Угорською монархією загальнодержавних шкільних реформ дало поштовх до охоплення санітарно-гігієнічною освітою учнів початкових класів. Згідно шкільних законів, право на державну освіту надавалося усім громадянам імперії, кожна громада могла створювати народну школу у своїй місцевості, розширилася мережа середніх навчальних закладів. У народних школах увводився обов'язковий предмет – «гілесні вправи» [3, с. 6]. Трохи пізніше, у 1874 році, у навчальні плани, як горожанських, так і народних шкіл на навчальний предмет «Гімнастика» відводилося дві години на тиждень. Великою популярністю користувалися рухливі ігри та вправи на гімнастичних снарядах.

На початку ХХ ст. почали інтенсивно організовуватися спортивні товариства («Пласт», «Січ», «Сокіл»), пріоритетними завданнями яких було формування санітарно-гігієнічних навичок дітей та молоді засобами фізичного виховання [2]. Гігієнічні умови формування здорової особистості забезпечувалися у спортивних товариствах розміреним та ритмічним розпорядком дня, у якому поєднувалися фізичні навантаження з відпочинком, пізнавальна діяльність з розумовою активністю.

Список використаних джерел

1. Вакула Н. С. Червонохресному руху на Закарпатті – 130 років. Сторінки історії / Н. С. Вакула // Науковий вісник Ужгородського університету. – Серія «Медицина». – Випуск 1 (43) – 2012. – С. 210–216.
2. Вацеба О. М. Нариси з історії спортивного руху в Західній Україні / О. М. Вацеба. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1997. – 232 с.
3. Гнесь Н. О. Становлення і розвиток фізичного виховання учнів народних шкіл Буковини (1869–1918 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Наталія Олександрівна Гнесь. – Івано-Франківськ, 2007. – 25 с.
4. Духнович А. В. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских написал / А. В. Духнович. – Часть І. Педагогія общая. – Львов: Типом Института Ставропільського, 1857. – 135 с.
5. Клос Л. Є. Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях у ХІІІ - ХІХ ст. / Л. Є. Клос // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Львів. – 1996. – Вип. 13. – С. 27–33.
6. Лукич В. Угорська Русь, еи розвой и теперѣшній станъ / Василь Лукич. – Львовъ, 1887. – 30 с.

ПРО ЗНАЧЕННЯ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Гетьман О. П., магістрант

**Захарчук З. О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Значення виразного читання для повноцінного розвитку школярів загальноовізане. Однак спостереження за уроками літературного читання дають підстави стверджувати, що не завжди поряд із розв'язанням навчально-виховних завдань, визначених шкільною програмою, вирішуються завдання виразного читання. Часто ця робота не значна, не становить систему. Відбувається це, перш за все, через неусвідомленість значення виразного читання в навчально-виховному процесі. Це і зумовило нас звернутися до надбань відомих педагогів-методистів минулого та сучасних науковців, які надавали великого значення мистецтву виразного читання.

К. Ушинський, В. Стоюнін, В. Острогорський, Ю. Озаровський, Н. Сентюріна, Д. Коровяков, М. Рибнікова, В. Голубков, П. Боборикін, Я. Смоленський, Р. Черкашин, Д. Ревуцький, В. Шереметєвський, С. Кочарян, М. Стракевич, Т. Завадська, Н. Соловйова, Л. Горбушина, М. Баженов, Б. Найдьонов, Т. Ладигенська, В. Горецький, Є. Адамович, О. Чорноморов, Г. Шустова, Р. Майман, Є. Дмитрієва, Л. Коренюк, А. Капська, Б. Буяльський, Г. Олійник, Т. Рамзаєва, Г. Коваль, Н. Скрипченко, О. Савченко, С. Дорошенко та багато інших – це далеко не повний список тих педагогів та методистів, які розглядали виразне читання як мистецтво з великими навчальними та виховними можливостями.

Велику роль відіграє виразне читання в навчально-виховному процесі, бо, перш за все, воно розвиває мистецтво живого слова – основного засобу навчання й виховання школярів.

Так, значний крок уперед у його розвиток і впровадження в практику школи зробив В. О. Сухомлинський. Його постійно хвилювало питання несправедливого зниження цінності слова в навчально-виховній діяльності педагога. «Адже в руках педагога, – підкреслював Сухомлинський, – слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки

немає музики, буз фарби і пензля – живопису, без мармуру і різця – скульптури, так без живого, трепетного хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, натхнення» [10; с. 160]

Відомий дореволюційний педагог й освітній діяч Лубенець Т. Г., який велику увагу приділяв розробці проблем теорії та методики початкового навчання, розглядав добре поставлене виразне читання як ефективний засіб активізації навчально-виховного процесу («Педагогічні бесіди», 1913). Виразного читання діти починають навчатися за допомогою наслідування. У зв'язку з цим він підкреслював велике значення прикладу вчителя. Велику увагу педагог повинен надавати розвитку індивідуальних творчих здібностей особистості. Успіхи у виразному читанні залежать від загального розумового і морального розвитку: чим більше учні встигають у свідомому й вільному читанні, тим краще вони опановують виразне читання. Педагог обґрунтовував залежність систематичного позакласного читання від виразного читання: мистецтво читання, крім вироблення навичок швидкого і свідомого читання, сприяє виробленню в учнів життєвої необхідності читати художні твори впродовж усього життя.

За Т. Г. Лубенцем, «навчити дітей читати виразно – це сприяти передусім усвідомленню навчального матеріалу, виробленню в школярів цілком усвідомленого ставлення до читаного. Звідси випливає актуальна й нині ідея розвитку творчої фантазії та почуттів дітей у процесі роботи над художнім твором». [3; с. 23]

«Удосконалення мовлення школярів далеко не єдине завдання виразного читання. Слухання художнього твору в читанні вчителя допомагає молодшому школяреві зрозуміти ідейний зміст твору, а робота дітей над текстом прочитаного породжує вдумливе ставлення до слова, допомагає зрозуміти багатство та красу мови, емоційно сприйняти художні образи твору, відчуті їх естетичний вплив.

Відомий педагог-методист Любов Олександрівна Горбушина писала в посібнику для вчителів: «Специфіка роботи в початковій школі така, що саме тут починається та ниточка, яка тягне за собою і любов школяра до літератури, і пристрасть до читання, і прагнення самим знати напам'ять, наслідувати вчителя в його вмінні читати виразно». [4; с. 7]

«Навчити дітей читати і сприймати художній твір, підходити до нього як до мистецтва слова – завдання уроків читання. Саме під час читання твору як відображення життя в образах діти вчаться входити «всередину життя», «проживати кусок життя». Сприймання твору, переживання, викликані художніми образами, ідея, правильно зрозуміла дітьми, – все це і є основа виразності мовлення і читання. Тут і зароджується внутрішній стимул спілкування, виникає мета – розказати так, щоб схвилювати, залучити слухача в круг образів та уявлень; якщо передається художній твір, то донести до слухача ідею автора в точній відповідності з його задумом.» [4; с. 27]

У 1913 році була видана книга «Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи» Ніни Сентюріної. У передмові «Возвращение книги, не состарившейся за 80 лет» Вайншенкер Н. М. написав: «Книга однаково цікава і корисна і для батьків, і для професійних вихователів та вчителів. Вивчення живого слова у вигляді виразного читання і розвитку усного мовлення – могутній засіб розумового розвитку дітей і морального впливу на них». Наведемо деякі актуальні висловлювання автора книги про силу звучного, виразного слова.

«Виразне читання має багато сходин. І якщо початки вивчення розвинути в учнів тільки інтерес до занять цим предметом, то в майбутньому підготують їх душі до істинного розуміння цього «самого культурного» з мистецтв.

Не можна не погодитися з думкою проф. Паллеске: «Той, хто з юності осягнув таємничу чарівність музики слова у вигляді розуміння ритму і співзвучності, які завжди стоять у тісному зв'язку з глибоким, серйозним змістом, той назавжди збереже себе від байдужості до читання, найстрашнішої байдужості, через яку може постраждати уява... Незіпсована могутня уява приготує душі здорову поживу, а здорова душа в здоровому тілі – мета всякого виховання». [11; с. 35]

«Мистецтво виразного читання, – пише Коровяков, – має важливе значення художньо-літературне..., суспільно-моральне... і, на кінець, суспільно-педагогічне, полегшуючи початкове навчання, відучуючи від безглузкого зазубрювання уроків, покращуючи усні відповіді школярів». [11; с. 33]

В. Острогорський – активний пропагандист виразного читання – слушно зауважував, що функції цього мистецтва виходять за межі суто професійного характеру. «Виразне читання, - писав він, - є витонченим критиком (аналітиком) художнього твору; воно вчить зрозуміти і запам'ятовувати його зміст; змушує звертати увагу не лише на ціле, а й на окремі слова та знаходити в них найтонші відтінки смислу прочитаного; розвиває художній смак, почуття та уяву; виганяє зі школи несвідоме зазубрювання; розвиває голос, поширює його діапазон, відкриває нові тембри, привчає розумно володіти апаратом дихання; виправляє вади вимови; прищеплює навички розумної і вільної мови; стає нерозлучним другом людини не лише в школі, а й у житті, хоч би якою професією вона займалась; воно викликає благородне почуття насолоди у виконавця і сприяє зближенню, духовному єднанню людей, даючи привід для обміну думок.» [2; с. 5]

Провідні педагоги-методисти з читання акцентують увагу на значущості виразного читання школярів. «Найбільше на якість нашого мовлення впливає, звичайно, школа, – писала Н. Д. Бабич, автор відомого посібника «Основи культури мовлення» (1990 р.). – Адже виразне читання в школі є і мистецтвом (коли учні демонструють його зі сцени на вечорах, олімпіадах, в агіткультбригадах, шкільних театрах, по шкільному радіо), і методом (коли здійснюється аналіз твору з метою навчати всіх учнів виразно його читати), і прийомом (коли виразно читається речення або та частина тексту, і не лише художнього, яка повинна сприяти реалізації відповідної навчальної мети)». [1; с. 141]

У вступній статті «Значення виразного читання вчителя» («Формування навичок виразного читання в 1 класі», 2001 р.) Г. А. Олійник зазначає: «Сила впливу художнього твору в процесі слухання залежить не стільки від змісту і його виражальних засобів, як від умілого його озвучення – від виразного читання. Чим виразніше читання вчителя, тим емоційніше сприйняття учнями змісту і краси твору.

Але цінність цієї майстерності вчителя не тільки у плані формування навичок виразного читання в учнів, а й у тому, що виразне читання вчителя є зразком для учнів. Слухаючи його, учні сприймають і засвоюють навички виразності через творче наслідування». [8; с. 5]

У статті «Значення виразного читання в початковій школі» Г. А. Олійник пише: «У початкових класах виразне читання з поступально-послідовною системою засвоєння положень теорії і практики набрало статус обов'язкового. Програма зобов'язує вчителя вже з перших днів навчання виправляти недоліки у вимовлянні учнями окремих звуків та звукосполук, удосконалювати діяльність органів мовлення, формувати вміння змінювати силу і висоту голосу, темп мовлення залежно від конкретних умов спілкування, навчати правильно користуватися інтонаційними засобами виразності, використовувати в діалогічному мовленні виразні засоби: жести, міміку, інтонаційні запитання, відповіді, захоплення, погляди, прохання, сум, страх, задоволення тощо, а також емоційно виразно, послідовно, без пропусків, перестановок, повторень передавати зміст казки, невеличкого художнього оповідання». [8; с. 3]

Автор посібників для навчання майбутніх педагогів мистецтву звучного слова А. Й. Капська зазначає: «Уміння правильно і виразно говорити, жестом, мімікою, поглядом виражати своє ставлення, почуття, керувати своїм психофізичним станом, бачити себе збоку значною мірою зумовлюють успіх педагогічної взаємодії. Цей комплекс умінь дозволяє педагогові глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, домогтися бажаних результатів. Адже, – як наголошував А. С. Макаренко, – вихованець сприймає душу, думки педагога не тому, що знає, що в цій душі відбувається, а тому, що бачить і слухає його.» [5; с. 3]

«Виразне читання є засобом розвитку почуттів дитини. Будь-який твір можна почитати вголос так, що воно не залишить в душі ніякого сліду, а можна прочитати й так, що в дитини заблищать очі, відкриється рот від здивування, загамується подих і вона буде вся у владі почуттів, що охопили її. Таке прочитання впливає глибше і вірніше, ніж будь-які міркування про літературний твір та його героїв....

Крім того, виразне читання вчителя є зразком читання для дітей і сильним засобом впливу на почуття, полегшує розуміння понять сфери моралі.» [7; с. 32]

Проф. Коваль Г. П. акцентує: «Систематична робота над виразністю читання виховує у дітей вміння глибоко проникати в зміст твору, розуміти його ідейну спрямованість, відчувати красу поетичних образів і виразність тих засобів, за допомогою яких вони створені. Все це сприяє естетичному вихованню школярів, розвитку в них художнього смаку». [6; 169]

Наведені вище висловлювання науковців та педагогів вказують на значущість виразного читання – цінного загальноосвітнього уміння, важливого засобу виховання та розвитку мовленнєвої, емоційної та етичної культури учнів, одного з кращих способів вивчити багатство і художньо-зображувальні засоби та емоційно-експресивні особливості літературної мови, засобу формування світогляду, етичного й естетичного виховання, культури усного мовлення.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ. – 1990. – 230 с.
2. Буяльський Б. А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 256 с.
3. Волошина В. Я. Педагогічна й освітня діяльність Т. Г. Лубенця / В. Я. Волошина. – К.: Академія. – 1999. – 128 с.
4. Горбушина Л. О. Обучение выразительному чтению младших школьников: Пособие для учителей / Л. О. Горбушина. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
5. Капська А. Й. Виразне читання. Практичні і лабораторні заняття: Навчальний посібник А. Й. Капська. – К.: Вища школа, 1990. – 175 с.
6. Коваль Г. А. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения: Учеб. Пособие / А. П. Коваль. – К.: Вища школа. Головное издательство, 1989. – 311 с.
7. Миловзорова А. Н., Тиунова Е. В. Выразительное чтение как средство воспитания нравственных чувств / А. Н. Миловзорова, Е. В. Тиунова // Начальная школа. – 2010. – № 5. – С. 32-35.
8. Олійник Г. А. Формування навичок виразного читання в 1 класі / Г. А. Олійник. – Тернопіль: Астон, 2001. – 178 с.
9. Олійник Г. А. Виразне читання. Основи теорії. Посібник для вчителів / Г. А. Олійник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 224 с.
10. Сухомлинський О. В. Слово про слово // Вибрані твори. – К.: Рад.школа, 1976. – Т. 3. – С. 160.
11. Сентюрин Н. И. Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи (теория и практика): Пособие для родителей и педагогов / Н. И. Сентюрин. – Х.: Изд-во «Основа» при Харьк. ун-те, 1992. – 288 с.

ВПЛИВ ВЖИВАННЯ НЕЯКІСНОЇ ВОДИ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ВНЗ

Гольонко І. П., студентка;

**Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Анотація. У статті розкрито вплив вживання неякісної води на здоров'я першокурсників ВНЗ.

Ключові слова: питна вода, очищена вода, якісна вода, першокурсники, здоров'я.

Анотация: в статье описано влияние употребления некачественной воды на здоровье первокурсников ВУЗа.

Ключевые слова: питьевая вода, очищенная вода, качественная вода, первокурсники, здоровье.

Anotation: The article focuses on the influence of poor quality water on the health of freshmen of Rivne State University of Humanities.

Key words: drinking water, purified water, quality of water, freshmen, health.

Актуальність теми. На сьогоднішній день встановлено, що порушення правил вживання води може призвести до захворювань і смертельних випадків. Сучасні вчені-медики підіймали питання про вживання якісної води людьми різного віку і наголошували на небезпеку для здоров'я вживання неякісної води першокурсниками.

Разом з тим, не усі люди зважають на зауваження вчених. Ми намагалися вияснити причини, що спонукають першокурсників вживати неякісну воду. У зв'язку з цим ми провели опитування серед студентів першокурсників групи ПН-11 Рівненського державного гуманітарного університету.

Формулювання цілей статті. Виявити частоту і вплив вживання неякісної води першокурсниками ВНЗ на їхнє здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вживання неякісної води людьми різного віку підіймали дослідники-гігієністи, валеологи В. Ванханен, М. Гончаренко, О. Зоріна, Г. Суханова, В. Язловецький та інші. Вчені-гігієністи О. Доброславін, Ф. Ерісман, Г. Хлопін вивчали вплив на здоров'я людей чинників зовнішнього середовища: повітря, ґрунту, води, їжі, праці в різних умовах. Перші гігієнічні норми харчування розробили К. Фойт, М. Петтенкофер, О. Доброславін, Ф. ерісман, В. Субботін та інші.

Виклад основного матеріалу. Питна вода – це вода, яка придатна для вживання людиною і відповідає встановленим нормам якості.

Користь питної води в тому, що в людському організмі вона виконує такі найважливіші функції: зберігає структуру і функції ДНК; здійснює доставку кисню в клітини; важлива для виробництва протеїнів, що беруть участь в рості і відновленні тканин; дозволяє протеїнам перебудовувати структуру клітин; відіграє роль посередника при доставці поживних речовин; захищає кістки і суглоби; зволожує суглоби; засіб для видалення шлаків з організму; дозволяє підтримувати електричну провідність клітин в нормі; регулює температуру тіла; допомагає функціонувати клітини тіла; підтримує імунну систему; дозволяє підтримувати в нормі основний рівень метаболізму; відіграє роль протидіяки при виведенні вільних радикалів з організму; важливий компонент травних соків; гарний розчинник вітамінів та інші [6, с. 174, 177-180].

Для того, щоб добре себе почувати, людина повинна вживати тільки чисту, якісну питну воду, дотримуватися гігієнічних норм харчування та правил приготування їжі. Учені давно встановили прямий зв'язок між якістю питної води і тривалістю життя [2, с. 19-20, 25-27, 41, 43-44, 52, 63-65, 74-75; 5, с. 18]. За даними ВООЗ близько 80 % хвороб людини викликаються вживанням неякісної води.

Якісна питна вода не повинна містити шкідливих для людини речовин (солі важких металів, органічні сполуки, феноли, радіонукліди, хлор, пестициди, нітрати, феноли, нафтопродукти), мікробів. Через воду людина повинна отримувати лише корисні мінерали (кальцій, фосфор, хлорид натрію тощо), поживні речовини, що необхідні для нормальної життєдіяльності людського організму, які можливо отримати через якісні продукти харчування [1, с. 467; 6, с. 180-185].

Майже уся вода, яку вживають люди в містах вимагає певної обробки перед вживанням (дезінфікування хлором, озоном, фтором, пом'якшення; пропущення через фільтр; кип'ятіння), не зважаючи навіть на воду, яка здобувається з глибоких колодязів або джерел сільської місцевості (на дно криниці кладуть шар гальки та піску, закривають криницю кришкою, раз на рік криницю чистять). Обсяг водообробки залежить від джерела води. Так як вода може бути переносником різних кишкових інфекцій – холери, дизентерії, черевного тифу, джерелом поширення отрут промислових стоків, її можна пити тільки з перевірених джерел [6, с. 186].

Серед основних гігієнічних вимог до води гігієністи відносять: її бездоганні органолептичні та фізичні якості, оптимальний хімічний склад, а також вона не повинна погіршувати біологічну цінність їжі, чи бути твердою, не повинна вміщувати радіоактивні та токсичні хімічні речовини (не перевищувати ГДК та ГДР), вміщувати у собі патогенні мікроорганізми [3].

У разі невідповідності води стандартам, здійснюється її очищення і знезараження. Очищення води передбачає: звільнення води від завислих часток, каламутності, від невластивих їй кольору, запаху і смаку, від надмірного вмісту солей і газів. Очищення і знезараження води проводиться різними засобами, застосовуються фільтри з пористої речовини (вугілля, обпалена глина, обробка хлором і т.п. [4, с. 95–99].

Нами було проведено анкетування на 16 запитань та виявлено, що першокурсники групи ПН-11 РДГУ добре ознайомлені із якісними показниками питної води, проте не надають цьому великого значення (98 %) і вживають воду з-під крану чи газовану (48 %). 77 % із опитаних вживають воду сумнівного походження (сира вода з крана, водоймища, вода з посуду, що погано вимитий, алкогольні суміші, вода в пляшці, з якої пригортають знайомі). Першокурсники полюбляють вживати солодкі газовані напої «Кока – кола», «Фанта», «Спрайт» та інші (до 1,5 л. за добу). 20 % студентів цікавляться джерелами походження води, яку споживають; 10 % не цікавляться, чи відповідає посуд, з якого споживається вода, гігієнічним вимогам; тільки 15 % опитаних надає значення рівню очищення води і параметрам її якості. 75 % студентів надає перевагу напоям, а не джерельній воді у чистому її вигляді. Лише 10 % опитаних очищає воду кип'ятінням перед її вживанням (полюбляють вживати чай, каву до 1-1,5 л. за добу). Першокурсники вживають незначну кількість води (68 %) впродовж дня (до 1 літри), 30 % першокурсників мали захворювання, пов'язані із вживанням неякісної води (дизентерія, сальмонельоз, гепатит тощо). Не усі першокурсники у повній мірі перерахували ознаки якісної питної води (прозорість, відсутність запаху, неприємного смаку тощо), майже ніхто не перевіряє якість води, яку споживає, рідко миють посуд, з якого пили воду чи напої.

Висновки. Отже, першокурсники ВНЗ не замислюються над тим, яку воду вони споживають, чи відповідає вона гігієнічним показникам (бездоганні органолептичні та фізичні якості, оптимальний хімічний склад, не повинна погіршувати біологічну цінність їжі, не повинна бути твердою, не повинна вміщувати радіоактивні, токсичні хімічні речовини (не перевищувати ГДК та ГДР), не повинна вміщувати у собі патогенні мікроорганізми). Тобто, забезпечення якості питної води у відповідності до нормативних вимог, встановлених Державними санітарними правилами і нормами, є сучасною актуальною проблемою у зв'язку з розповсюдженням вищезгаданим забруднення поверхневих вод продуктами відходів, 80 % з яких використовується для питного водокористування. Тому проблема забезпечення якісною питною водою відноситься до числа соціально значущих, оскільки вода безпосередньо впливає на стан здоров'я не лише першокурсників, але й кардинально визначає ступінь екологічної та епідеміологічної безпеки населення України. Отже, кожен має дбати про своє здоров'я завчасно і вживати лише чисту, якісну воду, правильно приготовлену їжу.

Список використаних джерел

1. Білик Е. В. Валеологія: довідник школяра. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2005. – 512 с.
2. Вікова фізіологія та валеологія. Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.070800 (Екологія) / Н. В. Бучак, М. Г. Макогончук, Е. Ф. Кучерук. – Рівне: РДГУ, 2003. – 103 с.
3. Гончарук В. М. Концепция выбора перечня показателей и их нормативных значений для определения гигиенических требований и контроля за качеством питьевой воды в Украине / В. В. Гончарук // Химия и технология воды. – 2007. – Т. 29. – № 4. – С. 297–355.
4. Зоріна О. В. Основні особливості нового проекту державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до води питної, призначеної для споживання людиною» / О. В. Зоріна // Гігієна населених місць: зб. наук. пр. – К., 2010. – Вип. 56. – С. 95–99.
5. Поташнюк Р. З історії розвитку науки про здоров'я: Монографія. – Луцьк: «Настир'я», 1997. – 136 с.
6. Присяжнюк М. С. Людина та її здоров'я: пробний навч. посібник для 8-9 кл. серед. загальноосвіт. школи, гімназій, ліцеїв. – К.: Фенікс, 1998. – 272 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Гришук К. В., магістрант

**Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Важливим завданням виховання є становлення особистості і розвитку мовлення дітей раннього віку. Мова нерозривно пов'язана з розвитком усіх психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення) і слугує основою цілеспрямованої діяльності дитини. Розвиток мовлення здійснюється під впливом навколишнього середовища і, насамперед, під активним впливом дорослих.

Розвиток мовлення, виховання мовленнєвої культури на різних етапах навчання – одна з найсуттєвіших проблем сучасної освіти.

Мовленнєвий розвиток є одним з основних чинників становлення дитячої особистості. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини: її потреб та інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, які становлять базис особистісної культури. Це новоутворення змінює хід розвитку всіх психічних процесів: сприймання навколишнього (воно стає осмисленим і усвідомленим), мислення, що стає мовленнєвим, почуттів і бажань, що тепер можуть бути виражені в словах. Мовлення дозволяє дитині керувати своєю поведінкою, думати і фантазувати, будувати уявлювальні ситуації і усвідомлювати своє походження. Отже, оволодіння мовленням дає могутній поштовх для інтенсивного розвитку не тільки спілкування, але й усіх сторін психіки дитини.

Своєчасний й повноцінний мовленнєвий розвиток є передумовою розумової активності в подальшому дорослому житті (Н. Аксаріна, А. Богущ, М. Кольцова, Г. Розенгарт-Пупко, Ф. Сохін, Є. Тихеева та ін.).

Виникнення й формування потреби у спілкуванні є важливою психологічною передумовою мовленнєвої діяльності. На тлі емоційного спілкування відбувається формування предметної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та матеріали експериментальних досліджень свідчать про те, що проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку досліджувалася досить тривалий час і в педагогіці, і в психології. Педагогічний аспект даної проблеми висвітлений у роботах О. Гвоздева, Н. Рибнікова, Т. Ушакової, С. Цейтліної, А. Богущ, Н. Швачкіна, К. Крутій, Г. Ляміної, Т. Науменко, Г. Розенгарт-Пупко та ін. Психологічний аспект мовленнєвої діяльності дітей раннього віку досліджувався такими вченими, як Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, О. Запорожець та ін. Систематизація різних досліджень з вивчення мовленнєвого розвитку дітей раннього віку свідчить про багатогранність означеного явища [1].

У контексті окреслених напрямків досліджувалася проблема предметної діяльності як передумови мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, зокрема особливості виникнення й засвоєння предметних дій (Р. Абрамович-Лехтман, М. Денисова, М. Кістяковська, Н. Фігурін, Ф. Фрадкіна та ін.), взаємозв'язок предметної діяльності з розвитком мислення та мовлення (Д. Ельконін, М. Слагіна, М. Кольцова, М. Лісіна, Г. Ляміна, С. Новосолова, Г. Розенгарт-Пупко та ін.), розвитку предметної діяльності в контексті сенсорного розвитку (Л. Венгер, О. Запорожець, Г. Розенгарт-Пупко, М. Щелованов та ін.).

Водночас на необхідність стимулювання емоційного розвитку як чинника активізації мовлення дітей раннього віку вказують Н. Аксаріна, М. Кістяковська, М. Лісіна, Н. Щелованов. Емоційний компонент різних видів діяльності виявляється вирішальним чинником, що стимулює розвиток мовлення в цьому віці (Г. Бреслав, Л. Виготський, Н. Єжкова, О. Запорожець, К. Ізард, А. Кошелева, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) [6].

Передумовами виникнення власне мовленнєвої діяльності в ранньому віці виступають психофізіологічні особливості розвитку дітей перших років життя.

Мовлення дитини в ранньому віці є ситуативним: щоб зрозуміти думку дитини, недостатньо тільки мовленнєвого контексту, треба відтворити цілісну ситуацію. Ситуативне мовлення дитини раннього віку більше виражає емоційний стан, пов'язаний з ситуацією, ніж повідомляє інформацію [4]. Міміка, жести, інтонація та інші засоби виразності, які дитина використовує мимовільно, частіше перевищують те, що міститься у значенні слів. Емоційно-виражальні моменти в цьому віці переривають і зміщують смисловий контекст.

М. Лісіна визначає спілкування як процес взаємодії людей, у ході якого вони обмінюються різноманітною інформацією з метою налаштування взаємин та об'єднання зусиль задля досягнення результату. Учена стверджує, що першим в онтогенезі виникає емоційне спілкування дитини з дорослим, яке пізніше змінюється на ділове спілкування, пов'язане з виникненням предметних дій, а потім набуває пізнавальної мотивації [2, с. 17].

Потреба у спілкуванні – першопричина становлення мовлення, починаючи з ранніх етапів. Для дитини раннього віку ця потреба є самодостатньою цінністю. З розвитком змінюється зміст та ускладнюється характер

потреб дитини у спілкуванні, що зумовлює зміну мотивів: від особистісного до ділового та пізнавального. Істотно змінюються форми спілкування дитини з дорослим: ситуативно-особистісне спілкування змінюється ситуативно-діловим, яке близько трьох років перетворюється в позаситуативно-пізнавальне.

Ранній або переддошкільним віком вчені називають період життя від року до трьох. Цей вік характеризується появою узагальнювальної функції і засвоєнням дитиною символічної ролі слова. Слово вже не є для дитини однією із властивостей предмета, а стає його замісником, символом. Зовнішньо це виявляється в інтенсивному збагаченні словника [5].

На третьому році життя розвиток мовлення продовжується у таких напрямках: розуміння мовлення дорослих, оволодіння активним мовленням, удосконалення звуковимови, засвоєння граматичної будови мови. Як стверджує Н. Аксаріна, третій рік життя є періодом найінтенсивнішого мовленнєвого розвитку дитини [3].

У дітей цього віку значно активізується мовлення. Після двох років у дітей спостерігається надзвичайна мовленнєва активність, яка виявляється у словотворенні, що яскраво описано К. Чуковським у книзі «Від двох до п'яти».

Мовлення дітей третього року характеризується розширенням розуміння смислового змісту мовлення; словник різко збільшується; дитина розуміє запитання дорослого. Речення стають багатослівними, з'являються складні речення. Започатковується вживання сполучників і прийменників. Мовлення стає головним засобом спілкування не лише з дорослими, а й з дітьми. Мовлення стає емоційним, виразним. Зростає роль дорослого як засобу виховання [1].

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов розвитку мовленнєвої діяльності дітей раннього віку.

Констатувальний етап експерименту передбачав з'ясування особливостей мовленнєвої діяльності та виявлення рівнів розвитку мовлення дітей третього року життя. Було визначено критерії (розуміння мовлення дорослого, активне мовлення) і показники мовленнєвого розвитку дітей. Розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених нами критеріїв та показників для визначення рівнів розвитку мовлення дітей третього року життя.

На основі одержаних експериментальних даних було визначено три рівні мовленнєвого розвитку дітей третього року життя: достатній, середній, низький.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив достатній – 24% (ЕГ), 32% (КГ), середній – 38% (ЕГ), 38% (КГ) та низький – 42% (ЕГ), 23% (КГ) рівні мовленнєвого розвитку дітей третього року життя.

Формувальний етап експерименту мав на меті розвиток мовленнєвої діяльності дітей третього року життя.

Виходячи з результатів констатувального етапу експерименту, були визначені такі педагогічні умови розвитку мовленнєвої діяльності дітей третього року життя: 1) організація систематичної роботи з мовленнєвого розвитку дітей третього року життя на заняттях із мовленнєвого спілкування та у повсякденному житті; 2) створення сприятливого розвивального середовища.

Навчання дітей рідної мови не зводиться лише до підготовки та проведення занять із мовленнєвого спілкування (комплексних, тематичних). Мова і мовлення обслуговують всі види діяльності дітей, тож вони взаємопов'язані у мовленнєвому спілкуванні. Враховуючи це, забезпечували наскрізне, повсякденне розв'язання мовленнєвих завдань з дітьми третього року життя. В експериментальній методиці використані ігри на розвиток мовленнєвих компетенцій (лексичної, фонетичної, граматичної, діалогової, комунікативної).

Мовленнєву діяльність дітей третього року життя забезпечували в процесі організації і проведення різних видів занять: спостереження у доквіллі, цільові прогулянки, дидактичні ігри, заняття з картинкою, бесіди-розповідання, ознайомлення з художньою літературою: читання художніх творів, показ лялькового і тінькового театрів, показ діафільмів, настільні дидактичні ігри, показ інсценівок, спеціальні заняття на свіжому повітрі, ігри в оповідання, заняття з сенсорного виховання з дидактичним матеріалом. Під час занять застосовували *методичні прийоми розвитку мовлення дітей*: показ з називанням та в дії, багаторазове повторення фраз, слів у їх різноманітних варіантах і комбінаціях, запитання, пояснення, словесні доручення; ігрові сюрпризні моменти, ігри та ігрові вправи; розповіді й бесіди, читання. У повсякденному житті мовленнєвий розвиток забезпечували упродовж цілого дня, у процесі виконання всіх режимних моментів: прогулянка, одягання, роздягання, сніданок, обід, вечеря, умивання, укладання спати тощо. З дітьми проводилися спостереження на вулиці, в кімнаті, ігри на звуконаслідування, читання й заучування віршів, забавлянок, читання казок та оповідань, розмови. Діяльність експериментатора у повсякденному житті спрямовувалась не тільки на розвиток розуміння мовлення, а й на вдосконалення активного мовлення дітей. Так, під час режимних моментів та між заняттями увагу дітей активізували на тих речах, з якими діють самі або за якими часто спостерігають.

Особливу увагу приділили використанню різножанрових фольклорних творів у розвитку мовлення дітей. У зв'язку цим намагалися фольклором зацікавити дітей, викликати бажання слухати й вивчати фольклорні твори: це і розігрування забавлянок та пісеньок, заучування малих жанрів українського фольклору, загадування і відгадування загадок, проведення народних ігор, інсценування та драматизація казок.

Було створене сприятливе розвивальне середовище та змодельовано розвивальні куточки: острівця «Стежинкою казки»; острівця «Ігралія»; острівця «Вправні пальчики» під загальною назвою «Острівця розвитку». Розвивальне середовище спонукало дітей до мовленнєвої практики, стимулювало максимальну мовленнєву активність, збагачувало постійний мовленнєвий контакт з однолітками, дорослими та старшими дітьми.

Аналіз результатів дослідження засвідчив позитивні зрушення у характері мовленнєвої діяльності дітей експериментальної групи. Збагатився активний словник – це стало для них підтримкою у постійному спілкуванні з однолітками і дорослими, в активній мовленнєвій діяльності. Підвищення рівня мовленнєвого розвитку істотно позначилося на рівні розвитку пізнавальних процесів.

Таким чином, експериментальна методика вплинула на розвиток у дітей третього року життя вмінь розуміти

мовлення дорослих та активно його використовувати. Збагатився досвід дітей, набутий під час мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш. – К.: Вища школа, 2011. – 704 с.
2. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: [навчально-методичний посібник] / А.М. Богуш, Н.В. Маліновська. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 392 с.
3. Житня І. Мовлення дитини / І. Житня // Дитячий садок. – 2008. – № 20 (452). – С. 19-23.
4. Лепская Н.И. Речевая стадия развития коммуникации ребёнка / Н.И. Лепская // Возрастная психология: хрестоматия: учеб. пособие // Сост. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.
5. Луцан Н.І. Мовленнєва діяльність як психолого-педагогічна проблема / Н.І. Луцан // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – Одеса. – Вип. № 8. – С. 161-166.
6. Чернишова Л.В. Розвиваємо мовлення малюків / Л.В. Чернишова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 8. – С. 50-55.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Гук С. П., магістрант

**Лісова С. В., доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Педагогічна діяльність – вічна сфера людської діяльності. Вона виникла разом з потребами суспільства в трансляції новим поколінням культури й соціального досвіду, який виражений у накопиченні попередніми поколіннями системі знань, способів діяльності, цінностей і норм. Значне місце в структурі соціального досвіду займає досвід професійної діяльності, освоєння якого новими поколіннями забезпечує збереження професійної культури суспільства. Значна роль у цьому процесі належить учителю трудового навчання.

Питання фахової підготовки вчителя трудового навчання останнім часом досить часто розглядаються на сторінках фахових та інших видань, обговорюються на конференціях. Це пов'язано, перш за все, з оновленням змісту трудового навчання сучасної школи. У 2004 році був прийнятий Державний стандарт базової і повної середньої освіти, а з 2005 року учні п'ятих класів шкіл України розпочали працювати за новими програмами й підручниками, в основу яких покладена проектно-технологічна діяльність, що вимагає від учителя трудового навчання кардинально нового підходу до підготовки до уроку та до методики його проведення. Серед останніх публікацій, присвячених підготовці вчителів трудового навчання, відзначимо роботи М.С. Курача [1], Н.Ю. Лазаренко [2], В.К. Сидоренка [3], В.В. Солов'я [4]. Сучасні підходи в підготовці вчителя трудового навчання розглядалися на III Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми трудової і професійної підготовки на початку XXI століття», яка відбулася в м. Слов'янську у 2007 році (Р.М. Горбатюк [5], О.М. Коберник [6], Л.Г. Хаєт [7] та ін.), на VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми», яка відбулася у м. Вінниця у 2008 році (І.А. Радецька [8], В.В. Соловей [9] та ін).

Розглянемо більш детально деякі аспекти підготовки вчителів трудового навчання, що розглядалися в роботах цих авторів. М.С. Курач у своїй роботі розкриває теоретичні підходи щодо використання явища перенесення знань, умінь та навичок у процесі художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання та педагогічні умови, що сприяють ефективності такої підготовки. Н.Ю. Лазаренко пропонує модель педагогічної діяльності вчителя трудового навчання й виділяє дев'ять напрямків цієї діяльності. В.К. Сидоренко розглядає актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання у світлі реформування освіти в Україні. В.В. Соловей показує взаємозв'язок між технологічною підготовкою майбутніх учителів трудового навчання та змістом професійно орієнтованих дисциплін.

Теоретичним засадам формування інформаційної культури майбутніх учителів присвячена робота Р.М. Горбатюка. О.М. Коберник у своєму дослідженні розглядає компетентнісний підхід у підготовці вчителя трудового навчання й виділяє сім ключових компетентностей: навчальну, культурну, здоров'язберігаючу, інформаційно-комунікативну, соціальну, громадянську й підприємницьку. Л.Г. Хаєт, В.В. Штенко, Н.В. Вовк звертають увагу на нові аспекти в підготовці вчителя праці, серед яких особливо виділяють психологічну підготовку.

І.А. Радецька у своїй роботі вказує на необхідність активізації творчого пошуку майбутніх учителів трудового навчання за допомогою евристичних методів. В.В. Соловей розкриває сутність технологічної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання.

Узагальнюючи вимоги до особистості педагога, які забезпечують його готовність до професійної діяльності, наука прагне об'єднати їх у більш узагальнювальні цілісні властивості. Перш за все до них належить професіоналізм і близьке до нього поняття «професійна компетентність», яке відображає єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення діяльності та характеризує його професіоналізм [10, с. 40].

Незважаючи на це, насамперед, учитель повинен володіти системою психолого-педагогічних знань, знати особливості педагогічної діяльності, її структуру, вимоги, які вона висуває до особистості педагога. Крім того, він повинен володіти системою концептуальних знань, які допомагають йому усвідомлено будувати педагогічний процес: про сутність освіти як соціального явища, про місце й роль шкільного навчання в системі неперервної освіти, про функції навчання, про сучасні підходи до освіти тощо.

Далі перейдемо до розгляду специфічних психолого-педагогічних знань і умінь, якими повинен володіти сучасний учитель трудового навчання. Обсяг необхідних знань і умінь з предмета визначається Державним стандартом повної й середньої освіти та іншими нормативними документами Міністерства освіти і науки України. До спеціальних знань учителя трудового навчання, особливо у світлі змісту сучасної програми з трудового навчання, можна віднести знання сучасної техніки й виробничих технологій.

Учитель повинен володіти традиційними й нетрадиційними методами навчання та постійно застосовувати їх у навчальному процесі, а саме вміти організовувати роботу в парах, у малих групах, уміти застосовувати в навчанні метод фантазування, метод створення ідеального об'єкта, володіти методикою вирішення проблемних ситуацій за допомогою методів «мозкового штурму», «морфологічних матриць», «синектики», «фокальних об'єктів» тощо. Застосовуючи ці методи, він підвищить інтерес учнів до праці, розвине в них творчі здібності, пізнавальну активність, навчить їх самостійно мислити й вирішувати певні проблеми, що стоять перед ними. Для того, щоб учні розширювали свій кругозір, учителю трудового навчання необхідно звертатися і до старих, перевірених часом методів, наприклад, екскурсій. Він повинен уміти підібрати об'єкт екскурсії, організувати її належним чином, розробити гарні та цікаві завдання для кожного учня. Найбільш ефективними й цікавими для учнів у межах нової програми будуть екскурсії на великі виробничі підприємства, підприємства, які мають надсучасну техніку й застосовують передові технології, у конструкторські та патентні бюро. Непогано було б учителю разом з учнями відвідувати різноманітні виставки, на яких демонструються досягнення й останні розробки сучасного промислового комплексу, виставки народних майстрів тощо.

Необхідно також звернутися до комунікативних умінь учителя трудового навчання. Він повинен уміти встановлювати конструктивні комунікативні зв'язки з адміністрацією, колегами, учнями та їх батьками. Під час роботи над проектами необхідно включати в роботу над ними не тільки учнів, а й учителів інших предметів, а саме: учителя малювання – при розробці ескізів; філологів та шкільного психолога – при роботі над пояснювальною запискою й підготовці доповіді для захисту проекту; учителя економіки – при виконанні економічних розрахунків та організації проведення маркетингових досліджень тощо. Учитель трудового навчання повинен уміти проводити виховні бесіди з батьками учнів з приводу виховання ними у своїх дітей творчого й старанного ставлення до праці. Учителю важливо не тільки самому володіти комунікативними вміннями, а й навчити учнів правил спілкування.

Дуже важливим для сучасного вчителя трудового навчання є володіння інформаційними технологіями та вміння їх застосовувати в навчальному процесі. Сучасні інформаційні технології, що дозволяють створювати, зберігати й перероблювати інформацію та забезпечувати ефективні способи її представлення користувачу, є потужним інструментом прискорення прогресу в усіх сферах громадського розвитку. Безумовно, це один з суттєвих чинників, які визначають конкурентоспроможність країни, регіону, певного підприємства. Важлива роль у процесі створення й використання інформаційних технологій належить системі освіти.

У Державному стандарті базової й повної середньої освіти зазначається, що через зміст освітньої галузі «Технологія» забезпечується ознайомлення учнів з місцем і роллю інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному виробництві, науці, повсякденному житті та їх підготовка до раціонального використання комп'ютерних засобів при розв'язанні задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням, передаванням [11, с. 11]. Це завдання покладено саме на вчителя трудового навчання, який повинен сам досконало володіти інформаційними технологіями. Для цього необхідно відкоригувати підготовку майбутніх учителів трудового навчання з інформатики, додавши до неї більш ґрунтовну прикладну підготовку в межах указанного вище завдання. Особливо необхідно звернути увагу в цій підготовці вчителя трудового навчання на вміння вести ним пошук інформації, обробляти й систематизувати її. У якості прикладного характеру знань і вмінь з інформатики вчителі трудового навчання повинні вміти створювати банк даних з різноманітними проектними роботами, працювати з технічною документацією на комп'ютері, уміти робити креслення та розрахунки з використанням комп'ютерних програм. Крім того, сучасне навчання вже досить важко уявити без мультимедійних технологій, які дозволяють використовувати текст, графіку, відео й мультиплікацію в інтерактивному режимі й тим самим розширюють галузі застосування комп'ютера в навчальному процесі. Тому вчителю трудового навчання необхідно навчитися володіти засобами мультимедіа і, крім того, навчитися готувати та створювати мультимедійні продукти.

Важливим для вчителя трудового навчання є також знайдення власного стилю діяльності, свого обличчя. Іноді в школі спостерігається ставлення до вчителя трудового навчання як до людини, яка тільки вміє ремонтувати та забивати цвяхи. Ставлення до нього є таким, яке, насамперед, сам учитель дозволив створити оточуючим. Крім того, що вчитель повинен у своїй діяльності суворо дотримуватися державних нормативних документів, він повинен бути особистістю, яка має власні думки, погляди, захоплення, свою індивідуальність.

Таким чином, творчий характер педагогічної діяльності вимагає постійного особистісного й професійного зростання, розвитку своєї творчої індивідуальності, своєї загальної й професійно-педагогічної культури. Удосконалення професійної майстерності й професійної культури вчителя можливі тільки в процесі постійної роботи над собою, яка передбачає особливу організацію всього його життя. Безумовно, творчий пошук і творче ставлення до праці складають важливу умову ефективності будь-якої професійної діяльності, але саме в педагогічній вони є нормою, без якої ця діяльність не може відбутися взагалі.

Список використаних джерел

1. Курач М. С. Явище перенесення в художньо-трудоїй підготовці майбутніх учителів трудового навчання / М. С. Курач // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 1. – С. 29–32.
2. Лазаренко Н. Ю. Модель педагогічної діяльності вчителя трудового навчання / Н. Ю. Лазаренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 2. – С. 44–46.
3. Сидоренко В. К. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2. – С. 41–44.
4. Соловей В. В. Взаємозв'язок між технологічної підготовкою майбутніх учителів трудового навчання та змістом професійно-орієнтованих дисциплін / В. В. Соловей // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 2. – С. 47–51.
5. Горбатюк Р. М. Теоретичні основи формування інформаційної культури майбутніх інженерів-педагогів / Р. М. Горбатюк // Проблеми трудової і професійної підготовки: зб. наук. пр. – Слов'янськ: СДПУ, 2008. – Вип. 12. – С. 204–211.

6. Коберник О. М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті / О. М. Коберник // Проблеми трудової і професійної підготовки: зб. наук. пр. – Слов'янськ: СДПУ, 2008. – Вип.12. – С. 9–16.
7. Хаєт Л. Г. Нові аспекти в діяльності вчителя праці / Л. Г. Хаєт, В. В. Стещенко, Н. В. Вовк // Проблеми трудової і професійної підготовки: зб. наук. пр. – Слов'янськ: СДПУ, 2008. – Вип.12. – С. 16–23.
8. Радецька І. А. Евристичні методи активізації творчого пошуку майбутніх вчителів трудового навчання / І. А. Радецька // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 19. – С. 457–461.
9. Соловей В. В. Сутність технологічної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання / В. В. Соловей // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 19. – С. 480–485.
10. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластѣнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. – М., 1998. – 658 с.
11. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – №5. – 20 січня 2004. – С. 1–13.

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНОГО ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗОШ

Давидюк Ю. В., магістрант

**Гроть Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Актуальним завданням загальноосвітньої школи як важливої проміжної ланки в системі освіти та підготовки нових кадрів є істотне поліпшення якості навчання іноземної мови. Зміна характеру шкільного навчання, що базується на принципі гуманізації, вимагає пошуку нових резервів підвищення ефективності навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, а також реорганізації самого процесу навчання.

Читання іноземною мовою як комунікативне уміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної Програми та Державного стандарту з іноземних мов.

Відповідно до вимог чинної Програми для середніх загальноосвітніх шкіл, навчання читання передбачає оволодіння учнями зрілим читанням, під час якого сприймається необхідна інформація, а всі супутні мовні та технічні труднощі не перешкоджають процесу засвоєння. Відомо, що зріле читання включає читання мовчки оригінальної суспільно-політичної, науково-популярної та художньої літератури.

Аналіз методичної літератури показав, що проблеми навчання читання іноземною мовою присвячена значна кількість робіт, в яких порушено різні теоретичні та методичні аспекти цієї проблеми. Зокрема, розроблені питання комплексної індивідуалізації та мотивації навчання читання англійською мовою (Н.І. Гез, Г.Г. Лисиця, С.Ю. Ніколаєва, Л.С. Панова, В.М. Жуковський та ін.), створена методика навчання виразного читання (О.Б. Трубкава); визначено основні дії та операції, котрі формують навички техніки читання (С.П. Пруссаков, О.О. Кравченко), розроблено методику перевірки прочитаного матеріалу (М.М. Рабінович, М.К. Розенкранц та ін.) Проте невелика кількість критичної літератури присвячена проблемі навчання різних видів читання, серед яких за поширеністю використання у реальному мовленнєвому спілкуванні ознайомлювальне читання займає одне з центральних місць.

Ознайомлювальне читання (reading for the main idea) являє собою читання з розумінням основного змісту сприйнятого тексту [1].

Цей режим/вид читання є найбільш розповсюдженим у всіх сферах життя і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. Це читання про себе без вказівки на обов'язкове наступне використання здобутої інформації. Особливостями цього способу читання є високий темп ознайомлення з усім текстом, точність розуміння основного змісту та найбільш суттєвих деталей. Для досягнення цієї мети цілком достатньо розуміння 75% основного змісту за умови, якщо решта 25% не містить ключових положень, суттєвих для розуміння змісту всього тексту. Темп ознайомлювального читання не повинен бути нижче 180 слів за хвилину.

У процесі ознайомлювального читання читач повинен вміти: визначити тему, яка висвітлюється в тексті, які проблеми в ньому розглядаються; що саме говориться в тексті у зв'язку з проблемою; виділити основну думку; вибрати головні факти, випускаючи другорядні; виразити своє ставлення до прочитаного [2, с. 44]. Окрім того, потрібно навчити учнів: прогнозувати зміст за заголовком або початком тексту; здогадуватись про значення незнайомих слів за допомогою контексту, словотворчих елементів, за схожістю зі словами рідної мови або утворених шляхом конверсії; ігнорувати окремі незнайомі слова, які не перешкоджають розумінню основного змісту; визначати смислові частини тексту та зв'язки між ними; користуватися у процесі читання наявним лінгвокраїнознавчим коментарем, виносками, словником, довідниками, якщо в цьому виникає потреба, щоб зрозуміти основний зміст тексту [1, с. 63].

Отже, ознайомлювальне читання спрямоване на прийом самої інформації, на ознайомлення зі змістом тексту. Однак специфіка прийому при даному виді читання полягає в тому, що він проводиться вибірково, причому читач здійснює саморегуляцію щодо охоплення змісту (увага концентрується лише на деяких фрагментах) і глибини сприйняття (розуміння). Внаслідок цього типовими для ознайомлювального читання є "стрибки" як просторового, так і темпового характеру: читач "перестрибує" через окремі частини тексту і то прискорює, то уповільнює сам процес. Читання розгортається ніби в рамках, всередині яких відбуваються коливання рівнів розуміння – від фрагментарного до більш глибокого проникнення в смисл окремих частин. По суті, ознайомлювальне читання, будучи специфічним видом читання і маючи свої власні інформаційні завдання, з операційної точки зору, включає в себе елементи як переглядового, так і вивчаючого читання.

Відомо, що навчання іншомовного читання як виду мовленнєвої діяльності доцільно здійснювати у три

етапи (передтекстовий, текстовий і післятекстовий), оскільки навички та вміння формуються поетапно.

Головним завданням передтекстового етапу є створення необхідного рівня мотивації учнів, активізація фонових знань мовного, мовленнєвого та соціокультурного характеру, підготовка учнів до адекватного сприйняття складних в мовному та мовленнєвому відношенні моментів тексту, концентрація уваги учнів на важливі і значущі за змістом факти тексту, використання завдань на антиципацію (прогнозування). На передтекстовому етапі учні виконують вправи на розуміння лексико-тематичної основи тексту; вправи на розуміння структурно-сміслових частин, що містять незнайомі слова; вправи на прогнозування змісту тексту. Наприклад, вправи на прогнозування змісту тексту реалізуються у таких завданнях:

1. Прочитайте заголовок і скажіть, про що (про кого), на вашу думку, буде йти мова в тексті.
2. Прочитайте заголовок і скажіть, в чому, на вашу думку, полягає основний зміст тексту.
3. Прочитайте заголовки текстів. Припустіть, про які конкретні факти може йти мова в текстах. Перегляньте їх.

Приблизний алгоритм роботи учнів з заголовком перед читанням будь-якого тексту буде таким:

- прочитайте заголовок і виділіть у ньому ключове слово (найчастіше воно виражено іменником);
- перегляньте текст і зверніть увагу на те, як часто зустрічається виділене вами домінуюче слово заголовка в тексті;
- віднайдіть слова-замінники для домінуючого слова і всього заголовка в тексті;
- перефразуйте заголовок, використовуючи синонімічні слова з тексту;
- скажіть, чи є виділені вами ключові слова та їх замітники самими інформативними елементами у тексті;
- повторно прочитайте заголовок і скажіть, про що буде йти мова в даному тексті.

Наведемо приклади вправ на розуміння лексико-тематичної основи тексту:

1. Прочитайте опорні слова та словосполучення тексту і назвіть його тему.
2. Прочитайте текст і випишіть ключові слова і словосполучення, що становлять тематичну основу тексту.
3. Прочитайте текст і знайдіть в ньому повторювані слова, які складають тематичну основу тексту.

Вправи на розуміння структурно-сміслових частин, що містять незнайомі слова:

1. Прочитайте структурно-сміслові частини і спробуйте зрозуміти їх зміст, не звертаючи уваги на обставини часу, способу дії, місця, виражені незнайомими словами.
2. Прочитайте абзац і постарайтеся зрозуміти його, не звертаючи уваги на незнайомі слова.
3. Скоротіть структурно-сміслові частини тексту, залишаючи лише слова, що несуть основне смислове навантаження.

На текстовому етапі учні повинні виконати вправи на виділення сміслових віх в тексті і розуміння одиничних фактів; вправи на встановлення смислового зв'язку між одиничними фактами тексту; вправи на об'єднання окремих фактів тексту в смислове ціле. Проілюструємо це на прикладах.

Вправи на виділення сміслових віх в тексті і розуміння одиничних фактів:

1. Прочитайте перший абзац тексту і знайдіть в ньому речення, що містить основну (головну) інформацію.
2. Прочитайте заголовок і перший (останній) абзац тексту і скажіть, про що йде мова в тексті.
3. В абзаці знайдіть речення, що несе головну інформацію та інформацію, що деталізує головну.

Вправи на встановлення смислового зв'язку між одиничними фактами тексту:

1. Розмістіть наступні речення тексту в логічній послідовності і пронумеруйте їх по порядку.
2. Прочитайте текст і скажіть, на скільки частин можна умовно його розділити, чому присвячена кожна окрема частина (вступ, постановка проблеми, шляхи її вирішення, висновки і т. ін.).
3. Прочитайте текст і скажіть, які з даних тверджень впливають зі змісту тексту.

Вправи на об'єднання окремих фактів тексту в смислове ціле:

1. Перерахуйте факти, що містяться в тексті, які можуть бути доказом кожного з наступних тверджень.
2. Прочитайте наведені словосполучення з тексту і визначте, чи відображають вони логічну послідовність подій тексту. Якщо ні, розташуйте їх правильно. Підберіть додаткові словосполучення, які знадобляться для переказу тексту.
3. Прочитайте вголос речення з тексту, які пояснюють його назву, тему.
4. Сформулюйте ідею тексту.

На післятекстовому етапі учні виконують вправи на контроль розуміння основного змісту прочитаного тексту; вправи на визначення комунікативного наміру автора і функції тексту; вправи на розвиток умінь висловлювати оціночні судження про прочитане.

Вправи на контроль розуміння основного змісту прочитаного тексту реалізуються у таких завданнях:

1. Прочитайте текст і висловіть свою згоду (незгоду) з наведеними нижче твердженнями з тексту.
2. Розподіліть дані запитання в послідовності, яка відповідає змісту тексту. Коротко дайте відповідь на них.
3. Дайте відповідь на запитання до тексту.
4. Складіть план прочитаного тексту.
5. Виберіть правильну відповідь на запитання до тексту з декількох поданих.

Вправи на визначення комунікативного наміру автора і функції тексту реалізуються у наступних завданнях:

1. Скажіть, яку мету, на ваш погляд, ставив перед собою автор тексту.
2. Скажіть, чи збігається точка зору автора з обговорюваного в тексті питання з вашою.
3. Визначте основний комунікативний намір автора тексту (повідомити нову інформацію, оцінити (прокоментувати) подію або факт, переконати в чомусь читача, вплинути на нього).

Вправи на розвиток умінь висловлювати оціночні судження про прочитане реалізуються у таких завданнях:

1. Висловіть своє ставлення до прочитаного. Скажіть, чи згодні ви з оцінкою автором подій, фактів.
2. Скажіть, що було для вас особливо цікаво дізнатися з тексту і чому.
3. Скажіть, про які з перерахованих фактів ви дізналися вперше з прочитаного тексту.

4. Скажіть, з якими з викладених в тексті положень ви не згодні і чому.
5. Скажіть, що було для вас особливо цікаво довідатися з тексту і чому.
6. Скажіть, які з перерахованих фактів були вам уже відомі.

На післятекстовому етапі прочитаний текст виступає також основою для розвитку умінь в усному і писемному мовленні. При цьому розвиваються інформаційно-комунікативні вміння, пов'язані з уміннями систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати образно-схематичну інформацію повідомлення, скорочувати текст і виділяти його основний зміст, використовувати отриману інформацію в проектній діяльності [3, с. 56]. Іншими словами, текст використовується не тільки як засіб навчання читання іноземною мовою, а й для розвитку продуктивних умінь говоріння та письма.

Список використаних джерел

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Береговская Э.М. Чтение-средство, цель, удовольствие / Э.М. Береговская // Иностранные языки в школе. - 2006. - № 3. – С. 43-46.
3. Dean J. Reading, Writing and Talking. – Cambridge University Press, 2004. – 135 p.

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ УМІНЬ У УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРОФІЛЮ «ДЕРЕВООБРОБКА» З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Динюк Б. А., магістрант

**Руденко В. М., доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

В умовах інтеграції системи освіти України до європейського освітнього простору необхідною є зміна пріоритетів у професійній підготовці робітничих професій, що спрямовані на формування особистості фахівця здатного до: творчої праці; професійного розвитку освоєння новітніх технологій і впровадження їх у виробництво; високої освіченості та моралі; мобільних і конкурентоспроможних на вітчизняному та європейському ринку праці. Ось чому, коли ведеться мова про підготовку учнів до життя, формування життєвих трудових компетентностей, особливе місце відводять освітній галузі «Технології», яка передбачає «набуття учнями загально-трудових компетенцій, сприяє професійному самовизначенню школярів, надає їм можливість набувати допрофесійної і початкової професійної підготовки...» [2].

Переорієнтація освіти на особистість учня веде за собою перегляд ставлення до школяра як до об'єкта навчання та виховання. Профільне навчання, безперечно, є одним із тих предметів, що готують учнів до дорослого, самостійного життя. Під час вивчення профілю учні отримують як загально-виробничі, так і спеціальні знання та вміння, що будуть їм необхідні в професійній діяльності.

Найважливіші теоретичні питання загально-виробничих умінь та методики їх розвитку в процесі трудового й профільного навчання розроблені у працях відомих вчених-педагогів П.Р. Атутова, С.Я. Батишева, О.О. Васильєва, В.І. Качнева, В.М. Мадзігона, С.А. Мілерян, О.В. Морева, В.О. Полякова, В.К. Сидоренка, М.Н. Скаткіна, Д.О. Сметаніна, П.І. Ставського, Г.В. Терещука, Д.О. Тхоржевського, С.Г. Шаповаленка, О.О. Шибанова та інших. Але не дивлячись на їх кількість, питання формування і розвитку загально-виробничих умінь розкрито не повністю.

Науковці характеризують вміння – певний ступінь засвоєння трудових дій Під виробничими вміннями – розглядаються вміння, які є характерними для багатьох видів праці на підприємствах різних галузей. До загально-виробничих умінь відносимо, згідно С.А. Мілеряна: планувати свою роботу наперед; організовувати своє робоче місце та забезпечувати швидко і якісне виконання роботи; вміння варіювати виконання роботи відповідно до обставин; вміння здійснювати контроль за своєю роботою [6].

Нами з'ясовано, що основними факторами, котрі визначають успішність розвитку загально-виробничих умінь є: формування в учнів достатньо повного первинного образу дій та їх уточнення в процесі вправи; формування у них всіх необхідних прийомів самоконтролю та саморегуляції; формування раціональної внутрішньої психофізіологічної структури дій. В основі перелічених факторів лежить успішне використання вчителем дієвих методів навчання, а саме – проблемних.

Проблемне навчання – це дидактичний підхід, який враховує психологічні закономірності розумової діяльності суб'єкта.

Питання проблемного навчання досліджувало ряд вчених, які остаточно єдиної думки у його розв'язанні не досягли. По різному трактується розуміння особливостей функціонування проблемності на занятті, а також сам безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості. Зокрема, М.М. Скаткін [7], І.Я. Лернер [3] розглядають проблемне навчання, як один із методів навчальної діяльності, який ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності учнів, а в свою чергу М.І. Махмутов обґрунтовує особливості проблемного навчання як цілої методичної системи, яка об'єднує різноманітні методи навчання [5]. І.А. Ільницька, обґрунтовуючи особливості проблемного навчання, особливу увагу в своїх дослідженнях зосереджувала на розробці шляхів створення різних видів проблемних ситуацій [1]. Важливо було для їх дослідження визначити методику підготовки та проведення уроків з використанням системи проблемних ситуацій, а також вивчити їх вплив на пізнавальну діяльність школярів. А.В. Фурман [9], розглядаючи питання проблемного навчання, висвітлює психолого-педагогічні умови організації і ефективного використання проблемності в навчанні і особливу увагу приділяє методиці застосування проблемних ситуацій з урахуванням диференційованого підходу до учнів різних вікових категорій. Л.М. Фрідман [8] поряд з обґрунтуванням позитивної сторони проблемного навчання висвітлює деякі особливості можливої негативної впливової дії на навчально-пізнавальну діяльність школярів, опираючись на індивідуально-психологічні особливості.

Відповідно форм проблемного навчання та змісту загально-виробничих умінь виділених нами на основі аналізу програми профілю «Деревообробка» з розділу «Проектування столярних виробів» (11-й клас), було

розроблено систему запитань, завдань та задач.

Розроблена нами методика розвитку загально-виробничих умінь у учнів при вивченні профілю «Деревообробка» з використанням проблемних методів навчання проходить перевірку в загальноосвітніх школах Волинської області. Попередні результати свідчать про ефективність використання відібраних нами проблемних методів, що сприяють кращому засвоєнню знань та умінь у професійній підготовці учнів старших класів.

Отже, використання проблемних методів навчання формує стійкий інтерес до навчання, сприяє розвитку творчості, спрямованої на використання та підвищення мотивації учнів, а також впливає на розвиток загально-виробничих умінь у учнів.

Перспективи подальших наукових досліджень ми бачимо у розробці і запровадженні експериментальної методики використання методів проблемного навчання у професійній підготовці старшокласників на заняттях наступних розділів технологічного профілю «Деревообробка».

Список використаних джерел

1. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – М.: Педагогика, 1985. – 82 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі. Затверджено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.2003р. № 10/13. // Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. С. М. Дятленко. – Вид. 2-ге, допов. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 57-71.
3. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
5. Махмутов М. І. Організація проблемного навчання у школі. Книжка для вчителів / М. І. Махмутов. – М.: «Просвітництво», 1977. – 240 с.
6. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 300 с.
7. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.
8. Фридман Л. М. Основы проблемологии / Л. М. Фридман. – М.: СИНТЕГ, 2001. – 228 с.
9. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: кн. для вчителя / А. В. Фурман – К.: Рад. Школа, 1991. – 191 с.

МІСЦЕ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Дмитрів М. В., студентка

Твердохліб І. А., кандидат педагогічних наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Одним із пріоритетних напрямів організації інформатизації в Україні є інформатизація освіти. Необхідність даного процесу пов'язана з потребами та запитамі суспільства на початку ХХІ століття, коли в ролі головного рушія розвитку людства в цілому постає розвиток кожної окремо взятої особистості. При цьому інформатизація освіти має сприяти впровадженню програмно-педагогічних розробок в практичну діяльність як навчальних закладів так і кожного суб'єкта навчання, що сприятиме інтенсифікації освітнього процесу, вдосконаленню форм і методів його організації.

Інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість опрацювання та швидкого пошуку даних, доступ до інформаційних джерел незалежно від місця їх розташування [1]. Застосування інформаційних технологій може істотно підвищити інтенсивність навчального процесу. Інтерактивне навчання з використанням навчальних комп'ютерних програм сприяє реалізації цілого комплексу методичних, педагогічних, дидактичних, психологічних принципів, сприяє підвищенню зацікавленості суб'єктів навчання. На думку І.Г. Захарової [2, с. 2] «впровадження інформаційних технологій сприяє досягненню основної мети модернізації освіти – поліпшенню якості навчання, збільшенню доступності освіти, забезпеченню гармонійного розвитку особистості, котра орієнтується в інформаційному просторі й залучена до інформаційно-комунікаційних можливостей сучасних технологій і володіє інформаційною культурою».

До пріоритетних форм використання ІКТ у навчальному процесі відноситься: забезпечення візуалізації теоретичного матеріалу, використання прикладних програмних засобів при проведенні віртуальних лабораторних робіт, організація систем діагностики якості освіти, використання контролюючих та розвиваючих програм, електронних енциклопедій тощо. Також виправданим є використання в навчально-виховному процесі інтернет-ресурсів та штучного інтелекту, створення сайтів, публікацій, мультимедійних курсів (рис. 1).

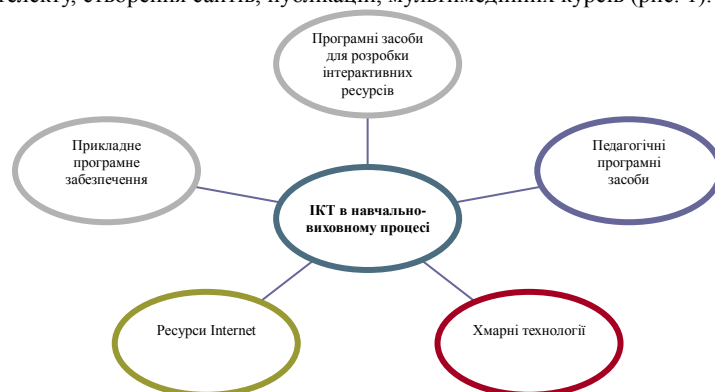


Рис. 1. Використання ІКТ в навчально-виховному процесі

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дає змогу розв'язати велику кількість проблем таких як індивідуалізація та диференціація навчання, мотивація навчання, дефіцит часу, наявність роздаткового матеріалу.

Важливою складовою ІКТ, що дає змогу забезпечити виконання кожного підходу є педагогічне програмне забезпечення, що може включати в себе декілька компонентів (рис. 2).



Рис. 2. Компоненти педагогічної програми

Комп'ютерний лабораторний практикум – інформаційна система, що є інтерактивною демонстраційною моделлю природних і штучних об'єктів, процесів та їх властивостей із застосуванням засобів комп'ютерної візуалізації [3].

Використання комп'ютерного практикуму при вивченні природничих дисциплін забезпечує імітацію процесів, що відбуваються з об'єктами дослідження у реальних умовах, або моделювання експерименту, який виконати в реальних умовах неможливо. В електронних тренажерах імітуються реальні установки та об'єкти дослідження, включаючи умови проведення експерименту, їх використання сприяє забезпеченню оптимальних для проведення дослідження експериментальних параметрів, здобуття навичок і досвіду для проведення реального експерименту, що зможуть полегшити і прискорити його проведення.

Таким чином використання інформаційних технологій дає змогу провести урок на якісно новому рівні, враховуючи психологічні та вікові особливості дітей, значно посилити їх інтерес до вивчення дисципліни, розвивати логічне мислення школярів, навички пошуку даних, групової роботи, формувати ключові компетентності учнів, там самим покращити якість їх знань з предметів.

Звичайно ІКТ ніяким чином не замінить «живе» знайомство з природою, виходи на екскурсії, похід до музею, роботу з мікроскопом, гербарієм, вологими препаратами, колекціями, проте урок з використання ІКТ стає більш наочним, цікавим, а складний матеріал стає зрозумілішим для учнів.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 04.02.1998 р. – № 74/98-ВР, редакція 02.12.2012.
2. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті: [навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл.] / І.Г. Захарова. – [2-е вид., стер.] – М.: Вид. центр «Академія», 2005. – 192 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» від 01.10.2012 р. № 1060, редакція 01.10.2012.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ

Журомська Ю. В., студентка

Пагута Т. І., кандидат педагогічних наук, доцент

Міжнародний економіко – гуманітарний університет імені академіка С. Дем'ячука

Час є відображенням вічного розвитку природи, суспільства, людини. Він є регулятором не лише різних видів діяльності, а й соціальних відносин. З часом ми стикаємося щодня: зриваючи листок календаря, щохвилини стежачи за годинами. У часі живе і дитина, тому необхідно формувати у дітей уявлення про час.

Дитині значно важче дається сприймання часу, ніж сприймання простору. Адже час не має наочної форми, з ним не можна виконувати дії (будь-які дії відбуваються у часі, а не з часом), він незворотний, сприймання його залежить від суб'єктивних станів, має особистісний характер. Час об'єктивно виступає як особлива характеристика перебігу реальних процесів за ритмом, темпом, послідовності і тривалості. Те, що ми називаємо сприйняттям часу, і є не що інше, як відображення в свідомості людини об'єктивного часу [2, с. 98].

Методика формування часових уявлень у дітей дошкільного віку пройшла тривалий шлях свого розвитку. У 17 - 18 ст. питання змісту методів формування уявлень про час знайшли відображення в передових педагогічних системах виховання, розроблених Я. Коменським, Й. Песталоцці, К. Ушинським та ін. Дослідженнями з питань сприйняття часу і формування уявлень про час займалися як зарубіжні психологи і педагоги Ж. Піаже, П. Фресс, П. Жане та ін, так і вітчизняні вчені Ф. Блехер, С. Рубінштейн, Г. Люблінська, Г. Леушина, В. Кононенко, К. Щербакова, О. Фунтикова, Р. Непомняща. Ними визначена досить різноманітна програма розвитку у дітей знань про час [1, с. 227].

Мета статті. Метою запропонованої статті є висвітлення значення часових уявлень як основи життєвої компетентності дітей дошкільного віку.

Ще П. Лесгафт зазначав, що кожна свідомо діяльність потребує ґрунтовного розуміння значення простору й часу та вміння враховувати ці категорії. Часові категорії належать до найважливіших понять, які відображаються у мовленні дитини й засвоюються нею у старшому дошкільному віці. Здійснений аналіз наукових досліджень Б. Ананьєва, Л. Венгера, О. Запорожця, Г. Люблінської, О. Усової засвідчив те, що без урахування особливостей

формування орієнтовно-пошукової діяльності, спрямованої на виявлення просторових і часових відношень, не можна побудувати наукову систему навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Час для свого точного визначення вимагає кількісних і числових знань, він нерозривно пов'язаний з визначенням величини, а нерідко і простору. Тому роботу по формуванню у дітей уміння орієнтуватися в часі необхідно проводити, як вказує Г. Леушина, в єдності з роботою над кількістю, числом, величиною і просторовими орієнтирами [3, с. 156].

Факторами, на основі яких формується відчуття часу, являються:

1) знання часових еталонів - для того щоб дитина могла зрозуміти про яку часову тривалість їй говорять, чи самостійно визначити часовий інтервал, вона повинен знати міру часу по частинах і навчитися ними користуватися;

2) переживання часу - відчуття тривалості часових інтервалів. Для цього необхідно відчуття протяжності часу і уявити, що можна встигнути зробити за той чи інший його відрізок;

3) розвиток у дітей уміння оцінювати часові інтервали без годинника.

На основі психолого-педагогічних досліджень виокремлюють засоби, що забезпечують навчання дітей орієнтування в часі: накопичення соціального досвіду в різних видах діяльності (гра, праця, навчання), художні засоби (картини, фотографії, художня література), суспільні та природні явища навколишньої дійсності різноманітні моделі.

Реалізація мети дослідження передбачає застосування комплексу методів, що включає: теоретичні методи, аналіз, осмислення й узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи: передбачали покращення рівня часових уявлень, розумових показників старших дошкільників, сприяти засвоєнню ними часових одиниць. З цією метою виконано вимірювання рівнів різнобічного розвитку за допомогою ігор та ранкової гімнастики. Це дало змогу проаналізувати динаміку змін рівнів сформованості часових уявлень дітей старшого віку.

За результатами експериментального дослідження було встановлено, що у дітей експериментальної групи після формуального експерименту показники високого та середнього рівнів суттєво підвищилися. Щодо дітей контрольних груп, то суттєвих змін у показниках у них не виявлено.

Отримані дані підтверджують ефективність розроблених та експериментально перевірених методів та форм роботи для дітей старшого дошкільного віку, результатом є підвищення рівнів знань дітей про час і розумову сформованість дітей експериментальної групи на заняттях, та в повсякденному житті. Це свідчить про те, що процес формування уявлень про час у дошкільнят буде успішним у тому випадку, якщо робота з дітьми буде здійснюється в послідовності з використанням різноманітних методів і прийомів, різних форм роботи з дошкільниками.

Список використаних джерел

1. Березина Р. Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Пособие для воспитателя дет. сада / Р. Л. Березина, Р. Л. Непомнящая, Т. Д. Рихтерман. - М.: Просвещение, 1988. - 275 с.
2. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / Леушина А. М. - М., 1974. - 189 с.
3. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки / Т. І. Поніманська. - К.: Основа, 1998. - 306 с.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

Каленик В. І., студент

Галатюк Ю. М., кандидат педагогічних наук, професор

Рівненський державний гуманітарний університет

Для розвитку сучасного освітньо-виховного простору у природничій галузі велике значення має проектування нових моделей навчання, побудованих на інтеграції вивчення окремих предметів. Це насамперед актуально у контексті дослідження можливостей реалізації таких напрямків: формування в учнів цілісної картини світу, інтегрального світосприйняття і мислення; ставлення до учня як до індивіда, що самостійно формує особистісне пізнавальне і змістове поле.

Це є цілком логічно, адже стратегія науково-педагогічного пошуку передбачає, що для вирішення певної дидактичної задачі рамки окремого навчального предмету часто є обмеженими, а отже, звужують саму задачу, або роблять неможливим її розв'язання. У зв'язку із цим акцент робиться на інтеграції.

Зазвичай під інтеграцією розуміють поєднання змістових частин кількох навчальних предметів у новоутворення, що являє собою певний інтегрований курс. Однак, на нашу думку, інтегровані предметні курси, поряд з такими беззаперечними плюсами, як подолання відокремленості навчальних дисциплін та забезпечення сприятливіших умов для формування цілісної картини світу, мають і певні недоліки, на які не можна не звернути увагу. Адже вони не здатні замінити собою традиційні предмети і можуть бути лише доповненням до останніх [2; 3; 5].

На наше переконання, відмова від класичної предметноцентричної системи освіти призведе до нівелювання принципу системності у навчанні, а отже зниження предметної компетентності учнів і міцності знань. Оскільки традиційні шкільні предмети являють собою не що інше, як дидактично перероблені форми наукового знання, то відмова чи обмеження предметоцентризму викличе також руйнування або обмеження науковості як одного з найважливіших принципів сучасної дидактики.

У контексті реалізації компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів у навчанні [4], зокрема у вивченні природничих предметів, стає все більш очевидним, що однією з важливих умов підвищення ефективності освітньо-виховного процесу є встановлення взаємопроникаючих зв'язків між навчальними предметами і циклами навчальних предметів, забезпечення практичної реалізації принципу міжпредметності.

Адже міжпредметні зв'язки, об'єднуючи в цілісну єдність всі структурні елементи навчально-виховного процесу (зміст, форми, методи і засоби навчання), сприяють підвищенню його ефективності, створюють оптимальні умови для формування уявлень про наукову картину світу, активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів,

стимулюють їх творчий розвиток [4; 5; 6].

Реалізація міжпредметних зв'язків, зокрема їх моделювання у контексті окремого уроку чи теми, займають важливе місце у процесі вивчення природничих предметів. Як відомо, модель – це спрощений опис складних об'єктів, що включає в себе вибрані суттєві сторони фізичних об'єктів та ситуацій. Моделювання є розповсюдженим прийомом вивчення дійсності. Таке виокремлення, виділення окремих сторін процесу дає можливість визначити його характерні риси для того, щоб впритул наблизитись до об'єкту об'єкту керування процесом. У залежності від того, що нас цікавить в об'єкті в першу чергу, можуть вибудовуватись найрізноманітніші моделі одного й того ж об'єкту чи явища [7].

Моделювання процесу реалізації міжпредметних зв'язків передбачає виявлення їх у змісті навчання різних навчальних предметів, проектування і конструювання міжпредметних зв'язків, визначення адекватних цілей і задач навчання на уроці, відповідних форм і методів. Виявлення міжпредметних зв'язків полягає у визначенні структурних елементів взаємозв'язку змісту навчання різних навчальних предметів, у підборі дидактичних матеріалів, пізнавальних задач і вправ.

Для цього виокремлюються провідні ідеї у змісті навчання в межах теми, розділу, окремого уроку, виділяються конкретні поняття, предметні компетенції, якими повинен оволодіти учень, визначається, з якими предметами ці компетенції пов'язані чи можуть бути пов'язані; з'ясовується, з якими поняттями вказаних предметів пов'язані дані поняття; аналізується зміст навчальних програм, підручників, навчальних посібників з інших предметів; визначаються типи і види міжпредметних зв'язків; з'ясовується конкретні міжпредметні знання і вміння, що формуються на базі встановленої системи міжпредметних зв'язків. Правильний підбір пізнавальних задач між предметного змісту сприяє активізації розумової діяльності учнів в процесі засвоєння навчального матеріалу.

Необхідно в кожній навчальній темі виділяти як предметні поняття, так і більш широкі, спільні для ряду предметів, засвоєння яких реалізується за допомогою міжпредметних зв'язків.

Велике виховне значення має визначення світоглядних ідей, які можуть бути сформовані за допомогою міжпредметних зв'язків при вивченні окремої теми чи ряду тем, на узагальнюючих уроках. Методологічний компонент міжпредметних зв'язків дає можливість розширити дидактичні межі застосування активних методів навчання, зокрема дослідницького та частково-пошукового. Це активізує мислення учнів, спрямовує їх діяльність до аналізу, синтезу і узагальненню знань, що належать до різних наук, до різних теорій і систем понять.

Варто звернути увагу, що наша мета не лише формування навчальної діяльності як процесу засвоєння знань, але й формування в учнів здатності самостійно мислити, творити. А для цього необхідно розвивати в учнів не лише теоретичне, але й емпіричне мислення. І саме принцип міжпредметності у процесі вивчення природничих предметів спрямовує на формулювання проблем, запитань, задач, завдань для учнів, орієнтованих на застосування і синтез знань та вмінь з різних предметів.

Окремо варто зупинитися на методологічній складовій навчальних природничих предметів, що впливає з методології наукового природознавства. Це насамперед застосування спільних методів наукового пізнання як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях. Зокрема йдеться про експериментальний метод і метод спостереження. Застосування навчального експерименту розкриває широкі можливості для реалізації дослідницького та частково-пошукового методів у навчанні. Це дає можливість здійснювати диференціацію у проектуванні навчальної діяльності за рівнем пізнавальної активності.

Фізичний навчальний експеримент – одне із найважливіших джерел навчальної інформації. Нинішній етап перебудови шкільного курсу фізики характеризується не лише тим, що до програм і підручників вводяться нові поняття, а й тим, що вдосконалюються методи навчання фізики [2; 4; 6]. Значною мірою це стосується й фізичного експерименту, який охоплює демонстраційний експеримент, лабораторні роботи, фізичні практикуми, експериментальні задачі, домашні досліди і спостереження.

Зазвичай у практиці викладання шкільного курсу фізики поширені ілюстративні демонстрації та досліди, які розкривають суть явища. Однак учні при цьому залишаються лише пасивними спостерігачами, а тому, як правило, не включаються активно у процес навчального пізнання. Актуальним є застосування дослідницьких, пошукових, експериментальних методів, де учні самостійно, використовуючи історичний матеріал, під керівництвом учителя „відкривають” фізичні закони, відтворюючи різні історичні досліди. При цьому школяр відчуває себе „першовідкривачем”, що сприяє утвердженню його як особистості. Таким чином, на уроці створюються сприятливі умови для того, щоб учень, активно працюючи, не тільки тренував пам'ять, накопичував інформацію, а й розвивав мислення, творчу уяву. Завдання учителя полягає у перетворенні учнів із пасивних спостерігачів на активних учасників навчального процесу.

У контексті діяльнісного підходу процес навчання розглядається як пізнавальна діяльність [1]. Для вчителя це означає, що в процесі навчання він повинен вирішувати задачу формування в учнів вмінь реалізовувати діяльність. Отже пізнавальна діяльність – дії та операції, за допомогою яких діяльність реалізується є формою навчання.

Таким чином навчальний експеримент з фізики у контексті міжпредметної інтеграції природничих предметів, відповідно до вищесказаного, повинен виконувати наступні функції:

1. Реалізовувати перевірку теорії на її істинність.
2. формувати вміння планувати, проводити дослід та робити висновки з отриманих результатів.
3. Бути засобом, за допомогою якого учень стверджує себе як особистість, усвідомлюючи, що діяльність – основний шлях формування і розвитку особистості.
4. Бути засобом організації різних видів навчально-пізнавальної діяльності.
5. Будуватись не лише на базі діяльнісного принципу, але й враховувати інтегральний принцип єдності особистості.

Одним із методичних прийомів реалізації зазначених функцій може бути інтеграція позаурочної і урочної форм навчання. Наприклад, група учнів-гуртківців на факультативних заняттях під керівництвом вчителя готують

демонстрації, а потім на уроках їх самостійно проводять. Переваги такої методики постановки демонстраційного експерименту полягають у наступному:

- учні більш зосереджено і строго проводять спостереження;
- учні свідомо засвоюють знання з предмету і міжпредметну інформацію;
- учні мають змогу набутти необхідних навичок проведення демонстрацій;
- учні вивчають будову й принцип дії фізичних приладів;
- учні набувають навичок користування фізичними приладами;
- учні набувають впевненості у своїх силах;
- учні вчаться шукати джерело знань у явищах зовнішнього світу;
- передача набутого досвіду та знань відбувається у процесі спілкування між самими учнями.

Викладені міркування дають можливість зробити наступні висновки:

1. Міжпредметна інтеграція у навчанні фізики є потужним механізмом вирішення багатьох дидактичних задач, зокрема дає можливість розширити дидактичні межі застосування на уроці активних методів навчання активізувати пізнавальну діяльність учнів, сформувати відповідний рівень методологічної культури.

2. Поле міжпредметної інтеграції фізики з іншими природничими предметами визначається змістовим компонентом і, особливо, методологічним компонентом, який де термінується науковою методологією природознавства.

3. Важливою основою для міжпредметної інтеграції природничих предметів є діяльнісний підхід, а саме: процедурна і структурна подібність моделей навчально-пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Атанов Г. О. Діяльнісний підхід у навчанні / Г.О. Атанов. – Д.: ЕАІ-прес, 2001. – 160 с.
2. Галатюк Ю.М. Міжпредметні зв'язки у навчанні фізики в основній школі: навчально-методичний посібник / Ю. Войтович, Ю. Галатюк. – Рівне: РВВ РДГУ, 2010.- 122 с.
3. Галатюк Ю.М. Інноваційні стратегії інтегрованого вивчення фізики та інших природничих дисциплін у сучасній школі / Ю.М. Галатюк, Н.С. Савчук // Імідж сучасного педагога. – 2002. – №2 (21). – С.40 – 45.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] // Веб-сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua>.
5. Міжпредметні зв'язки під час вивчення фізики в середній школі. Посібник для вчителів / за ред. О.В.Сергєєва. – К.: Рад. школа, 1979. – 118 с.
6. Междпредметные связи естественно-математических дисциплин /под редакцией В.Н. Федоровой. – М.: Просвещение, 1980.– 126 с.
7. Штофф В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1963. – 128 с.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНІСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Карпович Ю. В., магістрант

Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі культурного й духовного оновлення суспільства в Україні суттєвою характеристикою освіти є її перехід до гуманістичної парадигми, згідно з якою в центрі процесів навчання та виховання стоїть особистість, її духовність, моральність, здатність до самовиховання, самодисципліни, самовдосконалення протягом усього життя. У цьому контексті особливого значення набуває дисциплінованість як риса особистості. Дисциплінованість учнів як моральна категорія є важливим фактором успішного навчання і виховання особистості.

У своїй роботі ми виокремили такі педагогічні умови забезпечення ефективності морального виховання молодших школярів: дотримання поетапності процесу виховання дисциплінованості учнів; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, потреб та мотивів поведінки; системність та комплексність у застосуванні форм, методів та засобів виховання дисциплінованості; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя у вихованні дисциплінованості учнів молодшого шкільного віку.

Здійснюючи пошуки оптимального вирішення проблеми виховання дисциплінованості учнів у контексті педагогічних умов, ми скористалися методом моделювання.

У довідковій літературі модель тлумачиться, як: «об'єкт-замісник, який в певних умовах може замінювати об'єкт-оригінал, відтворюючи його властивості і характеристики» [5, с.54]; «спрощений уявний або знаковий образ об'єкта або системи об'єктів, що використовується як їх «замінник»» [3, с.76];

Таким чином, модель виступає у вигляді сукупності понять і схем; висвітлює педагогічний процес не безпосередньо у складній єдності всіх різноманітних проявів і властивостей, а й узагальнено, акцентуючи увагу на подумки виокремлюваних властивостях. Це дає змогу розглянути освітньо-виховний процес як цілісне явище, а також його елементарну структуру в статичному плані і динамічному розвитку.

Модель є цілісною, оскільки кожна її складова спрямована на розв'язання певного завдання. Реалізація її спрямована на створення належних умов для виховання дисциплінованості учнів.

Дамо коротку характеристику структурних компонентів моделі.

На основі аналізу сутності поняття «дисциплінованість», його структурних компонентів, ми дійшли висновку, що метою у нашому дослідженні є підвищення ефективності виховання дисциплінованості особистості як морально-вольової якості особистості. Її реалізація припускає розв'язання низки завдань: забезпечення усвідомленого засвоєння учнями молодшого шкільного віку знань, норм і правил поведінки у суспільстві; створення умов для виховання навичок і звичок дисциплінованої поведінки, формування прагнення до їх стійкого прояву в реальній поведінці; організація їх щоденної практичної дисциплінованої поведінки (чіткий режим, педагогічно грамотна організація навчання, праці, дозвілля); формування вольових рис особистості, необхідних для виховання

дисциплінованості.

1. Когнітивний критерій дисциплінованості – це знання і прийняття норм та правил дисциплінованої поведінки, зобов'язань на рівні групи, соціуму, усвідомлення власних потреб і мотивів поведінки. *Показниками когнітивного критерію є:* повнота, глибина та системність знань та уявлень учнів про сутність дисципліни та дисциплінованості; знання моральних норм, правил поведінки, розуміння їх сенсу та усвідомлення значущості їх дотримання; їх адекватне сприйняття і зіставлення з ними власної поведінки; розуміння норм, правил, мотивів дисциплінованої поведінки; спроможність дати морально-етичну оцінку людським вчинкам.

2. Емоційно-ціннісний (мотиваційний) критерій дисциплінованості – передбачає наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають потребам соціуму, виявляє суб'єктивне ставлення дитини до навколишнього світу і до себе самої, що здійснюється насамперед через емоційно позитивне сприйняття. З-поміж *показників емоційно-ціннісного критерію* ми виокремили такі: наявність ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення молодшого школяра до себе та інших людей; глибина та сила емоційних переживань у ситуаціях морального вибору; здатність керувати своїм емоційним станом та приймати рішення на основі загальних моральних норм та принципів; виявлення внутрішніх мотивів; об'єктивна оцінка власних та чужих вчинків; прагнення до самовдосконалення; наявність інтересу і позитивного ставлення до зобов'язань.

3. Діяльнісно-вольовий (поведінковий) критерій дисциплінованості передбачає здатність покладати на себе обов'язок, готовність відповідати за наслідки своїх рішень і дій, уміння добровільно відмовлятися від приємного на користь необхідного, діяти за власним бажанням, без заохочень чи примусу ззовні, вміння добирати і реалізовувати певний спосіб поведінки в конкретній ситуації, прогнозувати свої дії та їхні наслідки і на основі цього вибирати правильний спосіб їх реалізації; контролювати і регулювати свою поведінку без допомоги вчителя, інших дорослих чи однолітків відповідно до норм та вимог суспільства.

Таким чином, *діяльнісно-вольовий (поведінковий) критерій* ми схарактеризували за допомогою таких *показників:* реалізація моральних знань та норм у діяльності; виявлення самостійності, організованості, відповідальності; самостійність та активність у ситуації морального вибору; сформованість вольових якостей; здатність раціонально планувати та виконувати свої дії, у певні терміни; здатність свідомо регулювати власну поведінку; сформованість внутрішнього переконання у необхідності дотримання норм і правил поведінки; здатність до самоаналізу та самооцінки; саморегуляція та самокорекція вчинків та дисциплінованої поведінки.

Про дисциплінованість можна говорити лише за умови, коли учень не лише знає норми та правила поведінки, а й дотримується їх у будь-якій ситуації за власними переконаннями. Тому важливо, добираючи форми та методи виховання дисциплінованості, зважати на сформованість кожної складової дисциплінованості, на вік дітей, мотиви їх вчинків.

Такі традиційні форми виховної роботи, як виховна година, класні та батьківські збори, вечори, свята, конкурси, підготовка виставок, культпоходи у кіно- та драмтеатри, підготовка стінгазет та фотоальбомів, екскурсії, конкурси художньої самодіяльності, гурткові заняття, колективні творчі справи тощо не втратили своєї актуальності і нині. Однак їх зміст слід добирати, виходячи з мотивів, прагнень, інтересів, вікових та індивідуальних особливостей учнів різної статі.

Побудова структурно-функціональної моделі виховання дисциплінованості учнів молодшого шкільного віку була здійснена в руслі концепцій: аксіологічного підходу, системного та особистісно-діяльнісного.

У вітчизняній педагогічній науці системний підхід спрямовується на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Так, В. Беспалько в структурі будь-якої педагогічної системи виділяє сукупність таких взаємозв'язаних компонентів: 1 – учні; 2 – виховні завдання (загальні і часткові); 3 – зміст виховання; 4 – процеси виховання (власне виховання і навчання); 5 – викладачі (або технічні засоби навчання); 6 – організаційні форми виховної роботи [1, с.76]. Відсутність будь-якого із них порушує її цілісність. Означене вище дозволяє зробити висновок, що педагогічна система (як і будь-яка інша) несе в собі як загальні ознаки, що характерні будь-якій системі, так і особливі, специфічні ознаки, притаманні лише їй. До таких загальних ознак системи Г. Пустовіт відносить: наявність зовнішньої цілісності; складну внутрішню побудову психолого-педагогічних взаємозв'язків і взаємозалежностей; визначення цієї системи як підсистеми значно більшої (широкої та багатоваріантної) педагогічної системи [6, с. 52].

Аксіологічний підхід спрямований на реалізацію завдань гуманізації суспільства і виховного процесу зокрема, оскільки передбачає створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини; повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, прояв довіри до неї; людяність у ставленні вчителів, батьків до дитини; демократизацію взаємин. В основі аксіологічного підходу у нашому дослідженні — орієнтування на дитину як головну цінність, що дає можливість підпорядкувати зміст, форми і методи виховання дисциплінованості учнів молодшого шкільного віку такому ставленню до дитини.

Одним із провідних методологічних концептів, на яких ґрунтується наше дослідження, є особистісно-діяльнісний підхід. В особистісно-діяльнісній концепції виховання підкреслюється, що виховання є дієвим лише тоді, коли дитина включається в різноманітні види діяльності і оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності у цій діяльності [4, с. 98]. Особистісний компонент особистісно-діяльнісного підходу передбачає, що в центрі освітнього процесу знаходиться дитина; вона є активним учасником виховного процесу, здатним істотно впливати на нього, перебудувувати його згідно з власними потребами та інтересами саморозвитку. Виходячи з цього, виховання дисциплінованості здійснюється як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснований на діалозі, обміні думками, співробітництві її учасників. Зміст спільної діяльності не регламентується, має відкритий характер і стає особистісно орієнтованим. Таке виховання передбачає обов'язкове врахування нового трактування індивідуального підходу, яке передбачає: відмову від орієнтації на середнього; пошук кращих якостей особистості в дитині; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості дитини (інтереси, здібності, мотиви, потреби, спрямованість, «Я» – концепція, якості характеру,

особливості психічних процесів); урахування особливостей особистості у виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, корекції розвитку [2, с. 155-156].

В основу побудови моделі виховання дисциплінованості учнів молодшого шкільного віку нами покладено наступні принципи: принцип цілеспрямованості та цілісності, природовідповідності, гуманізму, демократичності у вихованні, системності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників виховного процесу, стимулювання активності дитини, організації співпереживання у вихованні, творчого співробітництва, індивідуального підходу.

Отже, комплексна та послідовна реалізація структурно-функціональної моделі дисциплінованості сприятиме оптимізації виховання дисциплінованості у молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Вадим Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 199 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. — Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К.: Либідь, 2003. — 278 с.
3. Большой психологический словарь / сост. Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Новейший философский словарь/ сост.А.А.Грицанов. —Мн.: Изд.В.М.Ска- кун, 1998. — 896 с.
6. Пустовіт Г. П. Екологічна освіта учнів у позашкільному навчальному закладі як педагогічна система / Г. П. Пустовіт // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 9. – 2003. – С. 51–56., с. 52

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО УМОВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Киселюк І. Р., магістрант

**Косарєва О. І., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

На сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [1, с. 101].

Всі завдання щодо повноцінної професійної підготовки фахівця можуть бути вирішені поетапно, і при цьому має бути врахована характеристика не лише самих студентів, що навчаються, але і об'єктів їх майбутньої діяльності, тобто діти в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу. Професійна підготовка припускає формування у студентів знань основних особливостей педагогічної підтримки дітей у період адаптації до умов дошкільного навчального закладу: створення комфортного психолого-педагогічного середовища для розвитку, гарного самопочуття дітей.

У адаптаційний період дитина раннього віку має велику потребу у розумінні, прийнятті, захисті, допомозі, співпереживанні. Тому виникає необхідність впровадження вихователями ідей педагогічної підтримки у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу.

Науковці пропонують різні методи розв'язання проблеми адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу, проте особливе місце у їхніх працях надається проблемі підготовки вихователя до полегшення процесу адаптації дітей дошкільного віку [2]. У контексті цієї проблеми педагогу належить володіти знаннями особливостей адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу.

Вивченням зазначеної проблеми займалися: К.М. Вентцель, В. Герке (розвиток професійних і особових якостей вихователя), Б. Сигізмунд, В. Прейер, В. Штерн, В.М. Бехтерев (в публікаціях відображали факти спостережень за власними дітьми), І.А. Сікорський, А.Ф. Лазурський, С.Л. Рубінштейн (теоретичні основи навчально-виховного процесу і способи практичного використання даних про дитину для цілей виховання і навчання), Н. Захарова (підготовка вихователів та батьків до роботи з дітьми в адаптаційний період). У психолого-педагогічній літературі проблема адаптації вивчалась на різних рівнях – від розкриття змісту поняття (Ю. Александровський, Ф. Березін, В. Казначеев), до виявлення особливостей її прояву в різних видах діяльності (В. Мерлін, В. Рождественський, Я. Стрелю) та чинників, які детермінують цей процес в тих чи інших умовах (О. Мороз, М. Раттер).

Адаптація – це пристосування організму до нових обставин. Метою цього процесу є адекватне реагування на коливання різних факторів зовнішнього середовища. Для дитини, дитячий садок, безсумнівно, є новим, ще невідомим світом, з новим оточенням і новими відносинами.

Проблема адаптації до умов дошкільного навчального закладу виникає у дитини будь-якого віку, коли вона вперше приходиться до дошкільного закладу. Причини цього зрозумілі: вона опиняється в нових соціальних умовах, стикається зі зміною звичного розкладу та способу життя, з необхідністю прийняття свого нового соціального статусу [3, с. 50]. Змінені звичні умови життя вимагають від дитини перебудови раніше сформованого стереотипу поведінки. Така різка зміна звичних форм життя викликає, насамперед, нервово-психічне напруження, не завжди проходить без утруднень, а в деяких дітей супроводжується важкими емоційними переживаннями. У дітей в період адаптації можуть порушуватися сон, апетит, настрої, інколи підвищується температура тіла. У деяких може простежуватися тимчасова втрата мовлення, порушуватися раніше набуті позитивні навички [4].

Адаптація дитини до умов дошкільного закладу може проходити по-різному. Виділяються групи дітей з «легкою адаптацією», «адаптацією середньої важкості» та з «важкою адаптацією». Всі діти по-різному переживають процес адаптації до дитячого садку, але абсолютній більшості все ж вдається адаптуватися до нових умов протягом

3-6 місяців. Однак у деяких випадках адаптація дитини в дитячому садку затягується, а то і зовсім терпить крах, – це називається дезадаптацією.

Наше експериментальне дослідження було спрямоване на виявлення стану підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу.

Констатувальний етап дослідження припускав виявлення якості знань і рівня професійної підготовки студентів до роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу. В ході роботи, на констатувальному етапі було визначено стан підготовки студентів педагогічного факультету до роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу. В експерименті брали участь студенти 4-го курсу спеціальності «Дошкільна освіта» Рівненського державного гуманітарного університету.

На початку експерименту застосували опитування, метою якого було визначення рівня знань і вмінь для роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу. Аналіз психолого-педагогічної літератури, наше опитування, бесіда зі студентами, їх самоаналіз дозволили виділити і позначити рівні професійної готовності студентів до роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу: високий, середній, низький рівні.

Результати констатувального дослідження дозволяють нам зробити висновки про те, що професійна готовність студентів педагогічного університету до ефективної роботи з дітьми раннього віку знаходиться переважно на середньому та низькому рівнях. Наше дослідження виявило низький рівень професійної готовності і підготовки фахівців для роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу. Високому рівню відповідає 13% студентів групи ДПН–41 та 16% – групи ДП–42. Середньому рівню відповідає 34% та 33% студентів групи ДПН–41 та ДП–42. Низький рівень в групі ДПН–41 має 53% студентів; в групі ДП–42 – 51%. Ці дані свідчать про недостатній рівень підготовленості майже всіх студентів двох груп до роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу, проте в групі ДПН–41 цей показник виявився дещо нижчим ніж у групі ДП–42, тому її було обрано за експериментальну, а групу ДП–42 за контрольну.

Створення адекватних умов для підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу ми розглядаємо через побудову моделі професійної підготовки студентів.

З метою підготовки майбутніх вихователів до здійснення педагогічної підтримки студентам пропонується вивчення змістового модуля «Організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до дошкільного навчального закладу», що входить до змісту дисципліни «Педагогіка раннього дитинства», опанування якого сприятиме поглибленому розумінню проблем навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу, розширенню обсягу знань з «Дошкільної педагогіки» та «Дитячої психології».

Наша модель професійної підготовки студентів до роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу припускає компетентнісний підхід і переслідує наступні цілі: формування об'єктивного цілісного уявлення майбутніх вихователів про організацію педагогічної підтримки дитини в період адаптації її до дошкільного навчального закладу та набуття студентами професійно-педагогічних компетентностей: діагностично-прогностичної, організаційно-педагогічної, освітньо-виховної, оздоровчо-профілактичної та консультативно-координальної.

Під час проведення лекційних і практичних занять студенти із задоволенням включалися в обговорення проблемних питань під час консультативних занять: багато доповідей виконані на хорошому рівні, виклад носить аналітичний характер, при цьому чітко представлена не лише теоретична частина, але і практична, включаючи обробку і інтерпретацію даних, розроблені рекомендації по вдосконаленню навчально-виховної роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу. Це, на нашу думку, говорить про те, що студенти оволоділи практико-орієнтованими методами роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу.

Таким чином, формувальний етап показав, що після вивчення змістового модуля «Організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до умов дошкільного навчального закладу» студенти засвоюють основні поняття та терміни; основні способи діяльності вихователя в умовах педагогічної підтримки дітей у період адаптації до умов дошкільного навчального закладу тощо.

Як відомо, оцінка моделі визначається її ефективністю. У нашому дослідженні в якості критеріїв ефективності використали: експертну оцінку, самооцінку та оцінку студентами сформованих у них умінь. Під час контрольного етапу були задіяні всі студенти, що брали участь у дослідженні, групи ДП–42 та ДПН–41, спеціальності «Дошкільна освіта».

Контрольний етап роботи проходив за тією ж методикою, що і констатувальний етап, але зміст деяких завдань, питань анкетування був дещо зміненим.

Розроблена нами модель професійної підготовки студентів педагогічного університету до роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу, сприяла активній пізнавальній діяльності студентів. Вона послужила засобом формування і розвитку у них педагогічного мислення і творчої рефлексії; сприяла глибшому і міцнішому засвоєнню психолого-педагогічних понять; сприяла формуванню умінь і навичок, готовності до взаємодії з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального закладу, що зрештою сформулює компетентного фахівця.

Результати контрольного етапу експерименту свідчать що, рівень знань студентів про організацію педагогічної підтримки дітей у період адаптації до умов дошкільного навчального закладу – підвищився. Так, високий рівень знань підвищився до 30%. Середній рівень хоч і залишився майже на тому ж рівні 32%, але вже за рахунок тих, хто був віднесений на початку експерименту до низького рівня. Низький рівень знань зменшився до 48%.

Висновок. Результати нашого дослідження свідчать про те, що формування готовності у майбутніх вихователів до адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу є актуальним питанням. Нами була запропонована модель підготовки студентів до роботи з дітьми в період адаптації до умов дошкільного навчального

закладу, яка показала, що рівень знань майбутніх вихователів підвищився.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Борисова З. Н. та ін. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, З. Н. Борисова та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 310 с.
2. Бурсова С. Підготовка майбутніх вихователів у рамках вивчення спецкурсу «Організація педагогічної підтримки дітей у період адаптації до ДНЗ» / С. Бурсова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2013. — №8 (Ч. 2). — С. 137-142.
3. Кирюхина Н. В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: прак. Пособие / Н. В. Кирюхина — 2-е изд. — М.: Айдис-пресс, 2006. — 112 с.
4. Науменко О. М. Адаптація малюків до умов дошкільного закладу / О. М. Науменко // Психологічна газета. — 2010. — № 13. — С. 3-5.

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ СОФІЇ РУСОВОЇ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кіндер О. М., студентка

Борова В. Є., кандидат педагогічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір виникає потреба в аналізі та реалізації вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, що ґрунтується на визнанні самоцінності дитинства, демократизації системи освіти. Вивчення педагогічної спадщини та подальше впровадження ідей Софії Русової в практику діяльності сучасних дошкільних навчальних закладів дозволить значно підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Особливе місце у вихованні підростаючого покоління педагог відводила рідній мові: "...головна цінність мови не в ній самій, а в тому, що як тільки дитина її опановує, то мова стає для неї головним знаряддям для здобування знання"[3,с.10]. Серед психолого-педагогічних вимог, які забезпечать успішне засвоєння знань дитиною, С. Русова виділила "...першою психологічною вимогою – приймати знання тією мовою, яку я найкраще розумію, з якою пов'язана вся моя духовна істота, на якій я маю вже цілу низку уявлень, а з новими враженнями (враженнями – авт.) ці попередні уявлення так гарно, так ясно асоціюють" [3, с.293]. Рідне мовлення, за С. Русовою, є засобом національного виховання, особливо тоді, коли воно ґрунтується на характерних для дитини інстинктах. Зокрема, дослідниця виокремила драматичний інстинкт. Він, за переконанням видатного педагога, відіграв вагомую роль у формуванні "вселюдської культури". С. Русова надавала виняткового значення окресленому інстинкту в розвитку мовлення дітей. Педагог рекомендувала у роботі з дітьми максимально часто використовувати драматизацію художніх творів як важливий засіб збагачення, уточнення, активізації словника дітей, ознайомлення з народними традиціями, звичаями і обрядами. Крім окресленого, вистави значно сприяють і загальному розвитку дітей, інтелектуальному і емоційному, також гарно впливають на мову, навчають щирої художньої декламації, чому й слід практикувати їх у дошкільних установах як можна систематичніше" [3, с.58].

Софія Русова радила вдумливо підходити до використання драматизації. Вона "не повинна бути ані штучною, ані примусовою; вона має викликати лише творчі сили дитини, виявити ширій настрій, щире почуття дитини, має бути виразом її захоплення; коли немає захоплення, коли не перейнята уся враженнями того художнього твору, який вона тільки що вислухала, – в неї не повстане жодної думки драматизувати його своїми власними силами" [3,с.15]. Педагог вважала, що керівництво драматизацією має бути ненав'язливим, щоб діти його особливо і не помічали, " щоб не паралізувати дитячу творчість і самостійну вигадливість"[5,с.92].

Драматизацію можна використовувати з різною метою. Зокрема, діти можуть вчити ролі задалегідь, зачувати напам'ять слова літературних героїв. Окреслене використання творів художньої літератури "додає драматизації більш літературного оброблення та краси, але перевертає драматичну гру в управу навчання мови" [1, с. 71]. За С. Русовою, можливий інший варіант реалізації драматизації: діти не вчать слова тексту, вони імпровізують, а отже, мають можливість вправлятися у словесній творчості. Щоб не заважати мовленнєвій активності дітей, С. Русова рекомендувала обмежувати коло запрошених гостей (дітей та дорослих) для перегляду дитячих драматизацій. Тоді артисти почуватимуться комфортніше, а тому впевненіше зможуть продемонструвати власні відчуття, переживання та ставлення до героїв твору.

Виховання на національних традиціях дозволить досягти цілісності у розвитку гармонійної особистості. С. Русова стверджувала, що сильнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще за інших вичерпала у своєму вихованні глибокі національні скарби й національній психології надала вільного розвитку... До важливих засобів розвитку дітей дошкільного віку педагог відносила словесні народні ігри, пісні, забави, гру на народних музичних інструментах, твори усної народної творчості та українських дитячих письменників, народні національні свята і т.п. "Народний фольклор – казки, приказки, загадки, легенди – все це багатий матеріал задля ілюстрації початкового навчання: вони низкою яскравих перлинок обгорнуть перші кроки виховання, викличуть до роботи фантазію... Ця увага до національної поезії утворить в серці дитини поважні відносини до рідної народної творчості" [1, с. 51].

У дошкільному навчальному закладі С. Русова рекомендувала знайомити дітей тільки з святами та народними обрядами, які пов'язані з порами року, природою: "лише настільки, наскільки вони справді виявляють красу, етичну або поетичну, наскільки безпосередньо близькі народному світогляду".

Аналіз педагогічного досвіду реалізації ідей Софії Русової в сучасних дошкільних навчальних закладах засвідчує, що вимагає подальшого вивчення спадщини видатного педагога, її творча реалізація відповідно сьгоднішнім умовам діяльності педагогічного колективу.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Лінгводидактична спадщина Софії Русової в сучасному дошкільному закладі: Монографія.– Одеса: ПНЦ АПН України –СВД М.П.Черкасов, 2006.– 134 с.

2. Богданець-Білокаленко Н.І. Роль рідної мови в національному вихованні дитини у поглядах Софії Русової та Якова Чепіги / Н.І. Богданець-Білокаленко//Наукові записки.– Ніжин: Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2011.– 2011.–№ 8.– С. 103-105.
3. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори // С.Ф.Русова (Упорядник Проскура О.В.).–К.: Освіта, 1996.–304 с.
4. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання С.Ф.Русова //Дошкільне виховання.– 1997.–№ 2.– С.13.
5. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання.– Львів.: 2010.– 127 с.
6. Якименко С.І.Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтесорі: порівняльний аналіз: монографія /С.І.Якименко, Г.С. Міленіна.– К.: Видавничий дім Слово, 2015.– 2015.– 296 с.

ВПЛИВ СЛОВЕСНИХ ІГОР, ІГРОВИХ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ, ІГРОВИХ МОВЛЕННЄВИХ ВПРАВ НА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кіреєва О. О., студентка

**Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Ця проблема — одна із стрижневих проблем дошкільної педагогіки та лінгводидактики, оскільки в сучасному суспільстві і з появою нових технологій батьки мало звертають увагу на розвиток своїх дітей в плані спілкування. Практика засвідчує, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними й дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежує безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва.

Такі дослідники, як Т. М. Божева, Т. М. Красильникова, Н. В. Савінова вважають, що важливим методом розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є гра. На думку цих учених, саме використання різноманітних ігор забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних завдань з урахуванням можливостей та інтересів дітей.

Психолінгвістичний компонент проблеми мовленнєво-ігрової діяльності розкривається у працях Е. М. Верещагіна, М. І. Жинкіна, І. О. Зимньої та ін. Він ґрунтується на уявленнях про структуру мовленнєвої діяльності та різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення, що забезпечують реалізацію мовленнєвого акту на знайомому матеріалі з використанням комунікативно спрямованих одиниць висловлювання.

Метою нашого дослідження є визначення ефективності використання мовленнєво-ігрових засобів у навчанні дітей старшого дошкільного віку зв'язного мовлення.

Об'єктом дослідження – є процес розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Предметом дослідження – процес розвитку зв'язного мовлення у дітей за допомогою використання ігор (словесних і вербальних), ігрових мовленнєвих ситуацій, вправ.

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.
2. Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку зв'язного мовлення в процесі мовленнєво-ігрової діяльності.
3. Виявити взаємозв'язок ігрової, мовленнєвої діяльності і спілкування на етапі дошкільного дитинства.
4. Розглянути види і класифікацію дитячих ігор, їх спрямованість на розвиток зв'язного мовлення.
5. Вивчити вплив ігрових мовленнєвих ситуацій, ігрових мовленнєвих вправ на розвиток зв'язного мовлення, розглянути їх класифікації.
6. Охарактеризувати умови ефективного розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.
7. Аналіз і підбір методик дослідження особливостей розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєво-ігрової діяльності.

Навчання дітей зв'язного мовлення здійснюється в дитячому садку як у повсякденному житті, так і під час спеціальних занять. З цією метою використовують словесні ігри, ігрові мовленнєві ситуації, ігрові мовленнєві вправи та інші методи і прийоми роботи з дітьми. Розглянемо їх конкретніше.

У дошкільній педагогіці серед ігор виокремлюють у самостійну групу словесні ігри — це ігри, змістом яких виступає мовленнєве висловлювання; засобом реалізації ігрової дії та ігрового задуму є слово; результат гри — це породження нового висловлювання — тексту (слова, фрази, речення, судження, розповіді) [2]. У словесних іграх уявний світ завжди оформлений словами. За допомогою мовлення діти висловлюють свої думки, почуття, узгоджують свої дії у грі. В ігровому задумі містяться мовленнєві завдання, які спонукають дитину користуватися зв'язним мовленням, пояснити ці завдання.

Поруч зі словесними іграми в лінгвістичній і, особливо у психологічній, літературі використовують термін «вербальні» ігри [4]. Під ними ми розуміємо словесні ігри, спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, змістом яких виступає безпосередньо зв'язне мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу, і які побудовані за змістом художніх текстів. Вербальні ігри можна поділити на дві великі групи: репродуктивні і творчі ігри.

Під вербальними репродуктивними іграми розуміємо ігри відтворювального характеру, тобто ігри, в яких діти відтворюють зміст одного знайомого художнього твору.

Творчі вербальні ігри — це самостійне створення дітьми ігрового задуму і сюжету гри на основі знайомих дітям художніх творів, тобто творча інтерпретація змісту декількох знайомих дітям казок, оповідань тощо. Р. Й. Жуковська відзначає, що у творчій грі зростає мовленнєва активність дітей. Відбувається включення дитини в самостійний пошук інформації, завдяки чому збагачується мовлення.

Ігрова мовленнєва ситуація — це штучно змодельовані ігрові обставини (дитиною чи дорослим) за змістом знайомих художніх творів (чи казок) або з епізодів життя дитини та створені для цього умови їх реалізації, що стимулюють і активізують мовленнєве спілкування дітей, сприяють розвитку діалогічного і монологічного мовлення [1, с. 77].

Під мовленнєвими вправами вчені розуміють «вправи у природній комунікації у різних видах мовленнєвої діяльності» [3, с. 93]. Важливою особливістю мовленнєвих вправ є їх спрямованість на наближення навчальної діяльності до реального спілкування.

Експериментальне дослідження з визначення ефективності використання мовленнєво-ігрової діяльності у навчанні дітей зв'язного мовлення ми проводили в дошкільному закладі № 31 «Веселка» міста Рівного. У дослідженнях брали участь 47 дітей, віком 5, 6 років із двох старших груп. Для проведення експерименту ми розділили дітей на дві групи — контрольну і експериментальну. Експеримент мав проходити в три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Під час констатувального експерименту для дослідження рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей ми використовували діагностичні методики: «Склади розповідь» (на виявлення рівня складати розповідь-опис знайомого предмета з пам'яті), «Опиши картинку» (на виявлення уміння описувати предмет по картинці), «Загублені картинки» (на виявлення рівня складати розповідь за серією картинок об'єднаних одним сюжетом), «Склади казку» (на визначення рівня самостійно складати розповідь чи казку), «Відгадай що це?» (на виявлення рівня розуміння відмінностей і впізнавання дитиною різних жанрів творів — казка, розповідь, вірш), «Перекажи» (на виявлення рівня сформованості у дітей уміння переказувати). За зведеними результатами цих методик ми визначили, що з всіх дітей, які брали участь в експерименті, мають низький розвиток зв'язного мовлення двоє, 26 — середній, 19 — високий. Нами було сформовано експериментальну групу зі старшої групи дітей, які мали найнижчі рейтинги. За середньою сумою балів, набраних за всі діагностичні методики, — 12 дітей з середнім рівнем розвитку зв'язного мовлення (у 1 дитини середній бал 2,7; 1—2,5; 2—2,0; у 3—1,8; у 4 — 1,7; у 1—1,5), 2 — з низьким (середній бал 1,3). Найважчим завданням для дітей було придумати розповідь на самостійно обрану тему. Слід відмітити, що під час проведення методики «Відгадай що це?» діти здебільшого впізнавали всі жанри художньої літератури, але їм було важко пояснити відмінності вірша, казки і оповідання.

Після отримання результатів формульовального експерименту, який проводився упродовж трьох тижнів з дітьми експериментальної групи, налагоджена система спеціально підібраних нами словесних ігор, ігрових мовленнєвих ситуацій, ігрових мовленнєвих вправ. Особливо дітям подобаються сюжетно-рольові ігри «Передай далі», «Будь уважним!», «Розумні зайчики» (вербальні творчі ігри), ігрові мовленнєві казкові ситуації, ігрові мовленнєві вправи за змістом художніх творів «Продовж далі», «Улюблений герой» (вербальні репродуктивні ігри) та ін. Нами вже помічена ефективність використання словесних ігор на розвиток комунікативної спрямованості мовлення, міжособистісного спілкування (наприклад, «На іменинах», «На гостини до бабусі», «Куди я потрапив?»).

Після закінчення цієї роботи ми приступимо до формульовального експерименту, в якому для перевірки динаміки змін нами буде проведено повторний контрольний зріз і за зведеними результатами комплексу діагностичних методик (тих самих, що і в констатувальному експерименті), ми визначимо показник ефективності впливу мовно-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Отже, результати нашого експерименту мають засвідчити ефективність дібраних нами завдань, вправ з ігровими елементами для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. / А.М. Богуш, Н.І. Луцан — К.: Видавничий дім «Слово». 2008. — 256 с.
2. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко — М.: Просвещение, 1977. — 94 с.
3. Бухбиндер В.А. О системе упражнений / В.А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. [сост. А. А. Леонтьев]. — М.: Рус. яз., 1991. — С.92 — 98.
4. Люблинська Г.О. Дитяча психологія / Г.О. Люблинська — К.: Вища школа, 1974. — 355 с.

ЯКІВ ФЕОФАНОВИЧ ЧЕПІГА ПРО ІДЕАЛ УЧИТЕЛЯ

Кіяк М. М., студентка

**Бричок Б. П., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Постановка проблеми. Особистість учителя у культурологічних вимірах шкільної й педагогічної освіти має вагомe значення у будь-яку епоху. Досить широкий перелік морально-етичних, національних, загальнонародських якостей учителя зробив Яків Чепіга. Ми спробуємо розкрити бачення ідеалу вчителя визначним українським педагогом задля творчого використання його поглядів у формуванні сучасного ідеалу українського вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спадщина українського педагога, психолога, культурно-громадського діяча Якова Феопфановича Чепіги була і є об'єктом дослідження багатьох науковців. Зокрема, концепцію української національної школи розглядали Ж. Ільченко та І. Зайченко, теоретичні засади навчання й виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Чепіги розкрила у дисертаційному дослідженні Л. Ніколенко, методичну концепцію проаналізувала С. Яворська. Аналізу науково-педагогічної діяльності Я. Чепіги присвячені праці Л. Березівської, С. Болтівця, В. Марочко, Р. Палійчук, О. Сухомлинської, О. Щербакової та інших дослідників. Історіографію спадщини Я. Ф. Чепіги здійснила Н. Богданець-Білоskalенко [1]. Однак проблема ідеалу учителя у спадщині Я. Чепіги не була предметом окремого аналізу. Тому **мета статті** — розкрити ідеал вчителя у думках вченого-педагога Я. Чепіги.

Виклад основного матеріалу дослідження. За своє життя Яків Чепіга створив більше 150 наукових праць. Усі вони присвячені проблемам теорії і практики педагогіки, історії, психології, становленню та розвитку освіти. Також ним були написані змістовні й актуальні на ті часи посібники, книжки і підручники для дітей, дорослих. Публікації в журналах, підписував різними псевдонімами і криптонімами: Я.З., Я.Ч., З-вич, Бучицький, Садовник, Учитель Я, Чепіга та ін. Значну частину своїх праць Я.Чепіга друкував на сторінках часописів «Світло», «Учитель», «Педагогіческий журнал», «Украинская хата», «Вільна Українська Школа», «Шлях освіти» і др. Основні положення цих робіт стосуються взаємодії між знанням рідної мови, діяльності нації і загальним розвитком дитини; а також

розкриває сутність поняття «національне виховання». На думку вченого, національне виховання – це життєва потреба нації і підґрунтям такого виховання є сім'я і школа (стаття «Національність і національна школа», 1910) [2].

Але примітним в його дослідженні виявляється факт: перша об'ємна праця-монографія має назву «Самовиховання вчителя» (1914). Отже, дослідник усвідомлював найголовніше, що розвиток школи значною мірою залежить від особистості вчителя, його впливу на дитину. Високе покликання вчителя не обмежується лише навчально-виховним процесом. На думку Я. Чепіги, учитель є «довірем народу», «довірем нації у вихованні й освіті нового покоління» [2, с.13]. У названій праці визначається важливість ролі вчителя в суспільстві і окреслюється методика, яка забезпечує явний авторитет, зразковість і бездоганність моральних якостей учителя. Методика полягає у способах самовиховання, удосконалення професійних здібностей, вироблення в собі твердого характеру і волі. Привертає нашу увагу в міркуваннях автора те, що він подав вимоги до вчителя не описово, а узагальнив, показуючи значення, моральність мети роботи вчителя. «Перевіряючи свою працю, учитель кристалізується морально», «не ставить собі в заслугу чесну й щире працю», підкреслював, що така діяльність учителя є природним імпульсом до вищого життя. Тільки ореол ідеалу культурної людини, сили світла знань в еволюційному поступі й творчості рухали до досконалості волю і думку вчителя, якому не завжди давали платню і не завжди розпалювали грубку в його помешканні. Найголовніші чинники удосконалення вчителя – міркування і праця. У поняття «міркування» вкладається зміст розумової діяльності, вміння аналізувати, обмірковувати, виділяти головне і бачити другорядне, фіксувати важливі моменти у своїй праці. Особливо ж необхідне для педагогів вміння володіти власними емоціями і думками, які висловлюються вголос, адже вся діяльність учителя – «безперервна праця на користь інших». Невичерпна віра у своє учительське високе призначення на землі допомагає твердо зберігати душевний спокій, «...ідейності його праці не зможе загуманити і матеріальне злиденне життя» [2, с.131]. Автор скерував свої міркування на внутрішнє відчуття учителя – людини, чия енергія спрямована діяти, відповідно ж дія підтримує дух енергії, «збільшуючи здатність до продуктивної праці». Праці властивий стиль філософського розмірковування про те, що людське життя дуже коротке, а тривалість учительської діяльності ще менша. «І чим раніше вчитель виробить у собі добродійні педагогічні звички, любов до праці й виховає в собі міцну волю, тим певніше увінчаються його старечі роки свідомістю, що він виконав на землі те, що йому призначено було» [там само]. Педагог переконував, що учителю потрібно намагатися бути незаплямованим жодними антиморальними проявами, плекати в собі чесноти справедливості, доброти, терпіння, що зберігають чистою душу на всі випадки життя. Я. Чепіга порівнював життєву ріку педагогічної діяльності з природними явищами води. Природні ж стихії і природна енергія людини – це та єдність, яка рухає будь-яким творчим процесом життя. «Стояча вода гніє. Текуча, набираючись сили і міці в боротьбі з перешкодами, власними грудьми прориває собі річище, по якому невичерпно несе себе – чисту, прозору. Повсякчасна праця над собою очищає душу від намулу й життєвого бруду. Вона дає силу нести свої щирі поривання не засміченими неправдою до кінця днів» [2, с.131]. Отже, щоденна праця над собою очищає душу від різних намулів негативізму. Істинність підходу до самовиховання виходить за межі педагогічної діяльності. Власне, кожній людині, яку б вона не обіймала посаду в суспільстві, бажано мати свою особисту програму самоудосконалення на основі виховання себе самої.

У багатьох працях Я. Чепіга роз'яснював завдання і роль учителя в навчально-виховному процесі, просвітницько-громадській діяльності, аргументуючи високе призначення педагога у служінні народу. Спинимось на головних аспектах педагогічної праці, завданнях і меті діяльності вчителя в інших статтях Я. Чепіги. У статті «Народна освіта в Північно-Сполучених Державах» ідеться про народну освіту в Україні [3]. Але варто вивчати і досвід тих країн, де вже напрацьовані стійкі, стабільні матеріали про виховання загальнолюдських цінностей, вважав автор. «Що народна освіта з'являється головним фактором культурного поступу нації, а також завоювання в царині механіки й торгу, здається, стало у нас, останніми часами, зрозумілими навіть найконсервативнішим елементам держави. Тільки от подбати про освіту, як того вимагає час, не вистачає у наших творців ні хисту, ні сміливості, щоб одмовитись од своїх колишніх поглядів. За добрим зразком треба обертатися до чужих держав і у них шукати собі поради і підвалини для свого життя» [3, с. 43]. Отже, аналізуючи світовий досвід культури та освіти, Я. Чепіга пристосовував краще з чужого на свій національний підмурівок. Особливо чітко вибудовані вимоги до створення народної школи у його праці «Проект української школи». Безперечно, школа нового типу неможлива без досвідченого, професійно підготовленого педагога.

Провідною тезою у багатьох працях Я. Чепіги щодо ідеалу вчителя є любов до дитини. У вже згадуваній праці «Самовиховання вчителя» любов до дитини трактується як любов, більша ніж до ближнього [4]. Від любові до дитини дорослі відчувають задоволення, почуття щастя і радості, дитину ми любимо інстинктивно. Автор торкається найсвятіших понять людської любові: «Чиста, щира до самозабуття любов у матерів. Та коли вона притаманна одній половині роду людського, то притаманна всій людськості. І тільки ненормальними умовами життя, де панує особистий егоїзм, та нашою невихованістю можна пояснити те, що так занехаяно в житті цю чесноту» [2, с. 140-141]. Загальні роздуми про любов проєктуються на практичну діяльність вчителя, прагнучого постійного самовдосконалення, проте «нелегко людині досягти ідеалу. Нелегко педагогові поводитись з учнями з повсякчасною бездоганною любов'ю. Але він повинен так поводитись, бо святий і кінцевий обов'язок його – зберегти душу дитини незіпсованою, і через те вчитель повинен виховати в собі любов до людей, до дитини» [там само]. Таким чином, доходимо до висновку, що Яків Чепіга вважав учителя тією культурною силою, яка несе людству світло знань. Поведінка, зовнішність учителя має бути взірцем для учнів, батьків і оточення, в якому перебуває вчитель поза межами школи. На думку вченого, учитель прищеплює моральні чесноти і стійкі переконання добра, краси. Саме тому педагогові, як нікому іншому, потрібно постійно розвиватися, удосконалюватися в науково-методичному спрямуванні, досягати високої професійної якості в роботі. Значний акцент Яків Феофанович робив на справедливості вчителя. Він підкреслював, що педагогу слід розвивати тонке чуття настрою дитини, «душевний слух до чужих переживань, розуміти страждання інших» [4, с.11]. А ще він закликав вчителя: «не шкодь дітям», «будь справедливим до дітей у своїй праці», «Коли хочете дати дітям задоволення, радощі і щастя, будьте справедливими до них» [4, с.16].

Важливе місце в ідеалі учителя Я. Чепіга відводив такій якості, як доброта. «Ніщо так не прихляє дітей до вчителя, як його щира, сердечна добрість» [4, с.17]. До необхідних чеснот у характері вчителя Я. Чепіга відносив терпеливість. У праці «Самовиховання вчителя» автор вказував, що саме терпеливість допомагає полегшувати працю вчителя. Він вдався до художнього порівняння виховання дітей і вирощування дерева. Дерево можна повільно і дбайливо пригнути до землі, спрямувати його ріст, і воно не зламається, можна ж нахилити різко, тоді дерево переломиться. Так із дитячою душею, «навчимося витримки, поваги до дитячих вчинків і хиб, а головне – терпеливості і терпіння у наших вчинках і вимогах» [4, с.25].

Аналізуючи праці Я. Чепіги, переконуємося: такі чесноти, як любов, терпеливість, добро є складовими цілісного поєднання в роботі вчителя. Окрім уже сказаного, зазначимо, що Яків Феофанович особливого значення надавав питанню національного виховання вчителя і національного розуміння маленького українця. Вчений-педагог підкреслював, що дитина, яка з ранніх літ чує рідну мову, зростає в рідній культурі, усвідомлюючи морально-етичні зразки, у дорослому житті йтиме послідовним шляхом національних переконань, які згодом передасть і своїм дітям. Саме тому вчитель зобов'язаний плекати й оберігати національність дитини, не намагатися насаджувати їй нерідне, чуже, що калічить її душу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналізуючи наукову спадщину Я. Чепіги в аспекті ідеалу шкільного вчителя, переконуємося, що центральною фігурою у здійсненні далекоглядних національно-просвітницьких планів навчання та виховання в школі Яків Феофанович вважав педагога. До цього питання не можна бути байдужим, адже вчитель є представником національної інтелігенції, його особистість завжди була і буде актуальною у культурологічних вимірах якості української інтелігенції.

Список використаних джерел

1. Богданець-Білокаленко Н. І. Історіографія спадщини Я. Ф. Чепіги / Н. І. Богданець-Білокаленко // Пед. дискурс: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 15. – С. 67–72.
2. Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., наук. редактор Л.Д.Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: «ОВС», 2006. – 328 с.
3. Чепіга Я. Народня освіта в Північно-Сполучених Державах / Яків Чепіга// Світло. – Кн.6, лютий, 1911. – С.43-45.
4. Чепіга Я.Ф. Самовиховання вчителя / Яків Феофанович Чепіга. – К.: Українська педагогічна бібліотека, 1914 – 36 с.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Кльоф Н. Ю., магістрант

Косарева О. І., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Головним соціальним процесом, через який здійснюється взаємодія між особистістю та суспільством, є процес соціалізації. Соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості. Процес соціалізації визначається в сучасній науці як історично обумовлений процес розвитку особистості, засвоєння нею суспільних цінностей, норм поведінки, відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні [2].

Розбудова української державності загострила проблему формування соціальної компетентності у дітей і молоді, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до життя в оновленому соціальному середовищі. Із прийняттям державного Базового компонента дошкільної освіти, нині діючих чинних програм дошкільної освіти питання соціального розвитку дошкільника, його гармонійна адаптація до нових умов життя та соціалізація постали пріоритетними [1].

Перша інституція, яка сприяє формуванню соціальної компетентності є сім'я. Саме батьки допомагають дитині увійти в світ стосунків. На жаль, більшість батьків, віддавши дитину до дошкільного закладу, перестають турбуватися про її соціальність, перекладаючи ці клопоти на вихователів, або не мають знань, як сприяти її розвитку. Друга інституція – дошкільний навчальний заклад. Сучасний вихователь ДНЗ повинен бути озброєний знаннями щодо формування соціальної орієнтації дитини, стимулювання її особистісної самореалізації, набуття необхідного до віку малюка соціального досвіду, закладання основ його соціальної компетентності.

Сучасні батьки, вихователі недостатньо володіють знаннями про особливості соціального розвитку дитини, тому виникає необхідність допомоги, а значить, проблема соціалізації є актуальною і саме тому обумовлює вибір нашого дослідження «Підготовка студентів до роботи з батьками з формування соціальної компетентності».

У наукових працях з психології, педагогіки, філософії досліджено окремі аспекти соціальної компетентності особистості, серед яких: соціалізація особистості (Т. Алексеєнко, А. Капська, І. Кон, О. Кононко, А. Мудрик, І. Рогальська та ін.), соціальне становлення особистості (К. Абульханова-Славська, Д. Іванова, А. Зимня, О. Карпенко, Т. Лобанова, Є. Нікуліна), соціальна активність (О. Киричук, Н. Михайленко, Н. Пономарчук), самовизначення (І. Зверева, А. Мудрик, О. Щербініна та ін.). Вивчення процесу формування соціальної компетентності тією чи іншою мірою розглянуто у наукових дослідженнях Н. Калініної, Н. Кузьміної, В. Куніциної (щодо характеристики соціальної компетентності як сукупності сформованих компетенцій особистості). На сучасному етапі проблемою соціальної компетентності дітей та молоді займаються вчені Л. Коваль, С. Курінна, В. Москаленко, А. Капська, С. Хлебик, М. Лукашенко, В. Радул та ін.

Проблема професійної підготовки фахівців дошкільної освіти висвітлювалася в працях Л. Артемової, Г. Бельської, О. Кононко, Т. Поніманської, Л. Семушиної та ін. Значний внесок щодо соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми належить таким вітчизняним дослідникам, як О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, І. Рогальська, Т. Поніманська, О. Савченко та ін. У теперішній час інтенсивно досліджуються проблеми оновлення змісту освіти,

створення належних умов для соціалізації дитини, оптимального її розвитку й виховання.

Попри різноманітність досліджуваних напрямів у галузі фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку (Е. Вільчковський, Н. Грама, Н. Денисенко, Л. Загородня, Р. Кондратенко, Л. Машкіна та ін.) проблема формування готовності майбутніх педагогів ДНЗ до роботи з батьками з набуття дитиною дошкільної віку основ соціальної компетентності ще не отримала на сьогодні всебічного висвітлення[4].

Експериментальне дослідження готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками з формування соціальної компетентності проводилося зі студентами педагогічного факультету РДГУ, напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта», вихователями, дітьми старшого дошкільного віку та їх батьками у ДНЗ № 32. Анонімне анкетування студентів проводилось в електронному форматі, в ньому взяли участь 50 осіб. Для перевірки рівня знань у батьків щодо соціалізації їхніх дітей було застосовано анкетування. Для визначення рівня розвитку соціальної компетентності у дітей дошкільного віку було застосовано ряд методик у вигляді дидактичних ігор та вправ.

При проходженні педагогічної практики, ми звернули увагу на те, що вихователі дошкільних навчальних закладів приділяють мало часу для формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку. Звісно, на заняттях у дітей намагаються сформувати знання про соціум, моральні поняття, проте, у повсякденному житті мало уваги приділяється для застосування цих знань.

Для діагностики рівня соціальної компетентності дітей старшої групи ми застосували ряд методик. До першої з них ми включили завдання, спрямовані на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об'єктивної оцінки себе та інших. Друга методика була спрямована на визначення рівня соціальної компетентності, тобто знань про соціальні норми, ролі. В оцінці рівня соціальної компетентності ми намагалися також з'ясувати особливості світосприймання, визначення дитячої картини світу, обізнаність щодо елементарних соціальних норм. Ми вважали за необхідне, в першу чергу, виявити, що являє собою для дитини світ та як вона визначає своє місце в ньому. Третю методику ми провели для вивчення соціальної взаємодії між дітьми в групі дитячого садка. Дидактична гра «Секрет». Мета: вивчення взаємовідносин в групі однолітків. На основі відповідей дітей ми визначали статус кожної дитини в групі і розподіляли дітей по умовних статусних категоріях: «лідери»; «прийняті»; «неприйняті»; «ізольовані».

Проаналізувавши дані описаних вище методик ми отримали результати на основі яких умовно поділили дітей у відповідності з 3 рівнями прояву соціальної компетентності – високий, середній та низький. До високого рівня ми віднесли 15% дітей. Вони вміють встановлювати контакт, висловлювати чітко власні думки, використовувати мовленнєвий етикет, контролювати свої емоції, розуміти емоційний стан дорослих та однолітків, спокійно відстоювати власну думку, узгоджувати свої бажання, прагнення з інтересами інших людей, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях, виявляти повагу до дорослих, проявляють емпатію.

Середній рівень характерний 60% дітей старшого дошкільного віку. Для цих дітей характерно вміння вести діалог з дорослими та однолітками, відстоювати власну думку, активно використовувати слова-пояснення, вибачення, уникають гострих суперечок, слабкі прояви неконтрольованих емоцій.

До низького рівня прояву соціальної компетентності ми віднесли 25% опитаних дітей, оскільки вони не виступають ініціаторами спілкування, не контролюють своїх емоцій, агресивно відстоюють власну думку, провокують конфліктні ситуації.

Для визначення наявності знань та умінь з формування соціальної компетентності у батьків дошкільників, ми провели анонімне анкетування. Запитання були різного плану: у тестовій формі, також деякі з них потребували розгорнутої відповіді. В анкетуванні взяли участь 47 батьків.

Інтерпретуючі дані ми отримали такі результати: високий рівень знань з формування соціальної компетентності у дітей мають 21% респондентів. Для цього рівня характерні теоретичні знання, наявні навички формування соціальної компетентності власних дітей. Середній – 46,2%, Такі батьки знають і можуть проводити роботу з дітьми, проте допускають деякі несуттєві чи мало значимі помилки. Низький – властивий для 32,8% опитаних батьків. Такі батьки мало цікавляться соціальним розвитком дітей, в них недостатньо знань для формування соціальної компетенції у дітей.

З отриманих результатів анкетування можна зробити висновок, що з батьками слід працювати, надавати їм інформацію щодо формування соціальної компетентності у дітей. Батьки мають бажання займатись з дітьми, проте не володіють знаннями, вміннями та навичками.

Ми провели також анонімне анкетування студентів, метою якого було визначення рівня готовності студентів до роботи з батьками з питання формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку.

Результати даного анкетування такі: високий рівень знань у 21%, середній у 59%, низький рівень знань у 20% студентів. Високий рівень характеризується широкими теоретичними та практичними навичками з формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку. Середній рівень - достатніми знаннями та посередніми практичними навичками. Низький рівень характерний для студентів з нестійкими знаннями та мало сформованими навичками практичної роботи соціалізуючого впливу.

З метою більш ефективної реалізації завдань підготовки майбутніх вихователів до проведення роботи в галузі соціалізації дітей у Рівненському державному університеті нами було розроблено модуль «Робота з батьками з формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку», для фахівців дошкільного профілю за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» як частина навчальної дисципліни «Методика роботи з родинами» циклу професійної підготовки. У даному модулі подаються знання про соціальну компетентність, принципи, завдання, зміст, організацію, форми й методи роботи з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками з формування в них знань і умінь соціального буття. Для студентів ВНЗ були проведені лекційні, практичні та лабораторні заняття; відкриті заняття з дітьми дошкільного віку з формування соціальної компетентності («Ти живеш серед людей», «Родинна квітка», «Дружба – це велика сила.»); тренінги з батьками дошкільників з метою надання їм знань про соціалізацію їхніх дітей («Вправління в позитивному розв'язанні життєвих ситуацій»).

Після проведеної роботи, ми провели повторне анкетування студентів і батьків дітей дошкільного віку, що

відвідують ДНЗ №32 «Зірочка» м. Рівного. Отримані дані, свідчать проте, що проведена робота зі студентами та батьками з формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку має позитивний результат. Відбулися значні позитивні зміни в рівнях сформованості соціальної компетентності представників студентської групи: загалом 62,4% студентів досягли високого рівня сформованості знань з роботи з батьками з формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку; середні показники у 27,5%, низькі у 10,1% опитаних студентів.

Аналізуючи отримані відповіді батьків дітей старшої групи високі показники сформованості знань із соціалізації дітей показали 58,7%; середні показники - 31,5% батьків; низький рівень характерний для 9,8% батьків.

Отже, проведена нами робота дала позитивний результат при підготовці студентів до роботи з батьками з формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до розв'язання завдань, пов'язаних із роботою з батьками з питань соціалізації дітей дошкільного віку, формування у них належного рівня соціальної компетентності є надзвичайно актуальною для сьогоденної освіти. Її розв'язання ми вбачаємо в удосконаленні змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ДНЗ: удосконалення частин навчальної дисципліни циклу професійної підготовки, можлива розробка додаткових дисциплін (спекурсів, дисциплін професійної підготовки за вибором університету або за вибором студента), що визначають основи роботи у галузі соціалізації дошкільника.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. - Київ, 2012. – 26с.
2. Богуш А.М. Діти і соціум/ А.М. Богуш, Л.О. Варяниця – Луганськ: Альма-матер, 2006. – с.368
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 141. – С. 1–8.
4. Матвієнко С.І. Підготовка майбутніх вихователів до формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку / С.І. Матвієнко // Наукові записки НДІ ім. М. Гоголя. – 2014. - №4. – С. 166-170.
5. Поніманська Т.І. Соціальний розвиток дитини / Т.І. Поніманська, І.М. Дичківська, О.А. Козлюк, Л.І. Кузьмук. – К.: Генеза, 2013. – с.86

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Козачук М. В.

Рівненський державний гуманітарний університет

У процесі становлення цивілізованих відносин у суспільстві та державі відбувався перехід від опіки осіб із психофізичними порушеннями до визнання їх як повноцінних особистостей, усвідомлення можливості й доцільності їх соціальної адаптації [5].

Принцип корекційної спрямованості навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, висвітлений у цілій низці досліджень Т.О. Власова, М.С. Певзер, Б.І. Коваленко, Н.Б. Коваленко, І.Г. Єременко, Л.С. Вавилова, Г.М. Мерсіянова, В.О. Феоктистова, Д.М. Малєв, В.М. Синьов, В.В. Тарасун.

Л.І. Солнцева корекційно-виховну роботу розглядала як систему педагогічних дій, які застосовуються у визначенні загальноосвітніх, спеціальних дисциплін, у виховному процесі та на спеціальних корекційних заняттях. Таке твердження найповніше характеризує систему корекційної роботи і має братися до уваги під час побудови моделі педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [6].

Л.І. Плаксина стосовно корекційної роботи висловила важливу думку: «...з погляду проблеми корекційно-компенсаторного розвитку корекційна робота повинна розглядатися як самостійна система, яка має свою мету, зміст, засоби і методи».

Сьогодні успішне функціонування дошкільного масового і спеціального закладу стає неможливим без кваліфікованої корекційно-розвивальної роботи, яка має базуватися на результатах комплексної діагностики і науково обґрунтованих організаційно-методичних формах діяльності.

На нашу думку, у процесі організації корекційно-логопедичної роботи із дитиною з порушеннями психофізичного розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого виховання і навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності – основна й невід'ємна умова успішного «залучення» дитини до інклюзивного навчання [2].

Специфіка корекційно-логопедичної роботи в інклюзивному закладі полягає в тому, що залежно від потреб і навчальних можливостей дитини, використовуються допоміжні навчальні технології, методики або їх модифіковані чи адаптовані елементи.

Корекційно-логопедична робота розглядається як підґрунтя організації навчально-виховної роботи, зокрема в інклюзивній групі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей: ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості [1].

Задля забезпечення фахової корекційно-логопедичної роботи в умовах навчального-виховного закладу створюється навчальна команда різнопрофільних спеціалістів, які беруть участь у розробці та реалізації індивідуального навчального плану (ІНП) учня. У інклюзивному закладі до складу такої команди входить: вихователь, вчитель, логопед, психолог, соціальний педагог, методист; за потреби запрошують медичних працівників, фахівців з реабілітації, педагогів-дефектологів (корекційних педагогів). Також невід'ємними членами команди є батьки дитини з особливими потребами, з якими обговорюються й узгоджуються усі дії та заходи, котрі проводитимуть із дитиною у навчальному закладі, а також визначається можливість реалізації індивідуального навчального плану в домашніх умовах [4].

Педагог інклюзивної групи (класу), використовуючи співпрацю із усіма членами мультидисциплінарної команди, має орієнтуватися на особливі стратегії навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Наприклад,

вихованцям з порушеннями мовлення потрібна корекція, скерована на виправлення вад вимови і т.д.

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей. Виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Тому, щоб навчально-виховний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він повинен забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та проведення корекційно-логопедичної роботи [3].

Ми вважаємо, що для досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-логопедичної роботи в інклюзивній групі (класі) фахівцям необхідно дотримуватися визначених наукою принципів:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики та корекції;
- пріоритетності корекції каузального типу;
- діяльнісний принцип корекції;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення найближчого соціального оточення.

Система комплексної корекційно-логопедичної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії передбачає:

1. Педагогічну допомогу (навчання, виховання та розвиток)
2. Психологічну допомогу (психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату).
3. Соціальну допомогу (надання можливості соціалізуватися, допомога непрацездатним та ін.) [6].

Складання корекційно-логопедичної програми та вміння її модифікувати - важливий компонент готовності педагога до роботи в інклюзивній групі(класі), оскільки універсальних корекційних програм не існує. Окрім структури дефекту та ступеня тяжкості, треба враховувати час його виникнення, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуально-психологічні особливості дитини (можливості, досягнення, позитивні сторони), а також попередню соціальну ситуацію розвитку.

Корекційно-логопедична складова у навчальному процесі повинна мати випереджувальний характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що повинно розвинути у найближчій перспективі.

При складанні корекційно-розвивальної програми необхідно дотримуватись таких методичних вимог:

- чітко сформулювати основну мету психолого-логопедичної корекційної роботи;
- виділити коло завдань, які повинні конкретизувати основну мету;
- визначити зміст корекційних занять, враховуючи структуру дефекту та індивідуально-психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності;
- визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна);
- підібрати відповідні методи й техніки із врахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини
- запланувати форму участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі;
- розробити методи аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального процесу;
- підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Необхідно пам'ятати, що ефективність корекційної роботи може бути виявлена як в процесі самої роботи, так і по її закінченню, або значно пізніше. Вважається, що остаточно говорити про закріплення або втрату позитивного ефекту можна приблизно через півроку після завершення корекційно-розвивальної програми.

Корекційна робота являє собою систему спеціальних педагогічних заходів, засобів, форм та методів навчання та виховання, спрямованих на розвиток процесів компенсації, подолання та усунення недоліків пізнавальної діяльності, рис особистості, розвиток фізичних та рухових можливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Подальшого вдосконалення потребує система взаємозв'язку вихователів, педагога-дефектолога, медсестри, лікарів, психолога і логопеда, розроблення інноваційного змісту і технології їх роботи.

Таким чином, корекційно-логопедична робота розглядається як вагома складова навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі. Все це слугує єдиній меті – забезпеченню якості життя дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. Інклюзивна практика в дитсадку: організаційна модель / І. Дичківська // Дошкільне виховання. – 2014. – №2. – С. 5–9.
2. Дичківська І. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження // Дошкільне виховання – 2013. – № 12. – С. 3–6.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад / Т. Ілляшенко // Соціальний педагог. – 2009. – №5. – С. 26–35.
4. Колупаєва А., Савчук Л. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. Колупаєва, Л. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ». – 2011. – 274 с.
5. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник / Т. Поніманська. – К.: Академвидав, 2015. – 448 с.
6. Шипицына Л. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С.7-9.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У РОБОТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Коцур Є.-Л. І., магістрант

**Руденко Н. М., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Сучасний період розвитку суспільства характеризується значним впливом на нього інформаційно-комунікаційних технологій. На сучасному етапі в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними із внесенням коректив у зміст технологій навчання, які повинні бути адекватними сучасним технічним можливостям та сприяти гармонійному входженню дитини в інформаційне суспільство [4].

Комп'ютерні технології покликані стати невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу та значно підвищити його ефективність. Тому рівень комп'ютеризації разом із кадровим та методичним забезпеченням навчального процесу є вирішальним показником оцінювання ефективності роботи сучасного дошкільного навчального закладу. В умовах інформатизації суспільства, входження України до європейського соціокультурного простору, реформування освіти, виведення її на рівень розвинених держав світу значною мірою залежить від підвищення ефективності виховання і навчання в її першій ланці – дошкільній освіті, що неможливо без підготовки кваліфікованих, конкурентоспроможних професіоналів-вихователів.

Необхідність застосування комп'ютерної техніки в освітньому процесі регламентовано нормативно-правовою базою. Так, у Державній національній програмі “Освіта України XXI століття” (розділ “Дошкільне виховання”) визначено основні положення: “забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня” [3].

У Національній доктрині розвитку освіти (стаття IX) наголошено, що “пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують: подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві”. Тому проблема підготовки майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій, зокрема мультимедійних засобів навчання у роботі дошкільного навчального закладу є досить актуальною на сьогоднішній день [8].

Розвиток суспільства у XXI столітті не лише дозволяє, але й вимагає впровадження мультимедіа технологій в роботу з дітьми дошкільного віку, використання яких сприяє швидкому засвоєнню знань, формуванню умінь та навичок на тлі високої емоційності та підвищеного інтересу дитини, про що свідчать дослідження Ю. Горвиця, Г. Лаврентьєвої, Т. Павлюк, Л. Чайнової та інших вчених.

Сучасні підходи до здійснення професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлюються в дослідженнях О. Абдулліної, І. Богданової, А. Богущ, Н. Грами, Т. Жаровцевої, І. Зязюна та ін. Концепції формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності представлені в роботах К. Дурай-Новакової, А. Ліненко, Л. Хомич та ін. Розглянуто готовність студентів педагогічного факультету до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності (Н. Диканська); формування готовності майбутніх педагогів до використання комп'ютерних інформаційних технологій у професійній діяльності (О. Разинкіна); підготовку майбутніх педагогів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій (О. Трофимов).

Чільне місце серед цих досліджень посідають праці, присвячені використанню комп'ютерних технологій у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів (Ю. Горвиц, О. Зворигіна, Н. Кирста, Н. Лисенко, В. Могільова, В. Моторін, С. Новосолова, С. Пейперт, Г. Петку та ін.). У дослідженнях зазначається, що у сучасній дошкільній освіті пред'являються якісно нові вимоги до процесу педагогічного супроводу дітей дошкільного віку, організації їхньої пізнавальної діяльності, формування життєвої компетентності. Важливою умовою такого оновлення є використання комп'ютерних технологій.

Мультимедіа розуміється як сучасна комп'ютерна технологія, що дозволяє об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічні зображення та анімацію. Використання віртуальної реальності у педагогічному процесі породжує ефект присутності, а це робить можливим змінити всю систему навчання й виховання. Виникає можливість багато інформаційних матеріалів передавати дошкільникам через їх безпосереднє зіткнення з досліджуваними об'єктами і явищами, моделювати виховні ситуації, у яких дітям треба буде приймати якісь рішення та діяти відповідно до обставин. Звідси стає очевидним, що дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання зростають в міру розвитку їх техніко-технологічного та програмно-методичного рівня [5].

Мультимедійні засоби навчання є невід'ємним компонентом практично будь-якої сучасної методичної системи. Таким чином, існує низка суперечностей між: зростаючими потребами суспільства в інформатизації навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу і готовністю майбутніх вихователів використовувати комп'ютерні технології у професійній діяльності; необхідністю вдосконалення підготовки майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій при організації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку та потребою в науково обґрунтованих умовах здійснення цього процесу.

Комп'ютер для педагогів на сьогоднішній день стає потужним технічним засобом навчання дітей. Використання мультимедійних засобів дозволяє розширити можливості педагога, створити базу для залучення дітей до комп'ютерних навчальних програм. На сьогоднішній день комп'ютерні програми, ігри, завдання, мультимедійні презентації у своїй роботі застосовують всі педагогічні працівники: вихователі, музичні керівники, психологи, методисти. Застосування мультимедійних та інформаційних технологій у якості дидактичних засобів використовується вихователями для підвищення мотивації та індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей дітей та для створення благополучного емоційного фону [1].

Можемо зауважити, що використання мультимедійних засобів у навчанні не тільки збільшує швидкість передачі інформації дітям та підвищує рівень її засвоєння, а й сприяє розвитку таких процесів як увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення, розвиває почуття кольору, композиції, бере участь у інтелектуальному, емоційному та моральному розвитку дітей. Новизна мультимедійних засобів та інтерактивного обладнання відображаються в розширенні та збагаченні змісту знань, вмінь та навичок дитини [2].

Володіння новими інформаційними технологіями допомагають педагогу почувати себе комфортно в нових соціально економічних умовах. Використання на заняттях комп'ютера, мультимедійних та інших технічних засобів з метою виховання і розвитку творчих здібностей дитини, формування її особистості, збагачення інтелектуальної сфери дошкільника дозволяють розширити можливості педагога. Тому з цього виникає велика потреба у підготовці майбутніх вихователів до роботи із мультимедійними засобами, підвищення рівня їхніх знань з даного питання та готовності використання набутих знань на практиці [5].

Мультимедійні засоби сприяють більш раціональній діяльності викладача на певному етапі навчального процесу, розширюючи її можливості, а за умови методично правильного використання – й економії часу, інтенсифікуючи тим самим весь педагогічний процес. Тому впровадження та застосування мультимедіа технологій в навчальний процес – важлива дидактична умова формування особистісних якостей майбутніх вихователів. Це дозволяє викладачу отримати ефективний інструмент педагогічної праці, що підсилює реалізацію її функцій, дозволяє підготувати їх до майбутнього навчання у вищих навчальних закладах, сформувати високі професійні якості, шляхом активізації інтересу до навчання, одержати необхідну професійну підготовку [6].

Виходячи з актуальності проблеми, метою нашого дослідження стало наукове обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до використання мультимедійних засобів у роботі дошкільного навчального закладу.

Предметом нашого дослідження було формування готовності майбутніх вихователів до використання мультимедійних засобів у роботі ДНЗ. План дослідження передбачав проведення констатувального, формувального і контрольного етапів. Методами констатувального і контрольного етапів дослідження були анкетування, тестування, опитування. У процесі дослідної роботи були сформовані контрольна та експериментальна групи студентів.

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається нами як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [7]. Спираючись на роботи Н. Колосової, ми виділили такі компоненти готовності майбутніх вихователів, як: мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний.

Результати констатувального етапу дослідження показали, що рівень готовності студентів до роботи з мультимедійними засобами знаходиться, в основному, на середньому і низькому рівнях.

На формувальному етапі експерименту ми відповідно до кожного компонента застосовували експериментальну методику для підвищення рівня готовності майбутніх вихователів. Так, для розвитку рівня мотиваційного компоненту який характеризує рівень сформованості у студентів мотивів до опанування та використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі, ми розробили і апробували цикл лекцій на тему: "Ефективність використання мультимедійних засобів у роботі ДНЗ". Для підвищення рівня когнітивного компоненту підготовки майбутніх вихователів до використання мультимедійних засобів, ми розробили заняття "Специфіка застосування мультимедійних засобів у роботі дошкільного навчального закладу".

Наступним етапом роботи було підвищення рівня операційного компоненту, який характеризував рівень сформованості умінь щодо вільного володіння мультимедійними засобами у підготовці та проведенні різних форм роботи з дітьми; уміння методично правильно використовувати мультимедійні презентації при роботі з дошкільниками. Для розвитку цього компоненту ми підготували та провели цикл занять-тренінгів із використанням мультимедійних презентацій для студентів експериментальної групи. Для підвищення рівня рефлексивного компоненту нами було запропоновано виконання вправ: "Подаруй собі ім'я", "Тут і тепер", "Такий, як є", "Дерево", "Без маски", "Автопортрет", мозковий штурм тощо.

Результати контрольного етапу дослідження показали, що у студентів експериментальної групи підвищилися показники всіх компонентів готовності до використання мультимедійних презентацій в роботі з дошкільниками. Вони оволоділи сучасними методичними прийомами роботи з мультимедіа, усвідомили специфіку використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Горвиц Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова, Н. Н. Подьяков, Е. В. Зворыгина и др. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 56 с.
2. Дементієвська Н.П. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів / Н.П. Дементієвська // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С.Д.Максименка, М.Л. Смульсон. – К.: Міленіум, 2005. – 238 с.
3. Державна національна програма "Освіта. Україна ХХІ століття". – К., 1994. – 61 с.
4. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF>
5. Дьяконов В. Мультимедіа–ПК / В.Дьяконов // Домашній Комп'ютер. – 1999. - № 9. – С. 12–16.
6. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль. – К.: Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с
7. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія / А. Ф. Линенко. – О.: ОКФА, 1995. – 80 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – С. 20–23.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА

Кочерга С. В., аспірант

**Скиба Ю. А., доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник
Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України**

Здоров'язбережувальна компетентність належить до числа ключових компетентностей педагога. Це пов'язане з тим, що саме вчителю належить провідна роль у формуванні особистості. Здоров'язбережувальна компетентність повинна формуватися у майбутніх вчителів ще під час навчання у вузі. Погоджуючись з думкою Н.А. Башавець [1, с. 3], зазначимо, що формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя повинно починатися з побудови теоретичної бази знань про здоров'я в цілому та здоров'язбережувальну компетентність зокрема, адже, як кажуть, практика без теорії сліпа.

Найбільш повне визначення поняття здоров'язбережувальної компетентності, на нашу думку, наведене у дисертаційному дослідженні Д.Є. Вороніна. Під здоров'язбережувальною компетентністю розуміється інтегральна, динамічна риса особистості, що проявляється в здатності організувати й регулювати здоров'язберігаючу діяльність; адекватно оцінювати свою поведінку, а також вчинки й погляди навколишніх; зберігати та реалізовувати власні здоров'язберігаючі позиції в різних, зокрема, несприятливих умовах, виходячи з особисто усвідомлених та засвоєних моральних норм і принципів, а не за рахунок зовнішніх сил; протистояти тиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати, самостійно приймати моральні рішення [4, с. 14].

На думку Д.Є. Вороніна, основними компонентами здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя є аксіологічний, (прийнятий як базовий), інформаційний, фізичний і творчий [4, с. 9]. Т.Є. Бондаренко у структурі здоров'язбережувальної компетентності виділяє когнітивний, емоційно-ціннісний та практично-діяльнісний компоненти [2, с. 215]. У дисертаційному дослідженні Н.М. Поліщук виділяє наступні компоненти здоров'язбережувальної компетентності: ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, особистісний та рефлексивний [5, с. 17]. Аналізуючи та доповнюючи підходи науковців до визначення компонентів здоров'язбережувальної компетентності, ми пропонуємо виділяти наступні компоненти у структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, конативний, операційно-діяльнісний та результативно-рефлексивний. Ціннісно-мотиваційний компонент полягає в усвідомленні цінності здоров'я, сукупність мотивів до здоров'язбережувальної діяльності, інформаційно-змістовий – сукупність знань про зміст понять здоров'язбережувальної педагогіки, теоретичне підґрунтя для формування знань про вплив різноманітних факторів та чинників на здоров'я, конативний – активність майбутніх вчителів в оволодінні вміннями та навичками розробки індивідуальної оздоровчої програми й створення образу свого ставлення до здоров'я, здатність до ведення здорового способу життя, операційно-діяльнісний – способи використання одержаної інформації для здійснення практичної здоров'язбережувальної діяльності, результативно-рефлексивний – облік та аналіз ефективності здоров'язбережувальної діяльності у навчально-виховному процесі.

Цікавими, на нашу думку, є висновки О. Бусигіна та В. Пентюхіна, які стосуються структури здоров'язберігаючої компетенції. Вони вважають, що здоров'язберігаючу компетенцію доцільно розглядати як синтез чотирьох груп компетенцій: фізіологічних, соціально-психологічних, гносеологічних і акмеологічних. Серед фізіологічних було названо ставлення особистості до життя, харчування, алкоголю, куріння, фізичного розвитку, психоактивних засобів, уміння вивчати власний спосіб життя та проводити самооцінку фізичного розвитку. До соціально-психологічних було віднесено ставлення до загальнолюдських цінностей, навколишнього середовища, ноосферних норм поведінки людей Землі, ставлення до страху і власного тривожного стану, уміння «любити себе», знання позитивних і негативних сторін страху і володіння методикам стресостійкості. У групі гносеологічних компетенцій авторами було згадано сучасне розуміння суті здоров'я, знання теорії здоров'я здорової людини на всіх трьох рівнях, знання законів розвитку пам'яті, розуму. Акмеологічні компетенції – ставлення до штучної краси, популярності і слави, досягнень у спорті і мистецтві, знання законів збереження здоров'я і ознак мудрості людини, меж втручання в будову тіла естетичної медицини [3, с. 587]. Таку структуру можна використати при визначенні структури здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя, адаптувавши її з урахуванням специфіки педагогічної діяльності.

Отже, підсумовуючи, можна сказати, що вивчення здоров'язбережувальної компетентності має велике як в теоретичному, так і практичному аспекті. Побудова теоретичної бази, яка полягає у визначенні суті поняття здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя та її структурних компонентів, розкриває можливість практичного використання даних у професійній підготовці майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Башавець Н.А. Культура здоров'язбереження у питаннях та відповідях: навч. посіб. / Н.А. Башавець; Одес. ін-т фінансів Укр. держ. ун-ту фінансів та міжнар. торгівлі. – Одеса: Букаєв, 2010. – 271 с.: іл.
2. Бондаренко Т.Є. Визначення структури здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів біології / Т.Є. Бондаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2012. – № 1 (19). – С. 214-223.
3. Бусыгин А.Г. Десмоэкологический подход к формированию здоровьесберегающих компетенций студентов – будущих учителей в учебном процессе вуза / А.Г. Бусыгин, В.И. Пентюхин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – № 3 (3). – 2010. – С. 584-590.
4. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів ВНЗ засобами фізичного виховання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Д.Є. Воронін; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2006. – 20 с.
5. Поліщук Н.М. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.М. Поліщук. – Житомир, 2013. – 24 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ*Кравчик Н. О., студентка***Бричок Б. П., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Постановка проблеми. Любов до України, ненависть до ворогів – найблагородніша мета нашої педагогіки, нашої шкільної практики – це і є патріотичне виховання – стверджував В. О. Сухомлинський.

Мета статті. Розкрити актуальність створення педагогічних умов для патріотичного виховання молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми патріотичного виховання, знайшли відображення у працях В. О. Сухомлинського, А. С. Макаренка, І. Ч. Кравцова, Л. І. Міщенко, О. І. Вишневського.

Виклад основного матеріалу. Сучасність характеризується суперечностями світових і національних процесів, які загострюють питання збереження і поступу Української держави. Основою стабільного розвитку країни в майбутньому, безумовно є патріотичне виховання підрастаючого покоління. Адже життя і становище нації великою мірою залежить від патріотизму її послідовників, що формується з раннього дитинства.

Справжній патріот любить батьківщину. Патріот не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, він активно працює для свого народу, його добробуту.

О. І. Вишневський виділяє три різновиди патріотизму:

1. Етичний (почуття причетності до свого народу);
2. Територіальний (любов до того місця, де народилася людина);
3. Державницький (вищий патріотизм, що ґрунтується на державній ідеології і пов'язується з поняттям громадянськості).

На жаль зараз в Україні є перевертні, які зрікаються рідного, зневажають рідну культуру, мову, глузують над усім, що нагадує їм український народ.

Словом “українець”, як і слова “француз”, “німець”, можна позначити щонайменше три поняття: причетність до етносу, частинка нації, громадянин держави.

О. І. Вишневський виділяє три етапи національного самоусвідомлення: етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення, етап національно-політично самоусвідомлення, етап державницько-патріотичного самоусвідомлення.

Український виховний ідеал за І. Вашенком – це Бог і Україна. Це і має бути орієнтиром у системі патріотичного виховання. У педагогічному сенсі виховний ідеал – це людина яка служить Богові й Україні. За яких умов процес патріотичного виховання може бути реалізоване?

1. Українські виховні традиції, яким властива глибоке поєднання моральності та національності.
2. Сім'я і громада як головні чинники національної активності.
3. Учніське самоврядування, структуру якого слід міняти за козацьким чином (загін, сотня, отаман, писар, осавул та ін.). Тобто кожен клас – це загін або курінь, на чолі якого стоїть кошовий отаман.
4. Робота гуртків, клубів, відзначення ювілейних дат.
5. Індивідуальна робота з дітьми.
6. Засоби масової інформації.
7. Військово-патріотична гра “Джура”.
8. Посилення пластового руху та його ідеалів.
9. Виховні можливості українського народознавства.
10. Шкільне середовище (соціальне поле).

Мета виховання конкретизується через систему таких виховних завдань: забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості; виховання національної свідомості, любові до рідної землі, родини, народу, держави; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших за себе, турбота про молодших і хворих; виховання правової культури, поваги до Конституції України, державної символіки.

Освіта та виховання в Україні ґрунтуються на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Суспільство, яке функціонує на засадах гуманізму, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості, гарантує умови для зростання добробуту народу і є єдиним дієвим механізмом розбудови правової держави, виступає, з одного боку, джерелом опозиції державній владі, а з іншого – взаємодоповнює її, реалізуючи свою розвивальну і контролюючу функцію.

Виходячи з цього, патріотизм на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі; і особистості, яка своєю діяльною любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі.

Виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблеми загальнодержавного масштабу.

Важливо відтворити в українському суспільстві почуття справжнього патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності, сформуванню громадянсько активні, соціально значущі якості.

У патріотичному вихованні особливого значення набуває особистісно-орієнтований підхід, коли в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда.

Сучасному патріотичному вихованню має бути певною мірою властива випереджувальна роль у

демократичному процесі. Воно мусить стати засобом відродження національної культури, стимулом пробудження таких моральних якостей як совість, людяність, почуття власної гідності, особистісної відповідальності; гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві.

У вирішенні основних завдань патріотичного виховання важливе місце займає організаційна діяльність школи з патріотичного виховання. Однак, як показує аналіз практичної роботи у навчальних закладах відсутні цілісність і систематичність в організації патріотичного виховання; до кінця не вирішено проблему переходу на навчання рідною мовою. У виховному процесі важливе місце мають посісти народна філософія, народна мудрість, національні ідеї та ідеали, що є тим підґрунтям, на якому зростає національна свідомість, гідність і самоповага.

Суспільно-політичні та економічні процеси, що відбуваються в суверенній, демократичній Україні, сприяють поверненню нашого народу на шлях світової цивілізації, встановленню пріоритету загальнолюдських цінностей. Серед цінностей людини-громадянина центральне місце посідають національно-патріотичні почуття, що характеризують ставлення людини до свого народу і рідної землі. Особливої ваги ці почуття набувають у наш час, коли Україна розв'язує складні завдання національного відродження і державотворення. Справитись із цим завданням спроможні лише національно свідомі громадяни з високими патріотичними почуттями. Тому проблема формування національних і патріотичних цінностей сьогодні надзвичайно актуальна.

Актуальність проблеми патріотичного виховання зумовлюється водночас процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісності, соборності України. При цьому важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й вдосконалення суверенної, правової держави і громадянського суспільства здійснювалося саме на базі засвоєння кожним демократичних цінностей.

Актуальність національно-патріотичного виховання особистості в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні стартові можливості для розвитку та застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально-значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби у самовизначенні та самоствердженні.

Патріотичне виховання залежить від багатьох факторів. Проте якщо сім'я і школа пройняті духом патріотизму, то їх дії увінчаються успіхом і молодші школярі будуть пройняті духом любові до України – неньки.

Список використаних джерел

1. Бойченко В. В. До загальнолюдського кризис призму національного (проблеми полікультурного виховання) / В. В. Бойченко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3-4. – С. 106-112.
2. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. І. Вишневецький. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
3. Коба О. Виховання патріотизму: що це означає сьогодні? / О. Коба // Управління освіта. – 2006. – № 9. – С. 2-3.
4. Національне виховання учнів засобами українського народознавства: Посібник для вчителів / За ред. Р. П. Скульського. – Івано-Франківськ, 1995. – 178 с.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ» (3-4 КЛАС)

Красій Н. Б., студентка

Цуркан Т. Г., асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Сьогодні вже саме життя вимагає розробки і впровадження диференційованого підходу до освіти, активних прийомів, форм і методів навчання. Проблемне навчання є основним засобом активізації розумової діяльності учнів, розвитку в них тяги до знань і бажання вчитися. Одночасно воно є умовою творчих здібностей школярів. В проблемному навчанні створюються найбільш сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як пізнавальний інтерес, творча активність і самостійність.

Вчені дійшли висновку, що розумовий розвиток учня характеризується обсягом і якістю засвоєних знань, формою мислення, можливістю застосування логічних операцій і розумових дій. Проблемне навчання, покликане розвивати в учня пізнавальні вміння та навички, вміння досліджувати та розв'язувати проблемні ситуації. Праці цих учених заклали психолого-педагогічні основи розуміння проблемності як особливого типу навчання. Ефективність проблемного навчання визначається його систематичністю. Вчитель має визначити проблеми та сформулювати проблемні завдання. Скерувати діяльність учнів під час розгляду проблеми, визначити варіанти вирішення проблеми, консультувати в процесі роботи та ін. Проблемне навчання зорієнтоване на самостійну діяльність, розвиток пізнавальних і творчих здібностей учнів [2, с. 145].

Під проблемним навчанням І. Я. Лернер розумів розв'язання учнями (під керівництвом учителя) нових пізнавальних і практичних проблем у системі, яка відображає освітньо-виховні цілі школи. У сучасній практиці проблемне навчання можуть визначати як «особливий тип навчання, характерною рисою якого є його, по відношенню до творчих здібностей, функція» [3, с. 42]. Більш вужчим поняттям за проблемне навчання буде проблемний підхід та проблемна ситуація.

Проблемний підхід у навчанні створює сприятливі умови для творчої активності учнів, дає можливість індивідуалізувати навчання і більш повно врахувати інтереси і здібності дітей. Основним поняттям проблемного навчання є «проблемна ситуація», що є інтелектуальною складністю людини, яка виникає у випадку, коли вона не знає, як пояснити певне явище, факт, не може досягти мети відомим їй способом, що спонукає людину шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії.

Основний зміст технології проблемного навчання має становити методика застосування проблемних ситуацій на різних етапах уроку. Урок «Я у світі» в початковій школі – це ідеальний матеріал для створення проблемних ситуацій. Саме на цих уроках у дітей виникає дуже багато питань: «Чому?», «Як?», «Звідки?».

Найхарактернішими для уроків «Я у світі» є проблемні практичні ситуації. Це ситуації, які ставляться чи виникають у процесі практичної роботи учнів і спрямовані на:

- відкриття нових способів дії;
- здобуття нових знань;
- застосування знань у нових умовах;
- створення оптимальних умов для практичних дій.

Проблемні ситуації передбачають поступове включення учнів у самостійну пізнавальну діяльність.

У ході вивчення курсу «Я у світі» можна створити певну постійно зростаючу систему залучень учнів до вирішення проблемних ситуацій, а також до самостійної пошукової діяльності. Школярів слід привчати до застосування своїх знань і вмінь, готуючи їх до творчої діяльності в майбутньому [1, с. 55-57].

Успіх проблемного навчання, зокрема розв'язання проблемних ситуацій великою мірою залежить від того, як учитель навчає учнів «бачити» й формулювати проблеми, спираючись на їхні початкові знання навчального матеріалу, якого стосується дана проблема, досвід і творчі риси учня. Велике значення для правильного формулювання ситуації має вміння словесно передавати думку. Учителі, які серйозно займаються проблемним навчанням, завжди турбуються про це. Вони пояснюють учням правильність побудови речень, глибше розкривають суть специфічних для даного предмета понять, дають зразки точних формулювань проблем [4, с. 58].

На даному етапі розвитку людства проблемне навчання просто необхідно, тому що воно формує гармонійно розвинену творчу особистість здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, здатну систематизувати і накопичувати знання, здатну до високого саморозвитку і самокорекції [2, с. 111-113].

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Дидактика / Володимир Іванович Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 354 с.
2. Вердіна С. В., Панченко А. Г. Секрети педагогічної майстерності. Уроки для вчителя. – Х.: «Основа», 2008. – 165 с.
3. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / укладач О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 104 с.
4. Топузов О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці / Олег Михайлович Топузов // Рідна шк. – 2005. – № 1. – С.57 – 60.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Крук І. А., магістрант

**Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

З кожним роком підвищуються вимоги, до вихователя дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим проблема професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах є однією з актуальних проблем сучасності. Правильно організоване економічне виховання дитини дошкільного віку формує повноцінну цілісну особистість.

Для розв'язання питань економічної освіти і виховання підростаючого покоління розроблені державні документи: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні, які орієнтують громадську думку й професійну діяльність педагогів на усвідомлення цілей та завдань економічного виховання дітей як вихідної ланки підготовки до повноцінного життя в умовах ринкової економіки.

Економічне виховання в сучасний період – актуальна проблема як для дітей, так і для дорослих. Економічне життя є базисною сферою життєдіяльності суспільства, сполучною ланкою між трудовим, моральним, політичним, правовим, екологічним та іншими компонентами системи виховання. Проблема формування економічної компетенції дитини набуває нині особливої актуальності і вимагає серйозної педагогічної корекції. Повсякденне життя, сім'я, спілкування з однолітками, нарешті, навчально-виховна робота в умовах дошкільного навчального закладу формують той емпіричний досвід, який стає базою для подальшої роботи з економічного виховання. І ось тут педагог повинен стати для дитини авторитетною людиною, яка допоможе правильно осмислити нові явища, факти, поняття.

Сучасні дослідження вчених (Богуш А., Кларіна Л., Курак Е., Смоленцева А.) свідчать про необхідність впровадження економічної освіти саме з дошкільного віку. Науковці (Богуш А., Гавриш Н., Грама Н.) констатують, що сучасні соціально-економічні відносини в суспільстві спонукають дитину досить рано знайомитися з проблемами сімейної «дорослої» економіки. Необхідність економічної підготовки з дошкільного віку викликана, насамперед, реформуванням освіти в Україні, згідно з яким дошкільний заклад віднесено до першої ланки освіти [4]. Несвоєчасність цього процесу може позначитися на становленні таких основних характеристик особистості як ошадливість, економічність, працелюбність.

Нами було проведено теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, а також дисертаційних робіт в аспекті досліджуваної проблеми з метою визначення методологічної та теоретичної бази дослідження, проведений теоретичний пошук (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення даних, теоретичне моделювання). Було поставлено цілі і завдання дослідницької роботи, серед яких:

- Обґрунтувати теоретико-методологічні та методичні основи безперервної економічної освіти педагогічних кадрів.
- Розкрити сутність економічного виховання як засобу соціалізації особистості старшого дошкільника, його

адаптації до умов суспільного життя.

- Розробити та експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до економічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Також були сформульовані концептуальні цілі, завдання, сутність досліджуваної проблеми; проведені спостереження, вивчення і узагальнення ефективного педагогічного досвіду. Здійснювався пошук педагогічних умов, що сприяють успішному формуванню економічних знань у дітей старшого дошкільного віку. Спостереження за навчально-виховним процесом у межах вищого навчального закладу та дошкільного навчального закладу з метою вивчення стану сформованості у старших дошкільників економічних знань, констатувальний, формувальний, контрольний етапи педагогічного експерименту; педагогічне оцінювання рівня готовності майбутніх вихователів до економічного виховання дітей старшого дошкільного віку за допомогою анкетування; статистичний аналіз результатів проведеного дослідження, здійснюваний за допомогою методів кількісної обробки отриманих даних.

Експериментальна робота проводилася зі студентами 5 курсу Рівненського державного гуманітарного університету спеціальності «Дошкільна освіта», вихователями дошкільного навчального закладу №41 м. Рівного. Також, для виявлення рівня економічних знань дітей старшого дошкільного віку були проведені методики Логінової В. І. та Смоленцевої А. А. «Оцінка економічних уявлень дошкільників» [3].

Програма констатувального етапу експерименту включала 3 напрями.

1 напрям – робота зі студентами (вивчення уявлень студентів про необхідність економічного використання ресурсів та необхідність формування економічного досвіду у дітей старшого дошкільного віку; з'ясування рівня їх економічних знань, виявлення особливостей планування роботи в означеному напрямі з дітьми).

2 напрям – робота з вихователями (вивчення уявлень вихователів про необхідність економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, вивчення стану економічного виховання дошкільників).

3 напрям – робота з дітьми (оцінка економічних уявлень старших дошкільників, визначення інтересу дітей старшого дошкільного віку до економічних категорій і початковий рівень економічних уявлень).

Аналіз навчальних програм з дошкільної педагогіки, теорії і методики формування елементарних математичних уявлень, теорії і методики розвитку мовлення, теорії і методики ознайомлення дітей із природою засвідчив що питання економічної підготовки студентів і особливості проведення відповідної роботи з дітьми дошкільного віку з означеної проблеми розглядаються у межах цих навчальних дисциплін. Таким чином, окремі питання, що стосуються складових економічного виховання розглядаються практично у всіх фахових дисциплінах. Готовність до економічного виховання визначається наявністю системи знань і умінь, мотивів здійснення діяльності та ціннісних орієнтацій у галузі економічної освіти дошкільнят, а також сформованістю рефлексивних-оцінних умінь.

Для визначення готовності студентів до економічного виховання було запропоновано відповіді на запитання анкети, яка складалася із 12 запитань. Питання були підібрані таким чином, аби виявити економічні знання студентів, а також виявити вміння майбутніх вихователів сприяти збагаченню економічного досвіду дітей старшого дошкільного віку. Таким чином, проаналізувавши відповіді студентів, ми їх умовно поділили на три рівні готовності до економічного виховання дітей старшого дошкільного віку: високий (15%), середній (55%), низький (30%).

Згідно другого напрямку нами був виконаний аналіз планів виховної роботи вихователів та аналіз річного плану ДНЗ показав, що здійснюючи економічне виховання увага звернена в основному на збагачення словника економічними термінами, а поодинокі заняття та інші форми організації навчання дітей з формування економічного досвіду не мають системного характеру, тому в повній мірі не можуть вирішувати основних завдань економічного виховання дітей старшого дошкільного віку

Вихователям було запропоновано відповіді на запитання анкети. До високого рівня було віднесено 25% педагогів. Середній рівень продемонструвало 50% вихователів. Відповідно до низького рівня – віднесено 25% вихователів.

Заключний напрям констатувального етапу – виявлення рівня економічних знань дітей старшого дошкільного віку з допомогою методик Логінової В. І. та Смоленцевої А. А. «Оцінка економічних уявлень дошкільників» із головною метою: визначити зацікавлення дошкільників економічними категоріями і початковий рівень економічних уявлень. Проаналізувавши результати відповідей дітей та результати діагностичних методик ми виокремили три рівні сформованості знань, відповідно до яких віднесли дітей: високий (15%), середній (45%), низький (40%). Таким чином, як засвідчують результати, діти старшого дошкільного віку мають ще недостатній рівень первинного економічного досвіду, що відобразилося у змісті дитячих відповідей та вмінні оцінювати пропоновані ситуації.

Проаналізувавши рівень знань дітей, студентів та вихователів, можна зробити висновки, що вони не достатньо володіють основами економічного досвіду. Це дало можливість окреслити перспективи проведення формувального експерименту, основна мета якого вдосконалити рівень знань студентів, вихователів та дітей щодо економічного виховання.

Рівень педагогічної економічної культури студентів залежить від таких умов, як рівень освіти, спрямованість особистості, її індивідуальних особливостей, професійних якостей та іншого. Найважливішим компонентом педагогічної культури студентів є їхня педагогічна підготовленість.

Зіставивши отримані результати у студентів, вихователів та дітей щодо сформованості економічного досвіду, було виявлено, що рівень знань дітей надзвичайно низький, щодо рівня знань вихователів, то він дещо вищий, аніж у студентів. Однією з причин такого явища, ми пояснюємо тим, що недостатньо уваги приділяється економічній підготовці студентів спеціальності «Дошкільна освіта» як майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Таким чином, отримані результати дозволили констатувати, що студенти і вихователі одностайно визнають необхідність набуття економічного досвіду та його формування починаючи із старшого дошкільного віку, однак є недостатньо обізнаними з особливостями здійснення цього процесу. Особливо це стосується студентів, які мають недостатній рівень методичної підготовки до економічного виховання.

З метою розв'язання завдань нами розробляється спеціальний експериментальний курс «Методика підготовки майбутніх вихователів до економічного виховання дітей старшого дошкільного віку» зміст якого узагальнюватиме ті знання та практичні навички, які студенти отримують на різних дисциплінах, навчаючись на спеціальності «Дошкільна освіта».

Таким чином, методика підготовки майбутніх педагогів до економічного виховання дошкільників здійснюватиметься за декількома напрямками. Перший напрям пов'язаний з розумінням та закріпленням теоретичного матеріалу студентами щодо формування основ економічного мислення. Другий напрям пов'язаний з набуттям студентами конкретного практичного досвіду економічного виховання у взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку.

Після проведення формувального етапу експерименту ми плануємо провести контрольні зрізи, які будуть спрямовані на з'ясування якісних та кількісних змін, що відбулися у знаннях студентів, та яким чином вони вплинуть на сформованість готовності до економічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Бирман А.М. Задания для самостоятельной работы по "Основам экономических знаний" / А.М. Бирман, Л.Я.Осипович. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
3. Глазирьина Л. Д. Экономическое воспитание дошкольника: справочные и методические материалы / Л. Д. Глазирьина, Н. В. Зайцева, В. М. Теленченко. – Мозырь: Содействие, 2006. – 84 с.
4. Дудник Н. А. Формування економічної компетенції дошкільників як психолого-педагогічна проблема / Н. А. Дудник. // Збірник наукових праць. – 2014. – С. 103–109.
5. Іванова А. В. Економічний досвід – старшим дошкільнятам / А.В. Іванова // Дошкільне виховання. – 2006. – №7. – С. 22.

ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кульчач А. В., магістрант

**Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

З життям дитини, від колиски до юності, у традиційному народному побуті міцно пов'язане художнє явище, що дістало у фольклористів назву «дитячий фольклор» – усна народна творчість. Коло творів, охоплених цим поняттям, широке і багатоманітне – за призначенням, тематикою й образною системою, формою, способом і часом виконання. Усна народна творчість різноманітна за жанровою характеристикою. Вона включає в себе загадки, чистомовки, утішки, забавлянки, колискові пісні. Жанри дитячого фольклору – усної народної творчості – мають різні джерела і виникали в різні історичні періоди розвитку народу. Так, деякі із них ведуть початок від народних обрядів та вірувань, сягають корінням у глибокі віки. Від дорослих до дітей перейшли і деякі твори пізнішого походження, також зазнавши при цьому певних змін. Чимало пісенок, прозивалок, лічилок мають виразні ознаки дитячої творчості – безпосередність, емоційність, потяг до гри словами й звуками, таємничості й загадковості. Усна народна творчість існувала і певною мірою продовжує існувати як суттєва частина загальнонаціонального багатства, і відбиває види, динаміку життя та розмаїття його форм [6, с. 150].

Українська народна творчість як невід'ємна частина практичної педагогіки народу впродовж століть формувала естетичні смаки дитини, становлячи морально-етичну основу розвитку особистості. В традиції народного виховання її творчі сприяли фізичному і моральному здоров'ю дитини, розвитку її розумових здібностей, підготовці до суспільно-корисної діяльності. Художнє слово, водночас із живими спостереженнями, збагачувало знання про навколишній світ, вчило доброти й співчуття, допомагало самоствердженню. І, переживши віки, ці твори як безцінне багатство передаються новим і новим поколінням.

Одним із ефективних методів формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку є українська народна творчість. Художня література супроводжує дитину з перших років життя, відкриває, пояснює їй життя суспільства та природи, світ людських почуттів та взаємовідносин; розвиває мислення й уяву дитини, збагачує її емоції, дає чудові зразки літературної мови. Розширюючи знання про навколишній світ, впливає на особистість дошкільника, розвиває здібності тонко відчувати форму й ритм рідної мови.

Забезпечення впливу фольклору на мовленнєвий розвиток дітей є одним із провідних методичних принципів у роботі з дошкільниками.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та матеріали експериментальних досліджень свідчать про те, що вплив фольклору є дуже вагомим, особливо під час занять, на розумовий, естетичний, мовленнєвий розвиток дитини. На важливість використання фольклору на заняттях указували педагоги, психологи, лінгвісти (Л. Айдарова, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Є. Тихеева, О. Трифонова, К. Ушинський, Є. Фльорина, А. Шахнарович та ін.).

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, М. Стельмахович, О. Трифонова та ін.) відзначають особливості сприйняття і засвоєння дітьми творів усної народної творчості. Діти сміливо реконструюють твори, навіть якщо пам'ятають усього декілька слів із його традиційного варіанту, із задоволенням створюють власні лічилки, колискові, пестушки, скоромовки, казочки та ін., находячи їм відповідне місце в своєму житті, грі, спілкуванні.

Кожен педагог, який працює з дітьми, повинен проводити велику роботу по формуванню сприйняття художнього слова. Найважливішою складовою частиною роботи з розвитку зв'язного мовлення є навчання розповіданню. «Програма виховання в дитячому саду» передбачає навчання дітей розповідям за сприйняттям (опису іграшки, рослини, картини й ін.) і переказу. Наші дані свідчать про те, що переказують діти легше й краще, чим складають описові розповіді за сприйняттям, причому при правильному підборі твору вони однаково легко й охоче переказують як казки, так і розповіді. Однак виникає таке питання. Якщо діти легше переказують, чим складають описові розповіді, чи не варто спочатку навчати їх тільки переказу? У результаті досліджень, перевірених на

практиці, встановлено, що найбільші успіхи досягаються при рівнобіжному навчанні дітей тому й іншому виду розповідання. Розуміння народної творчості проходить два ступеня впродовж дошкільного періоду. Перший – «розуміння плану значення» – це розуміння дітьми лише фактичного змісту твору. Таке розуміння не дозволяє слухачеві проникнути у глибинні зв'язки і відношення. Другий ступінь – розуміння «плану смислу» – передбачає проникнення в підтекст з опорою на виразні засоби мови.

Використання різних жанрів фольклору є ефективним засобом і важливим фактором у формуванні мовленнєвої компетентності дітей. Широке використання фольклору в роботі з розвитку мовлення дошкільника дає можливість організувати активний процес спілкування дітей різними мовленнєвими засобами. Очевидним є й факт, що діяльнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей дозволяє їм виявляти мовленнєву активність, забезпечує збагачення мовлення новою лексикою, граматичними конструкціями тощо.

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальне перевірка доцільності використання української народної творчості на заняттях у дітей дошкільного віку.

Ціллю констатувального етапу нашого дослідження – вивчення рівня культури спілкування дітей дошкільного віку для виявлення причин, що викликають труднощі у спілкуванні.

При розробці методики обстеження ми виходили із завдання забезпечення використання фольклору в роботі з дітьми при визначенні ознак комунікативно-мовленнєвого розвитку.

В експериментальній частині дослідження були використані такі методи:

- анкетування батьків та вихователів;
- спостереження за дітьми;
- творчі завдання;
- бесіда;
- тестування;
- метод експертної оцінки.

Названі методи дозволили розширити рівень дослідження, залучивши найвідоміші методики:

1. Методика обстеження мовної готовності дітей дошкільного навчання українською мовою.
2. Діагностична методика О. С Ушакової та О. М Струниної, яка використовується для визначення особливостей уживання усної народної творчості в роботі з розвитку зв'язного мовлення дошкільників.
3. Методика «Сходи» В.Г. Щур.

Важливо підкреслити, що спостереження є основним методом дитячої психології. Свою особливу першорядність спостереження здобуває в характеристиці досягнень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, оскільки її здатність до спілкування повинна бути представлена як відкрита система. Діагностика рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дозволяє зробити зріз поточного стану, будь-якої зміни в мотивації, потребі, умовах навчання, спрямованих на зміни характеру відносин між учасниками комунікації, а також на процес удосконалювання ознак, що складає її комплексний зміст і спричиняє зміни комунікативно-мовленнєвих досягнень.

Оскільки емоційні прояви спілкування ми назвали психодіагностичним індикатором мовленнєвого росту дитини, необхідно поглибити діагностичну інформацію про рівень розвитку невербальної поведінки. Отриманий матеріал дає характеристику форми взаємин між дитиною та дорослим і часто ставить проблему оптимізації міжособистісних відносин у системі «дитина – дорослий». Така розвиненість експресивно-мімічних засобів у мовній поведінці свідчить про становлення близьких довірливих форм контакту маляти з оточуючими, розвитку емоційно-особистісної форми спілкування. Одночасно відповіді дорослих щодо оцінки невербальної поведінки дітей дозволяють виділити індивідуальні риси мовної поведінки дошкільняти, допомагають визначити комунікативну спрямованість і готовність дитини до комунікації.

Для проведення експериментальної роботи було розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених нами критеріїв та показників для визначення рівнів сформованості мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

На другому етапі дослідження ми поглиблювали в дошкільників досліджуваних груп знання про культуру спілкування. При цьому зміст виховної діяльності в контрольній групі не змінювався, мінявся характер її проведення в експериментальній групі.

Процес формування в дошкільників експериментальної групи мовленнєвих умінь та комунікативної компетентності проходив на заняттях із застосуванням сучасних виховних форм та використанням засобів фольклору. Формування комунікаційних взаємин дошкільників передбачало урахування таких організаційно-педагогічних умов:

- поетапне формування у дітей знань про культуру спілкування;
- організація спільної діяльності дошкільників;
- організація взаємоаналізу і взаємооцінки висловлених думок і вчинків дітей;
- упровадження інноваційної виховної технології, яка зумовлена сучасним станом виховної системи;
- використання творів фольклору у виховному процесі для формування у дошкільників культури спілкування.

На етапі констатувального експерименту ми поставили за мету дослідити і вивчити рівень культури спілкування дітей дошкільного віку для виявлення причин, що викликають труднощі у спілкуванні. Під час цього етапу ми використовували такі методи дослідження, як анкетування батьків та вихователів, спостереження за дітьми, творчі завдання, бесіди, тестування, метод експертної оцінки. У процесі використання названих методів, ми дізналися, що загальний рівень культури спілкування в дітей обох груп достатньо низький. Саме тому поставили за мету розробити власну програму занять для дошкільників.

На етапі *формування експерименту* ми ставили за мету розробити програму занять, спрямовану на формування комунікаційно-мовленнєвої компетентності дошкільників.

Порівняльний аналіз даних констатувального та контрольного експериментів наочно доводить результативність запропонованої й експериментально перевіреної нами технології виховання комунікаційної компетентності засобами розвитку мовлення.

Українська народна творчість повинна використовуватися на заняттях з мовленнєвого спілкування та у повсякденному житті.

Аналіз сформованості комунікативної компетентності на контрольному етапі дослідження показав, що у експериментальній групі кількість дітей з високим рівнем гуманної вихованості зростає до 57%, натомість кількість дітей із середнім рівнем зменшилася із 47% до 38%, значно зменшилася і кількість дошкільників із низьким рівнем досліджуваних якостей (з 16% до 5%). У контрольній групі дещо збільшилися показники високого рівня – з 41% до 35%, та на 6% знизилась кількість дітей із низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності.

Отже, після проведення всіх етапів педагогічного експерименту, можна зробити висновок про те, що ефективність розробленої та експериментально перевіреної нами технології виховання комунікативної компетенції в дошкільників у дошкільному навчальному закладі на основі визначених організаційно-педагогічних умов була доведена результатами формування комунікативно-мовленнєвих умінь, змінами в ставленні дітей до себе, один до одного, до дорослих, конкретними гуманними вчинками та діями, які набули позитивного систематичного та цілеспрямованого характеру, сформованою культурою моральної дії.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В.В. Гуманные отношения в детском возрасте. / В.В.Абраменкова // Психология в детском саду. – М.: Обнинск, 2007. – №7. – С. 4– 5.
2. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників кризь призму ігрової діяльності / М. М. Айзенбарт // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29. – С. 417– 422. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2013_29_68.pdf.
3. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: изд. «Аспект прогресс», 2000. – 113 с.
4. Антологія педагогічної думки християнського Середньовіччя. – Т. 1. – М., 1994. – 133 с.
5. Академічний тлумачний словник української мови: в 11 томах. – Том 4. – К.: Наукова думка. – 1973. – 799 с.
6. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Л. В. Артемова. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
7. Артемова Л.В. Театр і гра / Л.В. Артемова. – К.: Томіріс, 2002. – 340с.
8. Асмолов А. Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности / А.Г.Асмолов // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 28 – 40.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ЛІНІЇ «ДИТИНА В СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ» ЗАСОБАМИ ЕКСКУРСІЇ

Кушнір Н. В., магістрант

**Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Здатність до пізнання навколишнього, уміння орієнтуватися в ньому, знаходити правильні способи вирішення життєво важливих проблем була необхідною для людини в усі часи. Тому питання про те, що таке розум і як його виховувати, турбує людство з давніх-давен.

І сьогодні розумове виховання дітей продовжує залишатися актуальною проблемою дошкільної педагогіки, що знаходить відображення у державних документах про дошкільну освіту. Зокрема, новий державний стандарт дошкільної освіти України визначає як складову змісту Базового компонента дошкільної освіти [1] освітню лінію «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», акцентуючи увагу на необхідності не лише формування в дітей уявлень про навколишній світ, а й уміння планувати свою пізнавальну діяльність, знаходити нове в знайомому та знайоме в новому, радіти зі своїх відкриттів, виявляти інтерес до дослідництва, експериментування з новим матеріалом.

Актуальність вищезазначених аспектів проблеми на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти вимагає пошуку найбільш ефективних засобів, форм та методів формування пізнавальних інтересів дошкільників. Перед сучасними теоретиками та практиками постає важливе питання, як же примусити дитину знаходитись у постійному пошуку, щось досліджувати, над чимось експериментувати.

На допомогу приходять така форма організації навчально-виховної роботи в дошкільному закладі як екскурсія.

Цінність її полягає у безпосередньому ознайомленні дітей з предметами, явищами природи, діяльністю дорослих в природних умовах.

Поряд з цим, слід констатувати недостатньо ефективне використання екскурсій у роботі ДНЗ. Зокрема, в останні роки значно звузилася тематика екскурсій. Педагоги надають перевагу перед екскурсіями таким формам роботи, як заняття, дидактичні ігри, обмежуються прогулянками на майданчику ДНЗ. В ознайомленні дошкільнят з природою рідного краю, рідним містом (селом), працею дорослих переважають опосередковані методи роботи.

У сучасних наукових дослідженнях у галузі дошкільної педагогіки обґрунтовані зміст, завдання, форми та методи розумового виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Основи теорії розумового виховання дошкільників закладено у працях Я. А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, К. Ушинського, С. Русової. У вітчизняній дошкільній педагогіці ідеї визначних вчених минулого знайшли подальшу теоретичну та методичну розробку в наукових дослідженнях та педагогічному досвіді Є. Водовозової, Є. Тихеевої, О. Усової, численних сучасних вчених [4].

Аналіз наукових досліджень переконливо доводить, що саме в дошкільний період дитина оволодіває основними вміннями і навичками різних видів діяльності: ігрової, трудової, сенсорно-пізнавальної. Коло знань про предмети і явища розширюється завдяки виникненню і розвитку нових видів діяльності та поглибленню змісту тих, які формувались у період раннього віку. У старшому дошкільному віці знання все частіше поєднуються з розвитком

пізнавального ставлення до навколишнього, яке вимагає розвитку певних способів їх освоєння. Діти оволодівають порівнянням, узагальненням, класифікацією, у них формується загальний метод розумової діяльності: здатність швидко і точно зрозуміти завдання, планомірно і послідовно вирішувати його, правильно оцінювати результати.

Однією з традиційних форм організації навчально-виховної роботи в дошкільному закладі є екскурсія. Навчальні екскурсії (від лат. *excursio* — поїздка, прогулянка) визначаються в педагогіці як форма і метод навчально-виховної роботи, що дозволяє організовувати спостереження і вивчення різноманітних предметів і явищ у природних умовах. Всі форми організації розумового виховання взаємопов'язані між собою, і відіграють значну роль в розумовому розвитку дітей, проте екскурсії є найбільш ефективним засобом комплексного впливу на формування особистості дитини. За словами С. Русової [5], екскурсії навчають не тільки дивитись навкруги себе, а й бачити явища в усіх деталях, придивлятися до них і розуміти їх.

Знання, що формуються на екскурсії у формі уявлень різного ступеня узагальненості, відповідають вимогам програми освітньої роботи з дошкільниками. Основне значення екскурсій полягає в тому, що вони забезпечують формування у дітей конкретних уявлень і вражень про навколишнє життя. Відповідно до цього основним методом, є спостереження, яке неодноразово організовується під час екскурсії. Включаються також ігрові вправи, які сприяють виявленню або закріпленню уявлень про якості спостережуваних об'єктів. По ходу екскурсії вихователь дає пояснення, іноді і розповідає дітям про спостережуване. При ознайомленні з працею дорослих, як правило, з дітьми розмовляє працівник, працю якого спостерігають діти. Включення в хід екскурсій різноманітних завдань дітям, використання тих або інших методів повинне відповідати основному завданню – забезпечити яскраві, емоційні і конкретні уявлення про спостережувані об'єкти.

Методика підготовки та проведення екскурсій у природу з дошкільнятами розроблена Т. Куликовою [3]. Вона підкреслює, що екскурсія як форма організації ознайомлення з природою має певну своєрідність. При відборі змісту екскурсій слід дотримуватися таких принципів, як краєзнавчий принцип; принцип сезонності та принцип повторності.

Н. Горобаха [2] пропонує виділяти такі види екскурсій:

1. Екскурсії до природних біоценозів (або власне у природу) – лісу, луків, водойми тощо.
2. Екскурсії до сільськогосподарських об'єктів (на город, у сад, оранжерею, поле, тваринницьке господарство).
3. Екологічні екскурсії у місця, де яскраво виявляється вплив людини на природу та наслідки її діяльності (до промислових підприємств, на вулиці, автостради для вивчення стану довкілля тощо).
4. Екскурсії до музеїв та інших місць, створених людиною для збереження та вивчення природи (зоопарків, ботанічних садів, зоологічних садів тощо).

Кожен з видів має значний вплив на розумовий розвиток дошкільників.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов ефективного використання у дошкільному закладі екскурсій для реалізації змісту освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі».

Досліджуючи проблему використання екскурсій як форми навчання, ми виходили з того, що екскурсія буде виступати ефективною формою організації розумового виховання дітей старшого дошкільного віку за таких умов, як чітко продумані вихователем структура та хід екскурсії, попередня підготовка дітей до екскурсії та постановка дошкільнят під час екскурсії у ситуацію самостійного здобуття та використання знань про навколишній світ.

В процесі дослідження на констатувальному етапі ми використали аналіз планів роботи вихователів, спостереження за їх роботою з розумового виховання дітей старшого дошкільного віку.

При цьому було виявлено, що у змісті ознайомлення дітей з навколишнім переважає природничий матеріал, а екскурсії плануються лише природничої тематики. Спостереження за роботою вихователів підтвердили, що у ознайомленні дітей з навколишнім світом, розвитку мовлення педагога використовують переважно опосередковані методи (розгляд ілюстрацій, розповіді вихователя, читання творів художньої літератури, настільно-друковані та словесні дидактичні ігри). В ознайомленні дітей з природою мають місце також трудові доручення. Дуже рідко використовуються спостереження (ми відзначили їх використання лише на прогулянках – щоденні спостереження за станом погоди), досліди, предметні дидактичні ігри. Очевидно, більші можливості застосування названих нами методів, які передбачають безпосереднє сприймання дітьми довкілля та спілкування з ним, вихователі мали б не у ході занять, а саме під час екскурсій.

Чи відбивається такий стан педагогічної практики на рівні уявлень дітей про навколишній світ, ми виявляли з допомогою серії діагностичних завдань «Загальна орієнтація дітей в навколишньому світі і запас побутових знань» розроблених Ю. Соколовою [6] та методики що вияву пізнавальної активності дошкільників «Новий об'єкт».

У результаті 56% вихованців старших груп мають уявлення про навколишнє середнього рівня, лише 17% вихованців продемонстрували високий рівень, а 27% дітей мають низький рівень знань про навколишнє. Тому на наступному етапі роботи ми, узагальнивши теоретичний матеріал спланували методику за якою проводили екскурсії.

На формувальному етапі роботи ми, узагальнивши теоретичний матеріал проаналізувавши програмові завдання та реальні умови дошкільного закладу, ми намітили приблизну тематику краєзнавчих екскурсій, які можна провести з дітьми старшої групи. Зокрема, до переліку включили екскурсію вулицею, на якій розташовано дитячий садок; екскурсії до магазину, аптеки, школи та Покровського собору; картинної галереї та краєзнавчого музею; оранжереї, та екскурсії-походи до озера, парку і лісопарку.

Під час проведення екскурсій переконалися у ефективності використання спеціальних прийомів формування пізнавального інтересу дітей на етапі підготовки екскурсій. Зокрема, цікавим для дошкільнят було повідомлення нових, незвичайних відомостей про ті предмети та явища, з якими передбачалося ознайомити дітей на екскурсії (особливості будівлі оранжереї, цікаві відомості з історії рідного краю тощо). Інформацію подавали так, щоб вона мала проблемний характер, викликала здивування дітей (наприклад, повідомляли, що підемо у місце, де навіть узимку тепло та зелено, як літом). Значний ефект дає й використання творів мистецтва (картин, музики, віршів), народознавчого матеріалу (загадок, прислів'їв, легенд, прикмет) (наприклад, перед екскурсією до

краєзнавчого музею розповідали «Легенду про рушник»; до парку – загадки загадували про природні явища, ознайомили з народними назвами рослин.)

До плану екскурсій включали нескладні самостійні завдання, пояснення вихователя, ігрові прийоми та трудові доручення. (Під час екскурсій вулицями міста - до проїжджої частини - ігри «Перехрестя», практичне завдання «Визнач рух»; до оранжереї – гра «Збери квітку»; до парку - українська народна гра «Дуб» та краєзнавчого музею – гра «Віночок»).

Для відображення вражень від екскурсій організовували ігри, заняття з малювання, складання розповідей та узагальнюючі бесіди. (Після екскурсій по вулицях міста розповідь «Я люблю своє місто»; до оранжереї – гра «Живий букет»). Найбільший інтерес дітей викликало створення міні музею після екскурсії у краєзнавчий музей.

Оцінка ефективності запропонованих нами педагогічних умов здійснювалася шляхом порівняльного аналізу рівнів сенсорно-пізнавального розвитку дітей старшого дошкільного віку. Повторна діагностика рівнів сформованості самостійності здійснювалася за допомогою вже згаданих раніше методик. У результаті ми виявили, що 63% вихованців старших груп мають уявлення про навколишнє середнього рівня, 24% вихованців продемонстрували високий рівень, а 13% дітей мають низький рівень знань про навколишнє.

За результатами дослідження з'ясовано, що реалізація розроблених нами педагогічних умов забезпечила позитивну динаміку.

Отже, провівши дослідження, можемо сказати що в реалізації змісту освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному розвитку» не слід обмежуватися лише заняттями та дидактичними іграми, правильно підібрані і організовані екскурсії - це могутній чинник розвитку дитячої думки.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Горопаха Н. Методика ознайомлення дітей з природою: Хрестоматія / Укладач Наталія Горопаха. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 432 с.
3. Куликова Т. Екскурсії в природу з дітьми дошкільного віку/Т. Куликова. – М.: Просвітництво, 1985.
4. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник / Тамара Поніманська. – 3-тє вид., виправлене. – К.: «Академвидав», 2015. – 448 с.
5. Русова С. Дошкільне виховання // Вибрані педагогічні твори / Софія Русова. – К.: Освіта, 1996. – С. 34-184.
6. Соколова Ю. Тести на інтелектуальний розвиток дитини 5-6 років / Юлія Соколова. – К.; Країна мрій, 2005. – 64 с.

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА «КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ» ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Латыговская О. В., аспирант

Шебеко В. Н., доктор педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск

Здоровье во все времена считалось высшей ценностью и важной основой активной творческой жизни и благополучия человека. Однако, происходящие преобразования в современном, социокультурном обществе, глобализация мировых процессов и экологические проблемы привели к целому ряду нерешенных проблем и негативно отразились на здоровье человека.

В настоящее время проблема формирования культуры здоровья вызывает большой интерес современного общества и представляется актуальной в силу сложившихся неблагоприятных факторов, связанных с ухудшением состояния здоровья населения, в том числе дошкольников.

Общезвестно, что дошкольный возраст – это уникальный, самоценный, решающий этап в формировании фундамента физического и психического здоровья. Именно в этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, отношение к себе и окружающим. Поэтому очень важно обращать внимание на вопросы, направленные на развитие ребенка, обеспечивать приобщение к ценностям, и, прежде всего, - к ценностям здоровья, поскольку от состояния здоровья, его фундамента, заложенного в детстве, во многом зависит, какой будет жизнедеятельность человека в будущем.

Анализ научно-исследовательской литературы позволяет выявить интерес ученых к проблеме культуры здоровья в контексте формирования общей культуры дошкольника.

Культура здоровья детей дошкольного возраста рассматривается исследователями как часть общечеловеческой культуры, совокупность ценностного отношения ребенка к здоровью, его сохранению и укреплению на уровне себя, другого и общества в целом, а также лично и социально значимых способов деятельности, направленных на обретение физического, психического и социального благополучия; как гармоничная система естественных состояний жизнедеятельности, характеризующаяся способностью организма к совершенной саморегуляции, поддержанию гомеостаза, самосохранению и самосовершенствованию соматического и психического статуса, при оптимальном взаимодействии органов и систем, адекватном приспособлении к изменяющейся окружающей среде (физической, биологической, социальной), использовании резервных и компенсаторных механизмов в соответствии с фенотипическими потребностями и возможностями выполнения биологических и социальных функций [1, с. 15-26; 4, с. 12].

Составляющими культуры здоровья ребенка - дошкольника являются:

- культура здорового образа жизни (использование составляющих здорового образа жизни: рациональная двигательная активность, закаливание организма, развитие дыхательного аппарата, сохранение стабильного психоэмоционального состояния, организованный режим дня, формирование культурно-гигиенических навыков);
- культура физическая (физическое воспитание, физическое развитие);
- культура экологическая (эмоциональное восприятие окружающего мира и себя в нем, а также формирование готовности к природоохранной деятельности);

- культура валеологическая (осознание человеком ценности здоровья, эмоционально-ценностное отношение к здоровью);
- культура безопасности жизнедеятельности (основы безопасного поведения на улице, дома, в чрезвычайных ситуациях, с незнакомыми людьми);
- культура психологическая (культура познания самого себя, формирование положительной «Я» - концепции, осознание себя как личности, формирование межличностных отношений со сверстниками, взрослыми).

Ценностное отношение к здоровью формируется у дошкольников под влиянием факторов, определяющих эффективность данного процесса:

- генетико-биологические (обусловлены состоянием здоровья предшествующих поколений конкретного индивидуума: наследственные факторы, условия перинатального развития и пр.);
- природно-климатические (обусловлены естественными особенностями природы и климата, существующими на определенной территории проживания людей: температурного режима, химического состава и физических свойств воды, воздуха и почв, благоприятных сезонов для отдыха и другими);
- социально-экономические (связаны с изменением критериев качества жизни людей);
- экологические (техногенные изменения; загрязнения почвы и воды; состояние окружающей среды);
- медицинские (отражают ситуацию профилактики и лечения людей);
- культурологические (обусловлены отношением человека и общества к здоровью, а также к организации и использованию способов формирования здорового образа жизни на основе общечеловеческой, национальной и региональной культуры).

Освоение ребенком культурой здоровья происходит постепенно. Сначала он получает необходимые знания о здоровье, здоровом образе жизни, потом постепенно вырабатываются необходимые умения, навыки, которые переходят в привычку действий, и только в конце этого процесса формируется культура здоровья, как часть собственного опыта ребенка, подразумевающая собой ценностное отношение к здоровью, здоровому образу жизни.

В дошкольном возрасте необходимо активно влиять на эмоционально-волевую сферу ребенка, повышая мотивацию здоровьесберегающего поведения, поскольку эта сфера дошкольника находится еще на стадии формирования. В это время важно научить ребенка заботиться о своем здоровье, формируя привычки, связанные со здоровым образом жизни, что позволит укрепить их физическое и психологическое здоровье.

Критериями культуры здоровья в дошкольном детстве становятся:

- наличие ценностного отношения у ребенка к здоровью и жизни человека;
- наличие устойчивых и системных представлений о здоровье и здоровьесберегающих правилах поведения, здоровом образе жизни.

В.В. Кудрявцев (2004) и Б.Б. Егоров (1999) пишут о необходимости воспитания у ребенка осознанного отношения к своему здоровью через создание в воображении «образа здоровья», как идеала, к которому он должен стремиться. Работа с детьми в этом направлении, по их мнению, должна строиться на основе следующих принципов: развивать творческое воображение, формировать способность к содействию и сопереживанию.

При этом, воспитание культуры здоровья у детей предполагает формирование «образа здоровья», который включает следующее:

- представления о том, что значит быть здоровым, параметрах здоровья, его внешних проявлениях;
- представления о своем организме, своей индивидуальности, неповторимости;
- представления о том, как его охранять и укреплять (слабых ЗОЖ): факторах положительно и отрицательно влияющих на здоровье - личной и общественной гигиене, рациональном питании, физической культуре, закаливании, рациональной организации различных видов деятельности, вредных привычках; правилах безопасного поведения в разных ситуациях, экологии;
- установка - мотивация, определяющая действия укрепления здоровья:

«образ здоровья» = «здоровье» + организм + «ЗОЖ» + установка на ЗОЖ [3, с. 152-256].

Таким образом, процесс приобщения дошкольников к культуре здоровья можно представить в следующей последовательности: формирование «образа здоровья» + практические умения → начальная здоровьесберегающая компетентность.

Элементарная здоровьесберегающая компетентность выступает показателем культуры здоровья ребенка дошкольного возраста и характеризуется как готовность решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, оказания элементарной медицинской и психологической помощи и самопомощи в непредвиденных и опасных для здоровья ситуациях, с одной стороны, и оформляющаяся позиция субъекта здоровьесозидания – с другой.

Концепт «формирование культуры здоровья дошкольников» мы рассматриваем как процесс усвоения определенной системы здоровьесберегающих знаний, социальных норм, образцов поведения, обеспечивающих развитие личности в соответствии с ее интересами, склонностями, способностями, ценностными установками на самосохранение здоровья, получение навыков обоснованного ведения здорового образа жизни, воспитания чувства ответственности за состояние своего здоровья и состояние окружающей среды, приобщения к духовно-нравственным и культурным ценностям, позволяющих дошкольнику функционировать как полноправный здоровый член общества. Поэтому одним из эффективных путей формирования культуры здоровья дошкольников является работа по воспитанию ценностного отношения к здоровью, формированием ответственности за свое здоровье, мотивации к обучению основам здоровьесбережения.

Список использованных источников

1. Аллакаева, Л. М. Педагогические основы формирования культуры здоровья школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.М. Аллакаева. – Н-Новгород, 2004. – 24 с.
2. Деркунская, В. А., Коршунова, М. Г. Воспитание ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни у детей младшего дошкольного возраста / В.А. Деркунская, М.Г. Коршунова // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 5. – С. 42-44.

3. Зайцевский, С.С. Философское осмысление формирования и значения социокультурных образов здоровья / С.С. Зайцевский // Преподаватель XXI век. –2007. – №1. – С. 152-156.
4. Родионова, Е.Б. Социально-культурные условия формирования основ здорового образа жизни дошкольников средствами игровых технологий: автореф. дис. ...канд. пед. наук:13.00.05 / Е.Б. Родионова. – Тамбов, 2015. – 29с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЕЛОРУССКОГО ТАНЦЕВАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Лебедева С. В., аспирант

Старжинская Н. С., доктор педагогических наук, профессор

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

В современных образовательных условиях особую актуальность приобретает вовлечение ребенка дошкольного возраста в процесс освоения национальной культуры, которая обладает огромным воспитательным потенциалом. Именно этот возрастной период является наиболее сензитивным для приобщения ребенка к культуре своего народа. Широкие возможности в развитии личности ребенка открывает обращение к белорусскому танцевальному фольклору. Танцевальный фольклор – это не только одна из форм развлечения или удовлетворение эстетических потребностей, она выполняет и важные социальные функции (чувство патриотизма, чувство прекрасного, развитие духовности). Функции фольклора: познавательная, воспитательная, эстетическая, развлекательная, коммуникативная.

Фольклор (от англ. folklore – народная мудрость) – принятое в мировой науке название народного творчества, преимущественно устного, имеющее ярко выраженное, обычно неповторимое своеобразие. В отечественной науке в фольклор включаются элементы культуры более высокого уровня- собственно народной, допрофессиональной. Но и в этих пределах под фольклором понимается вся народная культура (без видовых изъятий); устно – поэтическое творчество, комплекс словесных, музыкальных, игровых, драматических, хореографических видов творчества.

Фольклор имеет ясно выраженную дидактическую направленность. Много в нем создавалось специально для детей и было продиктовано великой народной заботой о молодежи - своем будущем. Фольклор "обслуживает" ребенка с самого его рождения.

Характерно для всех видов фольклора, что создатели произведения являются одновременно его исполнителями, а исполнение, в свою очередь, может быть созданием вариантов, обогащающих традицию; важен также теснейший контакт исполнителей с воспринимающими искусство людьми, которые сами могут выступать как участники творческого процесса. К основным чертам фольклора принадлежит и долго сохраняющаяся нерасчленённость, высокохудожественное единство его видов: в народно обрядовых действиях сливались поэзия, музыка, танец, театр, декоративное искусство; в народном жилище архитектура, резьба, роспись, керамика, вышивка создавали неразделимое целое; народная поэзия тесно связана с музыкой и своей ритмичностью, музыкальностью, и характером исполнения большинства произведений, тогда как музыкальные жанры обычно связаны с поэзией, трудовыми движениями, танцами. Творческий метод фольклора: фольклор искусство крупных обобщений, обладающий высоким уровнем типизации. Ему свойственны ассоциативность, мышление по аналогиям, символичность.

Аутентичный танцевальный фольклор белорусов выступает как полиэлементная целостность с двумя типами внутрисистемных связей: центростремительный – обеспечивает стабильность того или иного явления в танцевальном фольклоре (преобладает); центробежный – так или иначе разрывает структуры и приводит к созданию как переходных форм внутри самой системы танцевального фольклора, так и межсистемных связей.

Танцевальный белорусский фольклор условно делится на три основных жанра: хороводы, танцы и пляски.

- Хоровод по своим структурным и стилистическим особенностям занимает как бы середину треугольника, образованного тремя жанрами фольклора: песней, игрой и танцем. Т.Е. выделяют хороводные песни, где все составляющие направлены на общее отражение песенного образа («Пава», «Лука», «Машанька», «Сонейка»), хороводные игры, в них действие строится на основе диалога с использованием различных атрибутов, которые имеют прямое и символическое значение и шумовых инструментов («Заянька», «Канапелькі», «Падушачка», «Плётачка») и хороводные танцы («Перапёлчачка», «Гусачок»). По функциям хороводы бывают обрядовые, приуроченные к обрядам, не обрядовые.

- Танец- следующая ступень народной хореографической культуры, которая характеризуется большей сложностью и развитостью. В классификации белорусского танцевального фольклора выделяют следующие виды танца: традиционные танцы (отображающие повадки животных: «Каза», «Верабей», «Журавель»); отображающие трудовые процессы: «Бульба», «Кросны», «Малаточкі», орнаментальные танцы: «Крыжачок», «Лявоніха» и др.), польки («праз нагу», «трасуха», «дробная», «скакуха»), кадрили («Вяскова кадрыля»), городские – бытовые танцы («Сербіанка», «Ойра»).

- Пляски создаются спонтанно в процессе исполнения (по составу: сольные, парные, массовые; по исполнителю: мужские, женские, смешанные).

В дошкольном возрасте использование национального фольклора закладывает основы эмоционально-эстетичных отношений к миру, содействует развитию художественно – образного мышления, перехода от чувственно- эмоционального художественного восприятия на уровень инстинктивного осознания содержания и смысла произведения. Основными принципами художественного отображения действительности в фольклоре являются конкретность, доступность, необычность, фантастичность.

Таким образом, наиболее благотворным периодом ознакомления с народной культурой является дошкольный возраст, когда у детей ярко выражена естественная потребность и интерес к фольклору (детским народным играм, танцам, песням прибауткам и т.д.).

Приобщение к традиционной народной культуре является результатом развития интереса и отзывчивости детей при восприятии произведений фольклора, формирования представлений о народных традициях, овладения основами музыкально-фольклорной деятельности (в единстве пения, народной хореографии, игры на музыкальных инструментах, театрально-игрового начала) и детским творчеством.

Воспитательная функция танца эффективна потому, что она наиболее проникновенно воздействует на эмоции и чувства человека, поэтому занятия танцем являются органической частью всей системы художественного образования и эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Алексютович Л.К. Белорусские народные танцы / Л.К. Алексютович. -Минск: Вышэйшая школа, 1978. -527.
2. Козенко М.А. Функцыянальныя, жанровыя і ствялявыя асаблівасці аўтэнтычнай беларускай харэаграфіі / М.А. Казенка / Традыцыйная культура і дзеці: праблемы этнавыхавання.-Мінск:БелДДПК, 2008.-Вып.3.-293 с. (стр.46-55).
3. Чурко Ю.М. Белорусский хореографический фольклор / Ю. М. Чурк.- Минск: Вышэйшая школа, 1990.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Лисюк Т. М., магістрант

**Боровець О. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Навчальний процес у вищій школі відповідно до вимог сучасного суспільства має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця. Останнім часом здійснюються активні пошуки нових педагогічних технологій підготовки майбутнього спеціаліста, які зорієнтовані на формування творчої особистості, розвитку його самостійності. Важлива роль у цьому складному процесі належить самостійній роботі студентів [1, с. 46-48].

Сучасному суспільству необхідні фахівці, здатні оперативно приймати нестандартні рішення, діяти творчо, самостійно. Перші спроби вирішення проблем самостійного опанування знань були здійсненні Сократом, Демокритом, Я.А. Коменським, Ж.Ж. Руссо. Пізніше ця проблема розглядалася видатними педагогами К.Д. Ушинським, В.О. Сухомлинським. Великого значення самостійній роботі надають такі сучасні педагоги, як І.З. Адамова, Ю.М. Архипова, Л.К. Грицюк, Т.І. Каткова, К.В. Третьякова, Т.І. Туркот та багато інших.

Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах забезпечується професійними освітніми програмами та навчальними планами. Навчальний план містить різні форми організації навчального процесу: аудиторні заняття – лекції, семінари, практичні або лабораторні заняття, контрольні заходи, а також позааудиторні заняття, до яких належить самостійна робота студентів. В існуючих навчальних планах ці форми навчання часто подані в рівній пропорції: половина навчальних годин відводиться для роботи в аудиторії, друга половина – на самостійну роботу. В той же час, нині помітна тенденція до скорочення в навчальних планах аудиторних годин і збільшення годин, відведених на самостійну роботу.

Самостійна робота студентів є дуже широким поняттям, у тлумаченні якого сформувалися різні підходи, що зумовлено відмінностями в розумінні суті цього явища [2, с.19-23]. На основі аналізу та узагальнення педагогічної літератури з'ясовано, що самостійна навчальна робота студентів – це планова робота, яку вони виконують за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його особистої участі, це основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу у вільний від обов'язкових навчальних занять час. Доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцними [4, с. 69].

Аналіз сучасних праць з проблеми самостійної роботи студентів та результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що студенти 1-2 курсів не володіють достатнім рівнем умінь і навичок самостійної роботи, у практичній навчальній роботі недостатньо використовують різноманітні види самостійної роботи, готуються лише перед практичними та семінарськими заняттями, для більшості студентів потрібна допомога викладача, оскільки вони не вміють раціонально розподіляти свій час. Часто у студентів недостатньо мотивів для виконання самостійної роботи [3, с. 9]. Студенти молодших курсів недостатньо володіють навичками опрацювання наукової літератури. Часто завдання, запропоновані викладачами, студенти 1 курсу не можуть виконати у встановлені терміни через відсутність належного рівня вмінь працювати самостійно та вмінь виконувати певні види самостійної роботи.

Аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, результати констатувального експерименту, бесіди з викладачами дали підстави для визначення педагогічних умов організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін:

- врахування сформованих умінь та навичок навчальної діяльності студентів під час складання завдань для самостійної роботи студентів;
- удосконалення керівництва самостійною роботою студентів за допомогою методичних інструкцій та дидактичних матеріалів, систематичне і об'єктивне оцінювання результатів самостійної роботи студентів;
- допомога студентам у плануванні самостійної роботи.

Реалізація означених педагогічних умов забезпечується дотриманням наступних вимог:

- розвиток мотивації студентів. Умовою будь-якої цілеспрямованої діяльності є готовність до певної активності, виникнення якої безпосередньо залежить від наявності в людини потреби і від об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби;
- систематичність і безперервність. Тривала перерва у роботі з навчальним матеріалом негативно впливає на засвоєння знань, спричиняє втрату логічного зв'язку з раніше вивченим. Несистематичність самостійної роботи унеможливує досягнення високих результатів у навчанні. Тому завдання для самостійної роботи слід задавати систематично, логічно поєднувати між собою; враховувати уже сформовані уміння та навички навчальної діяльності студентів під час складання завдань для самостійної роботи;

- послідовність у роботі. Послідовність означає чітку упорядкованість, черговість етапів роботи. Не закінчивши вивчення однієї праці, не можна братися за другу, далі за третю. Безсистемність читання породжує поверховість знань, унеможливають тривале запам'ятовування прочитаного;

- правильне планування самостійної роботи, раціональне використання часу. Чіткий план допоможе раціонально структурувати самостійну роботу, зосередитися на найсуттєвіших питаннях;

- використання різноманітних методів і прийомів самостійної роботи;

- педагогічне управління самостійною роботою студентів, основними формами якого є визначення програмних вимог до вивчення навчальних дисциплін; орієнтування студентів у переліку літератури; проведення групових та індивідуальних консультацій; організація спеціальних занять з методики вивчення наукової та навчальної літератури, прийомів конспектування; підготовка навчально-методичної літератури, рекомендацій, пам'яток тощо.

Результати нашого дослідження свідчать, що ефективним є систематичне і комплексне застосування різних видів самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Зокрема, сприяють якісній організації самостійної діяльності майбутнього педагога групові заняття, індивідуальні консультації для студентів; методичні інструкції та рекомендації щодо планування, організації та представлення результатів самостійної роботи на лекційних та практичних заняттях. З метою глибокого оволодіння знаннями та вміннями з педагогічних дисциплін варто застосовувати такі види самостійних завдань для студентів: робота з першоджерелами; пошук необхідної інформації; конспектування; виділення головного; коротке і стисле викладання своїх і чужих думок; підбирання літератури; описування процесу, за яким здійснювалося спостереження; складання планів, моделей, схем, таблиць; рецензування наукових статей, складання до них анотацій; визначення цілей, завдання, змісту певної теми; підготовка та презентація повідомлень, доповідей, рефератів тощо.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що обґрунтовані та реалізовані у процесі навчання педагогічні умови ефективно впливають на формування готовності студентів до самостійної роботи у процесі навчання, їх вміння працювати самостійно. За дотримання таких умов зростає якість оволодіння студентами змістом освіти, підвищується інтенсивність їх навчальної діяльності, а самостійна робота студентів характеризується високим рівнем пізнавальної активності та самостійності. Самостійна навчальна діяльність – це один із методів навчання і самоосвіти, в процесі якої студент виступає як активна творча особистість. Ядром такої діяльності є навчальна самосвідомість, тобто усвідомлення студентом мотивів, цілей, прийомів учіння, усвідомлення себе самого як суб'єкта навчальної діяльності, який організовує, спрямовує і контролює процес навчання. Активність особистості студента проявляється у постановці цілей самостійної роботи, її плануванні, визначенні способів, самоконтролі, оцінці результатів тощо. Самостійна навчальна діяльність студентів має професійну спрямованість, при цьому значно підсилюються професійні мотиви самоосвіти та самовиховання.

Список використаних джерел:

1. Атаманчук Ю.М. Стан організації самостійної роботи студентів ВНЗ / Ю.М. Атаманчук // Рідна школа. – 2008. – № 6 – С. 46 - 48.
2. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах / Я. Бойко // Рідна школа. – 2009. – №10. – С. 19 - 23.
3. Грицюк Л.К. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу/Л.К. Грицюк, М.В.Сірук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2011. – № 17. – С. 9 – 14.
4. Каткова Т.І. Формування навичок самостійної роботи як основа професійної підготовки сучасних спеціалістів/ Т.І Каткова // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 5–6. – С. 69 – 71.

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ “ПОНЯТТЯ ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ”

Лобанова А. І., студентка

Борова В. Є., кандидат педагогічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука

Проблема функціонування правильного українського мовлення в Україні залишається і на сьогодні досить гострою. А тому вимагає систематичної уваги, піклування і вивчення. Адже ще Іван Огієнко зазначав, що “без добре виробленої рідної мови немає всенародної свідомості, без такої свідомості немає нації, а без свідомості нації – немає державності, як найвищої громадської організації, в якій вона отримує найповнішу змогу свого всебічного розвитку і виявлення” [3, 12].

Проблему виховання у дітей звукової культури мовлення в дошкільній лінгводидактиці досліджували в різних аспектах: становлення правильної звуковимови (М. Александровська, В. Городілова, О. Жильцова, Є. Радіна, М. Фомічова та ін.); формування фонематичного сприймання (Н. Дурова, Л. Журова, Т. Філічова та ін.); особливості розвитку уявлень щодо звукової дійсності мовлення (М. Алексєєва, Е. Труве та ін.); усвідомлення дітьми звукової будови мовлення (Д. Ельконін, Л. Журова, Ф. Сохін, Л. Ткачова, Г. Тумакова та ін.). Проблема педагогічного коригування звукової культури мовлення не була предметом наукового дослідження. Однак, як стверджують А. Арушанова, А. Богущ, К. Крутій, Н. Савінова та інші, свідчить аналіз мовлення дітей, значна частина вихованців дошкільних навчальних закладів має недоліки звукової культури мовлення. Педагоги його не коригують, оскільки методика педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей не розроблена в лінгводидактиці. До вихователів не ставляться чітко окреслені вимоги щодо здійснення зазначеної діяльності.

Важливе місце в системі безперервної мовної освіти належить дошкільному дитячому закладу. Саме в ньому дитина має змогу отримати систематизовані, глибокі, відповідно своїх вікових можливостей, знання практичного використання мовлення як засобу спілкування, пізнавальної діяльності, організації відносин з дорослими та однолітками. Дошкільник має всі передумови для засвоєння звукової культури мовлення, яка є важливим підґрунтям оволодіння читанням та письмом – важливими засобами навчальної діяльності школярів.

Вихователю дошкільної установи необхідно чітко знати чинники звукової культури мовлення, особливості їх формування на різних вікових етапах дошкільного дитинства, щоб ефективно реалізувати зазначені передумови. Вважаємо за доцільне розглянути суть наукового тлумачення поняття “звукова культура мовлення”.

Соловійова О.І. розуміє під даним феноменом ясну, чисту вимову звуків у словах, правильну вимову слів, згідно норм орфоєпії, хорошу дикцію, виразність дитячого мовлення [4, 50].

Лещенко О.М., Максаков О.І., Фомічова М.Ф. та ін. стверджують, що поняття “звукова культура мовлення” “включає в себе не лише фонетичну і орфоєпічну правильність мови, а й хорошу дикцію, інтонаційну виразність мови у зв’язку з її змістом, правильний наголос у слові, правильне мовне дихання, регулювання темпу мови і сили голосу” [6, 100].

Бородич А.М. доводила, що означення поняття охоплює також рухові засоби виразності (міміку, жести), а також елементи культури мовного спілкування: загальну тональність дитячого мовлення, позу і рухові навички в процесі мовлення [1, 128]. Гадаємо, що названі у визначенні чинники виступають складовими більш ширшого поняття – культура мовлення людини.

Під звуковою культурою мовлення розуміємо правильну артикуляцію та вимову звуків, слів і фраз рідної мови; володіння мовним диханням та фонетичним слухом, інтонаційною виразністю мовлення. Виходячи із наведеного визначення, можемо виділити такі основні чинники звукової культури мовлення: артикуляцію звуків, дикцію, фонетичну правильність, орфоєпічну правильність мовлення, мовне дихання, фонетичний слух, висоту і тембр мовлення, його темп, засоби інтонаційної виразності.

Зважаючи на значення мови і мовлення в становленні і життєдіяльності особистості, важливо, щоб дитина з перших років життя отримувала різнобічну допомогу в оволодінні багатим, правильним мовленням, виховувалась як мовленнєва особистість.

Підвищеної уваги вимагають дошкільники, що мають певні труднощі в оволодінні культурою мовлення, зокрема звуковимовою. Аналіз педагогічного досвіду вихователів дошкільних навчальних закладів показав, що вихованню інтонаційної виразності мовлення дітей з недоліками звуковимови приділяється недостатньо уваги. Результати наукових досліджень А. Арушанової, А. Колупаєвої, К. Крутій, Н. Савінової та інших, досвід творчих вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчують, що педагоги професійно спроможні допомогти дітям долати найпростіші порушення звуковимови, щоб безперешкодно вдосконалити інтонаційну виразність мовлення.

Список використаних джерел

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – С.128.
2. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / За ред. Богущ А.М. – К.: Вища школа, 1995. – С.2.
3. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки. – Львів: Фенікс, 1995. – С.12.
4. Солов’єва О.И. Методика развития речи и обучение детей родному языку в детском саду. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – С.50.
5. Фальдберг А.С. Воспитание звуковой культуры речи у детей // Обучение грамоте в детском саду. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1993. – С.92.
6. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии: Уч. пособие для уч-ся пед. уч-щ. – М.: Просвещение, 1989. – С.14.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОВНО-ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ФРАНЦІЇ В УКРАЇНІ

Лучкевич В. В., доцент

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

На сучасному етапі глобалізаційні зміни торкнулися кожної європейської держави. Це стосується не тільки економічної й політичної сфери, а й культурної, освітньої й мовної ситуації. Зокрема Євросоюз, проголошуючи принципи мультилінгвізму та мультикультуралізму, сприяє розвитку національних мов, культурно-освітній відкритості, проте, як показує досвід, свобода руху та відсутність кордонів між європейськими країнами призводять до викремлення кількох основних мов для спілкування. Крім того, більш розвиненні країни, усвідомлюючи важливе значення національної мови і культури для формування позитивного іміджу країни на міжнародній арені, скеровують зусилля на їх пропагування за кордоном. Серед дієвих інструментів поширення національної мови за кордоном слід назвати створення різноманітних культурно-освітніх організацій, які створюють необхідні умови для ознайомлення місцевого населення з власними мовно-освітніми й культурними надбаннями.

У цьому плані зовнішня мовно-освітня політика Франції є показовою. Не дивлячись на те, що в світі французькою мовою володіє біля 100 мільйонів людей, вона є дуже поширеною іноземною на всіх п’яти континентах та займає лідируючі позиції як мова міжнародного спілкування [Смирнова О., с. 234]. Ця ситуація пояснюється правильно обраною мовною політикою держави, що спрямована на врахування геополітичних й мовно-культурних інтересів Франції.

Для поширення французької мови й культури у світі створювалися різні міжнародні приватні й державні організації, зокрема Міжнародна організація Франкофонії (МОФ), діяльність яких сприяє зміцненню авторитету Франції за кордоном. У рамках культурно-освітньої діяльності МОФ слід виділити: організацію різноманітних курсів французької мови, розробку нових методів та підходів до вивчення французької мови як іноземної, укладання підручників, розробку цілої низки вправ для формування комунікативної, соціокультурної й граматичної компетенцій особистості, впровадження дистанційної освіти, а також проведення різноманітних культурно-просвітницьких заходів на території зарубіжних країн [L’Organisation internationale].

Важливу роль у поширенні французької мови і культури у різних країнах відіграє «Альянс Франсез» – культурний французький центр. Їх відділення представлені у 140 країнах, які працюють під егідою посольства Франції у кожній країні [La Francophonie, с. 163]. В Україні функціонує 7 центрів: у Києві, Львові, Рівному, Одесі,

Запоріжжі, Дніпропетровську й Харкові. У функції «Альянс Франсез» входить організація й проведення курсів французької мови, підготовка до складання іспитів DELF/DALF, проведення різноманітних франкофонних свят та організація культурних заходів (виставок, ярмарок, демонстрації фільмів, театральних постановок). Загалом можемо відмітити, що ці центри сприяють розвитку культурного розмаїття та знайомству українців з франкомовною культурою.

За сприяння Міністерства закордонних справ Франції, у зарубіжних країнах також функціонують французькі інститути, мета яких популяризувати французьку мову і культуру та розвивати довготривале співробітництво між країнами. В Україні Французький інститут був створений у 1994 році. Одним з напрямів його діяльності є формування медіатеки, що на сьогодні нараховує близько 13 000 франкофонних джерел. Саме тут знаходиться єдиний в Україні інформаційний центр, який надає інформацію про тенденції, місця та події сучасної Франції. У медіатеці також є окремо відведений дитячий відділ [<http://insti>]. Французький інститут тісно співпрацює з «Альянс Франсез», особливо у питаннях організації і проведенні франкофонних свят, виставок, культурних подій, а також різноманітних стажувань для викладачів, вчителів і студентів у Франції та Україні [<http://insti>].

У руслі нашого дослідження звернемо увагу на діяльність Університетської агенції Франкофонії – мережі університетів, які є повністю або частково франкомовними, головною метою якої є створення й розвиток міжнародної франкомовної академічної спільноти. На сьогоднішній день Агенція об'єднує понад 800 вищих навчальних закладів з різних країн світу, в яких французька мова використовується для навчання та наукових досліджень [Cerquiglini, с. 101]. В Україні Університетської агенції Франкофонії співпрацює з Харківським національним університетом імені В. Н. Каразіна, Харківським національним економічним університетом імені С. Кузнеця, Донецьким національним технічним університетом. Агенція буде свою діяльність у чотирьох напрямках: сприяння у підготовці кадрів шляхом підвищення мобільності студентів і викладачів, які здобувають корисні практичні навички; полегшення вступу до мережі дослідників, команд, лабораторій та їх підрозділів; підтримка інституцій на шляху їх модернізації управлінського апарату; здійснення свого внеску в міжнародну репутацію університету і франкомовного наукового співтовариства.

Список використаних джерел

1. Смирнова О. А. Роль Франции и Международной организации «Франкофония» в сохранении культурного многообразия / О. А. Смирнова, Т. П. Семеньева // Вестник Волгоградского государственного университета. – Серия 4: История. – 2011. – № 1. – С. 233 – 240.
2. Cerquiglini B. L'Agence Universitaire de la Francophonie, ou la solidarité des intelligences / Bernard Cerquiglini // Synergies. – 2011 – № 7. – P. 99–102.
3. La Francophonie dans le monde, 2006 – 2007. – Paris: Nathan, 2007. – 329 p.
4. L'Organisation internationale de la Francophonie [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.francophonie.org/>
5. <http://institutfrancais-ukraine.com/>

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВСТАНОВЛЮВАТИ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІ ЗВ'ЯЗКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ

Любчик І. С., студентка

**Пасічник Я. А., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

У сучасній початковій школі розвитку логічного мислення приділяється значна увага. Завдання вчителя полягає у формуванні здатності до аналізу та синтезу, абстрагування, конкретизації, уміння класифікувати та узагальнювати, порівнювати та виділяти суттєве, мислити за аналогією, бачити відмінності та закономірності, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, мислити асоціативно та шукати нестандартні підходи до розв'язання задач. Сформовані в процесі навчальних занять навички мислительної діяльності допомагатимуть дітям у свідомому засвоєнні будь-якого навчального матеріалу [2, с.202].

У процесі навчання вчитель будь-якої дисципліни намагається розвивати в учнів логіку міркувань, але найкращому вихованню наукового мислення сприяє математика, бо саме вона є однією із теоретичних наук шкільної освіти.

Одним із прийомів логічного мислення, що готує дітей до подальшої життєдіяльності є вміння встановлювати причинно – наслідкові зв'язки. На уроках математики вчитель формує в учнів ці вміння як у процесі розв'язування задач, так і при розв'язуванні рівнянь, нерівностей, ознайомленні із різними прийомами ділення та множення. Ці зв'язки, у молодших школярів, формуються у вигляді правил, поданих у підручнику, і дозволяють учням краще орієнтуватися у зовнішньому світі.

Проблемою розвитку логічного мислення займалися такі відомі вчені – психологи і дидакти: Д. Б. Ельконін, Л.С. Виготський, А. А. Столяр.

При загальному зростанні інтересу до проблем розвитку логічного мислення молододослідженим методичним питанням залишається проблема формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у процесі вивчення початкового курсу математики. Справа в тому, що найбільше можливостей для розкриття логічної послідовності є у текстах типу «міркування», які довго вважалися занадто складним завданням для молодших школярів, а тому пропедевтична робота з розвитку умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у початковій школі не проводилася. На нашу думку, свідоме засвоєння знань можливе лише тоді, коли учень постійно ставить питання «а чому так?»

Значне місце питанню формування у молодших школярів вмінь розв'язувати логічні завдання приділяв у своїх роботах відомий вітчизняний педагог В. О. Сухомлинський. Суть його міркувань зводиться до вивчення та аналізу процесу розв'язування дітьми логічних завдань.

Багато вчених, науковців, педагогів вже давно приділяють увагу формуванню в учнів логічного мислення в

процесі вивчення початкового курсу математики. У працях А.М. Пишкало, І.В. Волошиної, Л.В. Бондаренко, Л.П. Кочиної, М.Г. Моро, М.В. Богдановича, М.В. Козак, М.М. Скаткіна, М.О. Бантової, Н.Б. Істоміної, О.В. Плис, С.О. Скворцової, Т.В. Желтухи, Я.А. Пасічник та інших досліджується методика вивчення різного матеріалу з курсу математики, розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках математики, встановлення причинно – наслідкових зв'язків при розв'язуванні задач, рівнянь, нерівностей, виразів, геометричного матеріалу, формування уміння мислити в процесі розв'язування логічних задач.

Головне завдання навчання математики, починаючи з першого класу, – учити міркувати, вчити мислити [3, с.35]. Саме на уроках математики, а особливо під час формування умінь розв'язувати математичні задачі вчитель закладає в учнів основу розуміння логічних операцій: заперечення - не, кон'юнкції - і, диз'юнкції - чи. Перераховані логічні операції мають найважливіше значення, тому що різні їхні комбінації утворюють різні за складністю логічні структури.

Вони формуються в учнів початкових класів через уміння встановлювати причинно – наслідкові зв'язки як у процесі розв'язування задач, так і при розв'язуванні рівнянь, нерівностей, ознайомленні із різними видами ділення та множення. Ці зв'язки, у початкових класах, узагальнюються у вигляді правил, поданих у підручнику, і дозволять учням краще орієнтуватися у зовнішньому світі.

В ході педагогічної практики з метою перевірки правильності формування умінь встановлювати причинно – наслідкові зв'язки було здійснено констатувальний етап експерименту. Дослідження проводилося на базі Рівненської загальноосвітньої школи I – III ст. №25. Дослідженням охоплено 28 учнів 4 – В класу, 30 учнів 4 – Б класу, 12 учителів початкових класів. Учнім і вчителям було запропоновано відповісти на запитання анкети, аналіз результатів якої, дав нам змогу виявити рівень і правильність сформованості умінь встановлювати причинно – наслідкові зв'язки.

Під час анкетування було з'ясовано, що вчителька ознайомена із методикою формування логічних операцій, але сама рідко використовує встановлення причинно – наслідкових зв'язків. Вона використовує їх під час розв'язування задач на розкриття змісту арифметичних дій, на знаходження невідомого компонента дій, задач що містять трійки взаємопов'язаних величин, задач пов'язаних з одиничною нормою, але, на жаль, застосовує лише метод бесіди. Та педагог погоджується з тим, що потрібно формувати в дітей вміння встановлювати причинно – наслідкові зв'язки не тільки в процесі розв'язування задач, а й при вивченні всього курсу математики, при чому застосовувати метод пояснення та розповіді.

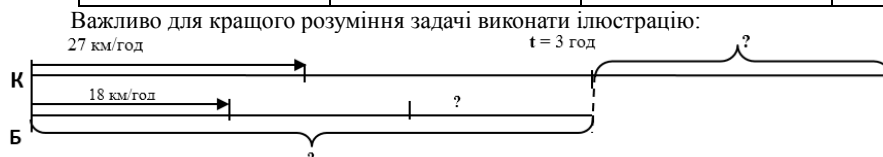
Під час формувального експерименту у експериментальній групі ми постійно і систематично застосовували методику встановлення причинних зв'язків, розроблену Я.А. Пасічник. Проводячи уроки ми спостерігали, що дітям було цікаво самостійно встановлювати зв'язки між шуканою і даною величинами, вони із задоволенням аналізували ситуацію задачі. Завдяки цьому рівень пізнавальної активності дітей став вищим, їм стало легше порівнювати, аналізувати, узагальнювати прочитане, виділяти суттєві ознаки із загального. Деякі учні намагалися знайти нестандартні підходи до розв'язування задач, виконання певних арифметичних дій.

Наведемо приклад встановлення причинно – наслідкових зв'язків на основі задачі, що розміщена у підручнику для 4 класу за редакцією М.В. Богдановича [1, с. 96]:

Від однієї пристані вирушили в одному напрямку катер і буксир. Швидкість катера 27 км/год, а буксира 18 км/год. Яка відстань буде між ними через 3 год?

Я.А. Пасічник [4] вважає, що під час скороченого запису тексту задачі, прочитаного з логічними наголосами, вчитель наголошує, що величини слід розташовувати в таблиці так, щоб добуток значень величин першої та другої колонок дорівнював значенню величини в третій колонці, тобто добуток швидкості на час дорівнює відстані. В процесі аналізу задачі (розбору змісту) звертає увагу на прямо пропорційну залежність між величинами - швидкість, час, відстань, - навчає учнів робити прикидку розв'язку: "Очевидно, що відстань, яку подолав рухомий об'єкт залежить від його швидкості. Якщо швидкість рухомого об'єкта більша (27 км/год), то й відстань він подолає більшу, а якщо ж швидкість рухомого об'єкта менша (18 км/год), то й відстань він пройде меншу". Отже, табличний скорочений запис задачі має вигляд:

| <i>Рухомий об'єкт</i> | Швидкість (V) | Час (t) | Відстань (S) |
|-----------------------|----------------------|----------------|---------------------|
| Катер | 27 км/год | 3 год | ? |
| Буксир | 18 км/год | | на ? більше |



Тут дуже важливо, щоб вчитель навчив учнів "читати" ілюстрацію, продемонстрував зразок такого "читання" і розмірковування над сюжетом задачі, над величинами, даними в ній, та зв'язками між ними. Це дозволить учням краще зрозуміти зміст задачі, величини, що характеризують явище руху, зв'язки і залежності між ними, полегшить вибір арифметичних дій під час розв'язання, сприятиме свідомому засвоєнню способу розв'язування задач цього типу[4, с.71].

Шлях міркування покажемо використовуючи метод пояснення: "Оскільки катер був у дорозі 3 години і рухався з однаковою швидкістю, то відстань, яку він подолав за цей час, зобразимо відрізком, який складається з

трьох однакових відрізків, кожний з яких зображає швидкість; оскільки буксир був у дорозі 3 години і рухався з однаковою швидкістю, то відстань, яку він пройшов за 3 годин, зобразимо відрізком, який складається з трьох таких самих відрізків. Зрозуміло, що перший відрізок довший, ніж другий, бо в умові сказано, що "швидкість катера 27 км/год, а буксира 18 км/год", а в четвертому класі діти уже знають, що чим більшу швидкість має рухомий об'єкт, при однаковому часі, тим більшу відстань він пройде. Отже, катер пройшов більшу відстань, ніж буксир. Кількість відрізків означає час руху. Отже, катер і буксир були у дорозі однаковий час – 3 год. Знаючи швидкість і час руху катера і спираючись на ілюстрацію, легко знайти відстань, яку пройшов катер: щоб знайти відстань, треба швидкість помножити на час. Отже, $27 \cdot 3 = 81$ км – відстань, яку пройшов катер. Знаючи швидкість і час руху буксира, можна знайти відстань, яку пройшов буксир ($18 \cdot 3 = 54$ км – відстань, яку пройшов буксир). Знаючи відстань, яку пройшли катер і буксир за 3 години, можна знайти відстань, яка буде між ними через 3 год ($81 - 54 = 27$ км – відстань, яка буде між катером і буксиром через 3 години).

План розв'язування

1. Яку відстань пройшов катер за 3 години?
2. Яку відстань пройшов буксир за 3 години?
3. Яка відстань буде між катером і буксиром через 3 години?

Розв'язання

- 1) $27 \cdot 3 = 81$ (км) – відстань, яку пройшов катер за 3 години;
- 2) $18 \cdot 3 = 54$ (км) – відстань, яку пройшов буксир за 3 години;
- 3) $81 - 54 = 27$ (км)

Відповідь: через 3 години відстань між катером і буксиром буде 27 км.

Після роботи над задачею, діти повинні засвоїти: «Якщо швидкість катера більша, ніж буксира, то за один і той же час він пройде більшу відстань, ніж буксир. Чим більша швидкість рухомого об'єкта, тим більша відстань, яку він подолає, за той самий проміжок часу, і навпаки чим менша швидкість рухомого об'єкта, тим меншу відстань він подолає, за той самий проміжок часу».

Отже, у процесі розвитку логічного мислення вчитель повинен знати особливості розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку. За умови правильно організованої навчальної роботи учень повинен оволодіти такими логічними операціями, як порівняння, узагальнення, класифікація, аналіз, синтез, систематизація, абстрагування, виділення головного, уміння мислити за аналогією, бачити відмінності, встановлювати причинно – наслідкові зв'язки.

Використана методика формування вмінь встановлювати причинно – наслідкові зв'язки у процесі вивчення початкового курсу математики досить ефективною. Формування подібних вмінь сприяє розвитку в учнів логічного мислення, розширює математичний світогляд молодших школярів і дає змогу їм впевненіше орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишнього середовища та активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Математика: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.В. Богданович. – К.: Освіта, 2004. – 159 с.
2. Бондаренко Л.В. Розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках математики / Л. В. Бондаренко // Таврійський вісник освіти. – 2013. – «2(42). – С.202 – 206.
3. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников/А.З. Зак. – М.: Просвещение, Владос, 1994. – 326 с.
4. Пасічник Я. А. Науково – методичні основи розвитку математичного мислення і мовлення молодших школярів у процесі розв'язування деяких типів складених задач / Я. А. Пасічник // Нова педагогічна думка. – 1999. – № 2. – С. 59 – 72.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ ІСТОРІЯ МАТЕМАТИКИ

Маринич В. О., магістрант

**Белешко Д. Т., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Історія математики подає математичну науку в просторі, в часі та в особах: розглядає її зародження, розвиток і функціонування; відтворює її структуру та зв'язки з іншими галузями людської діяльності; розповідає про її творців; висвітлює процес формування математичних методів, теорій, ідей і понять[2]. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти історія математики стала одним із компонентів

На основі аналізу навчальних програм з історії математики, галузевих стандартів і місця історико-математичних знань у професійно-педагогічній діяльності, в роботі, можна зробити висновок, що мета вивчення історії математики в педагогічному університеті визначається двома взаємопов'язаними компонентами – загальнонауковим (засвоєння історії формування, розвитку і трансформації математичної науки) і фаховим (формування у майбутніх учителів історико-математичних знань, необхідних для правильного розв'язування методологічних і методичних питань, які виникають у процесі навчання математики в школі)[2].

Порівняння існуючих способів добору і структурування змісту навчальної дисципліни "Історія математики" і дає можливість зробити висновок, що в педагогічних університетах курс "Історія математики" доцільно будувати як навчальний комплекс, в якому лекційний курс створюється на хронологічному принципі, а практичний охоплює історію розвитку окремих математичних галузей[3].

У процесі підготовки майбутніх учителів математики необхідно повною мірою використовувати весь організаційно-методичний інструментарій, усю різноманітність методів, форм і засобів навчання. Перевагу слід надавати методам активного навчання, тобто методам, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів (метод мотивації учіння, метод збудження інтересу, метод стимулювання студентів тощо)[1].

Найбільш дієвими є методи проблемного навчання. Навчання історії математики, крім іншого, покликане відновлювати, поповнювати, інтегрувати, узагальнювати і систематизувати отримані раніше математичні знання, а тому відкриває невичерпні можливості для створення проблемних ситуацій під час розгляду питань, пов'язаних з історією розвитку окремих математичних галузей: аналітичної, диференціальної, проективної та нарисної геометрії; лінійної і сучасної алгебри; математичного аналізу і диференціальних рівнянь тощо.

Інтенсифікувати процес навчання історії математики допомагають засоби навчання як ідеальні так і матеріальні. З ідеальних засобів навчання історії математики слід відмітити нумерації, символи і терміни, історичні задачі, висловлювання про математику і математиків, цитати з математичних трактатів тощо. Вони можуть подаватися як вербалізовано (під час читання лекції викладачем, виступу студента на семінарському занятті, усного контролю), так і матеріалізовано (текст у книгах чи методичних розробках, схеми, діаграми). Матеріальними засобами навчання є таблиці, моделі, кінофільми, книги, карти, архівні документи тощо. На мою думку, карти з історії різних часів мають стати невід'ємним атрибутом лекції з історії математики. За їхньою допомогою відбувається поєднання слухового і візуального сприйняття матеріалу, концентрується увага студентів не лише на хронологічній послідовності подій, а й на їх територіальних ознаках[4]. Виникнення і взаємозв'язок багатьох подій в історії розвитку математики обумовлюється певною мірою територіальними і національними особливостями.

При виборі змісту історико-математичної підготовки студентів, туди повинні бути включені такі теми, робота над якими дозволяє досягти цілей підготовки.

В відповідності з принципом інтегративності і багаторівневості в зміст підготовки:

- Не включаються питання які є предметом вивчення дисциплін, котрі не входять в історико-математичну підготовку;
- Необхідно включити: фактологічний матеріал історії математики, орієнтований на здійснення навчання математиці в навчальних закладах рівного рівня на основі принципу історизму; питання історії математичної освіти в контексті використання в процесі навчання математиці елементів історії її розвитку.

Виходячи з принципу пріоритету творчої самостійної діяльності студентів в ході історико-математичної підготовки в її зміст повинні бути включені завдання, виконання яких передбачає творчу самостійну діяльність студентів.

У відповідності до принципу регіональності зміст підготовки повинен мати регіональну складову, пов'язану з регіональним періодом життя і творчості вчених-математиків, які проживали на території держави, краю.

Реалізація принципу ведучої ролі інформаційно-комунікаційних технологій потребує включення в зміст підготовки завдань, при виконанні яких у студентів буде формуватись досвід пошуку, обробки і представлення історико-математичної інформації з використанням нових інформаційних технологій.

Отже, на сучасному етапі, методичне забезпечення курсу історія математики будується на основі таких принципів, як: інтегративності, багаторівневості, регіональності, пріоритету ведучої ролі інформаційно-комунікаційних технологій, при чому роль останнього дедалі більше зростає. В процесі вивчення дисципліни активно використовуються окрім друкованих посібників і підручників, засоби наочності, комп'ютерні засоби контролю знань студентів. Важливе місце займають методичні рекомендації і посібники для практичного та індивідуального навчання.

Список використаних джерел

1. Бевз В. Г. Історія математики: Тестові завдання для контролю знань / В. Г. Бевз. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 18 с.
2. Конфорович А. Г. Історія розвитку математики / А. Г. Конфорович, А. І. Андрієвська. / Вища школа. – 1987.
3. Никитюк Н.В. Мультимедійні засоби на уроках геометрії / Н.В.Никитюк – К.:Видавництво А.С.К., 2007.- 143с.
4. Нуридінов Л.Н. О сущности понятия «наглядность» при проблемном обучении / Л.Н.Нуридінов. - Новые исследования в пед.науках. - 1976.-№2.-С.35-38.

ВПЛИВ АЛКОГОЛЮ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ВНЗ

Марковець О. В., студент

**Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано шкідливий вплив алкогольних сумішей на життя та здоров'я людини.

Ключові слова: здоров'я людини, мотивація, алкогольні суміші.

Аннотация. В статье теоретически обосновано вредное влияние алкогольных смесей на жизнь и здоровье человека.

Ключевые слова: здоровье человека, мотивация, алкогольные смеси.

Summary. The article focuses on the theoretical justification of alcohol mixtures harmful influence on the human body and his/her life.

Keywords: health, motivation, alcohol mixture.

Актуальність теми. Проблема, що пов'язана із вживанням алкогольних сумішей людиною залишається актуальною на сьогоднішній день. Від вживання алкогольних сумішей страждає все суспільство, але найбільш за всіх страждають діти, підлітки, молодь, майбутні матері, так як алкогольні суміші особливо негативно впливають на організм, що не сформувався, поступово руйнуючи його. Тому ми намагалися

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно статистичних даних сучасних дослідників О. Почекети, С. Одарченко, О. Шевчук та інших серед населення України стрімко зріс рівень алкоголізму. Так, 35 % українських підлітків уперше пробують алкогольні суміші у віці до 11 років, 40 % підлітків у віці від 14 до 18 років уже залучені до систематичного вживання алкогольних сумішей. На проблему алкологізації, наркоманії, що забирає не тільки

здоров'я але й життя людей будь-якого віку звертали увагу педагоги-кисики А. Макаренко, В. Сухомлинський, сучасні релігіознавці, психологи, педагоги, медики, валеологи, наприклад, Ф. Калинчук, М. Романюк (священник), Ф. Улов, Г. Шичко

Формулювання цілей статті. Визначити негативну дію вживання алкогольних сумішей щодо здоров'я та подальшого життя студентів-першокурсників ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Рівень споживання алкоголю на душу населення в Україні є одним з найвищих у світі і досягає близько 20 л абсолютного спирту, а офіційна статистика свідчить про 12-13 л. Лише за офіційними даними 46 тисяч українців гине від алкоголевживання щороку. Проблеми стану здоров'я, загрозливий ріст алкоголізму серед дітей, змушують суспільство вживати заходи протидії. Здоров'я підлітків залежить не лише від рівня розвитку медицини, ефективності роботи системи охорони здоров'я, що забезпечує якісне лікування й всебічну профілактику захворювань. Важливим аспектом є проведення профілактичних заходів алкоголізації населення України є мотивація молоді щодо усвідомлення необхідності дотримання здорового способу життя. Вирішення проблеми нарकोлізації населення України можливо вирішити на теренах валеологічного навчання й виховання майбутніх батьків, учителів, які в свою чергу продовжать необхідну справу у сім'ї, родині, ЗНЗ та ВНЗ через вивчення науки про тверезий спосіб життя – собріології (сходинки Г. Шичка) [3, с. 17; 4, с. 5-14, 19-27, 45-52; 5, с. 59-62].

Відомо, що алкоголізм проявляється фізичною і психічною залежністю людини. Від алкогольних сумішей страждає увесь організм людини, а не лише її психіка. Етиловий спирт за дією на організм є наркотиком. При введенні будь-якої алкогольної суміші в організм, відразу послаблюється увага, гальмуються реакції, порушується координація рухів. Тривале вживання алкоголю призводить до глибоких порушень нервової системи, захворювань серцево-судинної системи, травного тракту, і взагалі всіх систем та органів людського організму [1, с. 393-400; 2, с. 169; 3, с. 2].

Найнахабнішими побрехеньками серед більшості людей існують такі переконання, начебто алкоголь збуджує, бадьорить, покращує настрій, самопочуття, робить бесіду жвавою і цікавою, що важливо для компанії молодих людей. Недарма спиртне приймають «проти втоми», при нездужаннях і практично на всі свята. Більше того, існує думка, що алкоголь є висококалорійним продуктом, який швидко забезпечує енергетичні потреби організму, що важливо, наприклад, в умовах довготривалого походу тощо. А в пиві і сухих виноградних винах до того ж є цілий набір вітамінів і ароматних речовин. У медичній практиці використовують антисептичні властивості спирту, як дезінфектора (під час введення ліків через укол), готування ліків, але аж ніяк не для лікування хвороб. Отже, алкоголь приймають для підняття настрою, для зігрівання організму, для попередження і лікування хвороб, зокрема як дезінфікуючий засіб, а також як засіб підвищення апетиту й енергетично цінний продукт. Разом з тим лікарям давно відомо про дію алкоголю на організм людини: немає жодного органу в людському тілі, який би не піддавався руйнівній дії алкоголю; алкоголь не володіє жодною такою дією, що не могла б бути досягнута іншим лікувальним засобом, який діє корисніше, безпечніше і надійніше, немає такого хворобливого стану, при якому необхідно призначати алкоголь на будь-який тривалий час. Так, міркування про користь алкоголю – досить поширена помилка. Наприклад, про збудження апетиту після випивання горілки або вина. Прийом алкоголю (пива) дуже шкодить травленню. Адже спиртне паралізує дію таких важливих органів, як печінка і підшлункова залоза. Видатний психіатр і суспільний діяч, борець з алкоголізмом, академік В. Бехтерєв так охарактеризував психологічні причини пияцтва: «Уся справа в тому, що пияцтво є віковим злом, воно пустило глибокі корені в нашому побуті і породило цілу систему диких звичаїв. Ці звичаї потребують пиття і частування вина у будь-якому випадку». Потреба в алкоголі не є природною життєвою потребою людини, як, наприклад, потреба в кисні або їжі, і тому сам по собі алкоголь не має спонукальної сили для людини. Потреба ця, як і деякі інші «потреби» людини (наприклад, куріння) з'являється тому, що суспільство, по-перше, має цей продукт і, по-друге, «відтворює» звичаї, форми, навички і забобони, пов'язані з його споживанням. Зрозуміло, що ці навички не властиві всім однаковою мірою [1; 3-4].

До основних причин вживання алкогольних сумішей підлітками відносяться: невміння правильно організувати свій відпочинок, нудьга і одноманітність плину часу; підтримання батьками сімейних традицій вживання спиртних напоїв у свята, з приводу радісних подій в житті близьких родичів, свідками яких були діти; наслідування дій негативної поведінки друзів, копіювання дорослих, улюблених героїв телепередач та кінофільмів; бажання самотвердитися в колективі, звільнитися від постійної опіки дорослих; інтерес та бажання нових сильних відчуттів, про які постійно розповідають родичі, які вживають алкоголь; порушення соціального мікросередовища: неповна сім'я, негативний психологічний клімат і аморалізм, низький освітній і духовний рівень батьків та неправильне сімейне виховання; соціально-матеріальне неблагополуччя: погані життєві умови, мало престижна праця батьків, безробітні батьки, хворі батьки; доступність алкогольних напоїв; спілкування з однолітками, які вживають спиртні напої та позитивне ставлення до алкоголю; індивідуально-психологічні та нервово-психічні аномалії особистості: невротизм, психопатія; невстигання в школі (Вуз) та відсутність бажання та мотивації продовжувати навчання [3, с. 21-26; 4, с. 70-74; 5, с. 64-65].

Ми провели опитування серед першокурсників групи ПН-11 РДГУ з метою виявлення проблеми вживання ними алкогольних сумішей та занесли відповіді до таблиці 1.

Таблиця 1

| Вживання алкогольних сумішей першокурсниками ВНЗ | | | |
|--|---|-----------|----|
| № з/п | ЗАПИТАННЯ | ВІДПОВІДІ | |
| | | ТАК | НІ |
| 1. | Чи потрібно Вам випити незначну кількість алкогольної суміші «для сміливості» перед важливою зустріччю? | 2 | 13 |
| 2. | Чи знімаєте Ви алкогольними сумішами стреси або ліквідуєте неприємності? | 3 | 12 |

| | | | |
|----|---|---|----|
| 3. | Чи відчуваєте Ви почуття провини після прийняття алкогольних сумішей? | 5 | 10 |
| 4. | Чи любите Ви посперечатися з друзями на теми: хто більше або швидше вип'є пива, певну кількість та об'єм горілки? | 2 | 13 |
| 5. | Чи доводилося Вам випивати під час навчання або у вільний від навчання час? | 8 | 7 |
| 6. | Чи труїлися Ви алкогольними сумішами хоча б 1 раз у своєму житті? | 6 | 9 |

Як видно з таблиці, першокурсники ознайомлені із шкідливим впливом алкогольних сумішей на життя та власне здоров'я, проте не надають цьому великого значення. Тому 53 % студентів першокурсників продовжують вживати алкогольні суміші під час навчання та у вільний від навчання час; 20 % «знімають» стрес, або ліквідують неприємності через алкогольні суміші, які вживають; 33 % не відчувають почуття провини після вживання алкогольних сумішей; 13 % випивають алкогольні суміші перед важливими зустрічами (для сміливості). 40 % студентів труїлися алкогольними сумішами хоча б 1 раз у своєму житті. Отже, зазвичай студенти не замислюються над тим, яка шкода надається їхньому здоров'ю і життю під час вживання алкогольних сумішей так як ще не лікувалися в спеціалізованих медичних закладах з приводу алкоголізму.

Висновки. Отже, вживання різних алкогольних сумішей досить шкідлива звичка сучасної молоді. Не усвідомлення цього факту є небезпечним для власного здоров'я та має суттєве значення щодо тривалості життя. Якщо студентам першого курсу байдуже власне здоров'я, їм знадобиться небагато часу для перевірки шкідливого впливу алкогольних сумішей (пива, вина, коньяку, шампанського, горілки тощо) на власний організм. Адаже у підлітковому віці ознаки захворювання (погіршення пам'яті, відставання фізичного здоров'я, порушення психіки, неадекватна поведінка та інші) вияляються швидше, ніж у людей похилого віку.

Список використаних джерел

1. Білик Е. В. Валеологія: Довідник школяра. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2005. – 512 с.
2. Присяжнюк М. С. Людина та її здоров'я: Пробний навч. посібник для 8-9 кл. серед. загальноосвіт. школи, гімназій, ліцеїв. – К. : Фенікс, 1998. – 272 с.
3. Про що мовчить реклама? або Алкогольно-тютюновий зашморг / Укл. О. А. Почекета, С. В. Одарченко. – Рівне, 2009. – 69 с.
4. Формування тверезого способу життя в сім'ї та суспільстві: доповіді наук.-практ. конф., 15 липня 2012 р., Біла Церква / відп. ред. С. В. Козуля. – Біла Церква, 2012. – 140 с.
5. Шевчук О. А. Основи здоров'я : конспекти уроків : 9 клас / Олена Шевчук. – К. : Шк. світ, 2009. – 136 с.

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ-ЛОГОПАТАМИ

Мартинюк І. В.

Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі розвитку суспільства перед людством постає завдання надання всім без винятку дітям якісної освіти, не зважаючи на їх стан здоров'я. Оскільки діти з порушеннями мовлення рівні в правах з дітьми, які не мають порушення онтогенезу, то особливої актуальності набуває проблема реалізації цих прав, особливо в освітній сфері.

Однією з провідних тенденцій в розвитку освітньої системи є реалізація інклюзивної моделі освіти для дітей з особливими потребами. Термін «діти з особливими освітніми потребами» – широке поняття, яке охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, в тому числі й з порушеннями мовлення.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що одним з головних завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями усного мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні Програмами навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ, своєчасною мовленнєвою підготовкою дітей до школи і формуванням мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому. У зв'язку з цим, значущості набуває превентивне навчання і виховання дошкільників з порушеннями мовлення та безпосередньо логопедична робота з дітьми із порушеннями мовлення старшого дошкільного віку [1].

Закон України «Про дошкільну освіту» ст. 7 зазначає, що дітям з вадами психофізичного розвитку гарантовано право на безоплатне здобуття дошкільної освіти та корекції вад розвитку. У ст. 16 відмічається, що держава сприяє розвитку різних форм соціальної адаптації дітей з психофізичними вадами, хворих, гарантує створення їм умов і забезпечення рівних можливостей здобуття дошкільної освіти, реабілітації та покращення здоров'я. Освітньо-виховний процес в таких закладах здійснюється за окремими програмами, методиками розробленими Міністерством освіти України у погодженні з Міністерством охорони здоров'я України.

Існуючі дослідження проблеми корекційного впливу на дитину з порушеннями мовлення (Т. Власова, І. Єременко, В. Лубовський, Т. Миронова, І. Моргуліс, Т. Розанова, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.) доводять необхідність та доцільність створення інноваційних педагогічних засобів корекційно-розвивального навчання та виховання дошкільників. Вітчизняні й зарубіжні вчені, психологи, психотерапевти (Л. Артемова, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Копитін, П. Лесгафт, О. Леонтьєв, М. Панфілова, Т. Резер та ін.) вважають, що потужний вплив музикотерапії, танцювальної терапії, ігротерапії сприяє не тільки значному поліпшенню психічного та фізичного здоров'я, підвищенню інтелектуальних здібностей, а й успішній корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку [2, с. 4].

Питання корекційно-розвивальної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями завжди були актуальними серед проблем спеціальної педагогіки. Пошук ефективних форм корекційного впливу на дошкільників із вадами мовлення, удосконалення форм і методик спеціального навчання, розроблення нових корекційних технологій – це основні напрями сучасної системи спеціального навчання та виховання.

На нашу думку, для подолання мовленнєвих вад у дошкільників необхідна науково обґрунтована система засобів, спрямована на поліпшення медичного, психологічного і педагогічного супроводу дитини в розвивально-освітньому середовищі дошкільної освіти. Створення корекційно-розвивального середовища, спрямованого на виправлення мовленнєвих вад у дошкільників, передбачає впровадження системи інноваційних педагогічних засобів, сприятливих для їх всебічного розвитку. Для дітей дошкільного віку в процесі логопедичної корекції можливості таких нетрадиційних засобів як музикотерапія, танцювальна терапія, ігротерапія є найбільш дієвими.

Російський науковець Т. Резер стверджує, що успіх розв'язання проблем сучасної гуманістично-орієнтованої педагогіки можливий лише за умови інтеграції медичних і педагогічних наук. На сучасному етапі розвитку суспільства таке взаємне проникнення має бути визнано пріоритетним, зорієнтованим на забезпечення самовизначення і самореалізації особистості [3, с. 5].

Корекційні методики розкривають широкий спектр здібностей дитини, а використання методів і технологій сучасних терапій об'єднує терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією [4, с. 93].

Можемо припустити, що найбільш вдало це можна поєднати за використанням арт-терапевтичних методик, які дозволяють створювати невимушені ситуації спілкування і максимально замотивувати дитину для спільної діяльності.

У сучасному суспільстві все більше зростає інтерес до арт-терапії як методу зцілення за допомогою творчості. Арт-терапія сьогодні – напрям сучасної психотерапії, що стрімко розвивається. Цей метод використовується з цілями терапевтичного впливу та при вирішенні діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань. Арт-терапія – терапія засобами мистецтва, включає в себе такі окремі терапевтичні технології, як ізотерапія, казкотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, музична терапія, фототерапія, хромотерапія. Часто ці технології інтегровані, доповнюють одна одну.

Музикотерапія більшістю спеціалістів включається в арт-терапію. Як один із найдавніших архаїчних видів творчості напрямок надзвичайно багатий за силою впливу, широтою можливостей, існуючого емпіричного матеріалу. Особливо ефективна танцювальна, рухова терапія як засіб внутрішньої гармонізації. Імпровізаційності, зняття різноманітних тілесних і психологічних блоків.

Ще одним ефективним методом роботи, на нашу думку, є драматерапія. Це один з напрямків, що найбільш інтенсивно розвивається в наш час. При використанні драматерапії відбувається (крім розвитку креативності) розширення свідомості, діапазону поведінкових стратегій, відпрацювання нових способів емоційного мовлення та спілкування.

Казкотерапія заснована на використанні казки як архетипічної метафори з метою психодіагностики (проективна діагностика), психокорекції та корекції мовлення дошкільників.

Бібліотерапія напрямком заснований на літературному самовираженні через творче «письмо», твір.

Кольоротерапія заснована на дії кольору на нервову систему людини. Існує два напрямки кольоротерапії: безпосередній вплив на мозок людини та створення необхідного кольорового лікувального середовища навколо особистості.

Не менш важлива є пісочна терапія, яка включає створення різноманітних форм з піску, вибір і аранжування мініатюрних предметів і фігурок, що нагадує одну з форм сучасного мистецтва – предметну скульптуру. Розвиває дрібну моторику дитини, що є частиною логопедичної роботи.

Фітотерапія – це лікування з допомогою лікарських рослин. М.А. Поваляєва вважає, що важливо звернути увагу лікарів, педагогів, дефектологів, батьків до необхідності застосування рослин, як ефективного лікувального і профілактичного засобу при різних мовленнєвих вадах. Елементи фітотерапії практично застосовуються медичними працівниками. Зокрема, дітям пропонують трав'яні відвари, а також використовують трав'яні подушки під час сну.

Поряд з фітотерапією ефективним засобом психостимуляції, нормалізації поведінкової активності є ароматерапія. Ароматерапія лікування за допомогою ефірних масел різних рослин. При ароматерапії ефірні масла одночасно впливають на фізичне й на психічне самопочуття дитини.

Літотерапія, або лікування за допомогою каменів та мінералів, буває корисним не тільки при подоланні хвороб, але й при соматичній ослабленості людини.

Нами визначено ряд комп'ютерних програм, як один із найважливіших сучасних методів роботи з дітьми-логопатами. Вони використовують технології візуалізації мовлення. Програмно-апаратний комплекс «Speech Viewer – 3» є розробкою найвідомішої в комп'ютерному світі фірми «IBM». Він призначений для корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, які мають порушення звуковимови, голосоутворення, слуху, порушення сенсомоторних функцій мовлення. 14 модулів програми, що включені в комплект, дозволяють працювати як з дітьми, так і з дорослими пацієнтами. Ідея візуального контролю та ігровий принцип роботи дозволяють прискорити роботу по формуванню навичок мовлення. В кожному з ігрових модулів програми мається по 4 різних анімаційних заставки, що виключає ефект пересичення в роботі з пацієнтами та сприяє мотиваційній готовності дитини до занять.

«Візуальний тренажер вимови» програма, яка розроблялась в Республіканському науково-методичному центрі білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка «Special education technologies» («Спеціальні освітні технології») як більш доступний за вартістю аналог версій програми «Speech Viewer». Розробка містить шість модулів, які розраховані на використання логопедами, вихователями, батьками дітей із проблемами мовлення.

Запропоновані інноваційні форми корекції мовленнєвих вад ми розглядаємо як засоби формування корекційно-розвивального середовища дошкільника з мовленнєвими порушеннями, в межах якого відбувається реалізація оздоровчо-корекційної мети навчально-виховного процесу дошкільної освіти.

Узагальнення вищевикладених підходів дає нам підстави до висновку, що комплексне використання інноваційних педагогічних засобів – музикотерапії, танцювальної терапії, ігротерапії, використання інформаційних комп'ютерних технологій – дає можливість створити таке корекційно-розвивальне середовище, яке сприятиме попередженню, виправленню або послабленню мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) // Дошк. виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Виправлення вад мовлення у дошкільників / уряд. В. Л. Чайко. – К.: Шк. світ, 2009. – 112 с.
3. Іванюк Н. Корекційна робота вчителя-логопеда / Н. Іванюк // Дефектолог. – 2013. – № 7. – С. 4-9.
4. Логопедична робота в дошкільному навчальному закладі. – К.: Редакції загальнопед. газет, 2013. – 128 с.

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мельник М. В., студентка

**Коваль Г. П., доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» визначила стратегію розвитку освіти, її пріоритетні напрями та шляхи створення безперервного навчання і виховання, зміст, характер і спрямованість сучасної освіти, мету і завдання навчання та виховання в початковій школі, закладено основи всебічного розвитку дітей, передбачено забезпечення формування міцних навичок швидкого, свідомого, виразного читання, культурної поведінки.

Головною метою початкового курсу читання є формування першооснов читацької культури молодшого школяра, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини засобами художнього слова, виховання читача, який отримує задоволення від читання.

Досягнення цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: формувати в учнів повноцінну навичку читання, розвивати читацьку самостійність учнів, виробляти вміння працювати з текстом, розвивати інтерес до читання, розвивати емоційну та чутливу сфери учнів, образне мислення, висловлювати елементарні одиниці судження щодо прочитаного, виробляти у школярів вміння працювати з книгою.

Практика і спеціальні дослідження свідчать про те, що програмного рівня читання на кінець початкових класів досягають за оптимальних умов лише 92% учнів (Г.П. Коваль). Інші повинні бути під постійним контролем учителя у наступних класах до тих пір, коли потрібний темп читання не буде досягнуто.

Щоб навчити читати, вчитель має акцентувати увагу на етапи формування навички читання: аналітичному, синтетичному, автоматизації. На аналітичному етапі читання має бути складовим і базуватися на складо-буквеному аналізі і читанні слів по складах [2, с. 25]. На етапах аналітичного та синтетичного читання особливу увагу приділяємо розвитку техніки читання. Одночасно розвиваємо позитивні якості читання – правильності, вільного (швидкого), виразного, усвідомленого читання. На етапі автоматизації увагу зосереджуємо на удосконаленні якості читання (правильність, швидкість, виразність, усвідомлення). Процес читання відходить на другий план, на першому – усвідомлення прочитаного. Для розуміння фактичного змісту того, що учень читає, та розвитку техніки читання важлива словникова робота. Усвідомлення прочитаного вимагає розуміння та вживання слів, їх форм, словосполучень, речень. На цьому етапі читанню вчителю важливо у навчанні передбачати ці два аспекти.

Виконуючи роботу, ми перш за все з'ясували, що розуміється під технікою читання. Це – спосіб читання, правильність, темп та виразність. Зрозуміло, що дібрана методика з розвитку техніки читання вважається ефективною, якщо вона супроводжується усвідомленням прочитаного. В проведенні експерименту ми визначали умови успішного становлення вказаних параметрів техніки читання. Слід також пам'ятати, що розвиток навичок мовчазного читання потребує спеціальної роботи, що формування навичок читання такого роду вкрай необхідне, бо це кінцева мета навчання читати. Ми опрацювали і проводили експериментальні уроки такого змісту, щоб забезпечувати розвиток якостей читання. Порівняння експериментального навчання з традиційним і дали можливість зробити висновки про ефективність дослідного навчання з розвитку техніки читання.

Відповідно до вимог Державного стандарту загальної освіти об'єктом контролю і оцінювання є навичка читання з урахуванням всіх її характеристик: способу, темпу, усвідомленості, виразності, правильності. Технічну сторону читання – техніку читання – характеризують спосіб, темп, правильність, виразність. З метою причин відставання і надання допомоги учням в оволодінні навичкою читання, необхідно постійно і об'єктивно контролювати впродовж навчального року стан сформованості навички читання. Щоб переконатися в тому, що саме використання системи вправ з формування техніки читання в цілому буде ефективною, нами було проведено експеримент, який складався з двох частин (констатувального та формувального).

Для розвитку навички читання застосовують різні методики навчання, але дієвою на наш погляд є спеціальна система вправ, яку ми застосовували в проведенні експерименту.

Поняття «система вправ» охоплює таку їх сукупність, яка об'єднана загальною дидактичною метою, побудована з врахуванням вікових особливостей дітей, спрямована на розвиток вмінь читати.

Виходячи з дидактичних вимог система вправ має:

1. Відповідати змісту програми з читання.
2. Забезпечувати формування техніки читання.
3. Позитивно впливати на мотиваційну сферу учнів, прищеплюючи любов до читання рідного сова української літератури.
4. Бути оптимально складними і водночас посильними для виконання.
5. Ґрунтуватися на принципах науковості, доступності, систематичності і послідовності, наступності і перспективності.

Удосконалена та систематизована нами система вправ на розвиток техніки читання: система вправ на формування способу читання (нарошування букв на позначення голосних і приголосних звуків, складів на початку і в кінці слів: коса, косар, косарка; коло, колос, колосок; сила, носила, наносила; у січення слів (віднімання кінцевих букв): листи, лист; крани, кран; брати, брат; ліси, ліс; використання тренажерів, абаків), на вправи на правильність читання(прочитайте питальне речення так, щоб одержати позначену відповідь. [3, с.128]

- І діти, і дорослі люблять слухати й читати казки?

- Так, і діти, і дорослі.
- Так, люблять.
- Так, слухати й читати.)

Система вправ на забезпечення відповідного темпу читання: Система вправ, що забезпечує відповідний темп читання (багаторазові читання у різному темпі (скоромовкою, повільно), з різним інтонуванням, парами, у два голоси „ канонем.", з ритмічним постукуванням, спільне читання учнів з учителем, який своїм читанням уповільнює чи прискорює темп, напівголосне читання (гудіння) тощо).

Система вправ на розвиток виразності читання: **визнач, які питальні речення можна прочитати з розповідною інтонацією, а які — ні:** Більше нічого нічого не загубив? А звідки ж ти, хлопчику? Як доїхати до лікарні? Прочитай речення спочатку з розповідною, а потім — з питальною інтонацією: В усіх у класі є підручники. Усі мовчали. Усі взяли книжки.

Використання спеціальних вправ буде сприяти формуванню повноцінної навички читання.

Якісне читання передбачає вміння читати правильно, виразно, свідомо і швидко.

Такі вправи мають бути взаємопов'язаними і взаємозумовлені в системі уроку.

З метою розуміння причин відставань і надання допомоги учням в оволодінні навичкою читання, необхідно постійно і об'єктивно контролювати впродовж навчального року стан сформованості навички читання.

Щоб переконатися в тому, що саме використання системи вправ з формування техніки читання в цілому буде ефективною, нами було проведено експеримент, який складався з двох частин (констатувального та формувального). У ньому ми намагалися встановити рівень розвитку в дітей мовного слуху, артикуляційних умінь, вмінь читати цілими словами, визначати наголос, називати букви. Учням пропонувалося правильно, швидко і виразно прочитати текст вголос і мовчки, відповісти на запитання, пояснити значення незрозумілих слів, переказати прочитане. Експеримент мав на меті перевірити дієвість розробленої системи вправ, за допомогою якої можна домогтися ефективного формування навички читання. Система вправ на вироблення продуктивних способів читання, розвитку правильності, формування оптимальної швидкості, вдосконалення виразності в єдності з розумінням прочитаного впроваджувалась в навчально-виховний процес та апробувалась на уроках читання в експериментальних 2-А і 2-Б класах з вересня по жовтень 2015р.

Процес читання для другокласників – це надто складний процес, елементи якого не тільки слабо зв'язуються між собою, але й несуть в собі власні труднощі. Їх успішне подолання і поєднання всіх елементів в складну одну дію можливе тільки за умови глибокого знання вчителем психофізіологічної характеристики процесу читання. Ключ до успіху у навчанні – це розвиток у школярів таких важливих пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення і мовлення. У роботі над виробленням якісних ознак читання слід постійно тримати в полі зору критерії кожної з них: правильності, швидкості, виразності. Дослідження механізму читання дає змогу обґрунтувати відповідні методики читання, спрямовані на розвиток техніки читання. У них має бути: достатня спрямованість на розвиток фонематичного слуху, розвиток усного мовлення дитини, поповнення словникового запасу, орфоепічна вимова звуків, розвиток артикуляційного апарату, широке поле читання, вдосконалення способу читання цілими словами, ефективний розвиток мовленнєво-рухового, слухового, зорового аналізаторів при читанні, достатня мобілізація уваги і уваги, розвиток пам'яті, сформованість механізму мислительної операції, смислова здогадка, достатній рівень знань про лінгвістичну природу тексту, закономірностей логіко-композиційної, емоційно-образної смислової структури, високий рівень оволодіння стратегією читання (наявність гнучкого підходу до вибору режиму читання) і наукової організації інтелектуальної праці. Техніку читання слід розглядати як засіб для досягнення кінцевого завдання розвитку навички читання – розуміння прочитаного.

Список використаних джерел

1. Іванова Л. І. Навчання читання молодшого школяра: Інформаційно – методичний довідник/ Л. І. Іванова, О. В. Петух // РДГУ. — Рівне, 2003. — 18 с.
2. Деркач Н.І. Навчання грамоти. Навчально – методичний посібник для студентів, учителів/ Н. І. Деркач. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. – 112с.
3. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: Навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. — Тернопіль: Астон, 2008. – 287 с.
4. Коваль Г. П. Методика читання: Навч. посібник. — Тернопіль: Навч. книга — Богдан/ Г. П. Коваль, Л. І. Іванівна, Т. Б. Суржук. — 2008 р. — 280 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКАЗУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мельничук К. В., студентка

**Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Переказ літературних творів посідає важливе місце у формуванні монологічної компетенції дітей, сприяє розвитку навичок виразного зв'язного монологічного мовлення. Діти наслідують зразок літературного мовлення, залучаються до оригінального художнього мовлення, запам'ятовують емоційні слова, образні вислови, словосполучення і речення, оволодівають живою рідною мовою. Висока художність творів для переказу, цілісність форми, композиції й мови вчать вихованців чітко й послідовно будувати розповідь, не захоплюючись деталями й не пропускаючи головного. Правильно організований літературний переказ надасть неоціненну допомогу в роботі над мовними навичками дошкільників.

Велику увагу переказу як засобу розвитку монологічного мовлення приділяли А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, Т. Ладиженська, Л. Пен'євська, С. Русова, Є. Тихєєва, К. Ушинський, Є. Фльорина та ін.

Переказ – це відтворення літературного зразка в усному виразному мовленні, це метод розвитку зв'язного монологічного мовлення дітей. Психологічно переказ являє собою складну розумову навичку, яка формується

поступово в процесі навчання. Це діяльність, в якій активну участь беруть пам'ять, мислення, уява, мова. Перш ніж переказати твір, необхідно глибоко його усвідомити, продумати і відчутти його зміст, ідею. При цьому дитина не тільки запам'ятовує окремі його епізоди, а й вбирає думки, встановлює логічні зв'язки між ними [3].

Переказ планується на заняттях з мовленнєвого спілкування. Дітей вчать точно, послідовно, зв'язно і граматично правильно передавати зміст тексту, добиватися ясності та виразності мовлення.

Методика проведення занять з навчання переказу залежить від вікової групи, від рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей певної вікової групи, від поставлених вихователем завдань, а також від особливостей літературного тексту, який пропонується для переказу.

Для переказування добираються прозові твори – казки, оповідання, пов'язані з досвідом дітей, які мають виховну цінність, ідейну спрямованість, які являють собою зразки дитячої художньої літератури, твори з чіткою композицією, послідовністю дій. Вони повинні бути написані зразковою мовою з доступним дітям словником, без складних граматичних форм, короткими, чіткими фразами. Бажано, щоб у творі була пряма мова, яка сприяє формуванню виразності мови дітей. Цій вимозі особливо відповідають народні казки, де багато прямої мови, де увагу дітей привертають спеціальні народні або казкові звороти (ходила-ходила, жити-поживати) [2].

Дітям старшої групи для переказів підбирають складніші і більші за обсягом казки й оповідання, наприклад, «Пшеничний колосок», «Ледача подушка» В. Сухомлинського; «Маленькі помічники» О. Буцень; «Чого синичка повеселішала» Ю. Ярмиша; «Дві кізочки», «Про двох цапків» М. Коцюбинського; «Умій почекаати», «Півник з родиною» К. Ушинського; «Погано» В. Осеевої; українські народні казки «Колобок», «Котик, півник і лисиця» та ін.

У молодшій групі дітей готують до самостійного переказування, навчаючи їх відтворювати зміст відомих казок і коротких оповідань, брати участь у спільному з вихователем переказі. У середній групі дітей вчать переказувати невеликі казки й оповідання, знайомі дітям або прочитані на занятті. Діти старшої групи повинні навчитися зв'язно, послідовно й зрозуміло переказувати літературні твори (казки, оповідання) без допомоги вихователя, передаючи зміст твору та діалог дійових осіб, характеристику персонажів, виявляти власне ставлення до героїв та їхніх вчинків. У підготовчій групі дітей вчать передавати літературний текст змістовно, логічно і послідовно, точно і виразно; під час переказування казок, оповідань встановлювати кількість дійових осіб, давати їм найпростішу характеристику, передавати основну думку, настрої, особисте ставлення до подій і персонажів, використовуючи інтонації, запитання, вживаючи авторські звороти [5].

До найефективніших прийомів навчання дітей переказу відносять: переказ за запитаннями, дзеркальний та спільний переказ, переказ за частинами, переказ за планом, за кадрами діафільму, від імені літературного героя, переказ за власними малюнками, переказ за ролями (з елементами костюмів), переказ з елементами драматизації, творчий переказ, вибірковий переказ, цілісний переказ, моделювання [1, с. 166].

Серед вимог до самостійних переказів виокремлюють такі: переказ потрібно здійснювати на основі повного розуміння тексту, тобто цілком свідомого й осмисленого; переказ має бути послідовним, без суттєвих пропусків, що порушують логіку викладу; під час переказу дитина має вживати образні слова і вирази, використати автором твору, уникати довгих пауз, повторів однієї й тієї ж думки; переказувати слід достатньо голосно, виразно [4, с. 9].

Отже, переказ має посідати чільне місце у роботі з формування монологічної компетенції у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бенера В.Є. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: Навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.010101 „Дошкільна освіта” / В.Є. Бенера, Н.В. Маліновська. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2014. – 384 с.
2. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А.Богуш // Педагогіка і психологія. – №1. – 2000. – С. 5 – 10.
3. Богуш А.М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А.Богуш, Н.Шиліна. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
4. Ємець А.А. Навчаємо дітей переказувати / А.А. Ємець, О.М. Коваленко. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 111 с.
5. Ігнат'єва С.А. Мовленнєвий розвиток. Шостий рік життя / С.А. Ігнат'єва, В.М. Грецьких. – Х.: Видавництво «Ранок», 2011. – 112 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ДЕРЕВОВИДНИХ СХЕМ У ПІДРУЧНИКАХ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мечик С. І., студентка

**Пасічник Я. А., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Актуальність проблеми зумовила вибір теми дипломної роботи: «Застосування деревовидних схем у процесі вивчення початкового курсу математики». Мало вчених, педагогів та вчителів – практиків приділяли уваги у своїх працях важливості і необхідності застосування деревовидних схем на уроках математики у початкових класах.

Початковий курс математики розкривається на системі доцільно підібраних завдань. Значне місце займають у цій системі текстові задачі, алгебраїчний та геометричний матеріал. Сьогодні дуже поширеним стає подача навчального матеріалу з математики за допомогою схем, що нагадують деревце.

Під задачею в початковому курсі математики розуміють спеціальний текст, в якому описується певна життєва ситуація, охарактеризована числовими компонентами. Ця ситуація обов'язково повинна встановлювати залежність між цими числовими компонентами [3, с. 74].

Загальноприйнятим у початковій школі є використання різноманітних схем та таблиць як ілюстрацій розв'язання задач. Та, на нашу думку, найбільш доступними для дітей є деревовидні схеми, які найкраще з-поміж інших способів дозволяють встановити причинно - наслідкові зв'язки між величинами.

При застосуванні деревовидних схем розбір задачі можна проводити від запитання до її умови – аналітичний, або ж від умови до запитання – синтетичний. Важливо, щоб вчитель навчив учнів застосовувати у своїй практичній діяльності на уроках математики і перший, і другий спосіб.

Я вважаю, що процесу ілюстрації розв’язування задачі повинна передувати робота скороченого її запису, в результаті чого дітям легше буде встановити зв’язки між умовою та запитанням задачі. Наявним має бути також план розв’язування задачі.

Для прикладу пропоную розглянути приклад задачі, розв’язування якої супроводжується застосуванням деревовидної схеми.

Задача: Фокусник виніс на арену велику клітку з 10 голубами. 7 голубів вилетіли з клітки. Скільки голубів залишилось у клітці? [4, с. 56].

Зробимо скорочений запис тексту задачі:

Було – 10 г.

Вилетіли – 7 г.

Залишилося - ?

Проводимо фронтальну бесіду з дітьми за текстом задачі:

1. Скільки всього було голубів у клітці? (10 голубів)

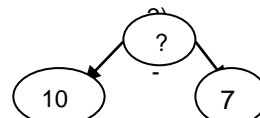
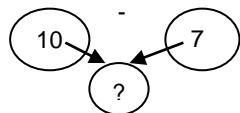
2. Скільки вилетіло їх з неї? (7 голубів)

Навчати міркувати слід так:

1. Якщо у клітці було 10 голубів і вилетіло 7, то у клітці залишилося на 7 голубів менше. Чи можна дізнатися, скільки голубів залишилося у клітці? (Так)

2. Яку дію для цього потрібно виконати? ($10 - 7 = 3$ г.)

Зробимо ілюстрацію до задачі:



1) Якщо відомо, що у клітці було 10 голубів і 7 вилетіло, то можна дізнатися, скільки голубів залишилося у клітці ($10 - 7 = 3$ г.)

2) Для того, щоб дізнатися, скільки голубів залишилося у клітці, потрібно від кількості голубів, що були у клітці, відняти кількість голубів, що вилетіли.

Розв’язання:

$10 - 7 = 3$ (г.)

Відповідь: у клітці залишилося 3 голуби.

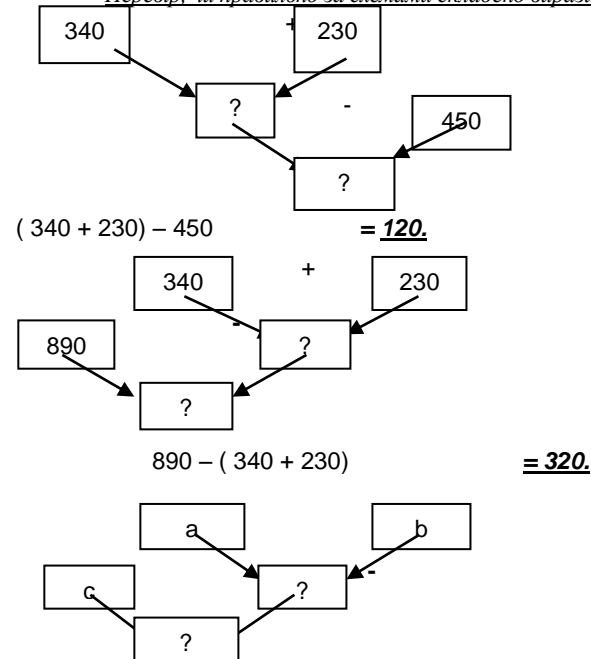
Кружечки зі знаками питання позначають головне і проміжні запитання задачі. Від кожного з них проведено дві стрілки. В кінці стрілок у кружечках записують числа (відомі чи невідомі), необхідні для знаходження відповіді на запитання [1, с. 268].

Ілюстрація до задачі побудована за допомогою схеми, яку називають одноярусною, проте деревовидні схеми можуть бути двоярусні, трьохярусні та багатоярусні. Образно говорячи, одноярусні схеми нагадують гілку з двома листочками, двоярусні – пагін проростаючого дерева, а багатоярусні – сильне, могутнє дерево.

Ці схеми можна зображати і за допомогою інших геометричних фігур – овалів, прямокутників, трикутників тощо.

У сучасних підручниках із математики для початкової школи все частіше і частіше спостерігаємо застосування деревовидних схем при вивченні елементів алгебри. Так, уже на перших сторінках підручника для 4 – го класу дітям необхідно розв’язати таке математичне завдання:

Перевір, чи правильно за схемами складено вирази, та знайди їх значення, якщо $a = 120, b = 2, c = 560$ [2, с. 6]



$$c - (a * b)$$

Для того, щоб обчислити цей буквений вираз, необхідно перетворити його у числовий. Тоді отримаємо:

$$560 - (120 * 2) = 560 - 240 = \underline{320}$$

Отож, особливість цього математичного завдання полягає у подачі виразів за допомогою деревовидних схем. Це робить його цікавим, активізує пізнавальну активність учнів та теж сприяє розвитку у них вмінь встановлювати причинно – наслідкові зв'язки між величинами.

На основі аналізу педагогічної літератури, проведення експерименту під час педагогічної практики з'ясовано, що застосування деревовидних схем на уроках математики у початкових класах сприяє розвитку мислення, математичного мовлення і допомагає сформувати в учнів вміння встановлювати причинно – наслідкові зв'язки між величинами. На сьогоднішній день застосування деревовидних схем як засобу засвоєння знань з математики є поширеним явищем. Саме тому вчителю математики потрібно систематично використовувати їх при поясненні навчального матеріалу, що робитиме його цікавим, легкодоступним та активізуватиме пізнавальну активність дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник./ М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – 4 – те. Вид., переробл. І доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. – 360 с.
2. Богданович М.В., Лищенко Г. П. Математика: підручн. для 4 кл. / М. В. Богданович – К.: Генеза, 2015. – 176 с.
3. Психологічний словник за ред. члена – кореспондента АПН СРСР В. І. Войтка. – К: Вища школа, - 1982. - 216 с.
4. Рівкінд Ф. М. Математика: підручн. Для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ф. М. Рівкінд, Л. В. Оляницька. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Михальчук Ю. Б., магістрант

**Дупак Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Важливими для майбутнього вчителя початкової школи є сформованість загальної та професійної культури й світоглядних основ, здатність до емпатії, до сприйняття нової інформації, гнучкість, зацікавленість, толерантність тощо. Обов'язковими є чесність, любов до дитини, доброзичливість, терпіння, оптимізм. Необхідними для успішної майбутньої професійної діяльності є творче критичне мислення, розвинена пам'ять.

Знання майбутній учитель початкових класів набуває упродовж усього навчання під час вивчення трьох блоків навчальних дисциплін: фундаментальних, соціально-гуманітарних і професійно-орієнтованих [5, с. 23-25]. Іншими важливими складниками цього блоку є знання методик викладання професійно-орієнтованих дисциплін, можливостей використання у навчально-виховному процесі новинок культури, відкриттів у галузі мистецтва для кращої підготовки молодших школярів, сучасних педагогічних технологій тощо. Відповідно до вимог суспільства особливого значення набувають знання можливостей педагогічно-доцільного використання інформаційно-новітніх технологій у навчально-виховному процесі початкової школи, для більш точного пояснення учням всієї необхідності знань з естетичного виховання. Серед умінь необхідно насамперед визначити гностичні, аналітично-пошукові, проєктивні, комунікативні, інформаційно-креативні, дидактичні, діагностичні, перспективні, конструктивні, сугестивні, організаційні. Майбутній учитель початкових класів повинен володіти певними навичками, а саме навичками набуття інформації, культури мовлення, адекватного сприйняття дійсності, реалізації процесу навчання та виховання, формувати основи світогляду, використовувати теоретичні знання на практиці, встановлення контакту з класом, кожним учнем, планувати професійну діяльність, володіти методологією досліджень [6, с. 51-54].

Сучасні тенденції розвитку початкової освіти як школи творчості зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до побудови всього навчально-виховного процесу підготовки вчителя початкових класів, розвитку в майбутніх фахівців необхідних професійних умінь та навичок, що сприятимуть творчій самореалізації особистості дитини в суспільстві як його представника, так і неповторної індивідуальності. На думку дослідників, молодший школяр розкриває себе для навколишнього та відкриває світ для себе в художній творчості, в діяльності за законами краси [3, с. 65-67]. Це у свою чергу детермінує оновлення системи підготовки вчителя початкових класів як творця-транслятора освітньої інформації, організатора життєдіяльності дитини у творчо-естетичному контексті культури.

У роботі доведено, що формування естетичного світосприймання за допомогою творів живопису кардинально впливає на естетичну свідомість особистості. Естетична свідомість як форма суспільної свідомості відображає рівень естетичного сприймання світу. Елементами естетичної свідомості виступають: естетичні почуття, естетичний смак, естетичний ідеал. У формуванні естетичних почуттів, смаку й ідеалу безпосередньо бере участь мистецтво в цілому й образотворче зокрема [2, с. 20].

Естетичне світосприймання молодшого школяра, на нашу думку, – це здатність учня розпізнавати естетичну цінність об'єктів (предметів) і явищ навколишнього середовища, що супроводжується асоціативно-цілісним переживанням дійсності з подальшим відтворенням її в естетичній діяльності.

Основними структурними компонентами естетичного світосприймання особистості є психологічна установка на естетичне сприймання, естетична потреба, сприймання художніх цінностей, естетична діяльність [1, с. 19-27].

Серед педагогічних умов, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів до формування естетичного світосприймання в молодших школярів за допомогою творів живопису, визначено наступні: удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки студентів; здійснення особистісно зорієнтовано

підходу; наявність гармонії діяльності в системі „педагог – студент” на основі демократичного стилю спілкування; виховання відповідальності за здійснення вибору життєвої позиції; професійно-педагогічна спрямованість; розвиток навичок естетичного сприймання творів живопису; встановлення міжпредметних зв'язків; орієнтація на класичні джерела, шедеври світового мистецтва живопису під час формування духовних цінностей (істина, краса, добро, любов тощо); урахування рівня культурного розвитку кожного студента; надання естетичного спрямування процесу професійної підготовки; виховання творчого ставлення студентів до будь-якого виду діяльності; знання вікових особливостей учнів молодших класів[4, с. 19].

Наразі здійснюється активний пошук оптимальних шляхів удосконалення структури і змісту початкової освіти. Відбувається переорієнтація когнітивного підходу в організації навчально-виховного процесу, що характеризується засвоєнням певної системи знань, умінь та навичок до наскрізних, відкритих структур естетичного досвіду дитини. Естетичний досвід є унікальним феноменом людської особистості, посередником її взаємодії з навколишнім буттям та ціннісним фільтром осмислення суперечливих соціальних явищ та процесів. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти відбувається посилення естетико-педагогічних вимог до професійної діяльності вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Андреева А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреева // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Біла О.О. Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.О. Біла; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.
3. Голінська Т. М. Основні положення естетичного розвитку молодших школярів засобами поєднання різних видів мистецтва / Т. М. Голінська // Педагогика. – 2009. – № 2-3. – С. 65-67.
4. Гриценко І.В. Формування естетичного досвіду молодших школярів у процесі художнього діалогу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / І.В. Гриценко; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2002. – 19 с.
5. Калініна Л. Проблема формування естетичних смаків особистості у сучасних педагогічних дослідженнях / Л. Калініна // Рідна школа. – 2008. – № 5. – С. 23-25.
6. Мосіяшенко В. Естетичне виховання – складова педагогічної системи К.Д.Ушинського / В. Мосіяшенко // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 51-54.
7. Печерська Е. Інтегрований вплив музики і природи на естетичне виховання / Е.Печерська// Початкова школа. – 2002. – № 7. – С. 29 – 32.
8. Русакова Т. Г. Становление духовного опыта личности в младшем школьном возрасте / Т. Г. Русакова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 32.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Назарчук Г. А., магістрант

**Пасічник Я. А., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Труднощі, що виникають у процесі формування просторових уявлень в учнів початкової школи, недостатня теоретична і методична розробленість цілісної системи управління цим процесом та визначення його умов обумовили вибір теми магістерського дослідження: *«Психолого-педагогічні основи формування математичних уявлень у молодших школярів»*.

У різні часові періоди проблему формування просторових уявлень досліджували психологи, дидакти та методисти. Вивчаючи мисленеву діяльність учнів, вони пропонували різноманітні шляхи розвитку їхньої графічної грамотності, формування теоретичних понять, доцільність використання засобів навчання, наочності тощо. Це такі науковці як Р. Архей, П. Рубінштейн, І. Якиманська, М. Богданович, М. Бантова та ін.

Уява, як свідчить аналіз джерел, є однією з фундаментальних характеристик особистості. По-перше, уява тісно пов'язана з такими пізнавальними процесами, як сприйняття, пам'ять і мислення, а також з емоційними процесами. По-друге, в перетворюючій діяльності уяви позначаються мотиви і цілі особистості, її потреби та інтереси, почуття і бажання [3, с.320]. Фізіологічну основу уяви складають залишкові процеси збудження і гальмування, іррадіації і концентрації, позитивної та негативної індукції, аналізу та синтезу в кіркових відділах різних аналізаторів. У результаті такої складної нервової діяльності, з тимчасових зв'язків утворюються нові поєднання, що складають основу уяви. При цьому важливе значення має друга сигнальна система, слово, тому що всі наочні образи нерозривно пов'язані з ним.

Сутність просторової уяви полягає у створенні людиною уявлених образів об'єктів за їх кресленням чи описом. Аналіз публікацій у психолого-педагогічних виданнях говорить про те, що просторова уява є одним із важливих параметрів, що характеризують інтелект індивіда. Просторова уява – вид розумової діяльності, що забезпечує створення просторових образів і оперування ними в процесі вирішення різних практичних і теоретичних завдань [3, с. 271]. Просторова уява є таким психологічним утворенням, яке формується у різних видах діяльності (практичної і теоретичної). Для її розвитку велике значення мають продуктивні форми діяльності. У ході розвитку просторової уяви цілеспрямовано формуються вміння представити в просторі результати своїх дій і втілювати їх у малюнку, кресленні, конструюванні виробу, виліпленій фігурі; подумки видозмінювати їх і створювати на цій основі нові образи, планувати основні етапи і просторову послідовність їх виконання.

Особливо важлива роль у формуванні просторової уяви, уявлення та просторового мислення належить математиці, яка є першоосною людського мислення. Саме на уроках математики в учнів формуються такі знання про простір, як: форма (прямокутник, квадрат, коло, овал, трикутник, довгастий, закруглений, загострений), величина

(великий, маленький, більше, менше, однакові, рівні, половина), протяжність (довгий, короткий, широкий, вузький, високий, горизонтально, прямо, похило), положення в просторі і просторовий зв'язок (посередині, вище середини, нижче середини, праворуч, ліворуч, збоку, ближче, далі, спереду, ззаду, за, перед) [1, с. 326].

Математика сприяє розвитку у дітей мислення, пам'яті, уваги, творчої уяви, спостережливості; дає реальні передумови для формування і розвитку просторового мислення учнів. Головне спрямування геометричного матеріалу, визначено програмою з математики у початковій школі, – сформувати достатньо повну систему математичних уявлень, на основі яких формуються просторові уявлення й уява, розвивається мова й мислення учнів, а також організовується робота, спрямована на вироблення важливих практичних навичок [4, с. 138].

Проведення дослідної роботи ґрунтувалось на положеннях про те, що уявлення виникають не миттєво і не у завершеному вигляді, а формуються поступово, удосконалюються і видозмінюються під впливом нових сприймань, відчуттів, процесу мислення, осмислення нової інформації, а також особистісного досвіду. Виходячи із аналізу теоретичних основ формування просторової уяви молодших школярів нами була розроблена методика розвитку просторових математичних уявлень учнів, що включала алгоритм послідовних кроків:

- вихідна діагностика рівня розвитку просторових уявлень учнів другого класу (констатувальний етап);
- визначення завдань щодо подальшого формування просторового мислення молодших школярів (розробка програми формувального етапу);
- проведення уроків математики із використанням дидактичних умов, метою яких є розвиток просторових уявлень учнів початкових класів (формувальний етап експерименту);
- підсумкова діагностика рівня сформованості просторових уявлень молодших школярів (контрольний етап).

Відповідно до мети і гіпотези дослідження на констатувальному етапі експерименту були виокремлені такі завдання: виявити рівень розвитку просторових уявлень учнів других класів та вивчити характер прояву просторових уявлень дітей у різних видах діяльності на уроках математики. Як показали результати діагностики, лише 9,5% школярів успішно виконали завдання, показавши високий рівень розвитку просторових уявлень на основі геометричного матеріалу, 71,5% досліджуваних другокласників мають просторову уяву на середньому рівні розвитку, 19% учнів виконали завдання з великими труднощами, тож рівень розвитку просторових уявлень у них низький.

Для забезпечення стабільності уяви, тобто розвитку об'єктивної уяви необхідно дітей залучати до творчої діяльності, яка передбачає оперування різноманітними просторовими образами на основі реальних об'єктів. Однією з важливих умов розвитку просторової уяви є практична діяльність. Тож було визначено дидактичні умови формування просторових уявлень у учнів:

- індивідуалізація та диференціація навчання;
- додержання наступності у формування просторових уявлень у поєднанні з послідовністю, системністю, доступністю;
- створення творчої атмосфери на уроках математики;
- використання дидактичних ігор;
- інтеграція навчальних предметів;
- використання динамічного унаочнення за допомогою комп'ютерної графіки.

Формувальною роботою було охоплено учнів 2-Г класу.

Для оцінки результатів формувального етапу дослідно-експериментального дослідження було проведено контрольний експеримент. Метою цього етапу було виявити рівень розвитку просторових математичних уявлень другокласників та порівняти з результатами констатувального експерименту. Як виявилось, у даному класі показники значно поліпшились: жоден учень не продемонстрував низького рівня просторових математичних уявлень (тобто кількість їх зменшилась на 19%), середній рівень досліджуваних показників ми виявили у 57,1% школярів, 42,9% досліджуваних дітей показали сформованість уяви та математичних уявлень на високому рівні.

Таким чином, порівнюючи результати констатувального етапу експерименту з результатами контрольного, можна зробити висновок про ефективну розробку і проведення формувальної роботи у експериментальному класі, що доводить підвищення рівня сформованості математичних уявлень та уяви школярів

Список використаних джерел

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – 4 – те. Вид., переробл. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. – 360 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб. / П.А. М'ясоїд. – К.: Вища школа. – 2000. – 455 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 138 – 170.

ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ

Носолюк І. О., магістрант

**Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Проблема навчання математики в наш час набуває дедалі більшого значення. Це пояснюється насамперед бурхливим розвитком математичної науки у зв'язку з проникненням її у найрізноманітніші галузі знань. Підвищення рівня творчої активності, проблеми автоматизації виробництва, моделювання на електронно-обчислювальних машинах тощо передбачають наявність у працівників більшості сучасних професій досить розвинутого вміння чітко й послідовно аналізувати процеси, що вивчаються.

Аналіз наукових досліджень (Н. Баглаєва, Л. Зайцевої, Г. Леушиної, Н. Непомнящої, А. Столяра, К.

Щербакової та ін.) засвідчує, що формування початкових математичних уявлень у дітей дошкільного віку є важливим засобом розвитку їх пізнавальної сфери, зокрема, інтелектуальних здібностей, мисленнєвих якостей. Зміст логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, як практично здорових, так і з незначними порушеннями зі збереженням інтелектом відображено у державних програмах навчання, виховання і розвитку. У них визначені такі завдання: ознайомлення дітей дошкільного віку з поняттями множини, числа та кількості; опанування ними простими арифметичними діями; засвоєння уявлень про величину, форму та їх вимірювання, просторові та часові відношення. Переважно означені завдання вирішуються за рахунок занять з логіко-математичного розвитку. Проте не менше значення відіграє зміст діяльності дітей поза заняттями.

У наш час реалізується ідея найпростішої логічної підготовки дошкільників (А. Столяр), розроблена методика розвитку логічних операцій за допомогою спеціальної серії логіко-математичних ігор (Л. Венгер, Р. Говорова, А. Столяр, З. Михайлова), розвиваючих ігор Б. Нікітіна. Навчальні ігри А. Столяра моделюють важливі поняття не тільки математики, але й інформатики. Під час гри розв'язуються завдання розвитку і логічних структур мислення, і математичних уявлень [3 с.97].

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що прибічники діалогічної, рефлексивно-гуманістичної тенденції розвитку дошкільної освіти (Н. Баглаєва, Н. Глухова, О. Кононко, С. Кулачківська, В. Кузьменко, Г. Лаврентьєва, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманська, Г. Раратюк, О. Сухомлинська, Л. Якименко та ін.) у нових концептуальних засадах Базового компонента дошкільної освіти, який законодавчо введено у практику роботи першої ланки суспільної освіти в Україні, – втілюють у життя ідею особистісного підходу до розвитку дошкільника.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні [2], дитинство – самоцінний час життя. Навчання математиці на заняттях і поза ними сприяє становленню дитини як особистості. Вихователь повинен передавати засоби пізнання світу, формувати у дитини базу особистісної культури, в тому числі бази культури пізнання. Особливої ваги це набуває для адаптації дітей з особливими освітніми потребами в колективі здорових однолітків. Готуючи дітей до школи, педагог не повинен забувати про різні темпи дозрівання кори головного мозку та інші індивідуальні психологічні відмінності дітей, які виховуються в інклюзивних групах.

Потрібно насичувати повсякденне життя дітей різними розумовими задачами, надавати математичні уявлення в ігровій формі, використовувати у середовищі дошкільного закладу засоби, що сприяють логіко-математичному розвитку. Тобто дитина з особливими освітніми потребами поступово буде готуватися до життєдіяльності в суспільстві, а здорові однолітки цьому сприятимуть, адже зростатимуть і навчатимуться разом.

Навчання в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу спрямоване, насамперед, на виховання у дітей звички до повноцінної логічної аргументації всього, що нас оточує. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітній закладі за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілком адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства. В інклюзивних групах діти з особливими потребами включені в освітній процес. Вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчаться виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення.

Однією з найважливіших умов впровадження інклюзивної моделі в навчальному закладі є організація професійного співробітництва, результатом якого має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх дітей, у тому числі й дітей з особливими потребами [4, с.110].

Аналіз наукових джерел з питань розвитку інклюзивної освіти дає підставу стверджувати, що спільна форма навчання та виховання дітей з особливостями розвитку та їхніми здоровими однолітками сприятиме більш глибокому розумінню ними загальнолюдських цінностей і становленню молодої людини як патріота своєї країни.

У цьому зв'язку вивчення шляхів формування логіко-математичної компетентності у дошкільників в умовах інклюзії досить актуальне, оскільки організаційно-методичні засади навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах орієнтовані на дитину, яка нормально розвивається, без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими потребами.

Метою констатувального етапу експерименту було виявити рівень логіко-математичних знань дітей. Дослідно-експериментальна робота носила комплексний характер і проводилась за трьома змістовими лініями:

- виявлення рівня логіко-математичних уявлень у дітей при класифікації геометричних фігур, множин, предметів;
- зіставлення за величиною, масою, об'ємом, розміщенням у просторі, часі;
- обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, висоти, ширини, об'єму, маси, часу.

Методика цього етапу експерименту була наступною: кожній дитині ми пропонували завдання, які відрізнялися змістом, матеріалом і характером складності, не враховуючи те, що дитині із особливими освітніми потребами дане завдання потрібно спростити, але таким чином, щоб головна мета була досягнена.

У своєму дослідженні ми керувалися наступними умовами підбору завдань: відповідність програмі й віковим вимогам; послідовність і поступовість; чіткість формулювання вихідного питання й практичного завдання; наочність.

В якості критеріїв оцінки рівня розвитку логіко-математичної компетентності (ЛМК) використовувалася 15-ти бальна система (високий, середній, низький рівні).

Високий рівень ЛМК (від 12 до 15 балів) – діти виконали завдання за мінімальний проміжок часу;

допустили не більше однієї помилки; сприймали завдання з першого разу, не потребуючи додаткового повторення; давали чіткі й лаконічні відповіді.

Середній рівень ЛМК (від 7 до 11 балів) – дітям для виконання окремих завдань потребувалося додаткове пояснення; діти були досить активні, але іноді відволікалися; виявляли зацікавлення, але на деякі завдання давали неповні та нечіткі відповіді.

Низький рівень ЛМК (від 0 до 6 балів) – діти важко зітхали, часто перепитували завдання, бажання відповідати відсутнє, відволікалися від виконання завдань, допускали багато помилок.

Висновки виконання роботи дітей із нормальним рівнем розвитку. Виконали усі завдання 15 дошкільників (ЕГ – 9 дітей (27,2%), КГ – 6 дітей (18,8%)). 50 дітей виконали завдання із незначними помилками (ЕГ-24 дітей (72,7%), КГ – 26 дитини (81,2%).

Висновки виконання роботи дітей із особливими освітніми потребами. Жодна дитина не виконала усі завдання, а кожна мала досить значні труднощі, тобто їхній рівень логіко-математичного розвитку перебуває на низькому рівні.

Таким чином, проаналізувавши виконання завдань ми умовно поділили дошкільників на три рівні (високий, середній та низький). Дітей з високим рівнем виявилось лише 14 (ЕГ – 9 дітей (12,7%), КГ – 5 дітей (7,04%)). Це діти, які змогли чітко, правильно виконати усі поставлені перед ними завдання. До середнього рівня ми віднесли 23 дитини (ЕГ – 12 дітей (16,9 %), КГ – 11 дітей (15,5 %)). Ці діти, не змогли повністю виконати всі запропоновані їм завдання. До низького рівня було віднесено 34 дітей в дошкільному навчальному закладі, враховуючи всіх дітей із особливими освітніми потребами (ЕГ – 15 дітей (21,1%), КГ – 19 дітей (26,8%)). Ці діти припускалися значних помилок при виконанні завдань.

На формуальному етапі нами було визначено такі педагогічні умови:

1. формування інтересу до математики.
2. використання диференційованого підходу для формування логіко-математичної компетенції дітей із різними освітніми потребами.
3. проведення роботи з батьками дітей в інклюзивній групі з метою поглиблення їхніх знань щодо розвитку математичних здібностей.

Для реалізації першої умови ми використали елементи народної математики, оскільки це найкращий спосіб для зацікавлення дітей із різними освітніми потребами: співанки та колісанки, лічилки, мирилки, загадки тощо. Діти активно і з цікавістю вслухалися у всі слова і охоче брали участь в запропонованих іграх.

Для реалізації другої педагогічної умови ми поділили нашу групу на дві підгрупи, адже робота в колективі здорових дітей і “особливих” суттєво відрізняється. Для цього було модифіковано методiku за книгою А. Белошистої. “Формування і розвиток математичних здібностей дошкільників”. Оновлена методика характеризувалася тим, що побудова завдань відрізнялася у поданні для дітей із нормальним рівнем розвитку та для дітей із особливими освітніми потребами. Таким чином: кожна дитина отримувала завдання відповідно її рівню розвитку, але так, щоб головна мета була досягнена у всіх. Завдання для формування логіко-математичної компетенції дошкільників ми побудували за розділами: кількість і рахунок; числовий ряд; склад числа; вирішення задач; величина; геометричні уявлення; орієнтація у просторі; орієнтація в часі; графічні завдання.

Для реалізації третьої педагогічної умови ми використали семінар-практикум для батьків “Давайте пограємо”. Його головною метою ми визначили: підвищити компетентність батьків у питаннях розвитку математичних здібностей дітей, познайомити з логічними іграми математичного змісту, переконати батьків в необхідності створення будинку ігрових математичних ігор, об’єднати дітей і батьків спільним виконанням інтелектуальних і творчих завдань, сприяти соціалізації дітей з різними освітніми потребами.

Після проведення формуального етапу експерименту, ми знову перевірили рівні логіко-математичного розвитку дітей обох груп і виявили значні зміни у рівнях експериментальної групи. Значно підвищився високий рівень, за рахунок чого знизився низький рівень, незначна зміна відбулась у середньому рівні.

Отже, експериментальне дослідження засвідчило, що реалізація відповідних педагогічних умов сприяла ефективнішому формуванню логіко-математичної компетентності старших дошкільників та дітей з різними освітніми потребами ніж за традиційною методикою навчання математики.

Список використаних джерел

1. Баглаєва Н. Логіко-математичний розвиток дошкільнят: шляхи оптимізації / Н. Баглаєва // Палітра педагога, 2002. – № 2. – С. 12–14
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання – № 7 – 2012 – С. 4–19.
3. Білоусько Л. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку за допомогою засобів наочності (моделей) / Л. Білоусько // Рідна школа. – 2002. – №7. – С. 45 – 48.
4. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко. – К.: Вид. група «А.С.К», 2012. – 192 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Матвєєва М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Навчально-методичний посібник / М.П. Матвєєва, С. П. Миронова. – Кам’янець-Подільський К-ПДУ, 2005. – 164 с.
6. Синев В. Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синев // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-Прессе, 1994. – С. 278-297.
7. Специальная педагогика /Под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2002. – 400 с.
8. Плетеницька Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників (за програмою “Дитина в дошкільні роки”) // Л. Плетеницька, К. Крутий. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2002. – 156 с.
9. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. Навчальний посібник / К. Й. Щербакова. – К: Вища школа, 1996. – 356 с.

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ СЕНСОРНОЇ КУЛЬТУРИ ДИТИНИ

Ольшєвська К. В., магістрант

**Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Сучасна освіта орієнтується на вітчизняні здобутки і водночас на вимоги європейської спільноти до ступеневої освіти, освіти упродовж життя. На сьогоднішній час питання здійснення наступності між дошкільною та початковою ланками загальної освіти набули в педагогічній практиці особливої актуальності, зміст якої полягає в тому, що нове, змінюючи старе, зберігає в собі його елементи. Наступність розглядається як один із принципів неперервної освіти.

В Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті підкреслено, що неперервна освіта реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально–виховної діяльності на етапі дошкільної та початкової ланок освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку дітей до переходу на наступні ступені навчання [5].

Забезпечення наступності у навчанні дошкільників та молодших школярів, здійснюється відповідно програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт», Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової загальної освіти в яких визнається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти. Ці документи покликані забезпечити поетапне становлення дитячої особистості, пізнавальний розвиток, тобто сенсорно–перцептивний, набуття нею певного практичного досвіду. Під сенсорним вихованням у педагогіці розуміють систему педагогічних дій, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання і здійснення відчуттів і сприймань [6]. У вітчизняній педагогіці сенсорне виховання розглядається як основа розумового, естетичного, фізичного, трудового виховання дитини. Чуттєве пізнання має дуже важливе значення у дошкільному дитинстві, яке є найбільш сприятливим періодом формування та вдосконалення діяльності органів чуттів, нагромадження уявлень про оточуючий світ.

Значення сенсорного виховання добре розуміли видатні представники дошкільної педагогіки Ф. Фребель, М. Монтессорі, Є. Тихеева. Питання сенсорного розвитку і виховання дітей вивчалися такими педагогами і психологами, як О. Запорожець, О. Усова, Н. Сакуліна.

Багатогранно висвітлив проблему сенсорного розвитку учнів початкової школи засновник новаторської педагогіки, заслужений учитель України, письменник В. Сухомлинський: він розкривав сутність сприймання, його значення в розумовому, емоційному і духовному розвитку особистості; доводив необхідність формування в школярів спостережливості, особливої культури перцепції; рекомендував специфічні прийоми ознайомлення дітей із оточенням. Сприймання педагог визначав як «найважливіший психічний процес, завдяки якому предмети і явища навколишнього світу, відбиваючись у нашій свідомості, породжують почуття й переживання» [4, с. 241], вважав його тим головним каналом, по якому навколишній світ протягом усього життя людини впливає на її внутрішнє, духовне життя.

Проблема наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами, як Л. Артемова, О. Богданова, Л. Божович, А. Богущ, Я. Коменський, А. Леушина, Г. Люблінська, О. Проскура, С. Рубінштейн, О. Савченко, В. Сухомлинський, А. Симонович, Є. Тихеева, О. Усова, С. Русова, К. Ушинський, А. Макаренко, та ін [3, с. 35–36].

Принцип наступності передбачає встановлення тісних зв'язків між ланками в системі неперервної освіти. А саме «узгодженість у цілях, змісті, організаційно – методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним: дошкільна – початкова школа» [6, с. 360].

Мета нашого дослідження – обґрунтувати педагогічні умови реалізації принципу наступності дошкільного закладу та початкової школи у формуванні сенсорної культури дітей 6–8 років. Нами було застосовано теоретичний аналіз психологічно–педагогічних робіт в контексті досліджуваної проблеми, метод теоретичних побудов (висунення гіпотези, визначення теоретичних основ і початкових положень), метод педагогічного експерименту.

Досліджуючи проблему наступності дошкільного закладу та школи у формуванні сенсорної культури дитини, ми виходили з того, що ігри є ефективним методом сенсорного виховання дітей за рахунок того, що ігрові дії вимагають від дитини здійснення значної кількості перцептивних дій, використання сенсорних еталонів, вправляють дітей наочному моделюванні предметів та явищ навколишньої дійсності.

Констатувальний експеримент спрямовувався на вивчення особливостей формування сенсорної культури дітей старшого дошкільного віку. Розв'язання визначених завдань вимагало проведення діагностики у кількох напрямках. Ми повинні були встановити загальний рівень готовності кожної дитини до школи та визначити ступінь її власне сенсорного розвитку.

Зокрема були використані:

– Для встановлення ступеня шкільної зрілості, застосовували методику Артура Керна – Ярослава Йірасека.

При цьому використали:

* графічний тест, що включає три завдання: а) намалювати фігуру чоловіка (мужчини) за уявою; б) списати із зразка (скопіювати, змалювати) просте словосполучення; в) відтворити за зразком (змалювати, скопіювати) групу крапок;

* тест вербального мислення.

– Для діагностики сенсорного розвитку старших дошкільників нами використовувалася методика І. Барташнікова [1], зокрема:

* діагностичний тест «Порівняй за формою» (призначений для діагностики мисленнєвої операції порівняння властивостей предмета з еталомом);

* діагностичний тест «Впізнання фігур» (діагностує стан зорової пам'яті).

Рівень шкільної зрілості дитини визначали, сумуючи результати обох тестів. Отримані у результаті тестування кількісні показники свідчать, що у обох групах, одну з яких ми для подальшої роботи визначили як експериментальну, а іншу – як контрольну, є діти з різним рівнем шкільної зрілості. Причому, співвідношення дітей з різними рівнями (високим, середнім та низьким) у цих групах приблизно однакове: третина дітей продемонструвала високий рівень шкільної зрілості, третина – середній і третина низький. Зазначимо, що результати більшості дітей у графічному та вербальному тестах приблизно одного рівня.

Отримані результати досить очікувані, оскільки, як відомо, рівень шкільної зрілості дитини залежить від декількох факторів, серед яких навчання та виховання дитини в дошкільному закладі хоч і є провідним, проте ще не визначає цього рівня. Величезну роль, особливо щодо виконання графічного тесту відіграє не лише психічний, а й сенсорний розвиток дитини, зокрема, розвиток дрібних м'язів її руки, окомір та інше.

На етапі формуального експерименту були апробовані окремі форми та методи роботи з сенсорного виховання дошкільників підібрані у відповідності з визначеними у гіпотезі педагогічними умовами. Ця робота включала перевірку ефективності окремих форм та методів спільної роботи дошкільного закладу та школи у сенсорному вихованні дітей 6-8 років, ми розпочали з налагодження взаємодії педагогів обох ланок. Зокрема, організували ознайомлення вчителів та педагогів дошкільного закладу (вихователів та вчителів) з теоретичними засадами наступності у сенсорному вихованні дітей: провели спільний аналіз програм з сенсорного виховання та ознайомили їх із здійсненим нами аналізом матеріальної бази дошкільного закладу та школи. На підставі цього було прийняте спільне рішення щодо більш раціонального використання у сенсорному вихованні дітей 6-8 років умов як дошкільного закладу, так і школи.

Проведене дослідження доводить, забезпечення наступності в сенсорному вихованні дошкільця – початкової школи має здійснюватися цілеспрямовано та багатопланово: продовження формування чуттєвого досвіду дітей; застосування в роботі тих методів і прийомів розвитку, виховання і навчання, які знайомі й звичайні для них ще з дошкільця тобто гра, використання різноманітних форм організації навчально-пізнавального процесу, надання переваги завданням практичного характеру (вимірювання, дослідження, експеримент, проектування, моделювання тощо). Сенсорний розвиток відіграє важливе місце у житті дитини. Адже пізнання починається із сприймання предметів і явищ, а далі формується на основі образів сприймання, стає результатом їх перетворення.

Список використаних джерел

1. Барташнікова І., Барташніков О. Як визначити рівень розвитку дитини? Діагностика готовності дітей до навчання в школі: Навчальний посібник / І. Барташнікова. – 2-ге вид., переробл. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 72с.
2. Венгер Л., Мухина В. Сенсорное развитие дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1974. – №3. – С. 37-44.
3. Савельева С., Тарапка Н. Наступність у роботі дитсадка і школи // Початкова школа. – 1988. – №1. – С. 35-36.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори / В. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 1976. – 654 с.
5. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ Т. Поніманська. – К.: "Академвидав", 2004. – 456 с.
6. Савченко О. Дидактика початкової школи. / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999.– 367 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

Осипчук І. В., студентка

**Дупак Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Постановка проблеми. Успішні результати шкільної краєзнавчої роботи великою мірою залежить саме від того, як учитель сам розуміє цю роботу і чи зможе він зацікавити нею своїх вихованців.

Різноманітна і неформальна краєзнавча діяльність може перетворити достатньо рутинний навчально-виховний процес на творчу потребу, зробити урок, похід чи екскурсію цікавими і привабливими.

Мета даної статті – розглянути окремі аспекти краєзнавчої роботи в їх сучасній науково-практичній інтерпретації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідницький інтерес до шкільного краєзнавства характерний для вітчизняної педагогічної думки. Окремі методичні аспекти сучасного шкільного краєзнавства розробляли Є. М. Атласова, В. В. Бенедюк, В. П. Корнєєв, М. Ю. Костриця, М. П. Крачило, Л. І. Круглик, А. В. Лебедев, О. М. Маринич, І. В. Мельничук, В. В. Обозний, А. Й. Сиротенко, К. Ф. Строев, Т. Б. Тетерський, Б. О. Чернов, П. Г. Шищенко, М. Т. Янко та інші. Проте потребує постійної уваги проблема оновлення краєзнавчої роботи, її наближення до сьогодення учнів, орієнтації на актуальні для них проблеми.

Виклад основного матеріалу. Проблеми краєзнавства мають комплексний міждисциплінарний характер, у розв'язанні яких важлива роль належить географії, історії, біології, етнографії та іншим наукам. Їх методи досліджень і застосовує краєзнавство.

Разом з тим, зв'язки між складовими частинами національного краєзнавства проявляється чіткою стилізованою ланкою «територія-час-людина».

Саме тому позакласна робота з природничих дисциплін має важливе значення в діяльності кожного колективу школи та є однією із складових ланок у системі поглиблення знань учнів. Вона розвиває їх активність, інтерес до польових досліджень, формує світогляд, виховує почуття відповідальності за доручену справу, сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей, ознайомлює з доступними для них прийомами наукового дослідження.

Основою позакласної роботи учнів повинні бути краєзнавчі дослідження. При цьому робота вчителя з учнями, їх двобічне невимушене спілкування на уроках географії або біології природничого напрямку залежить від того, чи вдається педагогу реалізувати свої професійні інтереси не в останню чергу через особисте захоплення краєзнавчими дослідженнями, тоді як «не кожен навіть досвідчений учитель може добитися наукової віддачі. Для

цього, крім певного досвіду, треба володіти такою людською рисою характеру, як здатність до творчого наукового пошуку» [2].

Краєзнавчою роботою учням необхідно займатись систематично. Протягом навчального року в позакласний час працюють секції краєзнавчого гуртка чи товариства, проводяться одноденні екскурсії в околиці населеного пункту, збір та опрацювання статистичних матеріалів тощо. Одночасно здійснюються стаціонарні спостереження над явищами природи (метеорологічні, гідрологічні, геоморфологічні, біогеографічні, фенологічні). Під час канікул доречно організувати тривалі екскурсії та походи за межі свого населеного пункту.

Приступаючи до розгортання краєзнавчої роботи в школі, вчителі повинні спланувати продуману програму досліджень і скласти на певні відрізки часу детальні календарні плани виконання цієї програми.

Під час навчальних занять передбачається орієнтація на краєзнавчий принцип, під яким, слідом за Н. Ю. Рудницькою, розуміємо таку структуру змісту навчального матеріалу, яка дозволяє встановити взаємозв'язок між науково-теоретичними знаннями школярів та результатами дослідження регіону, в якому вони проживають.

«По суті, – стверджує дослідниця, – реалізація краєзнавчого принципу на рівні школи дозволяє забезпечити регіональний підхід до визначання змісту, методів і форм навчально-виховного процесу» [3]. Однак особливу увагу привертає краєзнавча робота, яка проводиться переважно в позаурочний час.

Організуючи краєзнавчу роботу, необхідно застосовувати також принцип своєрідної естафети «покоління» юних краєзнавців, у процесі якої наступне «покоління» поповнює відомості про свій населений пункт, здобути попередниками, і зберігає матеріальні результати їхніх досліджень. Це, звичайно стосується і учителів, які керують краєзнавчою роботою. Залучаючи учнів до краєзнавчої роботи, потрібно щоб вони протягом певного часу виконували окремі нескладні завдання, аж поки не доведуть свого бажання постійно проводити краєзнавчі дослідження. В той же час не слід забувати про те, що єдиним критерієм залучення учнів до краєзнавчої роботи має бути інтерес до неї та нахил до виконання певних конкретних функцій (метеорологічні спостереження, ґрунтознавчі дослідження, ботанічні та зоогеографічні дослідження тощо).

Самодіяльність учасників краєзнавчої роботи полягає в самостійному вирішенні учнями під керівництвом учителів усіх організаційних питань, у підготовці власними руками всього потрібного обладнання та власноручному оформленні матеріальних результатів досліджень, які можуть слугувати основою написання наукової роботи з природничих дисциплін.

Результати краєзнавчих досліджень можуть також використовуватись під час вивчення окремих тем або під час планових екскурсій в околицях населеного пункту. В підсумку матеріали краєзнавчих досліджень повинні бути оформлені у вигляді колекцій, макетів, схем, карт, графіків, текстових планів і постійно експонуватись у краєзнавчому кутку чи музеї. З краєзнавчою роботою школи мусять бути обізнані не лише колектив учнів і вчителів школи, а й батьки учнів, місцеві організації. Популяризувати краєзнавчу роботу можна у формі епізодичних виставок і доповідей, і не лише в школі, але й на рівні населеного пункту, району чи області.

Уважне вивчення досвіду краєзнавчої роботи показує, що найбільш доцільною організаційною формою на перших етапах краєзнавчої роботи є краєзнавчий гурток з спеціалізованими секціями, з невеликою кількістю активних учасників, який в міру розгортання краєзнавчої роботи в школі може поступово переростати в краєзнавче товариство.

У складі краєзнавчого товариства можуть бути такі секції:

- 1) Ландшафтна, або фізико-географічна, яка здійснює фізико-географічні дослідження навколишньої природи, організовує стаціонарні геоморфологічні спостереження.
- 2) Економіко-географічна, яка досліджує господарство та населення.
- 3) Гідро-метеорологічна – організовує систематичні метеорологічні та гідрологічні спостереження та вивчає клімат і гідрологію своєї місцевості.
- 4) Біогеографічна – вивчає рослинний і тваринний світ своєї місцевості, організовує фенологічні спостереження та екологічні дослідження.
- 5) Історико-археологічна – досліджує історію свого населеного пункту і його околиць.

Названа кількість секцій не є обов'язковою. Спочатку їх може бути значно менше, а в міру збільшення кількості членів гуртка чи товариства, збільшується і кількість секцій.

На початку розгортання краєзнавчої роботи всі члени гуртка, як правило, готуються за наведеною програмою разом і вже в процесі підготовчої роботи виявляють нахил до певного напрямку досліджень, записуються у відповідну секцію.

Успіх краєзнавчого дослідження населеного пункту значною мірою залежить від програми його дослідження та організаційних форм краєзнавчої роботи (екскурсій та походів, подорожей та експедицій, роботою на географічних майданчиках та спостережних постах, у краєзнавчих кутках і музеях).

Найбільш доступною й масовою формою вивчення рідного краю є екскурсія, оскільки в ній переважають елементи живого споглядання. Усі відомі екскурсії можна поділити на три групи: навчальні, краєзнавчі, загальноосвітні. Для систематизації всіх видів екскурсій їх поділяють на такі типи: екскурсії в природу; екскурсії в сферу господарської діяльності населення; екскурсії в сферу культурної діяльності народу.

До екскурсій у природу входять наступні: екскурсії в живу природу (вивчення внутрішніх вод, рельєфу, корисних копалин, ґрунтів); вивчення живої природи (рослинного покриву і тваринного світу), загальноприродничі екскурсії (екологічні, ландшафтознавчі, по вивченню взаємозв'язків між природою і людським суспільством).

Позапрограмна екскурсія відрізняється від навчальної тим, що її проводять з метою поглибленого вивчення виробництва причому як виробництва в цілому, так і окремих його частин або аспектів діяльності. Оскільки кожне виробництво має свою специфіку, то не можна виробити якийсь єдиний план підготовки до екскурсії, розробити методику її проведення. Проте деякі питання є спільними для всіх економіко-географічних екскурсій.

План підготовки та проведення екскурсії на виробництво може бути таким:

1. Вступна бесіда. 2. Повторення правил техніки безпеки і порядку руху по території та в приміщеннях підприємств. 3. Розподіл обов'язків між гуртківцями. 4. Інструктаж щодо виконання завдань. 5. Проведення екскурсії представником підприємства. 6. Обробка зібраних матеріалів. 7. Підсумки екскурсії.

Під час краєзнавчої екскурсії чи експедиції учні вивчають промислове, сільськогосподарське чи транспортне підприємство за таким планом:

1. Загальні відомості про виробництво.
2. Економіко-географічне положення підприємства та його оцінка.
3. Чинники розміщення виробництва цієї галузі.
4. Технічне оснащення виробництва.
5. Структура виробництва. Основні етапи технологічного процесу.
6. Використання відходів.
7. Роль виробництва в комплексному розвитку території.
8. Збут готової продукції та основні відомості про неї.
9. Відомості про кадровий склад.
10. Проблеми та перспективи розвитку підприємства.

Під час таких екскурсій учні безпосередньо ознайомлюються з багатьма професіями.

Перед тим як підбити підсумки екскурсії на виробництво, керівник пропонує обробити зібрані матеріали та скласти детальний звіт про екскурсію.

До третього типу належать екскурсії у сферу культурної діяльності: у навчальні заклади; науково-дослідні інститути, до об'єктів культури.

Краєзнавчі (позапрограмні) екскурсії, на перший погляд, мало чим відрізняються від навчальних. Та це не так. Навчальні екскурсії в основному сприяють успішному засвоєнню учнями програмного матеріалу з того чи іншого предмета.

Перед керівником і юними краєзнавцями розкривається безмежне поле для вибору об'єктів спостережень, для визначення термінів і глибини вивчення.

Під час проведення краєзнавчих екскурсій розв'язують завдання, обумовлені можливостями рідного краю. Завдяки екскурсіям учні поглиблюють і зміцнюють свої знання, практичні уміння і навички, набувають дослідницького та комунікативного досвіду.

Організація краєзнавчої роботи в школі є обов'язковою компонентою в системі поглиблення знань учнів про рідний край.

Список використаних джерел

1. Бенедюк В.В. Організація краєзнавчої роботи учнів у процесі вивчення фізичної географії основної школи (V-IX класи): автореф. дис. кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 / Валентина Володимирівна Бенедюк. – Інсти- тут педагогіки АПН України. – Київ, 1999. – 24 с.
2. Крачило М.П. Краєзнавство і туризм / М.П. Крачило [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: http://buklib.net/index.php?option=com_jbook&catid=210
3. Рудницька Н.Ю. Використання вчителями краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі: історико-педагогічний аспект / Н.Ю. Рудницька [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7801/97/>

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

*Павлова Н. С., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет*

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства розширює комплекс взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема, спонукає вищі навчальні заклади (ВНЗ) готувати конкурентоспроможну особистість на ринку праці, яка здатна самостійно формувати цілі навчання та стратегії їх досягнення, розв'язувати нестандартні професійні завдання, критично й винахідливо мислити на основі фундаментальних знань. Такі зміни висувають нові вимоги до особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності.

Сучасний вчитель – це фахівець, який здатний на високому професійному рівні самостійно, творчо та відповідально трансформувати організацію навчально-виховного процесу у відповідності до потреб і запитів суспільства та наукових досягнень, компетентно діяти в постійно змінних умовах педагогічної діяльності. Саме тому особливе значення у підготовці майбутніх учителів відіграє зближення процесів засвоєння теоретичних основ педагогічної діяльності, формування практичних умінь й навичок та набуття загально-професійних й предметних компетентностей, що у поєднанні з особистісними якостями студентів започатковує досвід фахової діяльності.

Окремі аспекти реформування змісту освітньої галузі «Технології» й теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів інформатики до фахової діяльності різносторонньо вивчають науковці, серед яких В. Ю. Биков, О. М. Гончарова, М. І. Жалдак, В. М. Монахов, В. І. Ключко, М. П. Лапчик, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамський, С. А. Раков, З. С. Сайдаметова, С. О. Семеріков, Є. М. Смірнова-Трибульська, О. І. Теплицький.

Питання щодо визначення професійно важливих якостей вчителя, формування у студентів у процесі навчання у ВНЗ досвіду фахової діяльності ґрунтовно описані у працях І. Д. Бега, Є. О. Клімова, О. А. Лапіної, В. І. Лозової, А. К. Маркової, П. І. Підкасистого, О. Я. Савченка, Н. Ф. Тализіної, В. О. Толочка, А. В. Хуторського, М. І. Шкіля, І. С. Якиманської та ін.

Різноманітні підходи до вдосконалення практичної підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти на основі компетентнісного підходу досліджували Н. М. Бібік, І. О. Бочкарьова, О. В. Піскунова, Г. О. Козлакова, О. М. Кoberник, Л. І. Кацова, Н. В. Кузьміна, В. І. Луговий, О. М. Спирін та ін. На їх думку процес професійного становлення майбутніх учителів в умовах сучасних трансформацій освітньої системи повинен

якнайточніше моделювати структуру та особливості педагогічної діяльності. Розглядаючи практичну підготовку як процес і результат застосування вивчених теоретичних знань, набуття відповідних вмінь і навичок, розвитку особистості майбутнього фахівця, науковці відзначають її особливе значення при формуванні у студентів досвіду професійної діяльності.

Ю. С. Рамський конкретизує умови практичної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти через «інтеграцію різнорідних середовищ в єдиний простір навчальної діяльності студентів», що базується на об'єднанні трьох середовищ:

- навчального (моделює форми і види навчальної взаємодії);
- професійного (вивчає наукові проблеми, завдання та досліджує їх розв'язування у контексті навчального процесу);
- соціального (адаптує майбутніх фахівців до конкретних умов професійної діяльності) [2].

Як показує досвід, занурення студентів в навчально-професійну діяльність на основі поєднання інформаційного та діяльнісного аспектів найкраще відбувається під час проходження усіх видів практик (наприклад, пасивних й активних, навчальних та педагогічних) на різних етапах навчання у ВНЗ. Практики, які змінюють і доповнюють одна одну у поєднанні з систематичним науково-теоретичним навчанням, є вагомими складовими освітнього процесу, спрямованого на підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів.

Педагогічна практика як форма навчання у педагогічному ВНЗ зберігає у собі характеристики, які властиві процесам навчання та виховання, дозволяючи студентам виділити усі компоненти фахової діяльності вчителя (ціль, мотиви, зміст, організація, результати, контроль, самоконтроль, оцінювання та ін.) та змоделювати їх у власній практичній діяльності.

Серед завдань педагогічної практики на факультеті математики та інформатики РДГУ – ознайомлення студентів з основними напрямками фахової діяльності вчителя інформатики, розкриття у практикантів професійних якостей, розвиток винахідливого аналітичного мислення, набуття досвіду педагогічної діяльності. При цьому студенти мають можливість усвідомити теоретичні знання з інформатики та суміжних з нею галузей через призму шкільних проблем, усунути прогалини в застосуванні знань з педагогіки, психології та методики навчання під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів різної вікової категорії на уроках інформатики.

Для того, щоб розв'язати згадані вище завдання потрібно дотримуватися низки вимог, серед яких:

- неперервна, систематична та послідовна організація практичної діяльності студентів, від розширення їхнього суб'єктного досвіду через вивчення й аналіз передового педагогічного досвіду до виокремлення структур власного досвіду професійної діяльності;
- спрямування практик на організацію умов для успішного проходження кожним студентом етапів їх професійного становлення;
- відображення в змісті, функціях, завданнях та прогнозованих результатах сучасних вимог до професійної діяльності вчителя інформатики;
- включення у зміст практики завдань, що відображають професійні обов'язки вчителя інформатики та базові завдання шкільного курсу інформатики, виконання яких спрямоване на розвиток у студентів педагогічних здібностей (наприклад, академічних, дидактичних, організаторських, комунікативних) і професійно значимих якостей особистості (самопостереження, педагогічний такт, справедливість і т.д.);
- залучення студентів до творчої самореалізації, самоаналізу та самовизначення на кожному етапі практики.

Структура педагогічної практики орієнтована на формування особистості майбутнього вчителя, різностороннє застосування здобутих у ВНЗ теоретичних знань з предметів психолого-педагогічного та спеціальних (за предметом) циклів у реальних умовах, засвоєння педагогічних умінь, зміст яких ускладнюється за рокам навчання. При цьому під час практики студенти мають можливість сформувати цілісне уявлення про обрану професію, усвідомити потребу систематично оновлювати свої знання і на основі цього виокремити окремі аспекти власного фахового зростання. Досвід повинен мати дієвий та конструктивний характер і тому серед критеріїв і показників сформованості у майбутніх учителів досвіду фахової діяльності є:

- рівень засвоєння студентами власних та колективних здобутків у професійній сфері;
- уміння обгрунтовано розв'язувати фахові завдання, які конкретизуються в умовах залучення студентів до різних видів педагогічних практик на різних етапах навчання у ВНЗ;
- уміння здійснювати рефлексію власної діяльності та на основі здобутих результатів проектувати траєкторію навчання.

Беручи до уваги результати спостережень за роботою студентів-практикантів у загальноосвітніх навчальних закладах, їх опитування та вивчення представленої звітної документації можна зробити висновки про те, що в реальних освітніх умовах майбутні вчителі акцентують увагу на:

- виборі методів навчання (teaching methods) та відповідно до них проектування власних дій та дій учнів на різних етапах уроку інформатики;
- роботі з «відкритим контентом» (Open content), наприклад, пошук в Інтернет-просторі розроблених електронних енциклопедій, веб-журналів, віртуальних музеїв, open course, блогів підтримки навчання інформатики тощо;
- візуалізації даних та їх аналізі (Visual data analysis), зменшуючи інформаційне навантаження та виділяючи взаємозв'язки й відношення, що містяться в навчальному матеріалі (наприклад, подання навчальної інформації аудіовізуальними матеріалами, візуальними зображеннями);
- розробці власних навчально-методичних матеріалів з використанням сучасних ІКТ (наприклад, електронного інтерактивного опису теоретичних відомостей, Google Клас);
- пошуку ігрових практик (gamification) та їх доцільному використанні в неігровому контексті, а саме для формування у учнів стійкого інтересу та позитивної мотивації до процесу учіння;

- організації спільної роботи з учнями у реальному часі за допомогою хмарних технологій (наприклад, доступ до навчальних матеріалів за принципом «у будь-який час»).

При цьому відзначимо, що педагогічна практика для студентів є непростим етапом на шляху здобуття професії, складність якого зумовлена багатогранним комплексом професійних компетентностей, якими потрібно їм оволодіти. Проблема професійного становлення ускладнюється і тим, що студенти-практиканти під час проходження практики виконують два види діяльності, які мають принципово різні засоби здійснення: навчальну, яка ще є незавершеною (маємо на увазі навчання у ВНЗ); професійну, яка потребує розв'язування реальних педагогічних проблем, модифікуючи здобуті теоретичні знання. Беручи до уваги стрімкий розвиток технологій, у перспективі розглядаємо активне залучення студентів до іншого виду діяльності, а саме до створення електронного інформаційно-освітнього відкритого середовища, що передбачає доцільне й ефективне використання у навчально-виховному процесі Інтернет-простору, який є не лише ресурсом всеможливих відомостей й даних, але й унікальним способом навчальної комунікації учнів, батьків та вчителів.

Отже, майбутніх учителів інформатики потрібно готувати до професійної діяльності на різних етапах навчання у ВНЗ, забезпечуючи необхідний рівень теоретичних знань й практичних вмінь, набуття загально-професійних та предметних компетентностей. Педагогічна практика повинна мати особистісно-орієнтований характер, надавати особливе значення глибокому й системному засвоєнню знань з фахових дисциплін і спонукати студентів-практикантів формувати індивідуальний стиль фахової діяльності та збагачувати власний досвід.

Подальшого дослідження потребують питання щодо вдосконалення процесу організації та конкретизації змісту професійної практикоорієнтованої підготовки студентів на різних етапах навчання у ВНЗ з урахуванням моделі професійної підготовки випускника педагогічного ВНЗ та вимог сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх вчителів у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кацова Лариса Іванівна. – Харків, 2005. – 202 с.
2. Рамський Ю. С. Методична підготовка вчителя інформатики та розвиток його фахових компетентностей / Ю. С. Рамський, Н.Р. Балик // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 7. – С. 32-35.
3. Саврасова А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процес педагогической практики: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / А. Н. Саврасова. – С.-П., 2006. – 22 с.
4. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір / О. Ткаченко // Актуальні питання гуманітарних наук, 2015. – Вип. 11. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2015_11/Pedagogy/303-309.pdf

РОЗВИТОК ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛЮСАРІВ З РЕМОНТУ АВТОМОБІЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Переходько В. В., магістрант

**Фещук Ю. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Освіта в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) покликана внести свій вклад у підготовку молодого покоління, здатного активно жити в сучасному суспільстві, де повсякденна життєдіяльність кожного його члена насичена технологічною та графічною діяльністю. Після навчання випускникам ПТНЗ, зокрема слюсарям з ремонту автомобілів, доводиться мати справу з системою графічних зображень, умовних графічних позначень і символів, які відображають реальні процеси і явища.

Переорієнтація освіти на перспективу – майбутню діяльність людини, якісні зміни у професійній підготовці майбутнього кваліфікованого робітника на основі Державних стандартів професійно-технічної освіти викликають потребу суттєво переглянути роль і місце курсу креслення та формування графічної компетентності в системі професійного навчання, застосовуючи інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) [3].

Проблемам впровадження й ефективного застосування інформаційно-телекомунікаційних і мультимедійних технологій в освіті присвячено ряд теоретичних і експериментальних праць, вітчизняних і зарубіжних педагогів. Комп'ютерно-орієнтованим системам навчання присвячені наукові праці М.І. Жалдака [4]. Проблеми розвитку просторового мислення студентів за допомогою засобів комп'ютерної графіки розглянуто Ю.В. Фещуком [6].

Графічна підготовка у ПТНЗ, особливо в умовах використання засобів ІКТ, інтенсифікує процес розвитку професійно важливих особистісних якостей учнів, які сприяють формуванню їхньої графічної компетентності. Такими якостями є: графічні знання, вміння і навички, розумові здібності (критичне, образно-графічне, технічне, творче мислення), комунікативні, методологічні здібності, самостійність, позитивне ставлення до професії [1].

Серед ПТНЗ України можна відзначити як позитивну роботу з розробки і впровадження в навчальний процес засобів ІКТ, зокрема мультимедійних технологій, Вінницького міжрегіонального вищого професійного училища, ВПУ №25 м. Хмельницького, Львівського, Сумського, Дніпропетровського центрів професійно-технічної освіти та деяких інших навчальних закладів. Але питання використання ІКТ у процесі розвитку графічної компетентності учнів ПТНЗ, зокрема слюсарів з ремонту автомобілів, не знайшли відповідного відображення в організації різних видів навчальної діяльності, яка є однією із значущих рис системи освіти. Актуальність проблеми, недостатня розробленість її в теорії та практиці навчання зумовили вибір дослідження, що проведене у даній роботі.

Мета дослідження – розробка методики розвитку графічної компетентності в майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів засобами ІКТ.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: з'ясувати сучасний стан розвитку графічної компетентності в майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів з використанням ІКТ; розкрити сутність та зміст графічної компетентності в учнів за професією «Слюсар з ремонту автомобілів»; розробити систему ІКТ для

розвитку графічної компетентності в майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів; розробити методику розвитку графічної компетентності в майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів з використанням ІКТ; експериментально перевірити ефективність розробленої методики; розробити методичні рекомендації для викладачів.

З'ясувавши сучасний стан розвитку графічної компетентності в учнів ПТНЗ за професією «Слюсар з ремонту автомобілів» з використанням ІКТ, ми з'ясували, що саме креслення належить до тих предметів, які закладають фундамент професійної підготовки учня, формуючи графічну компетентність. Професійна підготовка майбутнього кваліфікованого слюсаря з ремонту автомобілів має передбачати високий рівень сформованих графічних знань та вмінь і, як наслідок цього, – високий рівень графічної компетентності.

Розглянувши сутність графічної компетентності слюсарів з ремонту автомобілів, ми з'ясували, що у державному стандарті професійно-технічної освіти поняття компетенція та компетентність вживаються у такому значенні [3]:

– компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; зазвичай використовується стосовно осіб певного соціально-професійного статусу, який характеризує міру відповідності їх розуміння, знання, вміння реальному рівню складності завдань і вирішення проблем, які вони виконують;

– компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини;

Графічна компетентність – це вміння читати різноманітні графічні зображення (креслення, схеми, малюнки, графіки тощо), вміння їх будувати (виконувати) за допомогою різноманітних креслярських інструментів, а також від руки і на око, вміння акуратно, раціонально оформлювати записи, моделювати й конструювати графічні ситуації, оперувати графічними об'єктами на ЕОМ [5].

Графічна компетентність включає сукупність взаємозв'язаних графічних якостей учня (знань, умінь, навичок, способів графічної діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. [5]. Розглядаючи поняття графічної компетентності учнів з позицій педагогіки та методики викладання, виділимо дві сторони графічної компетентності учнів – об'єктивну у вигляді системи графічних знань і суб'єктивну, що проявляється у графічній діяльності учнів.

Аналіз стану розвитку графічної компетентності в учнів на заняттях креслення із використанням ІКТ дозволяє вказати на головні перешкоди їх ефективного впровадження у навчально-виховний процес:

– слабкий потенціал існуючого парку комп'ютерів та периферійного обладнання у ПТНЗ;

– наявність невеликої кількості засобів ІКТ, які можуть бути безпосередньо введені до існуючих навчальних планів;

– повільна адаптація засобів ІКТ, які розроблені в інших країнах, за рахунок відмінностей у мові, культурі, навчальних планах;

– труднощі створення працездатної взаємодіючої групи техніків і педагогів для створення нових освітніх комп'ютерних продуктів;

– низький рівень компетентності викладачів ПТНЗ у використанні засобів ІКТ.

Розроблено систему ІКТ для розвитку графічної компетентності у майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів на заняттях креслення та інших дисциплінах. До якої відносяться: слайдові презентації, флеш-анімації, тексти, відео фрагменти, спеціалізовані веб-сайти; комп'ютерні програми для виконання креслень, розвивальні комп'ютерні тести, веб-сайти.

Проведено розробку методики розвитку графічної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів засобами інформаційно-комунікаційних технологій та обґрунтовано методику проведення педагогічного експерименту який складатиметься з трьох етапів: констатувального, формувального та заключного, чітка організація та планування яких, сприятимуть ефективному вирішенню завдань експерименту.

Апробація впровадження засобів ІКТ у навчальному процесі професійного ліцею №1 м. Рівне, зокрема у викладанні дисципліни «Креслення», на нашу думку, має значний вплив на результати навчання, посилення мотивації навчальної діяльності, розвиток пізнавальних і творчих здібностей учнів, що сприяє формуванню їх графічної й професійної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці електронного посібника (довідкові дані, термінологічний словник, відомості про схеми, складальні креслення); створення електронного дидактичного комплексу з дисципліни «Креслення» для ПТНЗ.

Список використаних джерел

1. Воронцова І.В. Формування графічних знань учнів ПТНЗ засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І.В. Воронцова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць: Випуск LVII. – Слов'янськ, 2011. – С. 119-127.
2. Гриценко Л.О. Шляхи активізації навчального процесу при вивченні графічних дисциплін // Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-6 березня 2002 р.– Полтава: АСМІ, 2002.– С. 94-98.
3. Державний стандарт професійно-технічної освіти з професії «Слюсар з ремонту автомобілів» / Режим доступу: http://proftekhsivita.org.ua/uk/resources/category/navchaln-resursi/?page=11&order_by=name
4. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу: у 2 ч. / М.І. Жалдак. – Харків: ОВС, 2002. – 383 с.
5. Олефіренко Т.О. Графічна компетентність як складовий компонент всебічного розвитку особистості / Т.О. Олефіренко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – Ч.3. – С. 117-123.
6. Фецик Ю.В. Шляхи розвитку просторового мислення студентів за допомогою комп'ютерної графіки / Ю.В. Фецик // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 33. – Рівне: РДГУ, 2005. – 138 с. – С. 69-71.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Петлюк Н. А., магістрант

**Падалка О. І., кандидат педагогічних наук, старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет**

Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізації змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток моральності особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Зважаючи на це, найважливішим завданням вітчизняної педагогіки є формування високоморальної особистості, зокрема виховання її моральних якостей.

Актуальність дослідження обумовлена зростанням інтересу науковців до проблемних питань стосовно моральних якостей дошкільного віку, засобами усної народної творчості. Так як ноу-хау технічного прогресу займає перші місця у житті людей, так і діти звикають з маленького працювати з планшетами, гаджетами і іншими приладами. Це призводить до того, що діти зовсім не знають, що таке казка, як порахувати зайву цукерку лічилькою, які прислів'я є про рідний край, сім'ю.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях різні аспекти виховання моральних якостей розкриті у працях І. Беха, А. Богуш, О. Вишневського, Т. Кравченко, Н. Лисенко, З. Мустафасвої, Л. Повалій, Т. Поніманської, Л. Редькіної, Н. Рогальської, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, В. Чайки, М. Чепіль, К. Чорної, Ж. Юзвак, О. Ярмоленка, О. Ярошинської та ін.

Перші уроки моралі дитина засвоює у сім'ї, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки.

За висловом О. Павловської, мораль є сукупністю цінностей, що орієнтують людей у практичних відносинах. Це ідеали, норми, принципи, погляди на добро й зло, на сенс життя, на гідність, на честь, на всю систему відносин особистісного і суспільного [5, с. 45].

На думку І. Беха, моральність є формою суспільної свідомості відносно двох сфер – світу людей і світу речей – може виступати і як суб'єкт-суб'єктне, і як суб'єкт-об'єктне ставлення [1, с. 8]. Тому, в нашому визначенні, моральність несе в собі моральні цінності й ідеали, що відображають рівень розвитку окремої людини й народу в цілому. Будучи ядром особистості, моральність визначає характер життєвої позиції людини й результати її діяльності [3, с. 28].

Відзначимо, що О. Вишневський включав перелік специфічної групи вартостей, серед яких ми виділили моральні якості особистості, що покликані підвищити рівень моральної вихованості: доброта, чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, любов, прощення, великодушність, мудрість, самовідповідальність, вірність, толерантність, гостинність, відкритість, мужність, героїзм, злагода, рішучість, доброзичливість, правдомовність, оптимізм, поміркованість, лагідність, урівноваженість, терплячість, старанність, ініціативність, працьовитість, самостійність, шляхетність, ощадливість [4].

На наш погляд, педагогічні завдання виховання моральних якостей, не можна обмежувати простим переліком моральних якостей.

Аналізуючи роботи Й. Песталоцці, важко не помітити, що метою моральних якостей дитини, він бачив розвиток у дітей діяльної любові до людей. Адже що, як не любов до людей, довіра, розуміння, здатність до співчуття, допомоги, підтримки поведе людину по вірному, гідному шляху. Формування моральних якостей він вважав головним завданням дошкільного навчального закладу. На його думку, тільки вони формують добродішний характер і співчутливе ставлення до людей [2].

Моральні якості, на перший план висував німецький педагог Й. Герbart. Інша справа, що відповідно до ідеалів суспільства, в якому він жив, він вкладав у поняття моральні якості виховання у дітей покірності, дисципліни і покірливого підпорядкування авторитету влади [2].

Дуже високо оцінював моральні якості Л. Толстой, вважаючи, що з усіх наук, які повинна знати людина, найголовніша є наука про те, як жити, роблячи якомога менше зла і якомога більше добра [3].

Найбільш повно і яскраво характеризував роль моральних якостей в розвитку особистості К. Ушинський. Він вважав, що освіта розуму і збагачення його пізнаннями багато принесе користі, але, на жаль, не зробить людину чеснішою [3].

Одним із провідних засобів морального виховання та формування моральних якостей дітей дошкільного віку, класики вітчизняної педагогіки (С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський) та сучасні вчені (А. Богуш, В. Бойко, О. Губко, Л. Кіліченко, В. Кононенко, Г. Кошелева, В. Кузь, П. Лещенко, І. Проценко) вважають український фольклор. Усну народну творчість здавна широко використовували в народній педагогіці як засіб формування в дітей моральних норм, оцінок та якостей з позицій добра, справедливості, розуміння ними вчинків та поведінки дорослих як основи моральної свідомості.

Усі жанри усної народної творчості дуже цікаві для вивчення та відіграють важливе значення у моральному вихованні дітей дошкільного віку. Метою морального виховання засобами усної народної творчості є формування моральних якостей і переконання з позицій народних уявлень про мораль, забезпечення розвитку моральної поведінки.

Для того щоб сформувати моральні якості і навички моральної поведінки у старших дошкільників засобами усної народної творчості основним компонентом є педагогічні умови (проведення окремих навчальних занять народно-педагогічного спрямування, забезпечення пріоритетності морального виховання народно-педагогічними засобами в системі виховної роботи, інтегрування засобів народної педагогіки у зміст навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу), що забезпечують реалізацію змістовних і процесуальних компонентів системи

морального виховання.

Зміст морального виховання являє собою етичні норми, які є моральним кодексом і своєрідною енциклопедією педагогічних знань. Народ завжди прославляв такі моральні якості як: відданість Батьківщині; любов до свого народу; героїзм; скромність; доброта; ввічливість; правдивість; дружелюбність та ін.

Таким чином, усна народна творчість – це нічим не замінна основа виховання моральних якостей, розвитку не тільки мислення, творчості, але і такої якості як чуйність, чесність, доброта, ввічливість.

Список використаних джерел

1. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: автореф. дис. на соискание ученой степени доктор психол.наук: спец. 19.00.07 / И. Д. Бех. – К.: 1992. – 43 с.
2. Белкіна Е. Від подиву до творчості / Е. Белкіна // Мистецтво і освіта. – № 2. – 1998.
3. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання / О. Вишневський // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 78-122.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т. І. Поніманська – К.: Академвидав, 2015. – 448 с.
5. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників: навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – К.: Вища шк., 1993. – 111с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Прокопчук Н. В., магістрант

**Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Проблема формування самостійності та виховання самостійної поведінки, починаючи з раннього віку, розглядається педагогами і психологами в педагогічній спадщині та в сучасних дослідженнях.

Видатний педагог Я. А. Коменський, зазначає, що на першому році достатньо механічного вміння, якщо діти навчатись відкривати ротика для їжі, тримати прямо голову, повертати очі, брати що-небудь рукою, сидіти, стояти та ін. - все це буде радше справою природи, ніж вправи. Слід дозволити дітям діяти більше того, при нагоді показувати їм як діяти, але не більше як потрібно [5].

Німецький педагог Ф. Фребель вважає, що дитина потребує всебічного розвитку на перших етапах становлення особистості, висуває вимоги до предметного середовища в якому дитина могла б самостійно розвиватися повніше, розглядає роль ігор та занять [8].

Особливе місце у формуванні самостійності та вихованні самостійної поведінки дитини відведено в педагогічній системі М. Монтессорі. Вона наголошувала, що важливою є робота дитини: вона вчиться сама, сама виправляє свої помилки, вихователь чи дорослий не повинен втручатися. «Дитині потрібна свобода. Інакше дитячий потенціал може не розкритися повністю, і зростання дитини, як особистості може зупинитися» - говорила Марія Монтессорі. Девіз методики – «Допоможи мені зробити це самому» [2].

Цінність людини не в тому, як її виховували і вчили вчителі, а в тому, як вона сама себе виховала [6].

Формуванню самостійності дитини з перших років життя надавали великого значення С. М. Водовозова, А. С. Макаренко, Є. І. Тихеева, С. Ф. Русова та інші педагоги минулого. С. М. Водовозова у праці «Розумове і моральне виховання дітей від першого вияву свідомості до шкільного віку» зазначає, що на всіх етапах розвитку дитина має дотримуватися регулярного способу життя, але, поступово підростаючи, вона викликає більш складне ставлення до себе. Слід звертати особливу увагу, щоб вона поступово самостійно, шляхом звички, навчилася виконувати свій обов'язок, проявляла самостійну поведінку і йшла до більш свідомого його розуміння.

Видатний український теоретик і практик кінця XIX - початку XX ст. С. Ф. Русова наголошує на значенні гри у вихованні самостійної поведінки. Для того щоб, забавки-ігри мали найкращий вплив, потрібно щоб вони проходилися вільно, з самостійної ініціативи дітей. Педагогічний вплив у грі має бути обмеженим [7].

Самостійність та самостійну поведінку також поєднують із незалежністю. Незалежний - самостійний, рішучий у поведінці та своїх діях. Під незалежністю дошкільника розуміють здатність діяти поза прямим керівництвом і підтримкою дорослого, звертатися за допомогою лише в разі об'єктивної необхідності. Як і будь-яка якість особистості, прояви незалежності зазнають постійних змін. Ці зміни зростають з віком дітей, як зазначав Є. В. Субботський, помітна також залежність, комфортність дітей від дорослих, однолітків, коли діти починають прислухатись до поглядів інших. З віком така комфортність переростає в уміння дитини узгоджувати свої погляди, бажання з оточуючими (В. С. Мухіна). Таким чином, психологічну основу формування, виникнення самостійної поведінки дитини складає поєднання таких якостей, як незалежність, ініціативність та відповідальність [6].

У дослідженнях останніх років: Т. Є. Ісаєвої, О. Л. Кононко, Л. Ю. Круглової, Т. С. Поддубської, Т. І. Бабаєвої, Т. В. Бистрової, П. Н. Виноградова, В. Є. Сиркіної, й ін., визначається самостійна поведінка, як інтегрована якість особистості, що поєднує в собі інтелектуальну, морально-вольову й емоційну сторони особистості, що свідчить про визнання самостійності як особистісного утворення, забезпечує певний характер і рівень поведінки й діяльності особистості.

Метою нашого дослідження було теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови виховання самостійної поведінки у дітей раннього віку.

Здійснивши теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел з теми дослідження, нами було обґрунтовано теоретико-методологічні засади виховання самостійної поведінки в ранньому віці, визначено специфіку особистісного розвитку в ранньому віці, обґрунтовано самостійну поведінку як провідне новоутворення вказаного вікового етапу, визначено психолого-педагогічні умови ефективного становлення самостійної поведінки в ранньому дитинстві.

Для виявлення стану сформованості самостійної поведінки у дітей раннього віку ми визначили та поділили нашу роботу на 3 основних етапи.

На першому етапі роботи ми провели цілеспрямоване спостереження для того, щоб з'ясувати характер самостійної поведінки дітей раннього віку в процесі предметно-практичної та ігрової діяльності.

Загальна кількість дітей, що брали участь в дослідженні – 45 дітей. До високого рівня прояву самостійної поведінки було віднесено досліджуваних дітей, які характеризувалися високим прагненням досягати мети, виконувати завдання самостійно, автономно, незалежно від дорослого, проявляти самостійну поведінку. У разі об'єктивної необхідності вони зверталися за допомогою, конструктивно її використовували, діяли ініціативно та оптимістично, доводили розпочате до логічного завершення. Цих дітей вирізняє схильність до вияву елементів самодіяльності й творчості в різних видах діяльності – ігровій та предметно-практичній. Характер проявів самостійної поведінки та активності був стабільний, ознаки самостійності збалансовані. Таких дітей нараховувалося 7 %.

До середнього рівня увійшли досліджувані другого і третього років життя, які характеризувалися нестійкістю й незбалансованістю проявів самостійної поведінки. В залежності від умов організації виду діяльності, власного емоційного стану, наявного інтересу вони демонстрували нестабільні форми самостійної поведінки. На відміну від представників високого рівня, вони виявляли меншу впевненість в успіху, більшою мірою залежали від підтримки й допомоги дорослого. Поодинокими були спроби виявити самодіяльність. Таких дітей нараховувалося 44 %.

Низький рівень розвитку самостійної поведінки склали досліджувані, схильні до залежної поведінки. В різних видах і умовах організації діяльності вони потребували керівництва, допомоги й контролю з боку дорослого. За його відсутності втрачали до роботи інтерес, залишали діяльність незавершеною, нервували. Діяли виключно за вказівками і за емоційної підтримки ззовні. Виявляли стабільну нездатність вчиняти самостійно. Характеризувалися одноманітними маніпулятивними діями, низькою пізнавальною активністю, деструктивними переживаннями. Таких дітей раннього віку виявилось 49 %.

Під час проведення експерименту, порівнюючи вікові особливості розвитку самостійної поведінки дітей другого і третього років життя, виявлено, що останні мають вищі показники за всіма рівнями. Це можна пояснити природним зростанням здібностей дітей, усвідомлення ними власних можливостей діяти автономно, розвитком прагнення до незалежної, автономної поведінки, стремлінням до нових взаємостосунків з дорослими, появою емоційно-ціннісного самовиявлення, як результату переживання почуття гордості за власні успіхи.

Проаналізувавши результати можна зробити висновок, що дітям обох вікових груп ще важко обійтися без підтримки дорослого і вони проявляють ту чи іншу міру самостійної поведінки відповідно до конкретної ситуації, складності завдань, їх новизни, звички поводитися певним чином у ситуаціях, зіткнення з труднощами.

Другий етап дослідження спрямовувався на виявлення впливу сімейного виховання на самостійну поведінку дітей раннього віку. Для вирішення поставлених завдань було проведено анкетування батьків.

Здійснивши аналіз анкет можна сказати: понад половину дорослих (64%) вважають свою дитину самостійною; решта вказує, що син (донька) несамостійні (27%). Виділилася група членів родини, неспроможних визначити рівень самостійності дітей (9%). При цьому ніхто з дорослих не відзначає, що дитина залишає окремі завдання незакінченими. Це дає підстави припустити, що їх відповіді недостатньо об'єктивні, скеровані бажанням прикрасити реальний стан речей. Виявлено також, що у більшості випадків батьки керуються звичкою надавати дітям допомогу передчасно, опікувати їх, підказувати й показувати спосіб дії.

Третій етап дослідження передбачає роботу з вихователями дошкільного навчального закладу. В ході індивідуальних бесід зафіксовано, що 4-и із 5-и вихователів вважають своїх вихованців недостатньо самостійними та самостійну поведінку проявляють погано. Однак під час спостереження за роботою педагогів виявилось, що в окремих випадках педагоги прагнуть стимулювати самостійні намагання дитини, підказувати спосіб дії, показувати оптимальний вихід з утруднення, не даючи дітям виховувати самостійну поведінку під час якогось конкретного завдання. Водночас ніхто з вихователів не докоряє дітям раннього віку за прояви несамостійності і не відмовляє в допомозі. Констатовано, що педагоги користуються такими прийомами стимулювання самостійності дитини як заохочення, емоційна підтримка, висловлювання довіри її можливостям, схвалення намагань і вдалих спроб. З'ясовано також, що існують відмінності у стилі керівництва вихователями діяльністю дітей 2-го-3-го років життя. Педагоги більше, ніж батьки, керуються знаннями особливостей розвитку дітей вказаного віку, надають їм можливості діяти самостійно, рідше втручаються в їхню діяльність.

Отже, ми можемо говорити, що дитяча самостійна поведінка - важлива і складна якість особистості, що виявляється і формується в діяльності та в різних життєвих ситуаціях; на етапі раннього дитинства самостійна поведінка складається з простих форм, розвивається у змістовній діяльності (гра, предметна діяльність, праця, навчання тощо) й пов'язується з поступовою зміною умов звичних для дитини, на нові; у зв'язку з ускладненням завдань, використання особистого досвіду, постановкою таких завдань, вирішення яких спонукає до активних дій, самостійного пошуку.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" / наук. кер. та заг. ред. О. Кононко. – [3-тє вид., випр.]. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Дичківська І. М. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтесорі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дичківська Ілона Миколаївна; Південноукр. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 1996. – 24 с.
3. Закон України "Про дошкільну освіту". – К.: Ред. журн. "Дошкіль. виховання", 2001. – 33 с.
4. Закон України "Про охорону дитинства" (№ 2402-III від 26 квітня 2001 року) // Дир. шк. – 2002. – № 8 (200). – С. 7–10.
5. Коменский Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 201–241.
6. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років: [монографія] / В. У. Кузьменко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.

7. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. Популярна енциклопедія Просвіти / С. Ф. Русова; [ред. Н. Бічуя]. – Львів; Краків; Париж, 1993. – 127 с.
8. Фребель Ф. Воспитание человека // Ф. Фребель Педагогические сочинения: в 2 т. / Пер. с нем. И. Д. Городецкого. – М.: Тихомиров, 1913. – Т.1. – 359 с.

РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Пиеницына Л. А., научный сотрудник, соискатель

НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск

На современном этапе развития общества идет активный процесс технологизации во всех сферах человеческой деятельности. Распространение новых компьютерных технологий и современных средств практического обучения (3-D принтеры, программируемые робототехнические модели) позволяет человеку, начиная с дошкольного возраста, самостоятельно проектировать и конструировать разнообразные объекты. В связи с этим актуальным становится формирование у детей дошкольного возраста способностей к конструктивно-технической деятельности. Данные способности являются основой для дальнейшего развития у ребенка изобразительного, конструктивного и технического творчества.

Способности понимаются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного осуществления деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн).

В работах зарубежных и отечественных ученых уделяется большое значение проблеме развития способностей детей дошкольного возраста: интеллектуальных (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Н.Я. Кушмир и др.); двигательных (Л.Д. Глазырина, Ю.И. Родин); познавательных (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Е.И. Смолер); коммуникативных (Е.Н. Тоцкая, Н.С. Старжинская); музыкальных (Н.А. Ветлугина, Л.С. Ходонович); изобразительных (Т.С. Комарова, Е.В. Горбатова и др.).

Конструктивно-технические способности рассматриваются в основном в контексте среднего, профессионального и высшего образования (И.В. Абокумова, К.А. Бабянц, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Е.С. Рапацевич).

По мнению В.А. Крутецкого, конструктивно-технические способности, включают такие компоненты, как наблюдательность в области технических приспособлений, позволяющую видеть их достоинства и несовершенства; точность и живость пространственных представлений; комбинаторную способность (способность составлять из данных узлов, деталей новые комбинации, сопоставлять свойства различных материалов); техническое мышление (способность понимать логику технических устройств) [3, с.174].

В дошкольном возрасте развитие конструктивно-технических способностей имеет определенную специфику, что связано с возрастными возможностями детей. Г.А. Урунтаева рассматривает конструктивно-технические способности дошкольников как практические способности к конкретным действиям и относит к ним пространственное видение, пространственное воображение, умение представить предмет в целом и его части по плану, чертежу, схеме, описанию, а также умение самостоятельно сформулировать замысел, отличающийся оригинальностью [5, с. 205].

Анализ литературы показал, что исследований, непосредственно рассматривающих проблему развития конструктивно-технических способностей в дошкольном возрасте (начальный этап) недостаточно.

В имеющихся работах авторами рассмотрены вопросы развития отдельных компонентов конструктивно-технических способностей у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности: конструктивного мышления у детей 5-7 лет в конструировании из дерева (Г.В. Груба); умений воссоздать пространственный образ предмета в строительно-конструктивных играх (А.Н. Давидчук, В. Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, А.Н. Миренова); способов технического конструирования в легоконструирующей деятельности (Е.В. Максаева); технических способностей в процессе ознакомления детей с техникой и создания конструкторских моделей (И.Е. Емельянова).

Интерес для нашего исследования представляет работа И.Е. Емельяновой, в которой рассматриваются технические способности детей дошкольного возраста. Автор понимает развитие технических способностей детей дошкольного возраста как «целенаправленное развитие сенсомоторных возможностей ребенка, его пространственного, логического и творческого мышления, обеспечивающих базис индивидуальных способностей в области создания конструкторских моделей, творческих идей в области освоения техники, механизмов» [2, с.4].

Результатом развития технических способностей является техническая одаренность детей дошкольного возраста, которая характеризуется развитой конструкторской фантазией, творческим подходом к решению конструкторских задач, нестандартностью технического мышления (Е.В. Максаева).

Проанализировав психолого-педагогические исследования, мы пришли к выводу, что процесс развития конструктивно-технических способностей детей дошкольного возраста основывается на формировании:

- мелкой моторики, зрительно-двигательной координации ребенка;
- пространственного мышления (оперирование образами в пространстве, изменение пространственного положение объекта и его частей);
- способов логического анализа (анализ конструкции, выделение ее характерных особенностей, основных частей, подбор необходимых деталей (по виду, форме, размеру, цвету), установление связи между назначением и строением конструкции);
- оригинальности и творчества (конструирование объектов с субъективной для ребенка новизной, способность видеть противоречия, решать проблемные задачи, комбинировать различные элементы).

Так как способности обнаруживаются в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей (Б.М. Теплов), в качестве основного средства развития конструктивно-технических способностей

детей дошкольного возраста мы рассматриваем конструктивную деятельность и такой ее вид как техническое конструирование.

Конструктивная деятельность (от латинского *constructio* – построение) определяется как практическая продуктивная деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению (А.Р. Лурия, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков, Фан-Ин, Э.А. Фарапонова и др.). Характерной особенностью конструктивной деятельности, по мнению Л.А. Парамоновой, является воссоздание и преобразование (комбинирование) пространственных представлений (образов), что способствует практическому познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений.

К техническому конструированию относятся: конструирование из строительного материала, из деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления, из крупногабаритных модульных блоков, а также компьютерное конструирование. В техническом конструировании дети отображают реально существующие объекты, моделируя их основные структурные и функциональные признаки [4].

Анализ литературы показал, что процесс развития конструктивно-технических способностей детей дошкольного возраста требует особых условий организации и может быть организован в свободной нерегламентированной деятельности детей – в игре и других видах деятельности в распорядке дня, которые организовываются или возникают как с участием взрослого, так и при его косвенном руководстве. Нерегламентированная деятельность позволяет ребенку свободно реализовывать свои творческие замыслы, применять разные материалы в совместном со сверстником и взрослым конструировании, проявлять познавательную самостоятельность, готовность к саморазвитию и творчеству.

При этом эффективной может являться модель развития конструктивно-технических способностей, в нерегламентированной деятельности, основанная на принципах, предложенных Л.Д. Глазыриной в психолого-педагогической системе «Очарование»: принцип фасциации (специально организованного вербального (словесного) и невербального взаимодействия); принцип синкретичности (слияние разнородных элементов в одно целое); принцип подсознательной ферментации (или размышления), который ложится в основу деятельности педагога по развитию конструктивно-технических способностей; принцип творческой направленности [1].

В рамках нашего исследования разрабатывается программа нерегламентированной деятельности воспитанников от 4 до 7 лет по образовательной области «Ребенок и изобразительное искусство» (конструирование) учебной программы дошкольного образования.

Актуальность ее разработки определяется расширением масштаба внедрения технического конструирования, моделирования и образовательной робототехники в различных сферах деятельности человека и необходимостью их ранней пропедевтики в дошкольном образовании.

На наш взгляд, применение разрабатываемой программы нерегламентированной деятельности будет способствовать развитию у воспитанников от 4 до 7 лет:

- конструктивно-технических способностей;
- пространственного мышления;
- мелкой моторики, зрительно-двигательной координации;
- способов самостоятельного изготовления технических объектов (конструирование, моделирование, придание технических функций предметам-заместителям);
- навыков продуктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми (совместно распределить обязанности, отобрать материал, необходимый для выполнения постройки, спланировать процесс конструирования, работать, не мешая друг другу);
- личностных качеств (самостоятельность, инициатива, упорство при достижении цели, организованность, умение планировать свою деятельность);
- интереса и эмоционально-ценностного отношения к техническим объектам, различным конструкциям, науке и технике;
- изобразительного, конструктивного и технического творчества.

Список использованных источников

1. Глазырина, Л.Д. Развитие социально-коммуникативной ментальности у детей дошкольного возраста (на примере занятий физической культуры) [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/2857/1/%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BA.pdf>. – Дата доступа: 20.03.2016.
2. Емельянова, И.Е. Развитие технических способностей детей дошкольного возраста/ И.Е. Емельянова, Н.П. Елпанова // Вестник бурятского государственного университета. – 2014, № 1 (4) – С. 9 - 11.
3. Крутецкий, В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
4. Парамонова, Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dob.1september.ru/articles/2008/17/21>. – Дата доступа: 20.03.2016.
5. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

ЕЛЕКТРОННІ НАОЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

Романюк А. А., аспірант

Рівненський державний гуманітарний університет

Роль засобів наочності в процесі навчання виняткова. Особливо, якщо використання наочних засобів не зводиться до простої ілюстрації з метою зроби́ти учбовий курс доступнішим і легшим для засвоєння, а стає органічною частиною пізнавальної діяльності учня, засобом формування і розвитку не лише наочно-образного, але і

абстрактно-логічного мислення.

Комп'ютерна візуалізація учбової інформації дозволяє наочно представити на екрані об'єкти і процеси у різних ракурсах, в деталях, з можливістю демонстрації внутрішніх взаємозв'язків складових частин, у тому числі прихованих у реальному світі, а також, в розвитку, в часовому і просторовому русі. Забезпечується комп'ютерна візуалізація учбової інформації специфічними наочними засобами навчання, створеними на основі сучасних мультимедійних технологій, завдяки яким в процес навчання можна включати усе різноманіття наочних засобів – текст, графіку, звук, анімацію, відеозображення (інтерактивні карти, анімовані (динамічні) опорні конспекти, інтерактивні плакати і ін.). Мається на увазі не просто перетворення традиційних наочних посібників (таблиць, схем, картин, ілюстрацій) в цифровий формат, а розробка і створення абсолютно нових видів наочності. Поява електронних засобів наочності обумовлена дидактичними особливостями цього нового виду учбової наочності.

У педагогічній літературі не існує загальноприйнятого поняття для визначення нового виду наочності, створеного на основі сучасних інформаційних технологій. Це викликано тим, що ця наочність є дуже складним явищем, особливі відмінні ознаки якого інтегровані в єдину цілісну систему, і тому важко визначити основні властивості і відрізнити їх від другорядних. Науковці у своїх дослідженнях використовують різні назви: «комп'ютерна наочність», «динамічна наочність», «інтерактивна наочність», «віртуальна наочність», «мультимедійна наочність», «гіпертекстова наочність» і ін. При цьому ці терміни використовують далеко не в однакових значеннях, що створює додаткові труднощі.

В.В. Кучурін визначає електронну наочність, як програмний комп'ютерний засіб, який представляє комплекс візуальної гіпертекстової інформації різного типу на екрані комп'ютера, як правило, в інтерактивному (діалоговому) режимі [1, с. 2]. Компонентами електронної наочності можуть бути як статичні (картини, схеми, таблиці і ін.), так і динамічні (відео, анімація) зображення. Основними характеристиками електронних наочних засобів є інтерактивність, динамізм (анімація) і мультимедійність.

Інтерактивність досить широке за змістом поняття, за допомогою якого в сучасній науці розкривають характер і міру взаємодії між об'єктами. У навчанні із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій інтерактивність є «можливістю користувача активно взаємодіяти з носієм інформації, на власний розсуд здійснювати її відбір, міняти темп подання матеріалу» [2, с. 73]. Інтерактивність наочних засобів навчання на основі мультимедіа дозволяє учням і вчителів в певних межах активно з нею взаємодіяти і керувати представленням інформації, а саме ставити питання і отримувати на нього відповідь (інтерактивність зворотного зв'язку) визначати початок, тривалість і швидкість процесу демонстрації (тимчасова інтерактивність), визначати черговість використання фрагментів інформації (порядкова інтерактивність,) змінювати, доповнювати або ж зменшувати об'єм змістовної інформації (змістова інтерактивність) і навіть створювати власний креативний продукт (творча інтерактивність). Такі можливості інтерактивних наочних засобів навчання дозволяють використовувати методики проблемного навчання, що забезпечують засвоєння наукових понять і закономірностей на основі особистого досвіду взаємодії з ними. Інтерактивність дозволяє не лише пасивно сприймати інформацію, але і активно досліджувати характеристики об'єктів або процесів, що вивчаються. Отже, інтерактивність надає електронній наочності когнітивний (пізнавальний) характер, вносить ігрові і дослідницькі компоненти в учбову роботу, природним чином спонукає учнів до глибокого і усебічного аналізу властивостей об'єктів і процесів, що вивчаються.

Динамічний характер електронних наочних засобів навчання забезпечується за допомогою технології анімації, яка дозволяє маніпулювати кольором, розмірами об'єктів, створювати локальну мультиплікацію, виділяти один з об'єктів або частину об'єкта шляхом підкреслення, обведення, заливки і ін. Крім того, за допомогою анімації створюється ілюзія руху, зміни, розвитку. Усе це робить наочність емоційнішою і вражаючою. В той же час, анімація, даючи наочне уявлення про динаміку якого-небудь явища, створює умови для демонстрації ознак і закономірностей подій, що вивчаються, явищ і процесів через дію, для співставлення різних думок і формулювання власної точки зору. Таким чином, динаміка комп'ютерної анімації використовується не лише і навіть не стільки для посилення емоційної дії через показ руху об'єкту («живої картинки»), скільки для активізації пізнавальної діяльності, наочної демонстрації логіки руху думки від незнання до знання.

Особливе значення для характеристики електронної наочності, створеної на основі сучасних інформаційних технологій, має і така властивість, як мультимедійність. Вона пов'язана з сучасними інформаційними технологіями, що ґрунтуються на одночасному використанні різних засобів представлення інформації і є сукупністю прийомів, методів, способів і засобів збору, накопичення, обробки, зберігання, передачі, продукування аудіовізуальної, текстової, графічної інформації в умовах інтерактивної взаємодії користувача з інформаційною системою, яка реалізує можливості мультимедійного операційного середовища. Технології мультимедіа дозволяють інтегровано представити на екрані будь-яку аудіовізуальну інформацію, реалізуючи інтерактивний діалог користувача з системою. Завдяки цьому їх активно використовують при розробці і створенні наочних засобів навчання, компонентами яких є статичні і анімовані зображення, а також текстова і відеоінформація із звуковим супроводом. Відповідно до основних характеристик електронні наочні засоби можна розділити на динамічні (анімовані), інтерактивні і мультимедійні.

Динамічна (анімована) наочність – це засіб навчання, який є зображенням, що рухається, змінюється. Вона дозволяє сформувати наочні уявлення про розвиток подій і процесів в часі і просторі, сконцентрувати увагу учнів на конкретному об'єкті вивчення, підвищити насиченість заняття за рахунок прискорення подання інформації. Керування обмежується функціями програвання, зупинки і паузи, що, вказує на обмежену, в даному випадку, тимчасову інтерактивність динамічної (анімованої) наочності. Динамічна (анімована) наочність включає такі конкретні наочні засоби навчання як анімовані карти, анімовані схеми, діаграми, графіки, слайд-шоу.

Інтерактивна наочність – це засіб навчання, що є гіпертекстовою анімованою ілюстрацією у поєднанні з набором інструментів управління, що дозволяють користувачеві взаємодіяти з ним в діалоговому режимі. До інтерактивної наочності можна віднести інтерактивні карти, інтерактивні схеми, інтерактивні плани об'єкта, інтерактивні реконструкції і ін.

Мультимедійна наочність – це засіб навчання, в якому інтегровані інформаційні об'єкти різних типів: звук, текст, зображення. Прикладами мультимедійної наочності будуть мультимедійна лекція, мультимедіапанорама, електронний звуковий плакат.

Використання електронних засобів навчання дозволяє підвищити динаміку навчального процесу, активізувати пізнавальний процес учнів, організувати плідну роботу учнівського колективу творчого та дослідницького характеру, самоосвітню діяльність учнів. Учителі, які мають достатній рівень інформаційної компетентності, здатні розробляти власні електронні засоби навчання.

Список використаних джерел

1. Кучурин В. В. Электронные наглядные средства обучения на основе современных компьютерных технологий [Электронный ресурс] / В. В. Кучурин. – Режим доступа: <http://pedsovet.org/forum/index.php?act=attach&type=post&id=7312>.
2. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 206.

ВИХОВАННЯ ВЗАЄМОДОПОМОГИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНО – КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Росоловська І. Б., магістрант

**Падалка О. І., кандидат педагогічних наук, старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет**

Закон України «Про освіту» визначає метою освіти в нашій державі забезпечення всебічного розвитку людини. Виховання нових поколінь у дусі загальнолюдських цінностей, ідеалів та національних традицій починається з дошкільного дитинства – важливого етапу становлення людини, коли формуються уміння мислити, усвідомлено сприймати навколишній світ і самого себе, взаємодіяти з іншими людьми [2].

Новий підхід до оцінки якості дошкільної освіти пов'язано з формуванням ключових компетенцій відповідно до основних положень, вироблених Радою Європи, тому головним завданням сучасного дошкільного навчання в дитячій універсальних умін і здатностей – ключових компетенцій: соціальної, комунікативної, інформативної, когнітивної, загальнокультурної, спеціальної.

Соціально-комунікативна компетенція у сучасному виховному процесі дошкільної освіти є важливим і необхідним компонентом для повноцінного розвитку дитини дошкільного віку, формування в неї здібностей та можливостей, необхідних для самостійного вирішення різних життєвих проблем [3, с.24].

Згідно Базового компоненту дошкільної освіти, соціально-комунікативна компетенція дітей дошкільного віку передбачає: обізнаність із різними соціальними ролями людей (знайомі, незнайомі, свої, чужі, діти, дорослі, жінки, чоловіки, дівчатка, хлопчики, молоді, літні тощо); з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин, уміння дотримуватись їх під час спілкування; здатність взаємодіяти з людьми, які її оточують: узгоджувати свої дії і поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі; позитивно сприймати себе. Вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях [1].

Однією з найбільш насичених та продуктивних складових соціально-комунікативної компетенції є взаємодопомога.

Взаємодопомога – це обопільна допомога. Допомога, що надається один одному, взаємно. Її можна трактувати як процес, спрямований на вміння емпатійно сприймати проблеми, думки, позиції іншої людини і готовність діяти разом, допомагати задля досягнення певної мети [4].

Педагоги і психологи стверджують, що взаємодопомога формується вже у дошкільні роки, тоді, коли дитина починає впорядковувати свою поведінку під безпосереднім впливом дорослих і соціального оточення (З. Борисова, Р. Буре, Я. Неверович, В. Шур, С. Якобсон та ін.). Виходячи з цього визначення видно, що суттєвого значення у вихованні почуття взаємодопомоги набуває характер взаємин між дітьми, а також між дорослим та дитиною. Стосунки між дітьми мають вагомий вплив на подальший розвиток та становлення дитини як особистості. Саме дружні стосунки, взаємодопомога, позитивна атмосфера в групі сприяють тому, що діти із задоволенням виконують доручення вихователя, допомагають товаришам, краще навчаються.

Проблема формування в дитини з перших років його життя таких взаємовідносин з оточуючими людьми, які походили б з моральних принципів гуманізму – актуальна сьогодні як в теорії, так і на практиці виховання підростаючого покоління. У нашому суспільстві ці відносини характеризуються дружним співробітництвом, взаємоповагою, піклуванням людей один про одного, взаємодопомогою.

З тієї миті, як дитина потрапляє в групу ровесників, її індивідуальний розвиток уже не можна розглядати і вивчати поза взаєминами з іншими членами групи. Саме на основі досвіду спілкування з ровесниками формуються моральні якості підростаючої особистості, насамперед ті, які визначають її ставлення до людей.

Здійснення завдань морального виховання дітей-дошкільників передбачає пошуки і розробки ефективних методів і прийомів цілеспрямованого впливу. Вихователі дошкільного закладу спільно з батьками можуть успішно формувати в дітей позитивні навички поведінки і якості, які визначають характер їхніх взаємин і з дорослими, і з однолітками.

Згідно досліджень, виховання взаємодопомоги відбувається у різних видах дитячої діяльності: у грі, праці, навчанні (З. Борисова, Т. Введенська, В. Нечаєва, Т. Макова та інші).

Спільна продуктивна, трудова та ігровий діяльності виступають засобами виховання взаємодопомоги як почуття колективізму, впевненості у собі і товаришах. Взаємодія в спільній діяльності активізує у дітей прагнення досягнути колективного успіху і підтримує зацікавленість у усіх товаришах.

Для покращення процесу виховання взаємодопомоги у дітей дошкільного віку потрібно дотримуватись

певних педагогічних умов, а саме: орієнтація дітей на досягнення загального результату в процесі спільної діяльності; системне залучення дітей дошкільного віку до спільної трудової діяльності; розроблення та впровадження в навчально-виховний процес системи завдань, етичних бесід та творів художньої літератури для закріплення уявлень про взаємодопомогу; забезпечення єдності вимог дошкільного навчального закладу та сім'ї щодо виховання взаємодопомоги.

Нами було виокремлено три структурні компоненти взаємодопомоги дітей дошкільного віку: ставлення дітей до спільної діяльності, ставлення дітей до загального результату діяльності, ставлення дітей до труднощів партнера, на основі яких були обґрунтовані критерії сформованості взаємодопомоги у дошкільників.

На підставі розроблених критеріїв та показників були визначені рівні сформованості взаємодопомоги дошкільників: низький, середній, високий.

Низький рівень: діти рідко проявляють ініціативу брати участь в спільних справах. Вони не вміють підпорядковувати свою поведінку узвичаєним правилам і нормам, у процесі спільної діяльності переймаються лише власними успіхами та досягненнями, орієнтуються виключно на задоволення своїх потреб. Інтерес до досягнення спільного результату відсутній. До товариша ставиться байдуже, або як до конкурента. Взаємодія між дітьми відсутня. Іноді виражають негативні емоції у ставленні до товариша, заздрість до його досягнень, нерідко у поведінці з ровесниками грубі.

Середній рівень: діти позитивно виявляють себе у взаєминах з товаришем. Вони виявляють наполегливість і старанність у досягненні спільного результату, переживають за успішне виконання справи, але виконання правил поведінки у спільній діяльності нестійке, байдуже відносяться до труднощів чи успіхів товариша, надають і сприймають допомогу неохоче, за вказівкою дорослого. Нерідко з їхньої вини виникають конфлікти у спільній діяльності.

Високий рівень: діти легко і вільно долучаються до спільної справи, вони самі виявляють у цьому ініціативу. У них широке коло спілкування, є постійні друзі. Взаємодопомогу розуміють не лише як необхідність, а відчують задоволення від спільної діяльності. Такі діти рідко вступають у конфлікти, вміють самостійно регулювати взаємини, вони орієнтовані на допомогу товаришу, помічають його невдачі і досягнення, прагнуть допомогти давши пораду, пояснивши спосіб виконання чи навпаки прийняти допомогу.

Проаналізувавши дані констатувального експерименту ми отримали такі результати: переважна більшість дітей старшого дошкільного віку відповідають середньому рівню сформованості взаємодопомоги (56,5% – експериментальна група, 55,2% – контрольна група). Менша кількість дошкільників (32,6% експериментальної і 31,7% контрольної груп) мають низький рівень сформованості взаємодопомоги. А високий рівень виявився лише у 10,9% дітей експериментальної групи і 13,1% контрольної групи.

Ми дійшли до висновку, що діти не орієнтуються на внутрішню моральну сутність взаємодопомоги, а оцінюють її як зовнішню необхідність задану батьками чи вихователями. Моральна спрямованість дошкільників залежить від особливостей родинного виховання, традицій і цінностей сім'ї та від взаємовідносин і стилю спілкування з вихователями.

На формуальному етапі дослідження, нами була розроблена методика виховання взаємодопомоги у дітей дошкільного віку, що складалась з двох етапів. На I етапі для закріплення у дітей уявлень про взаємодопомогу використовувались етичні бесіди, твори художньої літератури, ігри і творчі завдання. На II етапі організовувалась спільна конструктивна діяльність під час якої діти складали будівлі з конструктора Лего.

Аналіз рівнів сформованості взаємодопомоги дітей старшого дошкільного віку на контрольному етапі дослідження показав, що у експериментальній групі кількість дітей з високим рівнем взаємодопомоги зросла з 10,9% до 52,2% натомість кількість дітей із середнім рівнем зменшилась із 56,5% до 34,8%, значно зменшилась і кількість дошкільників із низьким рівнем досліджуваних якостей з 32,6% до 13,0%. У контрольній групі показники високого рівня – з 13,1% піднявся до 15,8%, кількість дітей середнього рівня також змінився (з 55,2% до 57,9%), а кількість дітей з низьким рівнем знизився з 31,7% до 26,3%.

Після проведення всіх етапів педагогічного експерименту, можна зробити висновок про те, що ефективність розробленої та експериментально перевіреної нами методики виховання взаємодопомоги в дітей старшого дошкільного віку на основі визначених організаційно-педагогічних умов була доведена результатами збільшення кількості дітей з високим рівнем і зменшення дошкільників з низьким рівнем сформованості взаємодопомоги.

Отже, виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, готовність прийти на допомогу, слід розглядати як інтегральну моральну якість, а взаємодопомогу – як процес, спрямований на вміння емпатійного сприймання та прийняття проблем, думок, позицій інших і готовність діяти разом, допомагати задля досягнення певної мети. Результати аналізу нашого дослідження підтверджують думку про те, що взаємодопомога формується у дошкільні роки.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 2012. – 56 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» // Дошкільне виховання. – К., 2000. – № 9. – С. 5.
3. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – С. 13-39.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т.І. Поніманська. – 3-тє вид., випр. – К.: «Академвидав», 2015. – 448с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сачковська Н. І., магістрант

**Дупак Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Глобалізаційні процеси, що охоплюють всі сфери життєдіяльності суспільства, супроводжуються економічними негараздами, низьким рівнем добробуту народу, активізацією злочинності, технологічними катастрофами й соціальними потрясіннями. У пошуках відповіді на такі явища в культурно-освітній сфері постмодерного суспільства виникає потреба в гармонізації свідомості, характеру й поведінки підростаючого покоління.

Методологічним підґрунтям цього процесу має стати особистісно орієнтована педагогічна парадигма, побудована на принципах дитиноцентризму як відображення тенденцій гуманізму та антропоцентризму в розвитку сучасної вітчизняної науки.

Відтак, пріоритетним завданням сучасних педагогів – як теоретиків, так і практиків – є впровадження в навчально-виховний процес педагогіки толерантності, що вимагає відповідної підготовки сучасного вчителя до формування толерантних відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу, що не суперечать розвитку в освітньому середовищі конструктивного прагматизму як основи майбутнього кар'єрного зростання підростаючого покоління та формування його самодостатності.

У контексті значущості провідних принципів виховання толерантність як важлива педагогічна категорія знайшла своє відображення в педагогічній спадщині Я. Коменського, А. Макаренка, К. Ушинського, В. Сухомлинського. На ідеях добра, людяності, миролюбства ґрунтується літературно-педагогічна творчість Г. Сковороди, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка та інших видатних вітчизняних просвітників. [3, с.22]

Особливу увагу на розробку нових технологій професійної підготовки педагогів, які забезпечували б формування достатнього рівня професійних знань та вмінь, а також особистісно-професійних якостей, що сприятимуть розвитку толерантного середовища навчально-виховних інституцій, звертають у своїх працях такі науковці, як О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Пехота, Л. Пуховська, Л. Хомич та ін. У професійній діяльності вчителя початкових класів, підготовці якого присвячено досить багато наукових праць (О. Абдуліна, Н. Боритко, С. Вашуленко, І. Гавриш, С. Мартиненко, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.), важливу роль відіграє спрямованість педагогічного процесу на формування у школярів стійких духовно-моральних цінностей.

Дослідження в галузі педагогіки толерантності здійснили А. Асмолов, Г. Безюлева, Б. Вяткин, С. Хакімов, В. Хотинець, Г. Шеламова та ін.; проблеми толерантного виховання дітей висвітлено в наукових працях В. Марлова, В. Ситарова; над проблемою формування толерантності дітей та молоді в Україні працюють Т. Білоус, Ю. Грачова, О. Грива, Я. Довгополова, І. Жданова, А. Матієнко, О. Рибак та ін.[4]

Особливого значення набуває створення в педагогічному процесі школи оптимальних умов для формування кожного учня як унікальної особистості, яка здатна до повноцінної самореалізації в різних сферах життєдіяльності та прагне розбудовувати конструктивну взаємодію з іншими людьми на основі взаємоповаги й толерантності. Однак формування такої особистості є складним процесом, результативність якого значною мірою залежить від ціннісних установок та особистісних якостей самого педагога.

Одне з чільних місць у цій системі якостей вчителя займає педагогічна толерантність, яка водночас є й важливою моральною рисою особистості, і основою для розбудови ефективного спілкування з іншими учасниками навчально-виховного процесу в школі, і засобом попередження та за необхідності подолання конфліктних ситуацій.

Сучасний стан розвитку людини і суспільства вимагає від особистості високого рівня її загальної культури, моральних якостей і порозумінні між людьми, яке набуває значимості в загальному глобальному процесі інтеграції й асиміляції культур. У цих умовах встановлення меж світоглядної всюдозволеності стає імперативом, а формування толерантності – пріоритетним завданням педагогіки.

Необхідною умовою успішності педагогічної діяльності є прийняття дитини такою, якою вона є. Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки по відношенню до дітей, домагається більшої результативності. У сучасній школі роль особистості педагога істотно зростає. Проблеми, з якими стикається сучасна школа - ускладнення міжнетнічних відносин, розшарування населення на «багатих і бідних», нетерпимість до людини іншої віри та ін. – пояснюють практичний інтерес до досліджень у сфері толерантності. [2, с.98]

Зазначимо, що проблема виховання толерантності молодого покоління складна та багатоаспектна. Ми розглядаємо її у контексті ціннісного ставлення до людей, незалежно від раси, національності, соціального стану, політичної орієнтації, культурної приналежності.

Толерантність слід розуміти як професійно важливу якість учителя, яка характеризується здатністю сприймати без агресії інші судження, інший спосіб життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості суб'єктів освітнього і соціокультурного простору шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариськості, емпатії та психологічного комфорту [6].

При цьому, дотримуючись розуміння феномена толерантності як якості особистості та її ставлення до дійсності, що функціонує на підставі відповідних знань, мотивів й способів дії, структуру толерантності вчителя правомірно було представити у вигляді взаємодії трьох провідних компонентів: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового.

Виховання толерантності студентів педагогічного вишу є, на наш погляд, дієвим лише тоді, коли здійснюється поступово, день у день, і пронизує всі сфери і види діяльності тих, хто навчається. Освіта є саме тим соціальним інститутом, у межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка студентів як через систему виховної роботи, так і через зміст освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які б допомагали розвивати у студентів практичні навички толерантної взаємодії.

Варто зазначити, що у процесі виховання толерантності студентів педагогічного вишу, щоб запобігти

зниженню ефективності педагогічного процесу, варто використовувати різні форми його організації: години спілкування, тренінги, клуби, секції, гуртки та інше.

Майбутній педагог повинен вдосконалювати свою особистість шляхом самоосвіти, виявляти креативність і бути готовим стимулювати учнів до активної життєдіяльності в суспільстві, має розуміти, що йому потрібно буде працювати з різними дітьми та в різних ситуаціях потрібно буде проявити себе з кращої сторони.

Безумовно, особистість майбутнього вчителя формується в певному освітньому середовищі, де створено належні умови для реалізації педагогічних здібностей, професійно значущих якостей, практичних умінь і навичок. Відтак, результати вияву цих можливостей залежать від самого суб'єкта соціально-педагогічного процесу, тобто особистості студента (його цілей, потреб, інтересів, мотивів, спрямованості, свободи, оцінки й самооцінки). Тільки глибоко усвідомлені цілі з допомогою адекватних засобів забезпечують результативність майбутньої соціально-педагогічної діяльності.

Остаточне визначення і бачення себе в ролі вчителя відчувається під час проходження студентами педагогічної практики під час тісного контакту з учнями у процесі навчання. Різні вчені-дослідники такий стан студентства визначають як «готовність». Якщо студент готовий до професійної діяльності, то це ще не означає, що він готовий і до формування толерантності у майбутніх своїх вихованців.

Зважаючи на викладене вище можна стверджувати, що формування толерантності у майбутніх педагогів молодших класів є одним із важливих завдань вищих навчальних закладів. Від того яким є педагог залежить, якими будуть його вихованці, як вони будуть себе поводити, вчитись, без сумніві від педагога залежить весь навчально-виховний процес. А вже в сучасному суспільстві спостерігається збільшення неконтрольованого впливу інформаційного потоку, комп'ютеризація освітнього середовища, інтенсифікація навчального процесу, збіднення емоційно-духовного розвитку суспільства. Тому одним із пріоритетних завдань учителя початкової школи є нівелювання негативних чинників впливу на формування і розвиток особистості, створення толерантного, гуманного, особистісно-орієнтованого педагогічного середовища, сприятливих умов для реалізації творчих здібностей молодшого школяра

Тому, перед закладами освіти України, зокрема вишами, які готують педагогів, стоїть завдання не лише у формуванні майбутнього вчителя, який володіє глибокими професійними знаннями і вміннями, а й в орієнтації всього навчально-виховного процесу на формування загальнолюдських цінностей в умовах полікультурного суспільства України, формування толерантної особистості, здатної налагоджувати конструктивну взаємодію в аспекті порозуміння як з усіма учасниками педагогічного процесу, так і у повсякденному житті. Сучасне студентство, як майбутня інтелектуальна еліта країни, повинно, на наш погляд, стати активним провідником ідей толерантності, гарантуючи цим стабільний розвиток усього суспільства.

Знання майбутніх педагогів молодшої школи про проблему толерантності та можливості її реалізації в практичній діяльності повинні бути підкріплені відповідними вміннями та навичками. Під час проходження студентами виробничих практик майбутні вчителі початкових класів можуть спробувати вперше впровадити свої знання про толерантність як теоретичний феномен і стиль поведінки в безпосередньому спілкуванні з учнями молодших класів.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О. В. Педагогіка Миру: визначення, завдання, шляхи її реалізації / О. В. Безкоровайна // Педагогіка толерантності. – 1999. – №3/4. – С. 146-147
2. Безюлева Г. В. Толерантность в педагогике / Г. В. Безюлева, С. К. Бондарева, Г. М. Шлемова. – М.:МПЦИ, 2005. – 152 с.
3. Бирко Н. М. Різноманітність підходів до поняття “толерантність” в педагогічній теорії / Н. М. Бирко // Справжнє виховання дитини – у вихованні самих себе: зб. наук. праць, 2009. – С. 22–25
4. Гершунський Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования: (филос. аспект) / Б. С. Гершунський // Педагогика. – 2002, – № 7. – С. 3-12.
5. Калошин В. Ф. Гуманна, толерантна педагогіка Ш. Амонашвілі – компас для освіти ХХІ ст. / В. Ф. Калошин // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2 (16). – С. 199-203.
6. Лисенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 « Теорія і методика професійної освіти» / А. Ф. Лисенко, К., 1996. – 44 с.
7. Пагодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Пагодина Альбина Александровна. – Ярославль, 2006. – 281 с.
8. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-4.
9. Шалин В. В. Образование и формирование культуры толерантности // В. В. Щалин // История. Первое сентября. – 2002. – № 11. – С. 294-299

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Сачук Т. О., магістрант

**Лісова С. В., доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

У сучасній освіті все більше стають анархонізмами тенденції до запам'ятовування великого масиву інформації, поступаючись пріоритету розвитку в учня гнучкості мислення, критичності, нешаблонності у побудові власної думки тощо. Саме тоді особистість навчиться орієнтуватися у бурхливому морі інформації та змін, що постійно відбуваються, і зможе відкрити щось нове, до цього незнане.

Проблеми творчості широко розглядалися у психологічній науці. Великий внесок у розробку проблем

творчих здібностей, обдарованості особистості зробили такі науковці, як Б.Г. Ананьєв, Д. Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, П. Я. Гальперін, О.Н. Лук, Н.С. Лейтис, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.А. Романець, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, О.Є. Тунік та інші. Серед зарубіжних науковців найбільш відомі імена Д.Ж. Гілфорда, Е. Торренса, Н. Когана та інших [4, с. 67].

Для формування творчих здібностей студентів насамперед потрібно забезпечити сприятливі педагогічні умови.

У сучасній науці дослідники процесу шкільної та вузівської підготовки виділяють декілька груп педагогічних умов. І. Богданова [2, с. 12] до таких умов відносить підручники, програми, системи творчих та проблемних завдань. В. Андреев [1, с. 123] суттєво важливим вважає застосування комплексу навчальних методів і форм залежно від змісту та специфіки матеріалу, що підлягає вивченню, моделювання майбутньої педагогічної діяльності. Левчук [5, с. 98], характеризуючи умови, що сприяють продуктивності підготовки майбутніх педагогів, наголошує на потребі врахування особливостей пізнавальної діяльності конкретного студента (пам'яті, уяви, мислення, тобто мотиваційно-вольової сфери).

Серед основних педагогічних умов формування творчих здібностей майбутніх вчителів технологій виділяють:

- організаційні (особливості організації навчально-виховного процесу, матеріально-технічне забезпечення);
- методичні (удосконалення навчально-методичного забезпечення);
- психолого-педагогічні (мотивація навчальної діяльності, знання, вміння і навички, яких набувають у ході фахової підготовки, створення творчої атмосфери, залучення студентів до творчої діяльності).

Організаційні умови пов'язані зі специфікою змісту, засобів, форм і методів навчального процесу та практичною підготовкою майбутнього вчителя технологій, відповідним матеріально-технічним забезпеченням, розробка та впровадження галузевих стандартів вищої освіти.

Методичні умови, пов'язані із навчально-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу, це, насамперед, удосконалення навчальних та робочих програм з дисциплін, за якими готують майбутніх учителів технологій; розроблення та впровадження інформаційних технологій навчання майбутніх фахівців; удосконалення електронної бази нормативної документації та інших положень; підготовка наукових, навчально-методичних розробок з дисциплін технологічного циклу, які застосовують для формування творчих здібностей майбутнього вчителя; наукова та організаційна діяльність в руслі підготовки навчально-методичних матеріалів, підручників, посібників з метою забезпечення самостійної роботи студентів [6, с. 50].

Психолого-педагогічні умови – це умови, специфіка яких зумовлена психологічною готовністю до педагогічної праці та суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентом. До згаданих умов належать:

- мотивація навчальної діяльності,
- знання, вміння і навички, що формуються у процесі фахової підготовки,
- створення творчої атмосфери,
- залучення студентів до творчої діяльності [7, с. 82].

У вітчизняній літературі домінуючою є думка, що творчу особистість визначає не тільки високий творчий потенціал, а й ступінь активного в його реалізації.

Будь-яка здібність є здатністю до чого-небудь, до певної діяльності. Наявність у людини певної здібності означає придатність її до певної діяльності. Будь-яка специфічна діяльність вимагає від особистості певних даних.

Здібності відбиваються на успішності виконання діяльності людини, швидкості її опанування та відсутності суттєвих помилок в ній.

Здібності – це сукупність індивідуально-психічних якостей особистості, які виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності й до їхнього успішного виконання та вдосконалення в них.

Творчі здібності – це синтез якостей особистості, що характеризують ступінь їх відповідності вимогам певної навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень її результативності. [7, с. 146]

Творчі здібності закладені і існують в кожній особистості. Творчість швидше не вид, а стиль діяльності. **Творчість** – це теоретична, і практична діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів. Такими результатами можуть бути нові знання, оригінальні способи розв'язання певної проблеми, наукові відкриття, нові технології, високомистецькі художні твори тощо.

На думку Дж.Гілфорда, в основі формування і розвитку креативності лежать мислительні операції *дивергенції* (варіантність розв'язку творчих завдань, на відміну від конвергенції – послідовної розробки одного варіанта розв'язку), *імплікація* (робота асоціативної пам'яті) та перетворювальна діяльність. [3, с. 47]

Творчість майбутніх вчителів технологій розуміють, як процес створення ними оригінальних продуктів, виробів, у ході роботи над якими самостійно застосовуються засвоєні знання, уміння, навички, здійснюється їх перенесення, комбінування способів діяльності або створення нового для дитини підходу до виконання завдання.

Отже, одним із стратегічних завдань сучасної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах є підготовка такого вчителя технологій, який повинен глибоко розуміти, відчувати сутність мистецтва, бути творчим і активним у всіх життєвих ситуаціях, а головне – передати свої знання й уміння дітям, збудити в них потяг до прекрасного, зробити все необхідне для того, щоб творчість стала для них життєво важливою і необхідною [6, с.52].

Для оцінки й аналізу рівня сформованості творчих здібностей майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки нами було проведено дослідження, яке показало, що рівень сформованості у студентів цілемотиваційного, когнітивно-змістового, діяльнісно-операційного компонентів знаходяться на неналежному рівні.

Основними причинами несформованості творчих здібностей у майбутніх фахівців є недостатнє застосування творчих завдань на заняттях, недостатність базових знань студентів, викладачі недостатньо акцентують увагу на розвитку мотиваційної сфери під час навчального процесу та ін.

Необхідність удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів технологій, а також потреба реалізації

мети і завдань дослідження стало підґрунтям створення моделі та впровадження технології формування творчих здібностей майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.

Моделювання процесу формування творчих здібностей майбутніх учителів технологій дало можливість розробити поетапну технологію на основі інтегративного підходу, одним із напрямів якого було вивчення інших педагогічних технологій.

Для реалізації процесу формування творчих здібностей студентів було розроблено спеціальну програму, що складалася з трьох етапів підготовки студентів:

I етап - інформаційно-пошуковий (бесіди, зустрічі з вчителями-новаторами);

II етап - організаційно-діяльнісний (практичні заняття, дискусії, диспути, тренінги, ділові ігри, методичні рекомендації до фахових дисциплін, творчі проекти, вивчення педагогічного досвіду, самостійна робота);

III етап - оцінно-результативний (захист курсових робіт, участь в олімпіадах, розробка уроків, захист навчальних проектів, розробка творчих завдань, науково-практичні конференції, педагогічна практика).

Технологія реалізації кожного етапу підготовки майбутніх учителів технологій під час вивчення дисциплін складалася із таких компонентів: ціле-мотиваційного, когнітивно-змістового, діялісно-операційного, оцінно-результативного.

Перший етап відзначався формуванням творчої індивідуальності, професійної орієнтації та мотивації майбутнього педагога.

Під час дослідження було використано різні типи лекцій, а саме: інформаційну, проблемну, лекцію-дискусію, лекцію-бесіду, лекцію з розглядом конкретних навчальних ситуацій, лекцію-діалог, лекцію зі зворотнім зв'язком, лекцію-прес-конференцію тощо, бесіди та зустрічі з учителями- новаторами.

На 2-му етапі оперували такими формами і методами педагогічної технології, як семінарсько-практичні заняття, дискусії, диспути, тренінги, ділові ігри.

Під час проведення дослідження ми використовували на заняттях різні форми, прийоми і методи, які сприяють формуванню творчих здібностей студентів. Йдеться про такі, як аналіз через синтез, розв'язування задач методом мозкового штурму, метод евристичних питань, метод аналогії.

Третій етап - оцінно-результативний передбачав реалізацію творчих здобутків майбутніх учителів у процесі проектування (захист педагогічних проектів, розробка творчих завдань, рольовий тренінг тощо), участі у науково-пошуковій діяльності (робота проблемних груп, наукових гуртків, конкурсах наукових робіт, студентських науково-практичних конференціях). Під час проведеного дослідження студенти не лише відвідували заняття, а й займались науковою діяльністю.

Отже, проведений нами педагогічний експеримент дозволив визначити, що розроблена технологія сприяє розвитку творчих здібностей майбутніх учителів. Результати педагогічного експерименту повністю підтвердили гіпотезу дослідження і засвідчили позитивну динаміку розвитку творчих здібностей майбутніх учителів технологій. Теоретично обґрунтовані педагогічні засади творчого розвитку студентів педагогічних факультетів сприяли позитивному вирішенню вказаної проблеми, забезпечили послідовний і ефективний розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / Андреев В. И. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
2. Богданова И. М. Формирование профессионально-педагогической готовности будущих учителей к компьютерному образованию школьников: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / И. М. Богданова. – Київ, 1990. – 22 с.
3. Лебедева Н. Основы психологии и педагогики: консп. лекц. / Н.Г.Лебедева, О.Т.Джурелюк, Д.О.Самойленко. – Алчевск: ДонГТУ, 2009. – 174 с.
4. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвузов: дис. кандидата пед. наук: 13.00.01/ Левчук Зинаида Степановна. – Минск, 1992. – 190 с.
5. Мізерна О.О. Психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей гімназиста / О.О. Мізерна // Обдарована дитина. – 2009. – №5. – С. 50-54.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. / Я.А.Пономарев. – М.: Педагогика, 1996. – 280 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Сидоренко І.А., магістрант

Руденко Н. М., кандидат психологічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

В умовах фундаментальної перебудови системи освіти в Україні посилена увага приділяється проблемі виховання і розвитку дітей з особливими потребами. На законодавчому рівні це закріплено у низці державних документів (Закон про освіту, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Концепція держстандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, Закон про дошкільну освіту).

Удосконалення системи навчання дітей із особливими освітніми потребами вимагає більш глибокого вивчення стану готовності цієї категорії дітей до подальшого шкільного навчання. Від організаційних засад процесу підготовки дитини до навчання, його змістового і методичного наповнення, використання особистісно орієнтованого підходу в корекційній роботі залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості майбутнього учня. Значну частину контингенту дітей із труднощами в навчанні складають діти із «затримкою психічного розвитку» (ЗПР). Отже, турбота про дітей цієї категорії є одним з пріоритетних напрямів сучасної освітньої практики [5, 11].

Теоретико-методичні основи проблеми підготовки педагогів дошкільної освіти для забезпечення психолого-

педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку розкрито в наукових дослідженнях В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, О. Таранченко, Н. Шматко, В. Яфаєвої та ін. Однак, не зважаючи на зростаючий науковий інтерес до цієї проблеми, слід зазначити, що фундаментальних та прикладних досліджень, проведених в Україні, з проблеми формування професійної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів у сфері розвитку, навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку практично не існує. Недостатньо розроблена, на нашу думку, також є проблема підготовки майбутнього вихователя до формування у дітей із ЗПР таких важливих моральних якостей як доброзичливість, комунікабельність, людяність [6].

Діти із затримкою психічного розвитку потребують ранньої та систематичної допомоги в навчанні й розвитку, що зумовлено сензитивністю раннього віку стосовно формування більшості специфічних людських якостей та здібностей. Пластичність мозку дитини раннього і молодшого віку, особлива роль цього періоду в формуванні емоцій, інтелекту, мовлення і особистісних якостей зумовлюють значні потенційні можливості корекційно-педагогічної допомоги, що надається у цей час.

Важливо якомога раніше виявити і діагностувати порушення розвитку в малюка, для того щоб вчасно розпочати надання йому адекватної корекційної допомоги і забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі дошкільного навчального закладу.

Особливості дошкільної освіти дітей із затримкою психічного розвитку зумовлені специфікою структури дефекту, яка характерна для зазначеної аномалії розвитку – зниження інтелекту, недостатність пізнавальних процесів, незрілість емоційно-вольової сфери; важливо, що за умови раннього корекційного впливу можливе суттєве підвищення рівня інтелектуального розвитку [3, 51].

Успішне навчання і виховання дітей цієї категорії неможливе без кваліфікованого супроводу. Продуктивність роботи в значній мірі залежить від кваліфікації кадрів. Найважливішою у професійній діяльності вихователя у роботі з такими дітьми є власне корекційна функція. Її сутність полягає у виправленні чи послабленні вад психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень структури дефекту; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості дитини; навчанні батьків прийомам організації ігрової, трудової, навчальної діяльності дитини, окремим корекційним прийомам і методам, формуванні дитячого колективу.

Виходячи з актуальності проблеми, нами була розроблена програма експериментальної роботи і визначена загальна цільова установка дослідження: визначити педагогічні умови підготовки студентів до формування особистісних якостей у дітей із ЗПР. План дослідження передбачав проведення констатувального, формувального і контрольного етапів. Методами констатувального і контрольного етапів дослідження були спостереження, анкетування, опитування. У процесі дослідної роботи були сформовані контрольна та експериментальна групи студентів.

Констатувальний експеримент здійснювався поетапно. Перший етап включав аналіз навчально-методичних програм, індивідуальних планів викладачів.

В ході роботи, на першому етапі щодо ознайомлення, вивчення та аналізу програмно-методичних основ забезпечення підготовки студентів для роботи з дітьми із ЗПР, було з'ясовано, що зміст індивідуальних навчальних планів програм, методик, зокрема, передбачає ознайомлення студентів з характеристикою дітей із ЗПР, методики навчання та виховання, але формування особистісних якостей у дітей цієї категорії не передбачається. В ході роботи над аналізом програм особлива увага зверталася на їх зміст і вимоги до студентів, які повинні будуть працювати з дітьми такої категорії.

Таким чином, на момент нашої дослідницької роботи, в результаті аналізу змісту програм, планів, методик нами було встановлено, що характеристика вимог, що пред'являються до якості освітнього процесу підготовки фахівців до формування особистісних якостей дітей із ЗПР, є недовершеними. Було з'ясовано, що дані, отримані в результаті аналізу навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців до роботи з дітьми із ЗПР, вказують на відсутність розробки моделі підготовки студентів до роботи з такими дітьми.

На другому етапі ми визначали стан підготовки студентів педагогічного університету до роботи з дітьми із ЗПР. Для цього були вибрані студенти 3-го та 4-го курсу спеціальності «Корекційна освіта» денного відділення. Використовували наступні методи дослідження: анкетування, опитування, спостереження за діяльністю студентів, самооцінка готовності до роботи з дітьми із ЗПР.

Наше дослідження виявило низький рівень професійної готовності та недостатні умови підготовки фахівців до формування особистісних якостей у дітей із ЗПР. Високому рівню відповідає 13% студентів групи КО-31 та 16% групи КО-42. Середньому рівню відповідає 33% та 34% студентів групи КО-31 та групи КО-41. Низький рівень в групі КО-31 має 51% студентів; в групі КО-41 - 53%. Ці дані свідчать про недостатній рівень підготовленості майже всіх студентів двох груп до формування особистісних якостей дітей із ЗПР, проте в групі КО-31 цей показник, незначно, але виявився трошки нижчим за групу КО-41, тому її було обрано за експериментальну а групу КО-41 за контрольну.

На основі зіставлення результатів, отриманих на другому етапі експериментальної роботи, ми виявили протиріччя між потребою в кадрах, що мають професійні вміння в роботі з формування особистісних якостей у дітей із ЗПР, і неможливістю цього досягнення у рамках існуючої системи підготовки в педагогічному університеті. Іншими словами, в цілому невисокий рівень готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми із ЗПР є наслідком незадовільної підготовки. Можна зробити висновок про те, що у студентів недостатньо професійних знань та умінь стосовно питань розвитку і виховання дітей із ЗПР, звідси боязнь і небажання працювати в таких групах.

Таким чином, підтверджується гостра необхідність в організації відповідної цілеспрямованої підготовки студентів. У зв'язку з цим постало питання про побудову власної моделі підготовки студентів до формування особистісних якостей дітей із ЗПР.

Перейдемо до опису конкретної роботи по реалізації запропонованої нами моделі, яка припускає компетентнісний підхід і переслідує наступні цілі:

- залучення студентів до майбутньої роботи з дітьми з ЗПР, прояв до неї стійкого інтересу;
- систематизацію, закріплення, поглиблення і розширення теоретичних знань і практичних умінь студентів з формування особистісних якостей дітей з ЗПР;
- усвідомлення психофізіологічних особливостей розвитку дітей із ЗПР;
- формування основних педагогічних умінь, що включають вміння здійснювати кваліфіковане навчання, виховання в дітей особистісних якостей;
- здатність визначати конкретні навчально-виховні корекційні завдання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із ЗПР;
- розвитку вміння методично грамотно будувати навчально-виховну корекційну роботу (використовуючи різноманітні форми, методи і засоби відповідно до поставлених конкретних завдань);
- формування вміння ставити освітні корекційні цілі, обробляти та узагальнювати результати, отримані в ході вивчення дітей із ЗПР;
- розвиток вміння аналізувати і представляти теоретичні і практичні матеріали у формі повідомлень доповідей, рефератів тощо.

На початку формувального експерименту ми вважали за доцільне ознайомити студентів двох груп з базовими особистісними якостями особистості (доброзичливість, комунікабельність, людяність). Для цього ми використали лекцію під назвою «Базові особистісні якості особистості».

Нами була розроблена і проведена низка консультативних занять для студентів 3-го курсу за такою тематикою:

1. Основні психофізіологічні особливості дітей із ЗПР залежно від типу затримки
2. Прийоми корекційної роботи у дітей із різними типами ЗПР
3. Специфіка навчання та виховання дітей у зв'язку із типом ЗПР
4. Значущість формування особистісних якостей у дітей із ЗПР, зокрема гуманності, самостійності, відповідальності
5. Основні умови навчання та виховання цих дітей та їх вплив на формування особистісних якостей
6. Цінність і значущість впливу дорослого на формування у дітей із різними типами ЗПР особистісних якостей
7. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з формування особистісних якостей дітей із ЗПР та її якісний рівень
8. Організація роботи з формування особистісних якостей дітей із ЗПР.
9. Причини нефахової роботи з дітьми із ЗПР.
10. Методика формування особистісних якостей у дітей із ЗПР залежно від типу затримки.

Результати контрольного етапу дослідження свідчать про ефективність запропонованої нами моделі підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми із ЗПР. Так, якщо на початку експерименту високому рівню в експериментальній групі відповідало 13% студентів, то наприкінці цей рівень значно виріс і становив 54% студентів. Середній рівень хоч і залишився майже на тій же позначці у 32%, але вже за рахунок тих, хто був віднесений на початку експерименту до низького рівня. У свою чергу низький рівень значно знизився - якщо під час констатувального етапу цьому рівню відповідало 53% студентів групи, то на контрольному етапі цей рівень зменшився до 14%, тобто на 39%.

Результати контрольної групи свідчать про те, що тут відбувся незначний стрибок у бік покращення результатів. Так високий рівень підвищився до 24% у порівнянні з 16% на початку експерименту. Середній підвищився на 13% і склав у підсумку 46%, - це майже половина студентів групи. Низький, хоч і зменшився на 21%, але у порівнянні з експериментальною групою виглядає не так позитивно.

Проведене дослідно-експериментальне дослідження дозволило підтвердити висунену нами гіпотезу. Ми дійшли висновку, що запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до формування особистісних якостей дітей із ЗПР сприяє ефективній взаємодії з дітьми з особливими потребами, дає можливість вирішувати спеціальні професійні завдання, вміти застосовувати психолого-педагогічні знання в різних видах навчально-виховної діяльності в ДНЗ.

Список використаних джерел

1. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія / Г.В. Беленька. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту». – К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2001. – 56 с.
3. Затримка психічного розвитку в дітей: методичні рекомендації / уклад.: Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рождественська. – К.: ІЗМН, 1996.– 95 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
5. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук // Вісник психології і педагогіки: збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – К.: 2012. – Вип. 8. – 248 с.
6. Поніманська Т. І., Козлюк О. А., Марчук Г. В. Виховання людяності: [методичний посібник] / Т. І. Поніманська, О. А. Козлюк, Г. В. Марчук. - 2-ге вид.- Рівне: Волинські береги, 2012.-160 с.

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА В. СУХОМЛИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХХ СТ.*Смеречанська А. І., студентка***Бричок Б. П., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятирічь Україна розвивається в умовах постійного реформування, що охопило всі сфери суспільного життя: економіку, культуру, ідеологію, науку. Це стосується безпосередньо і педагогіки, й історії педагогіки: триває процес нагромадження історико-педагогічних знань, розширюється джерельна база, повертаються забуті імена, формуються нові напрями досліджень. У зв'язку з такими тенденціями набувають актуальності наукові розвідки історіографічного характеру. Одним із пріоритетних напрямів сучасної історико-педагогічної науки є педагогічні персоналії, які репрезентують творчий доробок педагога як неповторної особистості, сприяють формуванню уявлень про цілісний педагогічний процес. Останні історико-педагогічні дослідження свідчать, що звернення до творчої біографії є і традицією, й інновацією та сприяють розширенню уявлень про цілісний історико-педагогічний процес.

Дослідники аналізують персоналії з нових позицій та потреб педагогічної науки, переосмислюють їхню творчість, інтерпретують авторські ідеї відповідно до актуальних питань сучасності. Історики педагогіки розглядають педагогічні персоналії системно, в сукупності особистісних, історичних, загальносоціальних та внутрішньонаукових зв'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особистість В. Сухомлинського, окремі аспекти його педагогічної спадщини стали предметом вивчення М. Антонця, І. Беха, Л. Бондар, О. Савченко, О. Петренко, З. Шевців та ін. [4; 5].

Історіографічний аналіз наукового доробку В. Сухомлинського в контексті вивчення проблеми педагогічних персоналії в історико-педагогічній науці зробив Н. Гупан, а порівняльний аналіз систем В. Сухомлинського та А. Макаренка в англомовних дослідженнях здійснила Н. Дічек.

Аналізу складових педагогічної системи В. Сухомлинського, виділенню етапів їх становлення й розвитку присвятили свої праці М. Богуславський, В. Кузь, М. Мухін, В. Риндак, О. Сухомлинська та ін. Однак як явище педагогічної думки ХХ ст. педагогічна система В. Сухомлинського до сьогодні не вивчена. Тому **мета статті** – схарактеризувати цілісно педагогічну систему В. Сухомлинського у контексті педагогічної думки ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна система є цілеспрямованим (підпорядкованим досягненню певних цілей), динамічним (її стан змінюється з часом), відкритим (виявляє ставлення до навколишнього середовища) утворенням і виступає однією з умов розв'язання складних проблем сучасної педагогічної науки. Вона як елемент соціальної системи відображає особливості суспільно-історичних систем, які впливають на особливості її становлення та розвитку. Водночас педагогічна система включає в себе низку підсистем, що забезпечують навчально-виховний вплив, спрямований на досягнення чітко визначених цілей у реалізації педагогічного процесу [1]. Педагогічна система значною мірою залежить від керівника і колективу, які її реалізують. Тому актуальним питанням педагогічної та історико-педагогічної науки є розгляд авторських педагогічних систем, до яких належить і педагогічна система В. Сухомлинського.

Вивчення педагогічних систем з позиції історизму дає можливість знайти відповіді на питання сучасної педагогічної науки в Україні.

Не викликає сумніву позиція вчених, що зростає значення такого джерела наукової інформації як історико-педагогічне, в якому чільне місце посідає спадщина відомих просвітників, учених, громадських діячів, педагогів.

Авторська школа В. Сухомлинського становить собою феномен навчального закладу середини ХХ ст., в основу діяльності якого покладено організаційно-управлінські та науково-методичні знахідки відомого українського педагога-практика, вченого В. Сухомлинського. Відмінною рисою цієї школи є побудова навчально-виховного процесу на принципах гуманізму, унікальності дитини, створенні ситуації успіху, одухотворення знання й багато ін.

Вивчаючи питання «педагогічна система», «авторська педагогічна система», ми дійшли висновку, що дослідження педагогічної спадщини В. Сухомлинського, його практичної діяльності та діяльності очолюваної ним Павлівської школи посідають провідне місце в історико-педагогічних дослідженнях, у вітчизняній педагогічній думці.

Зауважимо, що з середини 90-х років ХХ ст. у розвитку історико-педагогічної науки виділяється окремий напрям «сухомлиністика». Він об'єднує дослідників, що вивчають творчу біографію, діяльність і погляди В. Сухомлинського на ту чи іншу педагогічну проблему. З'являються монографії, дисертаційні дослідження, де представлено спектр вивчення та реалізації в навчанні та вихованні дітей теорії і практики організації навчально-виховного процесу, розроблених В. Сухомлинським, а також виокремлюються підходи до реалізації педагогічних ідей вченого в умовах сьогодення.

Особливості авторської педагогічної системи В. Сухомлинського зумовлені органічним поєднанням трьох складових: педагогічної концепції, педагогічної системи та авторської школи. Педагогічна концепція видатного українського вченого базується на антропологічних та культурологічних уявленнях і власному педагогічному досвіді. Його педагогічна система являє собою сукупність складових педагогічного процесу (навчання, виховання, управління, сім'я, навколишнє середовище), відображає засоби, методи, форми та прийоми досягнення поставленої мети. Вона відзначається цілісністю і завдяки діяльній підході набуває практичного характеру. Педагогічна система В. Сухомлинського включала в себе, за його власним баченням, всю багатогранність, сукупність методів і прийомів виховного впливу особи педагога на колектив і особу вихованця з метою виховання всебічно, гармонійно розвинутої особистості. Педагогічна система, за Сухомлинським, – це втілення положень і узагальнень педагогічної теорії в конкретних стосунках педагога з вихованцями, в повсякденному їх спілкуванні в найрізноманітніших сферах духовного життя, активної діяльності [8].

Аналіз монографій та публікацій вченого засвідчив, що життя, творчість, науково-педагогічна діяльність В. Сухомлинського – це цілісна, науково-виважена, обґрунтована педагогічна система, що була вибудована автором на основі розв'язання навчально-виховних проблем упродовж 50-70-х рр. ХХ ст. Становлення ідей

В. Сухомлинського відбувалось у зіткненні протиріч різних поглядів на проблеми освіти та виховання школярів. Пріоритетне для нього виховання дитини на засадах загальнолюдських цінностей (добра, совісті, чесності, співчуття) сприймалося як аполітизм і послугувало підґрунтям для несправедливих звинувачень.

Свою педагогічну систему В. Сухомлинський реалізував у керованій ним школі: впродовж 1948-1970 рр. тут були втілені його погляди на управління школою, навчання і виховання дітей, вироблені з урахуванням актуальних на той час наукових надбань та вітчизняного (А. Макаренко) й зарубіжного (Я. Корчак) педагогічного досвіду.

В. Сухомлинський найбільш повно розкрив складові своєї педагогічної системи в таких працях, як: «Павлівська середня школа» і «Розмова з молодим директором школи» [6; 7]. Але особливу цінність становить його стаття «Моя педагогічна система» (частина неопублікованої книги «Педагогічна культура»), що була видана лише 1988 року, в якій В. Сухомлинський уперше вводить поняття «педагогічна система» стосовно своєї діяльності і в цьому контексті розкриває організацію навчально-виховного процесу в Павлівській середній школі [8]. Розуміння автором педагогічної системи ґрунтувалось на думці, що кожен педагог-майстер у процесі роботи має виробляти власну педагогічну систему.

Ефективність системи, за В. Сухомлинським, залежить від органічного поєднання впливу особи педагога з самовихованням учнів. Її основу складають: індивідуальний підхід до дитини, духовне багатство вчителя, педагогічна культура, такт учителя.

Педагогічна система В. Сухомлинського включає: *складові* (педагогічну концепцію, педагогічну систему, авторську школу); *суб'єкти* (вчитель, учень, родина); *мету* (формування всебічно розвиненої особистості); *принципи* (гуманізму, унікальності дитини, природовідповідності, культуровідповідності, опори на позитивне в дитині, створення ситуації успіху, одухотворення знання, радості пізнання, створення «інтелектуального фону» школи, формування культури почуттів); *напрями виховання всебічно розвиненої особистості* (розумове, моральне, громадянське, трудове, гендерне, фізичне, естетичне, патріотичне, ідейно-політичне виховання); *форми і засоби навчання* (розвивальне навчання, інтелектуальний та емоційний фон школи, створення радості пізнання, школа мислення, школа радості, уроки в зелених класах, уроки розвитку мовлення, «Книга природи», дві програми навчання: обов'язкова і розширена тощо); *засади внутрішньошкільного управління* (організація та планування науково-методичного забезпечення діяльності школи, створення специфічної матеріально-технічної бази школи, системний і гуманістичний стиль керівництва школою, організація самоосвіти й самовиховання школярів, організація спільної діяльності педагогів, батьків, дітей у досягненні колективних і індивідуальних цілей, підвищення педагогічної кваліфікації).

Характерною особливістю педагогічної системи В. Сухомлинського, що відрізняє її від інших, які діяли в той час, є включення сім'ї й навколишнього середовища до педагогічного процесу Павлівської середньої школи. Учений стверджував, що саме сім'я, як носій самобутньої національної культури, має брати повноцінну участь у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, нами схарактеризовано систему В. Сухомлинського у контексті педагогічної думки ХХ ст., що включає: авторську концепцію, авторську школу, а отже, й авторську педагогічну систему. Основу його авторської концепції складають антропологічні та культурологічні засади і власний педагогічний досвід. Авторська школа В. Сухомлинського являла собою школу радості, спрямовану на виховання всебічно розвиненої особистості, школу співдружності поколінь. У ній упродовж 1948-1970 рр. була реалізована оригінальна система навчально-виховної роботи, вибудована з урахуванням наукових надбань вітчизняної науки та педагогічного досвіду.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж, Изд.ВорГУ, 1977. – 305 с.
2. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – С 12.
3. Кушнір В. А. Характеристика особенностей педагогических систем / В. А. Кушнір // Педагогіка і психологія – 1999. – №4 – С. 83 – 91.
4. Савченко О. Грані дидактичної системи В. О. Сухомлинського / О. Савченко// Початкова школа. – 1993. – №10. – С. 16 – 18.
5. Сараєва О. Педагогічна система В. Сухомлинського: дидактичний аспект / О. Сараєва // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Вип. XXXXIII. – Херсон. – 2006. – С. 60 – 64.
6. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 7 – 390.
7. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 393 – 626.
8. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система: [З неопублікованої книги «Педагогічна культура»] / В. О. Сухомлинський // Радянська школа – 1988. – №6. – С. 87 – 91.; №7. – С. 79 – 84.; №8. – С. 87 – 91.; – №9. – С. 86 – 91.

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА ПОЛІССЯ

Сокол О. В., магістрант

Янцур Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Народне декоративне мистецтво України своїм корінням сягає глибокої давнини. Воно нерозривно поєднано з магічно-обрядовою і господарською діяльністю людини. Саме тому твори народного мистецтва містять як духовні, так і матеріальні ознаки. Між звичайними побутовими предметами з дерева, глини, каменю та інших матеріалів і

предметами – творами народного мистецтва не існує чіткої межі. Поширене твердження, що кожна річ, виготовлена вручну, має певні художні цінності. Усі природні й технологічні показники неодмінно утворюють художню виразність первинного рівня. Отже, народне декоративне мистецтво поєднує в собі духовно-матеріальну діяльність людини, виражену в художніх творах [1].

Назву «декоративне» мистецтво отримало від французького слова «десог», що означає «прикрашати». Назва ця умовна і має набагато глибший зміст. Адже розпис на стінах, посуді, одязі не тільки прикрашає приміщення, одяг, посуд, а й говорить про добро і зло, радощі та горе, несе відповідний образ, ідею.

Народне декоративне мистецтво яскраво характеризує національні особливості нації, локальні відміни етнографічних груп; це „минуле в сучасному”. З минулим народні художні твори єднає традиція та колективний спосіб її регулювання. Лише завдяки незліченним повторенням схем, мотивів, образів, форм утверджується художня традиція і передається з покоління у покоління, удосконалюючись і набуваючи чарівної довершеності.

У скарбниці української художньої культури чільне місце належить народному мистецтву поліського регіону, яке у порівнянні з іншими культурно-етнічними зонами України залишається чи не найменш вивченим. Під терміном „Полісся” розуміємо низовину, розташовану на території України та Білорусії, що на сході сягає Дніпра, на півдні – схилів Волинсько-Подільського і Словечансько-Овруцького плато, на заході – Західного Бугу, на півночі окреслюється лінією, котра йде на північ від Бреста, Кобрини, у напрямі Ганцевичів і Слуцька.

Ю. Лашук [3], який досліджував комплекс різних видів народного мистецтва українського Полісся, зауважує, що у народному мистецтві Українського Полісся не лише відчувається подих глибокої старовини, а й зберігається вивірена віками гармонія між красивим і корисним. Це мистецтво у цілому творчо не ушкоджене і не спотворене ні міською модою, ні міщанським прикрашенням, ні втручанням замовників. Його традиції нині живуть і розвиваються у різних видах суто народної творчості: у ткацтві, килимарстві, декоративних розписах. Одягові поліщуків властиві вигадливі крої та декоративне вивершення. Привертають увагу гаптовані кожухи, свити, сорочки, фартушки, шкіряні „торби”. Висока класична культура відзначає форми ужиткового та декоративного посуду, скульптури та іграшок, створених гончарами. Масовим заняттям жінок залишається вишивання та плетіння, чоловіки, останнім часом, буквально змагаються в оформленні житла й садиби. Полісся споконвіку відоме також мистецтвом різьбярів, ковалів, каменярів. Нині ці промисли набувають нових форм, зумовлених змінами в технології художньої обробки дерева, заліза і каменю.

Мета дослідження полягає в тому, щоб визначити систему педагогічних умов розвитку творчості дошкільників засобами народного декоративного мистецтва Полісся.

Завданнями нашого дослідження є:

- вивчити теоретичні основи проблеми творчості дітей дошкільного віку;
- вивчити особливості народного декоративного мистецтва Полісся;
- проаналізувати стан роботи дошкільних закладів з використання народного декоративного мистецтва Полісся;
- визначити педагогічні умови формування у дошкільників творчих здібностей засобами народного декоративного мистецтва Полісся.

Вивчення стану роботи з використання творів декоративного мистецтва Полісся у дошкільних навчальних закладах м. Рівного (№№ 1, 12, 28, 29, 38, 47) на констатувальному етапі експерименту показали, що в дошкільних навчальних закладах у останні роки значно посилилася робота з патріотичного виховання, зокрема з виховання дітей з національних традицій. В усіх дошкільних закладах оформлені «Народознавчі» куточки, в окремих із них (ДНЗ № 28) – фіто вітальня «У бабусі Калинки», створено міні-музей «Моя маленька Батьківщина», «Рівне – минуле й сьогодні» (ДНЗ № 47), проведено майстер-клас з виготовлення ляльки-мотанки (ДНЗ № 1; № 28) і т.п.

ДНЗ № 12 працює на засадах педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Основним напрямком освітньої діяльності є художньо-естетичний розвиток дошкільників, розвиток їх творчих здібностей. Створено центр художньо-естетичного розвитку, де значна увага звертається на вироби народного декоративного мистецтва.

Вихованням національно-патріотичних почуттів у дошкільників на основі формування ціннісного ставлення до рідного краю, українського народу, своєї держави займається педагогічний колектив ДНЗ № 38, використовуючи Програму розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільня».

Результати анкетування виявили, що вихователі позитивно висловлюються щодо використання творів народного декоративного мистецтва рідного краю, але виникає низка проблем: недостатньо літератури, матеріалів, творів народного декоративного мистецтва Полісся, недостатньо знань, інформації про народних умільців Рівненщини та матеріалів для проведення занять з використання творів народного декоративного мистецтва Полісся.

Спостереження за дітьми показали, що вони володіють технікою декоративного мистецтва, але мають низький рівень знань про народне декоративне мистецтво Полісся. За результатами дослідження нами було визначено три рівні розвитку творчих здібностей дітей (високий, середній, низький) за шкалою С. М. Пазиненко.

Ми ж вважаємо що залучення дітей до мистецтва рідного краю може сприяти розвитку творчих здібностей старших дошкільників. А це можливо за таких педагогічних умов:

- 1) об'єктивних, які полягають в наявності матеріальної бази розширених відомостей дітей про мистецтво рідного краю, створенні творчої атмосфери в групі;
- 2) суб'єктивних, які включають психологічну готовність дитини до творчого процесу, наявність інтересу до даного виду діяльності, володіння необхідними вміннями і навичками, розвиток вміння розв'язувати творчі завдання.

Головна мета формувального етапу експерименту – через спеціально підібрані заняття сприяти розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку засобами народного декоративного мистецтва Полісся.

Реалізація мети відбувалась за такими напрямками:

- Робота в експериментальній групі спрямована на удосконалення технічних навичок дітей з образотворчого мистецтва.

- Відбір і аналіз творів народного декоративного мистецтва Полісся.
- Розширення знань і вмінь вихователів про народне декоративне мистецтво Полісся.
- Ознайомлення дошкільників з народним декоративним мистецтвом Полісся.
- Здатність створювати творчі композиції з використанням творів народного декоративного мистецтва Полісся.

Спираючись на результати анкетування вихователів, бесід з дітьми, виявлено, що їх цікавить життя предків, їх побут, мрії і прагнення зробити своє життя гарним і цікавим, вони вважають себе невід'ємною частиною цього життя. Тому ми почали роботу із вивчення з дошкільниками особливостей мистецтва рідного краю, місцевих народних промислів і розвиток їх творчих здібностей на своїх народних традиціях і звичаях, досвіді їхніх бабусь і дідусів. Адже цей досвід перевірений століттями, тому і засоби впливу народного декоративного мистецтва на дітей більш ефективні, цінні, доступні і дають гарний кінцевий результат. Це показав експеримент, який проводився з дітьми старшого дошкільного віку ДНЗ № 38 м. Рівного. Вся робота проводилася з урахуванням відповідних ситуацій, обставин, подій, наявності матеріалу, інтересу дітей.

Тому на формувальному етапі експерименту ми використали принципи тематичного планування, поетапної роботи з дітьми, на яку вказує Л. А. Янцур, а саме: пропедевтичний, відтворюючий та моделюючий.

На пропедевтичному етапі ми ознайомили дітей з мистецтвом рідного краю і на основі їх інтересів ми відібрали твори, які сприяли розвитку творчих здібностей дітей, а саме: писанка, лялька-мотанка, килимарство, вишивка. При цьому ми використовували цільові прогулянки, екскурсії в краєзнавчий музей «Краю мій рідний», заняття-бесіди, літературні та музичні твори, зустрічі з народними умільцями Рівненщини (О. Мякотю, В. Велігурською, І. Зайцевою, В. Киселенко). Під час екскурсії до краєзнавчого музею дошкільники мали змогу ближче ознайомитися із різними видами декоративного мистецтва, розглянути вироби народних майстрів, ознайомитися з особливостями виготовлення оздоблення та їх призначенням. Дана форма роботи є актуальною, оскільки передбачає отримання дітьми знань з поліських особливостей різних видів декоративного мистецтва і впливає на розвиток усього комплексу творчих здібностей. З метою активізації у дітей бажання зображувати гарні візерунки для прикрашання предметів та зображень ми використовували мистецтвознавчу розповідь про певний художній промисел з метою передачі інформації про особливості творчого процесу майстрів. Нами була розроблена система занять з народознавства для ознайомлення дошкільників з народним декоративним мистецтвом рідного краю.

На відтворюючому етапі нами були проведені заняття на закріплення знань отриманих на пропедевтичному етапі. Важливими були бесіди про орнамент, його композицію та призначення, розглядання візерунків відокремлення елементів візерунка та вправлення у їх малюванні. Після вправ з декоративної діяльності діти перейшли до самостійного складання візерунків за мотивами вишивки. Нами були проведені заняття «Прикрась поліську сорочку», «Великодня писанка».

Моделюючий етап сприяв розвитку творчих здібностей старших дошкільників і підвищення їх інтересу до образотворчої діяльності засобами декоративного мистецтва Полісся. Організація занять із прикрашання орнаментів площинних форм, що імітують предмети побуту, одягу причому форму, яка буде оздоблюватися дитина обирала самостійно. Для прояву творчої активності дітей у різних видах діяльності були проведені такі заняття, «Лістівка до Великодня», «Із бабусиною скрині», «Орнамент для рушничка» та ін. Під час цих занять особливий наголос робився на активізацію самостійних пошуків задуму, вибір задумів його реалізації. Це передбачало різні способи творчої діяльності, спонукало до вибору варіантів рішень у ході виконання творчої роботи, формування художнього образу, розвитку почуття форми, кольору, композиції. Важливим підсумком цієї роботи була організація виставки дитячих робіт, де діти мали можливість не тільки продемонструвати свої вироби, а й проявити знання з даного виду декоративного мистецтва.

Таким чином, проведені заняття дозволили підвищити результативність роботи з розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку з народного декоративного мистецтва Полісся.

Список використаних джерел

1. Артюх Л. Культура і побут населення України / Л. Артюх, В. Горленко, В. Наулко. – Київ: Либідь, 1993. – 285с.
2. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / Под ред. Д.т., проф. В.В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. – М.: БИНОМ, лаборатория знаний, 2012. – 309 с.
3. Лашук Ю. Народне мистецтво Українського Полісся / Ю. Лашук. – Львів, 1992. – 124 с.
4. Програма розвитку обдарованих дітей та діагностичні методики / Демченко В. В., Рабченко Т. С., Савчук С. О. – Рівне, 2006.
5. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. – М., 1961.
6. Янцур Л. А. Развитие дитячої творчості в зображувальній діяльності / Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. Наук. Пр. – Рівне, 2002. – вип.19. – с.50-55.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНО-ТРУДОВИХ ВМІНЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Солованюк Р. В., магістрант

**Сингаївський Д. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Предметом теорії і методики трудового навчання є процес формування в учнів елементів загально-технічних і спеціальних знань, загально-трудоових, загальновиробничих і спеціальних вмінь і навичок. В ході цього процесу здійснюється політехнічна освіта, зв'язок з суспільно-корисною працею учнів і ознайомлення їх з різноманітними професіями [4].

У сучасній школі виникло протиріччя між зростаючими соціальними вимогами до рівня трудового навчання школярів, що змінилися, і традиційними, репродуктивними технологіями навчання й формами трудової підготовки.

Системне розв'язання цієї проблеми, цілісне теоретичне обґрунтування використання інтерактивних технологій для трудового навчання та розробка механізмів їхньої реалізації в навчальному процесі зумовили вибір теми нашої наукової роботи мета якої: теоретично обґрунтувати, розробити і експериментально перевірити методику формування загально-трудових вмінь в учнів старших класів в процесі профільного навчання з використанням інтерактивних технологій.

Використання інтерактивних технологій навчання докорінно змінює уявлення про методику проведення занять з профільного навчання, тому є необхідність в розкритті специфіки організації процесу навчання під час використання даної технології.

Вивчення педагогічних досліджень показує, що проблемі використання інтерактивних методів навчання на заняттях профільного навчання приділяється недостатньої уваги, але нам все ж таки вдалося відшукати деяку методичну літературу. Так проблему підвищення ефективності технологічної освіти в умовах, що динамічно змінюються на основі інтерактивних технологій, досліджували вчені А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Безпалько, А. Воловиченко, Р. Гуревич, С. Гончаренко, В. Сидоренко, О. Коберник, Н. Корсаков, Т. Кравченко, Р. Кравчук, В. Луговий, А. Нісімчук, О. Пехота, О. Пометун, С. Шмалей, Н. Шолохова, та ін.

Проведений аналіз досліджень вчених педагогів, а також передовий педагогічний досвід показують, що вивчення профілю «Деревообробка» учнями старших класів потребує спеціальної організації навчального процесу.

Процес формування умінь і навичок може бути набагато результативнішим при застосуванні інтерактивної технології, де навчання організоване у співпраці, яке ґрунтується на спільній діяльності вчителя і учнів, взаєморозумінні й гуманізмі, єдності і інтересів до прагнень всіх учасників навчального процесу і має на меті особистісний розвиток учнів. Саме такими і є інтерактивні технології навчання. Таке навчання підносить інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює її активність, творчість, гідність і самосвідомість. Вчитель виступає як організатор, старший, більш досвідчений товариш, що знає і розуміє потреби, інтереси та можливості кожної людини [3. с. 26-68].

Предметом теорії і методики трудового навчання є процес формування в учнів елементів загально-технічних і спеціальних знань, загально-трудових, загально-виробничих і спеціальних вмінь і навичок. В ході цього процесу здійснюється політехнічна освіта, зв'язок з суспільно-корисною працею учнів і ознайомлення їх з різноманітними професіями [5. с. 8].

Уміння - здатність належно виконувати певні дії. заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок.

Загально-трудові уміння - це вміння із планування, організації, самоконтролю трудової діяльності та профорієнтації використовуються у будь-якій діяльності людини - вони є першочерговими [5. с. 148-149].

Формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку - ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань. У педагогіці вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання.

Інтерактивна технологія - це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання.

За класифікацією О. Пометун та Л. Пироженко залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів інтерактивні технології поділяються на чотири групи: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [2].

Аналіз інтерактивних методів навчання стосовно їхнього використання на заняттях з профільного навчання дав змогу виділити технології кооперативного та колективно-групового навчання, що можуть бути використані під час вивчення технічних видів праці.

У сучасній педагогічній практиці методисти і вчителі-практики застосовують різні інтерактивні методи, найбільш відомі з них: «мікрофон», «незакінчені речення», «мозковий штурм», «велике коло», «акваріум», «дебати», «займи позицію», «рольові ігри», «робота в парах», «ротачійні трійки», «карусель», «коло ідей», «займи позицію», «дерево рішень», «діалог», «ток-шоу» та ін.

Основні зусилля учителя технологій на інтерактивному занятті повинні бути спрямовані на реалізацію основних чотирьох його структурних елементів, які виступають найбільш дієвими засобами для керівництва інтерактивною групою учнів в досягненні запланованих результатів:

- актуалізацію опорних знань та життєвого досвіду учнів (в інтерактивні обговорити «Що знаємо з даного питання?»);
- повідомлення завдань чи очікуваних навчальних результатів (учитель може обговорити питання, наприклад: «Про що треба дізнатись, щоб виготовити запланований виріб?»);
- навчально-трудової мотивації («Для чого нам це потрібно?», «Де можна це застосувати?»);
- рефлексії («Чи досягли запланованих результатів?», «Про що треба ще дізнатись, щоб виконати заплановане?») [1, с. 120].

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, для того щоб навчати учнів проектуванню і виготовленню виробів та забезпечити засвоєння відповідних понять та вмінь, що передбачені змістом програми з профільного навчання варто ретельно планувати роботу [1. с. 116].

Власне тематика нашого дослідження, формування загально-трудових вмінь в учнів старших класів в процесі профільного навчання з використанням інтерактивних технологій, зумовила вибір розділу «Технологія обробки деревини ручним і електрифікованим інструментом» профілю «Деревообробка» в учнів 10 класу старшої школи. На нашу думку, загально-трудові вміння саме формуються під час вивчення технологій обробки матеріалів.

На вивчення розділу «Технологія обробки деревини ручним і електрифікованим інструментом» відводиться 55 годин, які розбиваються на 11 занять по 5 годин кожне. Одне заняття складається з теоретичного 2 години і практичного 3 години. Відповідно до змісту програми ми розробили систему використання інтерактивних технологій, у якій визначили, що при вивченні даного розділу найбільш ефективними будуть технології «мікрофон», «велике коло», «робота в парах», «мозкова атака», «гра», «пилка», «діалог», «акваріум».

Під час проведення теоретичних занять на етапах повторення раніше вивченого матеріалу та закріплення нового матеріалу застосовуємо інтерактивні методи: «діалог», «мікрофон», «акваріум», «велике коло», «пилка». У процесі вивчення нового теоретичного матеріалу також застосовуються елементи бесіди і діалогу. Під час практичної роботи на практичних заняттях застосовуватимемо «роботу в парах», «мозкову атаку» та «гру».

Приклад застосування методу «мікрофон» під час закріплення вивченого матеріалу теми «Точіння зовнішніх поверхонь». Вчитель пропонує кожному учневі по черзі відповісти на запитання, частина з яких стосується змісту загально-трудова знань і вмінь з даної технології, уявним мікрофоном вчитель пропонує класу ручку або олівець: 1. Чи досягнута мета цього заняття? 2. Що нового ви дізналися на занятті? 3. Яким чином отриманні знання можна використати під час токарної обробки деревини? 4. Чому для токарної обробки деревини застосовують різні пристрої і у яких умовах? 5. Які види інструментів застосовують для токарної обробки деревини? 6. Яких правил техніки безпеки необхідно дотримуватись під час роботи на токарному верстаті? 7. Як правильно організувати робоче місце за токарним верстатом? 8. Що необхідно зробити для правильного планування роботи за токарним верстатом? 9. У чому полягає самоконтроль діяльності під час виконання операцій точіння? 10. Які фактори впливають на утворення браку під час виготовлення виробу?

Таким чином, за допомогою даної інтерактивної технології відбувається рефлексія - усвідомлення учнями отриманих результатів на занятті. Тобто, ключовим моментом, є обговорення не кількості сторінок тексту, який запам'ятав учень, а що саме він усвідомив на даному занятті, і як він це розуміє. Це лише приклад з одного заняття, на який ми будемо орієнтуватися проводячи інші.

Технологію «Велике коло» доцільно використати на етапі вступного інструктажу практичного заняття тоді, коли необхідно швидко вирішити питання. За допомогою даної форми можна, наприклад, скласти технологічну послідовність виготовлення виробу, розробляти технологічну документацію. В учнів краще формуються здібності до певного виду діяльності, яким вони займаються на заняттях профільного навчання.

Прикладом застосування інтерактивних технологій під час практичної роботи буде «робота в парах». Під час занять учнів ділили по групах які включають 2 чоловіка (сильніший і слабший), групам видавались типові завдання згідно тематики уроку. Кожному з яких виводились почергово різні ролі. Перша роль експерта, друга робітника. На різних етапах роботи вони міняються і оцінюють дії один одного відповідно вносячи корективи у роботу в процесі спілкування та зауважують на помилки у роботі або запобігають їх появі. В основному методика застосовується як на етапі вступного інструктажу, де кожна пара повинна краще провести підготовку, планування та організацію робочого місця так і під час практичної роботи. Після завершення практичних робіт проводиться колективне обговорення та аналіз операційних дій технологічної послідовності виконання роботи.

Зрозуміло, що описана методика використання інтерактивних технологій, яка впливає на формування загально-трудова вмінь учнів не може бути абсолютним зразком. Ми лише пропонуємо вчителям переглянути власну методику трудового навчання з огляду на вищезгадані принципи й у процесі творчої роботи знайти більш раціональний підхід у навчанні учнів. Усі інтерактивні технології певним чином поєднані між собою й можуть використовуватись окремо або комплексно. Учителю сам обирає частоту їх застосування: від окремого елемента уроку - до технології навчання.

Список використаних джерел

1. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: Навч.-метод, посібник / За заг. ред. О. М. Коберника, Г.В Терешука. - Умань: СПД Жовтий, 2008. -212 с.
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Науково-методичний посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. - К.: Видавництво А.С.К., 2004. - 192 с.
3. Хлебников П.Р. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / П.Р. Хлебников. - М.: Центр «Педагогический поиск». 2000. - 144 с
4. Чумак Л. Педагогічні умови використання інтерактивних технологій на уроках трудового навчання в загальноосвітній школі / Л. Чумак, Л. Дудіна // Загальна школа: Гуманізація навчального процесу. - Слов'янськ. -№60. - 2012. - С 216-222.
5. Янцур М.С. Теорія трудового навчання: навчальний посібник: курс лекцій. Для студентів напряму підготовки «Технологічна освіта». - Рівне: РДГУ РВВ, 2010. - 395с.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХУДОЖНЬОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ

Солоненчук Т. В., магістрант

Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Розбудова національної системи освіти ставить нові вимоги до формування особистості. Сучасний підхід до мовної освіти дошкільників потребує всебічного розвитку компетентної мовленнєвої особистості, що забезпечується особистісно-орієнтованим підходом до навчання [2]. Дошкільне дитинство – це період активного засвоєння дитиною рідної мови, становлення й розвитку її фонетичної, лексичної, граматичної правильності та розмовного, діалогічного й монологічного мовлення.

Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних дитині людей, а її вдосконалення триває в дошкільних закладах, школі й упродовж усього життя.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає важливим завданням сучасного дошкільного

закладу формування мовленнєвої компетенції дітей, орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мови [2].

Одним із ефективних засобів формування мовленнєвої компетенції дітей старшого дошкільного віку є художня література. Вона супроводжує дитину з перших років життя, відкриває, пояснює їй життя суспільства та природи, світ людських почуттів та взаємовідносин; розвиває мислення й уяву дитини, збагачує її емоції, дає чудові зразки літературної мови. Розширюючи знання про навколишній світ, впливає на особистість дошкільника, розвиває здібності тонко відчувати форму й ритм рідної мови.

Дітей дошкільного віку знайомлять із різними жанрами літератури й усної народної творчості: оповіданнями, казками, віршами, народними байками, малими фольклорними формами.

Актуальним є застосування на заняттях з розвитку мовлення казки як одного з важливих засобів формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку. Не можна не врахувати того, що казка є одним з найбільш улюблених дітьми літературних жанрів. Конкретність і жвавість зображуваних у казці подій, незвичайність пригод героїв захоплюють дитину, породжують позитивні емоції, бо відповідають конкретно-образному, дійшовому характеру її мислення [7, с.10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та матеріали експериментальних досліджень свідчать про значний вплив художньої літератури на розумовий, естетичний, мовленнєвий розвиток дитини. На важливість залучення дітей до краси рідного слова, розвитку культури мовлення вказували педагоги, психологи, лінгвісти (Л. Айдарова, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Є. Тихеева, О. Трифонова, К. Ушинський, Є. Фльорина, А. Шахнарович) [1].

Забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей є одним із провідних методичних принципів у роботі з дошкільниками.

Будь-який літературний твір – фольклорний чи авторський – має стимулювати мовленнєву й інтелектуальну активність дитини, її мислення та уяву, бути для маленького читача (слухача) об'єктом цілеспрямованих спостережень, елементарного аналізу, творчих дій. Через художні твори відбувається збагачення й активізація словника дітей образними виразами, метафорами, епітетами тощо; вони сприяють розвитку зв'язного мовлення [4, с.25].

Проблему сприймання і розуміння дітьми художніх творів досліджували вчені в різних напрямках: сутність і структура сприймання (А. Богуш, А. Бородич, І. Зимняя, Н. Карпинська, Г. Костюк, Б. Теплов та ін.), особливості сприймання дітьми казок (О. Запорожець, О. Концева, Є. Фльорина, Н. Циванюк та ін.), художніх текстів (Н. Велугіна, Л. Гурович, Д. Дубовис-Арановська, В. Єзикеєва, Н. Карпинська, О. Монке, Н. Морозова, Л. Пенєвська, Л. Славіна, С. Чемортан, П. Якобсон та ін.), поетичних творів (С. Бухвостова, Н. Гавриш, С. Жупанин, Р. Жуковська, Н. Кирста, В. Лейбсон, С. Крегжде, А. Полозова, та ін.); вплив гумористичних творів на розвиток дитини (І. Деметєєва, Н. Гавриш, Л. Гайцохі, М. Коніна, Н. Старовойтенко, Є. Фльорина та ін.)

Слухання – це складний процес перцептивної діяльності дитини. Слухання є складною частиною комунікативного акту, активним боком якого є говоріння, читання (або розповідання) дітям художніх творів. Сприймання складається з таких компонентів: слухання, уявлення, усвідомлення прослуханого та розуміння [4].

Н. Карпинська визначає смислове сприймання змісту художнього твору як акт підтримки і співпереживання, що супроводжує процес сприймання літературних творів, уміння оцінювати вчинки героїв. Дослідниця підкреслює, що через усвідомлення того, що дітям читають, вони сприймають і оцінюють дійсність, в умовах якої живуть. Так, близькі і зрозумілі приклади поведінки героїв казки діти зіставляють з особистим досвідом, переносять на себе і своїх товаришів окремі якості дієвих осіб, критикують поведінку товаришів, зіставляють її з поведінкою героїв казки [5, с. 20].

Розуміння художнього твору проходить два ступеня впродовж дошкільного періоду. Перший – «розуміння плану значення», – це розуміння дітьми лише фактичного змісту твору. Таке розуміння не дозволяє слухачеві проникнути у глибинні зв'язки і відношення. Другий ступінь – розуміння «плану смислу» – передбачає проникнення в підтекст з опорою на виразні засоби мови [6, с.17].

Особливості сприймання художнього твору дітьми дошкільного віку залежать від низки умов: жанру літературного твору (оповідання, казка, легенда, вірш), наявності центрального образу, у зв'язку з діями якого ведеться опис, лексики художнього твору, виразності читання, власного досвіду дітей, їхнього соціального стану [4].

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальне перевірка педагогічних умов формування мовленнєвої компетенції старших дошкільників у процесі роботи з художньою літературою.

Констатувальний етап експерименту передбачав з'ясування рівнів сформованості мовленнєвої компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій, визначення яких подано в Базовому компоненті дошкільної освіти [2].

Започатковуючи констатувальний експеримент, визначили критерії (фонетична компетенція, лексична компетенція, граматична компетенція, діалогічна компетенція, комунікативна компетенція) і показники мовленнєвої компетенції старших дошкільників.

Фонетична компетенція характеризується такими показниками: правильна вимова звуків, розвиток фонематичного слуху, виразність мовлення. Лексична компетенція має такі показники: словникове багатство, розуміння семантики слів. Граматична компетенція – морфологічна правильність мовлення, синтаксична будова мовлення, наявність оцінко-контрольних дій. Діалогічна компетенція характеризується показниками: вміння будувати діалог з партнером, зв'язні висловлювання репродуктивного характеру, зв'язні висловлювання творчого характеру. Комунікативна компетенція – наявність формул мовленнєвого етикету, виразність мовлення, ініціативність спілкування.

До кожного з виокремлених нами критеріїв та показників було розроблено експериментальні завдання для визначення рівнів сформованості мовленнєвої компетенції дітей старшого дошкільного віку.

На основі одержаних експериментальних даних констатувального експерименту було визначено чотири рівні сформованості мовленнєвої компетенції у старших дошкільників: високий, достатній, середній, низький.

На високому рівні сформованості мовленнєвої компетенції перебували 17% дітей експериментальної і 12% дітей контрольної груп. Достатнього рівня сформованості мовленнєвої компетенції досягли 21% дітей експериментальної і 19% дітей контрольної груп. Переважна більшість дітей (43% в ЕГ і 49% в КГ) перебували на середньому рівні сформованості мовленнєвої компетенції, 19% дітей в експериментальній і 20% дітей в контрольній групах знаходилися на низькому рівні сформованості мовленнєвої компетенції.

Дані констатувального експерименту засвідчили значно нижчі результати сформованості мовленнєвої компетенції, ніж цього вимагають орієнтовні показники програмного розділу «Мовленнєва діяльність дітей у дошкільному закладі».

Виходячи з результатів констатувального етапу експерименту, були визначені такі педагогічні умови формування мовленнєвої компетенції дітей старшого дошкільного віку: врахування вікових особливостей сприймання дітьми художніх творів; послідовне комплексне розв'язання мовленнєвих завдань (словник, зв'язне мовлення, граматики, звукова культура мовлення); використання різних форм роботи в ознайомленні дошкільників з художніми творами; особистісно-орієнтований підхід до дітей; позитивно-емоційні стимули мовленнєвої активності дітей на занятті.

На формувальному етапі розробили і застосували методику формування мовленнєвої компетенції старших дошкільників засобами художньої літератури. У роботі з дітьми використовували фольклорні твори, зокрема заклички, скоромовки, забавлянки, утішки, приказки, прислів'я, українські народні казки «Колобок», «Дві кізочки», «Рукавичка», а також оповідання К. Ушинського, В. Сухомлинського.

Під час читання літературних творів, переказів, розповідей, літературно-мовних ігор вдавалися до прийому введення слова через виділення його з мовленнєвого потоку, пояснення значення за допомогою малюнка (зображення), демонстрації предмета, добору синонімів, антонімів, елементарного аналізу словотворення.

При читанні прозових творів та творів малих фольклорних жанрів проводилася попередня робота, застосовувався методичний прийом тлумачення значення слів, які є визначальними для розуміння змісту та ідей твору. Натомість під час ознайомлення з поетичними творами попередню лексичну роботу перед читанням вірша не проводили, оскільки це могло б негативно вплинути на якість цілісного сприймання віршованого тексту. Тому таку роботу проводили після читання поетичного твору.

Ефективними виявилися прийоми активізації мовлення дітей: уявний діалог з літературним героєм, написання листа літературному герою, елементи драматизації, словесний малюнок, психологічний аналіз рис характеру та особливостей героя.

Дітей вчили складати казки засобами моделювання. З цією метою застосовували знаки-символи у вигляді геометричних фігур. Символи дозволяють дитині зберегти у пам'яті набагато більшу кількість інформації, стимулюють розвиток уваги, сприймання, фантазії. Під час роботи з картинками-символами дитина вже не є пасивним спостерігачем або слухачем, вона є центром мовленнєво-творчої діяльності.

Художня література використовувалася на заняттях з мовленнєвого спілкування та у повсякденному житті.

Систематична та цілеспрямована організація навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників сприяла глибшому сприйманню змісту та ідей художнього твору, а це, у свою чергу, сприяло розвитку мовлення дітей, забезпечило формування у них різних видів мовленнєвої компетенції [6, с.17].

Список використаних джерел

1. Аніщук А. Формування мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві / А. Аніщук // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 6-7. – С. 93-96.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Освіта, 2012. – 26 с.
3. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш. – К.: Вища школа, 2011. – 542 с.
4. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш. – Посібник. – К., 2005. – 128 с.
5. Данильченко І. Художнє слово як засіб навчання дітей дошкільного віку діалогічного мовлення / І. Данильченко // Актуальні проблеми лінгводидактики. – 2015. – №1. – С. 12-24.
6. Іщенко Л.В. Художнє слово як засіб мовленнєвої готовності дітей до школи / Л.В. Іщенко // Актуальні проблеми лінгводидактики. – 2014. – №2. – С. 10-19.
7. Маліновська Н. В. Формування мовленнєвої компетенції старших дошкільників засобами казки / Н.В. Маліновська // Дитячий садок. – 2011. – №11 (587). – С.10.

КРИТЕРІЙ ГОТОВНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ДО НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

*Стельмашук Ж. Г., кандидат педагогічних наук, старший викладач
Рівненський державний гуманітарний університет*

В сучасних умовах викликів та загроз і водночас великих перспектив розвитку, кардинальних змін у політиці, економіці, соціальній сфері пріоритетним завданням суспільного поступу, поряд з забезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності, пошуками шляхів для інтегрування в європейське суспільство, як ніколи раніше, важливим є виховання громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам та самореалізуватися.

Інтегрування базового й регіонального компонентів виховної роботи, створення сприятливого освітньо-виховного простору школи буде міцним фундаментом для реалізації усіх завдань та напрямів національно-патріотичного виховання учнів, окреслених у Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді України (2015р.) [4]. Провідна роль у цьому процесі належить класному керівнику, який повинен бути готовим до реалізації завдань, передбачених у зазначеній концепції та інших нормативно-правових документах з питань освіти та

виховання, що стосуються національно-патріотичного виховання учнів.

Готовність класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів є важливою професійною якістю, підґрунтям його саморозвитку, рушійною силою формування активної громадянської позиції.

З метою обґрунтування критеріїв та показників готовності класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів ми звернулись до цілого ряду психолого-педагогічних праць, предметом досліджень яких було формування готовності майбутнього вчителя (М. Д'яченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, Н. Левітов, В. Масленнікова, Б. Новіков, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.) Крім того, основну увагу зосередили на змісті нормативно-правових документів з питань освіти та виховання, що стосуються національно-патріотичного виховання учнів, зокрема, указів Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року № 344/2013, «Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» від 12.06.2015 № 334, постанови «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» від 12.05.2015 № 373-VIII, Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 роки, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді від 16.06.2015 р., наказів Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану заходів щодо посилення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» від 27.10.2014 № 1232, «Про методичні рекомендації з патріотичного виховання» від 27.11.2014 № 1/9-614 та ін. Це дало нам змогу виокремити критерії та показники готовності класного керівника до реалізації усіх завдань та напрямів національно-патріотичного виховання учнів, окреслених у Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді України (2015 р.).

У філософському словнику подане таке тлумачення поняття «готовність»: «озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками, що забезпечують навчальну реалізацію програми дій у відповідь на появу певного сигналу» [5, с. 97], у словнику С. Ожегова «готовність» – це «стан, при якому все зроблено, все готове до чого-небудь» [3, с. 55].

Професійна готовність в сучасних наукових дослідженнях розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність.

Взявши до уваги різні підходи до тлумачення поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі, методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах [2], під готовністю класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів розуміємо особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності щодо реалізації завдань, володіння ефективними способами і засобами досягнення цілей національно-патріотичного виховання учнів, здатності до творчості і рефлексії.

У обґрунтуванні критеріїв та показників готовності класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів ми будемо керуватися структурою готовності педагога до інноваційної діяльності (І. Дичківська), що включає сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою [1].

Відтак, мотиваційний компонент готовності класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів виражає усвідомлене ставлення педагога до реалізації завдань національно-патріотичного виховання учнів, потребу у їх розв'язанні, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до реалізації основних положень Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді України (2015 р.), залежать характер його участі в цьому процесі, досягнуті результати у національно-патріотичному вихованні дітей.

Показниками мотиваційного компонента готовності класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів є пізнавальний інтерес до проблеми національно-патріотичного виховання учнів, усвідомлення її важливості та соціальної значущості; сформованість потреби у реалізації змісту концепції у власній професійній діяльності; прагнення до успіху.

Когнітивний компонент готовності класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів об'єднує сукупність знань про мету, завдання, зміст і специфіку національно-патріотичного виховання учнів, а також комплекс умінь і навичок із застосування традиційних та інноваційних форм і методів національно-патріотичного виховання у процесі навчання і позакласної діяльності. Таким чином, показниками когнітивного компонента готовності є знання нормативних документів, що регулюють національно-патріотичне виховання учнів; цілей, змісту та пріоритетів національно-патріотичного виховання учнів; інноваційних технологій виховання у загальноосвітньому навчальному закладі освіти; системи знань із теорії патріотичного виховання (методологічних, теоретичних, методичних), необхідної для здійснення цієї діяльності в навчальних закладах на основі особистісно-діяльнісного підходу; уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини і себе; здатність планувати виховний процес відповідно до цілей національно-патріотичного виховання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; обирати оптимальні прийоми і методи виховання, форми роботи, керувати процесом виховання та самовиховання; здатність організувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу; уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників виховного процесу та ін.

Креативний компонент готовності класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів передбачає оригінальне розв'язання завдань національно-патріотичного виховання учнів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, потреб та мотивів поведінки.

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації національно-патріотичного виховання учнів, вміння творчо взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати творчі здібності дітей.

Рефлексивний компонент готовності класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів відображає рівень розвитку рефлексивних здібностей, що виявляються у здатності до самопізнання, самоаналізу; свідчить про міру розвитку уяви, що дає змогу «подивитися на себе збоку», «побачити ситуацію очима інших»; аналізу процесу національно-патріотичного виховання учнів, його коректування, прогнозування розвитку, уміння передбачити можливі потреби і проблеми. Відтак, показником рефлексивного компонента є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта національно-патріотичного виховання учнів).

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в єдності репрезентують структуру готовності класного керівника до національно-патріотичного виховання учнів, що є однією з умов успішної реалізації на практиці ключових положень Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології [Текст]: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 218с.
2. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: ДОДАТОК До Наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://don.kievcity.gov.ua/files/2015/6/17/metod_rekom.pdf. – Заголовок з екрану.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Русский язык, 1984. — 798 с.
4. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ МОН від 16.06.15 року № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedrada.com.ua/mcfr/Pedrada/konczepczija-n-p-1.doc>. – Заголовок з екрану.
5. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. — К.: Укр. рад. енциклопедія, 1986. — 796 с.

ВОСПРИЯТИЕ РОДИТЕЛЯМИ ФЕНОМЕНА ДЕТСТВА

Стефняк М. В., магистрант

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

В настоящее время наука предпринимает многочисленные попытки изучить и объяснить детство с различных точек зрения: философской, культурологической, психологической, педагогической. Каждая из наук имеет свою уникальную систему знаний о детстве, о детской субкультуре, которая позволяет приблизиться к пониманию данного феномена в развитии человечества. Идеи формирования детской субкультуры в общем цивилизационном процессе разрабатываются в современных исследованиях В. В. Абраменковой, Е. В. Субботского, О. А. Кучерова, С. М. Лойтер, М. В. Осориной.

Общепризнанным является понимание детской субкультуры в широком значении — это все то, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. [2, 18-19]

В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место и, вместе с тем, она обладает относительной автономией, поскольку в любом обществе дети имеют свой собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых. На протяжении всего социогенеза, мир детства составляют: традиционные народные игры (хороводы, подвижные игры); детский фольклор (считалки, дразнилки, сказки, страшилки, загадки); детский правовой кодекс (знаки собственности, взыскание долгов, мены, право); детский юмор (потешки, анекдоты, розыгрыши); детская магия и мифотворчество («колдовство», фантастические истории-небылицы); детское философствование (рассуждения о жизни и смерти); детское словотворчество (этимология, языковые перевертыши, неологизмы); эстетические представления детей (составление веночков, рисунки, «секреты»); наделение прозвищами сверстников и взрослых; религиозные представления (детские молитвы, обряды). [1, 109 - 110]

Современные педагоги и психологи отмечают большое значение самооценности детства и детской субкультуры, учитывают специфику изменений детского сообщества для познания ребёнка как субъекта деятельности и отношений. Однако остаётся открытым вопрос, как воспринимают детскую субкультуру современные родители, которые, нередко, из-за занятости на работе или погружённости в виртуальный мир сети Интернет могут не понимать её проявлений и игнорировать её роль в личностном развитии ребёнка. Вместе с тем, многие родители не только обращают внимание на проявления детской субкультуры, но и бережно относятся к ней, развивают и сохраняют её.

С целью выявления представлений родителей о детстве и детской субкультуре, осознания ими своей роли в гуманизации социальной ситуации развития ребёнка в дошкольном детстве на базе ГУО «Ясли – сад № 553 г. Минска» было проведено эмпирическое исследование. Использовались методы: наблюдение за семьями воспитанников в учреждении дошкольного образования и дома, анализ сочинений родителей «Мой ребёнок», анализ творческих работ: «Мир ребёнка глазами родителей», анализ страниц родителей в социальных сетях. Установлено, что родители выделяют компоненты детской субкультуры, подчёркивая значимость детства, его ценность. Современные родители характеризуют детство как защищённую пору, полную ярких эмоций и впечатлений, в которой главный субъект – это ребёнок. Выявлено, что родители обращают внимание на такие компоненты детской субкультуры как детское словотворчество, игры, продукты деятельности детей, знают прозвища, которые дети дают себе и игрушкам. С любовью относятся к любым проявлениям характера своих детей.

При посещении семей воспитанников и беседе с родителями было выявлено, что родители коллекционируют не только продукты деятельности своих детей, но и хранят значимые для них детские вещи, а некоторые из них ведут дневники взросления детей, в которых отражены особенности детской речи, достижения в

ігровою, трудовою і практичною діяльністю дітей.

Інформацію для вивчення специфіки детско-родительських відносин, психологічного клімату родини і сприйняття дорослими продуктів дитячої субкультури несуть сторінки в соціальних мережах. Там батьки не тільки демонструють любов до своїх дітей, але і створюють копилку спогадів і емоцій, пов'язаних з важливими для дітей подіями: історії, мультфільми і ін. Все це батьки підвищують свій педагогічний рівень знань, переглядаючи статті про дитинство, батьківство, правила виховання дітей.

Вивчаючи віртуальне життя батьків, спеціаліст дошкільного закладу, зацікавлений у отриманні психологічних знань про родину і атмосферу, в якій виростає дитина, також зможе на грамотній основі побудувати свою роботу з дітьми вихованців.

В ранньому і дошкільному віці саме батьки є формуючим фактором дитячої субкультури, так як першим соціальним інститутом, в якому виховується дитина – це родинна культура з її традиціями, формами і моделями життєдіяльності. І саме батьки є головним джерелом інформації про світ для свого дитини, вони вводять дитину в світ загальнолюдської культури і допомагають освоїти його. Кожен батько повинен ставитися з любов'ю до дитини, поповняючи дитячу субкультуру і використовуючи її для гармонічної і успішної соціалізації дитячої особистості.

Список використаних джерел

1. Абраменкова, В. В. Соціальна психологія дитинства: Учебне посібник / В. В. Абраменкова. - М.: ПЕР СЕ, 2008. - 416 с.
2. Гогоберидзе, А. Г. Дошкільна педагогіка з основами методик виховання і навчання: підручник по спеціальності 050100 "Педагогіка": для бакалаврів / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. - Санкт-Петербург: Питер Пресс, 2013. - 464 с.

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Томчук А. М., магістрант

**Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Дитинство – це період життя людини, в якому закладаються основи особистісної активності та цінності, що визначають якість людини в майбутньому. За сучасних реалій життя відчувається істотна зміна суспільних орієнтирів та відносин, змінюється усталена система цінностей і способу життя людей. Нині матеріальна безпека, конкурентоспроможність, чесність, приниження людської гідності дуже поширені, що, власне, аж ніяк не є духовними цінностями. А дошкільне дитинство є початком фактичного становлення особистості, розвитку активності як чинника світопізнання, засвоєння морального досвіду, набуття практичних навичок. Саме завдяки віковим особливостям цього вікового періоду – емоційній чутливості дітей, допитливості, здатності до наслідування, вразливості – створюються сприятливі умови для формування базових моральних цінностей. Це означає, що маємо прищеплювати дошкільнятам культуру людських взаємин, навчати їх взаємної поваги у спілкуванні та спільній діяльності, виробляти вміння дотримуватися моральних норм співжиття, керуватися соціально значущими цінностями. Тому формування моральних цінностей дітей дошкільного віку є важливим і актуальним. Моральні цінності – моральні зразки, поняття, вимоги, що дають можливість людині оцінювати життя та орієнтуватися в ньому. Навчати основних правил моральної поведінки потрібно з дошкільного віку, оскільки саме тоді закладається основа для подальшого життя дитини. Саме старший дошкільний вік є віком становлення особистості, формування її моральної свідомості, суб'єктивних уявлень про добро і зло, правду і неправду, красу поведінки, взаємини у колективі. А. Макаренко наголошував на тому, що виховує все: люди, речі, явища, але перш за все і найдовше всього – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги [7, с.4].

Проблему виховання моральних цінностей вивчали провідні педагоги Л. Артемова, Р. Буре, В. Кузьменко, Ю. Приходько та ін. Неоцінний внесок у питання морального виховання дітей зробили класики педагогічної думки (А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Сучасними дослідниками проблеми морального виховання дітей дошкільного віку розглядають у рамках формування соціально-моральної компетенції дошкільників (А. Богущ, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Поніманська та ін.).

Педагогічні умови сприяють поетапному вихованню базових моральних цінностей особистості шляхом цілеспрямованого формування моральної свідомості, розвитку моральних почуттів, формування звичок, навичок моральної поведінки дитини. Ефективне вирішення проблеми потребує спільних зусиль батьків і педагогів потребує забезпечення таких педагогічних умов:

1. створення і постійного підтримання в дошкільному навчальному закладі та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату;
2. збагачення вражень, розвиток чуттєвої сфери, моральних якостей дітей;
3. варіювання педагогічних впливів, видів і форм роботи з дітьми відповідно до індивідуальності дитини;
4. побудова освітнього процесу на основі переконання, заохочення особистості до подальших позитивних зусиль [7, с.26].

Експериментальна перевірка педагогічних умов здійснювалась на базі дошкільного навчального закладу ясла-садок комбінованого типу №56 «Здоров'ячок» м. Рівне. Мета дослідження – виявити рівень сформованості базових моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку. Результати констатувального етапу свідчать про те, що формування у дітей старшого дошкільного віку базових моральних цінностей відбувається, але воно не є систематичним і цілеспрямованим. На кожному занятті вирішуються завдання виховного характеру, проте як відомо виховання моральних цінностей можливе не на заняттях, а у щоденному житті, виникненні і вирішенні різноманітних ситуацій. На це, на нашу думку, в дошкільному закладі звертається недостатньо уваги. Дослідження рівнів сформованості моральних цінностей старшого дошкільного віку здійснювалось за допомогою комплексу методик, в основу яких було покладено спостереження за поведінкою дітей і ходом педагогічного процесу, групові та індивідуальні

бесіди з дітьми, вихователями, батьками, етичні бесіди, розв'язання конфліктних ситуацій, анкетування батьків, аналіз планів роботи вихователів, з метою з'ясувати, яким чином планується і проводиться робота з питання формування базових моральних цінностей дітей старшого дошкільного віку, організація різних видів діяльності дітей та ін.

Спостерегаючи за роботою вихователів з дітьми, ми виявили, що близько 25% зафіксованих конфліктних ситуацій залишаються поза увагою педагогів за умови, якщо діти не висловлюють відповідних скарг. У результаті проведених спостережень можна дійти висновку про те, що існує пряма залежність між розвитком базових моральних цінностей у дітей і стилем спілкування з ними вихователів.

Для отримання більш поглиблених даних ми провели анкетування батьків, діти яких відвідують старші групи. Батькам було запропоновано відповісти на низку запитань. Аналіз анкетування засвідчив відсутність систематичної роботи з виховання базових моральних цінностей в родині. Так, на запитання "Чи надаєте Ви увагу вихованню базових моральних цінностей власної дитини?" 35 % батьків відповіли, що "не задумувались", 15% батьків написали в анкетах: "не надаю значення", 50% відповіді були позитивними: "вважаю обов'язковим".

Згідно з метою констатувального етапу експерименту, ми дібрали методики для вивчення рівня сформованості базових моральних цінностей дітей старшого дошкільного віку: методика "Закінчи речення", призначена для виявлення ставлення дітей до моральних цінностей (Т. Макеева); методика "Вивчення усвідомлення дітьми моральних цінностей" (С. Белорусова).

На кожну дитину заводилася діагностична модель рівня дотримання дитиною базових моральних цінностей. За результатами діагностичних методик ми виявили: у ЕГ 18% дітей високий показник рівня сформованості базових моральних цінностей, 45% дітей – середній показник і 37% – низький показник; у КГ 20% дітей – високий показник, 43% має середній показник і 30% має низький показник.

Проводячи дослідження ми помітили, що дошкільники в основному володіють знаннями про базові моральні цінності, але не достатньо реалізують їх у житті. Діти дошкільного віку називають моральні цінності, можуть навіть охарактеризувати вчинки інших (правильні чи неправильні), але не відбувається втілення уявлень про моральні цінності у реальні вчинки дітей.

Тому на формуальному етапі експерименту, мета якого формування у дітей старшого дошкільного віку базових моральних цінностей, ми розробили методику реалізації педагогічних умов виховання базових моральних цінностей. Ця методика ґрунтується на проведенні систематичних занять, ігор, бесід на моральну тематику. Також ми використовували літературні твори, казки, для формування уявлень про моральні цінності у дітей. Якщо у процесі дитячих ігор виникали конфлікти, ми давали справедливу оцінку, підказували, як треба діяти, щоб уникати конфліктів, моделювали ігрові ситуації, щоб навчити дитину товариськості, виробленню вміння дружити, знаходити спільну мову зі своїми друзями. Проводячи заняття з дітьми, ми виходили з розуміння того, що саме заняття є тією формою організації навчання, яка дозволяє сформувати міцні уявлення про моральні цінності. Разом з тим, з метою реалізації і втілення моральних цінностей у щоденну практику спілкування, ми моделювали різноманітні ігрові ситуації та ситуації реального життя.

З метою забезпечення систематичної роботи дошкільного закладу і сім'ї з проблем формування базових моральних цінностей нами була проведена відповідна робота з батьками, що включала: батьківські збори: «Моральне виховання в сім'ї», «Виховання базових моральних цінностей»; семінар-практикум «Батьки та діти», «Роль батьків у моральному вихованні дитини». Метою семінарів-практикумів було допомогти проаналізувати батькам чи немає відхилень від моральних цінностей у житті їхніх родин, вжити заходів щодо їх усунення, якщо такі виявленні.

Також з метою залучення батьків до читання педагогічної літератури, ознайомлення з правами дитини, виховання поваги до дитини як до рівноправного члена родини ми організували консультативний центр для батьків, у рамках якого організувалися круглі столи з батьками, організація свят з родинами, виставок педагогічної літератури, розробка папок-пересувок. Для більшої ефективності ми використали і такі форми роботи, які передбачали спільну участь вихователів, батьків та дітей, що сприяло розвитку базових моральних цінностей у дітей.

Результати контрольного експерименту засвідчили позитивну динаміку показників сформованості базових моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку. Так, на констатувальному етапі експериментального дослідження високий рівень сформованості базових моральних цінностей отримали 18% дітей ЕГ, а після повторного тестування високий рівень сформованості зріс на 6 % і становить 24%. Тоді як в контрольній групі, високий рівень сформованості моральних цінностей дітей на початку експерименту становив 20% дітей, а наприкінці зріс до 30%. Середній рівень сформованості моральної поведінки дітей на початку дослідження в експериментальній групі становив 45% та знизився до 40%, а в контрольній групі на початку дослідження ми отримали 45% дітей та в кінці – 30%.

Показник низького рівня сформованості моральної поведінки понизився в обох групах дітей дошкільного віку. Результати контрольного експерименту свідчать, що після завершення програми педагогічного експерименту спостеріглося зростання показників високого рівня сформованості базових моральних цінностей.

Таким чином, формування базових моральних цінностей – це прилучення дитини до світу людських духовних цінностей, таких як милосердя, співчуття, виховання справедливості, взаємодопомоги, чуйності, гуманних взаємин. Ці загальнолюдські цінності, як і моральні норми, основні правила всякого людського співжиття, є складовою загальнолюдської моралі. Дитина дошкільного віку не народжується моральною чи аморальною, вона формується середовищем, умовами, у яких вона живе, вихованням. І результати контрольного експерименту переконали нас у можливості й доцільності формування базових моральних цінностей у старших дошкільників в умовах спільної роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї, тими способами, які пропонувалися в ході дослідження.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 2012. – 42с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Богуш А. М. Духовність і моральність / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2009. – № 10. – С. 4 – 7.

4. Кононко О. Плекаймо у дітей життєдайне само ставлення / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2002. – №2. – С. 3–6.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: [Навчальний посібник для студ. Вищих навч. Закладів] / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2015. – 456 с.
6. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників / Т. І. Поніманська. – К.: Вища школа, 1993. – 111 с.
7. Терещенко О. П. Пізнання дитиною добра засобами мистецтва. [навчально-методичний посібник] / О. П. Терещенко. – К.: Харків, 2010. – 73 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Трубнікова Ю. О., студентка

**Пасічник Я. А., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Методика початкового навчання математики посідає важливе місце серед педагогічних наук. Вчителі початкових класів повинні домогтися розуміння всіма учнями математичної інформації, яка вивчається, усвідомленого виконання ними математичних операцій, знання їх логіко – теоретичних основ, уміння самостійно застосовувати вивчене. При цьому матеріал повинен подаватися в доступній формі, послідовно, використовуючи попередній досвід. На кожному уроці повинна панувати позитивна атмосфера, учні повинні бути активні та зацікавлені. Реалізації всього вище зазначеного допомагає дотримання педагогами відповідних дидактичних принципів: науковості, наочності, усвідомленості, активності, доступності, систематичності та послідовності навчання, міцності засвоєння знань, виховного характеру, індивідуального підходу до учнів в умовах колективної навчальної роботи з класом.

На даний момент однією з актуальних проблем навчання математики молодших школярів є недостатнє забезпечення дидактичних принципів навчання та нерациональне їх поєднання під час навчального процесу. Багато вчителів не приділяють належної уваги тому, щоб враховувались особливості розвитку учнів, аналізу матеріалу з точки зору їх можливостей і такої організації навчання, щоб вони не відчували інтелектуальних, моральних, фізичних перевантажень. Так багато педагогів подають дітям певний матеріал, який не підтверджений прикладами, ілюстраціями, наочними посібниками та поясненнями, важко сприймається. В сучасних навчальних закладах часто не звертається увага на слабших учнів, не враховуються їх вікові особливості. Все це призводить до того, що учні не в змозі вивчати наступні теми, оскільки не мають опорних знань.

Історії педагогічної науки відомі різні обґрунтування системи дидактичних принципів і трактування окремих з них. Першу спробу створення цілісної системи принципів навчання здійснив Я.А. Коменський. Його система спирається на принцип природовідповідності: у навчанні та вихованні слід враховувати природні, вікові та психологічні особливості дітей. Оскільки природа розвивається поступово, у навчанні необхідно дотримуватися принципу послідовності, поступовості й систематичності. Одним із найважливіших принципів він вважав наочність, згідно з яким учитель повинен домагатися, щоб учні все сприймали чуттям [3, с. 128].

Фрідріх Вільгельм Адольф Дістервег, прагнучи розкрити дидактичні принципи і правила якомога конкретніше, розглядав їх як вимоги до змісту навчання, до вчителя й учнів.

Цінними теоретичними положеннями, що збагатили систему принципів навчання та їх трактування, багата педагогічна спадщина К. Ушинського. За його переконаннями, в навчанні слід враховувати зміст і дозування навчального матеріалу, посильність його для учнів, послідовність вивчення, розвиток свідомості, діяльності й активності учнів, міцність засвоєння знань, виховуюче навчання та ін. Дидактичні принципи він розглядав у зв'язку з формами й методами навчання [2, с. 321].

Попри те що класики педагогіки теоретично обґрунтували основні положення систематичності, доступності, наочності, провідної ролі вчителя, активності та свідомості учнів, не вони є їх відкривачами. Ці положення свого часу постали як результат педагогічного досвіду. Класики педагогіки об'єднали розрізнені положення в систему, обґрунтували і поширювали їх.

Так цими питаннями займалися такі вчені: М.М. Фіцула, І.В. Зайченко, В.В. Ягулов та інші.

Принципи навчання (дидактичні принципи) - основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи школи.

Принцип навчання, відображаючи якийсь один істотний аспект процесу навчання, є основою для формулювання правил навчання, які залежать від принципу навчання, конкретизують його, підпорядковуються йому і сприяють його реалізації. Вони функціонують як практичні вказівки, якими користуються в конкретній навчальній ситуації [3, с. 124].

При навчанні молодших школярів математики необхідним є використання таких принципів навчання:

1. *Принцип науковості.*

Принцип науковості полягає в тому, що навчальний матеріал повинен відповідати рівню сучасної науки, подаватися учням у відповідній (дидактичній) системі, яка зберігає зв'язки понять, тем, розділів кожного предмета, а також міжпредметні зв'язки.

У навчанні математики у вчителя є багато можливостей показати учням закономірності процесу пізнання. Саме тому в процесі навчання основам наук у школі ширше повинне впроваджуватися проблемне навчання та різноманітні методи дослідження. У процесі реалізації принципу науковості вчитель повинен дотримуватися також принципу доступності, щоб зміст, форми і методи навчання враховували реальні можливості учнів. При цьому необхідно враховувати і те, що принцип доступності передбачає навчання на досить високому рівні труднощів. Однак це можна досягти лише при найкращому поєднанні індивідуальних і колективних форм пізнавальної діяльності школярів у навчанні, і насамперед в поєднанні з принципом наочності, який називають «золотим правилом дидактики» [4, с. 197].

2. Принцип доступності навчання.

Сутність доступності полягає в тому, що вчитель повинен забезпечити свідоме сприймання і розуміння учнями матеріалу, що вивчається. Доступно організувати навчання означає звертатися до найвищої межі можливостей учнів з метою постійного підвищення їх можливостей. Цю межу не можна переступати, оскільки чимало у змісті навчання стане незрозумілим. [2, с.324]

Принцип доступності на уроках математики має невідкладне значення, оскільки лише ті учні, які досконало оволоділи матеріалом можуть легко вирішувати певні завдання, розв'язувати задачі, приклади.

3. Принцип наочності в навчанні.

Здійснюючи принцип наочності на уроках математики, спираються з одного боку, на сприймання учнів, а з другого – на їхні уявлення. У першому випадку потрібні наочні посібники, у другому можна обійтися без наочних посібників, тоді треба активізувати минулий досвід дітей, нагромаджені ними раніше уявлення. Наприклад, ознайомлюючи дітей з трикутником, учитель використовує моделі різних трикутників, які підкреслюють істотні ознаки фігур такої форми (3 кути, 3 вершини, 3 сторони). Водночас учитель пропонує дітям пригадати, які предмети мають форму трикутника. Таким способом при навчанні математики слід поєднувати безпосередні сприймання і уявлення учнів [4, с.198].

Правильне використання наочності на уроках математики сприяє формуванню чітких просторових і кількісних уявлень, змістовних понять, розвиває логічне мислення і мову, допомагає на основі розгляду й аналізу конкретних явищ прийти до узагальнень, які потім застосовуються на практиці.

4. Принцип послідовності і систематичності.

Відповідно до даного принципу побудовані підручники з математики для початкових класів. Фундаментальною технологією, реалізованою у їх змісті, є *технологія цілеспрямованого і послідовного розвитку в молодшого школяра властивостей математичного мислення*, згідно з якою формування математичних понять здійснюється шляхом розкриття сутності, виділення суттєвих ознак і властивостей — до узагальнення змісту поняття, встановлення взаємовідношення з іншими поняттями та практичного застосування; подібні або пов'язані питання розкриваються у порівнянні; теоретичні відомості та матеріал практичного характеру перебувають у взаємозв'язку [4, с. 200].

5. Принцип зв'язку навчання з життям.

Принцип зв'язку навчання з життям спирається на гносеологічні, соціологічні, загально-педагогічні і психологічні закономірності, а саме: практика — критерій істини, джерело пізнавальної діяльності; навчальна і трудова діяльність дітей — універсальний і ефективний засіб формування особистості. Зв'язок теорії з практикою здійснюється через зміст навчання, організацію навчально-виховного процесу. Форми і методи навчання, залежать від вікових та індивідуальних можливостей учнів, уміло організованого політехнічного виховання школярів [2, с. 323].

Отже, ефективність навчання математики молодших школярів реалізується через органічний зв'язок всіх дидактичних принципів. Вміле їх поєднання у педагогічній діяльності вчителя забезпечує високу активність дітей, свідоме засвоєння ними матеріалу, розвиток їх здібностей, мислення та мовлення.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник. – 2-е вид., перероб. і доп./ М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб./ Н.П. Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В. Зайченко. - Чернігів, 2002. – 528 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка./ М.М. Фіцула – Київ: Академія, 2002. – 528с.

ПЕДАГОГІЗАЦІЯ БАТЬКІВ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ.

Феуцук І. Д., магістрант

**Бричок С. Б., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Останнім часом посилилася увага до питань педагогізації мікросередовища як одного з найважливіших факторів формування й розвитку зростаючої особистості. Найбільш вагомою складовою соціального мікросередовища дитини є її сім'я. Великий діапазон виховних психологічних впливів та унікальність методів їх реалізації покликані допомогти зростаючій особистості у вирішенні таких специфічних завдань. підготовка до майбутнього самостійного сімейного життя. Формування якостей члена певної спільноти. що живе за моральними нормами принципами людської життєдіяльності.

Педагогізація сімейного мікросередовища, з одного боку, є передумовою зниження дії зовнішніх взаємовиключних впливів на особистість дитини, а з іншого є умовою посилення цілеспрямованого виховання.

Одним із факторів педагогізації сімейного мікросередовища є розвиток і зміцнення співробітництва батьків і вчителів.

Дослідники, які звертаються до вивчення цих питань В. Вершинін, М. Виноградова, О°Докукіна, Т.°Кравченко, Л.°Обухова, А.°Панфілова, С. Толстоухова, З.°Хоменко, акцентують на важливості такого співробітництва як дієвого чинника виховання дитини. Забезпечення узгодженості позицій учителів і батьків як провідних агентів передачі зростаючій особистості соціального досвіду° Водночас визначаються чинники, що негативно позначаються на реалізації виховних можливостей цього процесу. найбільш поширеними серед яких є недостатня увага до дитини, неврахування її провідної ролі у трикутнику - вчитель дитина батьки, намагання значної кількості педагогів відмежуватися від сім'ї як головного природного мікросередовища формування і розвитку зростаючої особистості розрив між шкільним і сімейним вихованням. перетворення співробітництва батьків і

вчителів на випадковий набір фрагментарних заходів, не спроможних забезпечити потреби сім'ї в успішному виконанні виховної функції⁶

Співробітництво батьків і вчителів - це процес об'єктивний і, разом з тим, багатофакторний, складний і суперечливий, такий, що потребує спеціального управління. Особливої актуальності це питання набуває в сучасних умовах, спостерігається руйнування колишніх авторитетних суспільних структур, нові створюються доволі повільно й часом недостатньо професійно.

На сучасному етапі, у зв'язку з переходом до нового типу суспільства, ствердженням нових суспільних, етичних цінностей, а також із процесом глобалізації, педагогічна грамотність батьків має стихійний характер і тримається здебільшого на ентузіазмі педагогів. Епізодичний характер не забезпечує системності мислення та здатності до постійного аналізування батьками особистих виховних дій. Здійснене нами цілеспрямоване та комплексне вивчення сучасного стану виховання дитини в сім'ї показало, що сучасні батьки мають численні педагогічні проблеми, які є глобальними у формуючому процесі становлення особистості.

Тому, пріоритетним напрямом в роботі школи має стати формування в батьків педагогічної культури – неперервної, багатоступеневої підготовки їх до виконання виховних функцій. Також педагогічну культуру батьків ми сприймаємо як складне, інтегративне, динамічне особистісне утворення, яке визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності. Особистісний прояв культури реалізується в повсякденній діяльності, стосунках, поведінці, стилі життя, побуті, засвоєнні культурних досягнень, знань, навичок, умінь. Вона формується на основі перш за все емоційних переживань, коли після аналізу своєї діяльності батьки доходять висновку, що успіх виховання залежить від їхніх особистісних якостей: ерудиції, рис характеру, здібностей, вмій тощо [6, с. 15].

Отже, під педагогічною культурою батьків ми розуміємо їхню достатню підготовленість до виховання дітей, вміння застосовувати здібності вихователя у процесі сімейної життєдіяльності. Педагогічна підготовленість батьків характеризується певною сумою знань з психології, педагогіки, фізіології, гігієни, вміннями та навичками, набутими в процесі виховання дітей та догляду за ними [2, с. 13].

У підвищенні педагогічної культури батьків беруть участь багато організацій і установ. Але провідна роль, звичайно ж, належить школі, оскільки саме тут працюють педагогічні кадри, спроможні вести роботу з батьками на необхідному науково-методичному рівні.

Тому, педагогізацію батьків необхідно розглядати як систематичну і змістовну програму, метою якої є поширення інформації, знань та навичок в різних аспектах діяльності батьків і як формальну спробу підвищити свідомість батьків щодо виховання своїх дітей, озброїти їх певними виховними навичками. Одночасно це накопичення психолого-педагогічних знань, необхідних батькам для виховання дітей та самовиховання (саморозвитку), власне, батьків. Перше завдання пов'язане з набуттям знань із різних аспектів фізичного, морального, інтелектуального громадянського виховання дітей. Самовиховання (саморозвиток, самоосвіта) батьків означає зростання самосвідомості і встановлення власного рівня сімейно-родинних, особистісних цінностей.

Педагогізацію батьків можна розглядати як виховання самих батьків. У цьому випадку до нього, крім питань, безпосередньо пов'язаних з вихованням дітей, включаються й інші, необхідні для життєдіяльності сім'ї знання й уміння, а саме: знання законодавства про шлюб і сім'ю; оволодіння навичками ведення хатнього господарства; знання про фізичні та фізіологічні особливості дитячого організму, дитячі хвороби; формування стосунків між членами сім'ї та ін.

Разом з тим, педагогізація батьків – це спеціально організована спроба допомогти сучасній сім'ї у виконанні нею функцій виховання учня молодшого шкільного віку. У такому вигляді педагогізація батьків є частиною соціальної політики сучасного українського суспільства, оскільки загальновідомо, що послаблення виховної ролі сім'ї стає серйозною проблемою соціальної політики в будь-якій державі. Адже сім'я – це основа суспільства і замінити її не може жодна офіційна організація чи установа.

На основі аналізу досліджень теоретичних положень, проведення експерименту роботи з проблеми можна виокремити два основних завдання педагогізації батьків: нагромадження педагогічних знань, необхідних батькам для виховання дитини; самовиховання, саморозвиток батьків, тобто підвищення їх самосвідомості та визначення особистісного рівня цінностей [6, с. 14].

Підвищення ефективності педагогізації батьків залежить від таких педагогічних умов, як: наявність програмно-цільової моделі, що забезпечує безперервність процесу; особистісно-орієнтований підхід; гуманістичний підхід; урахування індивідуальних особливостей батьків; оптимізація навчально-виховного процесу; демократизація суспільства та суспільно-шкільного життя; емоційна насиченість життя; самооцінка, взаємооцінка [2, с. 14].

З огляду на такі умови, можна окреслити основні дії щодо встановлення взаємовідносин між школою і сім'єю.

Отже, педагогізація батьків – це не тільки спеціально організована педагогічна робота, яка має запобіжний характер. Це галузь виховання й перевиховання батьків, яка може бути корисна і необхідна навіть тим, хто не відчуває проблем, виховуючи своїх дітей.

Тому, в основу формування вчителем початкових класів педагогічної культури батьків треба покласти взаємну зацікавленість дитиною, її фізичним, духовним та інтелектуальним розвитком. Одне з головних завдань педагога – знайти контакт з батьками, адже дуже часто сім'я стикається із серйозними труднощами у вихованні дітей, і якщо батьки в такій ситуації відчують приязнь, довіру до вчителя, то вони скоріше підуть на контакт із ним, сприймуть його інформацію, рекомендації, що завжди матиме позитивні наслідки.

Система роботи з підвищення педагогічної культури батьків здійснюється через різноманітні форми роботи: колективні: лекції, конференції (з обміну досвідом родинного виховання, з обговорення педагогічної літератури, періодичної преси з питань сімейного виховання), диспути, батьківські збори, дискусії, «круглі столи», вечори запитань і відповідей, дні взаємних претензій, дні відкритих дверей, кінолекторії, інформаційні стенди; індивідуальні та групові: консультації з проблем родинно-сімейного виховання, бесіди, відвідування сімей, листування, індивідуальні дні, зустрічі з батьками; педагогічні доручення батькам; диференційовані: вечори сімейних традицій;

виставки декоративно-прикладної творчості, родинних альбомів, колекцій; випуск тематичних газет; конкурси, зустрічі поколінь, дискусійні клуби, відкриті уроки, проблемні мости тощо [3, с. 86].

Перш, ніж розглянути кожну форму окремо, зауважимо, що підготовка вчителя до проведення занять з батьками може відбуватися приблизно за таким планом: мета заняття; форма організації батьків; місце і час проведення; які питання необхідно з'ясувати основні й допоміжні засоби; можливі труднощі; бажаний результат.

Спершу розглянемо таку форму педагогізації батьків як лекція. Цінність лекції полягає в тому, що нею можна охопити практично всі проблеми сімейного виховання.

Лекційного викладу потребують проблеми, з яких батьки мають обмежені знання, а їх вивчення не завжди посилює для самостійного опрацювання.

Поширеною організаційною формою педагогізації батьків є бесіди. Але вони дають бажаний результат лише за умови, коли між батьками і вчителем встановлені добрі стосунки.

Досить ефективними, але такими, що не дуже часто трапляються в практиці роботи шкільних учителів з педагогізації сім'ї є семінари. Ця форма може застосовуватися як підсумкове заняття після вивчення певного кола питань, або як заняття, метою якого є підвищення педагогізації батьків через самоосвіту (самостійне опрацювання рекомендованої психолого-педагогічної літератури з питань, які не розглядалися раніше або розглядалися не повністю).

Багаторічний досвід роботи з педагогізації сімей учнів загальноосвітніх шкіл свідчить, що великою популярністю серед батьків користуються психолого-педагогічні практикуми. Це цікава і доступна форма озброєння батьків певними педагогічними знаннями і вміннями. Існують різноманітні типи практикумів. Розглянемо найпоширеніші. Перша група практикумів пов'язана з темами, які мають безпосередній зв'язок з практичною діяльністю батьків. Такий вид практичних занять доцільно застосовувати в роботі з батьками учнів початкових класів. До другої групи практикумів належать так звані «домашні завдання» батькам. Вони мають на меті закріплення набутих під час теоретичних занять знань, впровадження їх на практиці, формування в батьків стійкого інтересу до процесу виховання дитини, тобто організацію конкретної діяльності батьків з виховання дітей.

Педагогізація батьків у сучасних умовах потребує нових підходів, оскільки значно розширюється коло джерел інформації для тих сімей, які бажають отримати відповідь на конкретні питання сімейного життя і виховання дітей, підтвердити свою думку, обмінятися досвідом. Важливу роль у роботі вчителя з батьками відіграє така організаційна форма, як рольова гра, яка забезпечує їх активну участь у процесі оволодіння психолого-педагогічними знаннями, колективному і самостійному пошуку рішень, адекватних пропонованим ситуаціям.

Ще однією формою педагогізації батьків учнів є батьківські конференції що, як правило, проводяться в кінці навчального року. Метою їх є систематизація, узагальнення, розширення, закріплення знань батьків з певної теми.

Конференцію можна проводити з батьками одного класу, але, як свідчить досвід, більш ефективною вона буде, коли до участі залучити батьків з паралельних класів. Це дає можливість охопити більшу кількість батьків, організувати широкий обмін досвідом. Іноді конференцію проводять за віковим принципом, тобто конференція тільки для батьків учнів початкових класів. У цьому випадку треба дуже уважно поставитися до вибору теми. Інакше така конференція не дасть позитивних наслідків, адже в ній братимуть участь батьки, перед якими стоять різні проблеми, залежно від віку дитини. Темі необхідно добирати актуальні, проблемні, цікаві, які викликали б жвавий обмін думками.

Успіх роботи вчителя з формування педагогічної культури батьків залежить не тільки від того, як регулярно відвідують члени родини батьківські збори чи заняття в системі педагогічного всеобучу. Значну користь дають індивідуальні та групові консультації з актуальних питань виховання дітей.

Метою консультації є вирішення конкретних особистих питань, які постають перед батьками в щоденному житті. Адже на колективних заняттях не завжди бажано про все говорити перед батьківською аудиторією. Іноді у батьків виникають індивідуальні проблеми, запитання стосовно саме їх дитини, що теж бажано вирішувати індивідуально, віч-на-віч з учителем. І саме консультації допомагають встановити безпосередній контакт учителя з батьками, досягти більшого взаєморозуміння.[4, с. 57].

Важливими компонентами будь-якої форми практичних занять з батьками є обговорення педагогічних ситуацій і розв'язування педагогічних задач. Основною метою розгляду педагогічних ситуацій у процесі педагогізації батьків має бути: активізація уваги, сприймання матеріалу, стимуляція обміну досвідом з певних проблем. Педагогічні ситуації дають змогу батькам стати, так би мовити, співучасниками конкретних подій, переносять їх у певну життєву ситуацію. В основу розроблення педагогічних ситуацій слід покласти реальні, невідгані проблеми, типові думки чи гострі питання, що виникають у батьків – учасників заняття, складні психолого-педагогічні, а також суто життєві конфліктні ситуації, які час від часу розглядають у засобах масової інформації. Педагогічні задачі – конкретні ситуації з родинного виховання, які формують у батьків прийоми і засоби аналізу навчання та виховання дітей в родині, узагальнюють знання теорії й практики родинної педагогіки. Навчальні задачі включають яскраво виражені суперечності, конфлікти, дилеми та чітко сформульовані запитання. Розв'язують ці задачі батьки на заняттях, а також у процесі самоосвіти. Важливим є те, що батьки знаходять оптимальні і практично можливі та важливі варіанти розв'язків. Обов'язковими дидактичними умовами тут є: тематична спорідненість задачі чи завдання з темою заняття та логічна вмонтованість їх застосування в структурі заняття.

Вправа «Шапка запитань» передбачає писання батьками запитань один до одного на невеличких аркушах і складання їх у шапку, потім по черзі витягують записки й готують відповіді в парах, трійках. Учителів для організації такого виду роботи потрібно встановити типологію запитань: перша група – формальні («Чи знаєте ви, коли був останній диктант?», «Чи перевіряєте ви наявність змінного взуття?» тощо); друга група – формула «я думаю» («Я думаю, що мій син – ледар, а ви?», тощо); третя група – формула «я не знаю» («Я не знаю, як зробити, щоб син лягав спати вчасно. А що робите ви?» тощо).

Вправа «Розповідь за картиною». Дітям до батьківських зборів пропонується зробити малюнки. Батькам у

парах чи групах пропонується розповісти про те, що зображено на малюнках, або прокоментувати, як особливості характеру дитини в вбиваються на змісті і стилі виконання малюнку.

Традиційні форми роботи з батьківською громадськістю вдало виповнюються нетрадиційними формами, такими, як: педагогічний десант – виступи педагогів з актуальних проблем виховання дітей на підприємствах, в організаціях, де працюють, батьки; влаштування виставок, творчих робіт дітей, випуски тематичних стіннівок та ін.; дерево родоводу – зустріч поколінь, роздуми над проблемами родинного виховання, звернення до народної педагогіки; у родинному колі – анкетування батьків, індивідуальна допомога родинам через консультації, практичний показ, зустрічі з лікарями, психологом, юристами; родинний міст – зустрічі з батьками та обговорення проблем виховання дітей; народна світлиця – звертання до народних традицій; формування особистості школяра через природу, спілкування батьків з вихованцями через природу, спільну діяльність батьків, дітей, педагогів; день добрих справ – спільна трудова діяльність педагогів, батьків і дітей; вечір великої родини – участь беруть батьки, школярі, педагоги: організація відпочинку, ігри, вистави театру тощо; альбом-естафета «Як ми відпочиваємо» – досвід організації відпочинку в родині; дискусійний клуб – обговорення проблем виховання школярів; клуб «Родинні традиції»; родинна скарбничка – добірка матеріалів з досвіду родинного виховання); аукціон ідей родинної педагогіки; батьківський ринг; азбука родинного виховання – обговорення проблем, труднощів виховання дітей в неповних сім'ях; виступи лікарів, юристів, психологів, надання батькам індивідуальної допомоги; дні довіря – у визначені дні педагоги, лікар, психолог ведуть прийом батьків і консультують їх із проблем виховання; родинні свята в класі – започатковують їх педагоги, об'єднуючи родини для спільного проведення днів народження дітей, календарних, народних свят [5, с. 16].

У системі педагогізації часто використовуються вчителями початкових класів педагогічний аналіз завдань для батьків. Зокрема, логічні завдання, головна мета застосування яких полягає у стимулюванні активності батьків до самостійного набуття педагогічних знань, умінь, осмислення важливих положень педагогіки, виховання дітей у сім'ї. Логічні завдання допомагають аналізувати прочитане й зіставляти з практичною діяльністю виховання дітей в родині і в школі, робити висновки та накреслювати перспективи та шляхи поліпшення виховання; практичні завдання, які допомагають батькам формувати і розвивати педагогічні навички та вміння, застосовувати їх в конкретних ситуаціях виховання дітей в родині. Обов'язковою умовою індивідуального розбору цих завдань є, зокрема, перевірка й оцінка правильності висновків, зроблених батьками.

Отже, формування й розвиток педагогічної культури батьків буде тим ефективнішим, чим більше різноманітних чинників буде включено в його процес. Серед них важливе місце посідає педагогічна майстерність вчителя. Він є головною фігурою цього процесу і від його вміння визначити зміст та обсяг матеріалу занять, обрати ефективні форми й методи їх проведення залежить успішність засвоєння батьками педагогічних знань, це допоможе їм оволодіти мистецтвом виховання дітей у сім'ї, а також передавати, поширювати й застосовувати ці знання в найближчому соціальному середовищі, ставати носіями й пропагандистами педагогічної культури народу України.

Список використаних джерел

1. Бугаєць Н. А. Трубавіна І. М. Теорія і практика взаємодії сім'ї та школи. / Н. А. Бугаєць, І. М. Трубавіна – Х.: ХДПУ, 2001. – 102с.
2. Вороніна Г. Л. Трикутник партнерства: педагоги – батьки-діти / Г. Л. Вороніна. – Х.: Ранок, 2008. – 240 с.
3. Кулаковська С. Організація роботи з батьками в сучасному закладі освіти / С. Кулаковська, Т. Кравченко, О. Хромова // Шкільний Світ. – 2003. – № 25-28. – С. 83-92.
4. Савченко Л. Про права і обов'язки батьків по вихованню дітей / Л. Савченко. // Право України. – 1997. – № 5. – С. 55-58.
5. Осадчук Т. Творча співпраця вчителя з батьками / Т. Осадчук // Початк. освіта. – 2007. – № 7. – С. 15-16.
6. Щуркова Н. Школа и семья: педагогический альянс / Н. Щуркова. – М.: Пед. об-во России, 2004. – 112 с.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ГІГІЄНИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Хоронжєвський О. М., викладач

**Янцур М. С., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

За умов переходу України до сучасного інформаційного суспільства дедалі більш актуальним стає питання про інтеграцію інноваційних методик навчання, насамперед інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у традиційну шкільну методіку. Особливості уроку в основній школі створюють широкі можливості для використання комп'ютерної техніки. Мультимедійний супровід повинен містити багатий фактичний та ілюстративний матеріал, який може бути використаний у навчальних цілях, мати чітке дидактичне призначення, педагогічну спрямованість, адекватно відповідати навчальній програмі й легко активізуватися на комп'ютері.

Сам термін «культура» має походження від латинського слова «culture» «обробіток землі, догляд». Цей термін якомога точніше визначає сутність поняття культури, під яким філософи розуміють усі види перетворюючої діяльності суспільства і людини разом з її результатами. Нині слово «культура» часто також вживається як міра рівня освіченості та вихованості людини. Культура праці є невід'ємною складовою культури особистості, а підвищення її рівня є показником ступеня реалізації потенційних можливостей індивіда і дає йому змогу досягти у трудовій діяльності більш високих результатів, задоволення від яких стимулює людину до самореалізації, самовдосконалення, творчості. Трудове навчання в загальноосвітніх навчальних закладах II ступеня (основна школа) здійснюється з п'ятого класу. Основною формою трудового навчання школярів в загальноосвітніх навчальних закладах є уроки праці. Тому вчителі трудового навчання зобов'язані стежити за неухильним дотриманням правил безпечної праці протягом усієї практичної діяльності учнів з метою забезпечення охорони їх здоров'я, при цьому одним із завдань є формування у школярів основ культури праці. Однак, науково обґрунтованих положень про зміст роботи з формування гігієнічної культури учнів основної школи в процесі трудового навчання до цього часу не було

розроблено.

Надзвичайно важливе значення ІКТ в сучасному світі, в тому числі професійній освіті, важко переоцінити. Їх використання формує особистість інформаційного суспільства з «ною грамотністю», яку розуміють як активне використання людюних доступних засобів інформаційних і телекомукаційних технологій у повсякденному житті, включаючи освіту [1], виробляє вміння швидко знаходити, опрацьовувати, використовувати значні обсяги якісної інформації, розкриває творчі здібності, що створює атмосферу психологічного комфорту.

Урок, де як технічний засіб навчання використовується комп'ютер, можна називати уроком з комп'ютерною підтримкою.

Зважаючи на це, дане питання знайшло сьогодні відбиття в цілеспрямованій державній політиці України щодо формування інформаційно-технологічного суспільства і відображено у «Національній доктрині розвитку освіти» і Законах України «Про національну програму інформатизації», «Про освіту»[3;4]. Інтеграційний процес полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, поширенні власних науково-технічних здобутків. Важливого значення набули комп'ютерні педагогічно-програмні засоби, які спрямовані на інтенсифікацію спілкування вчитель-учень, учень-учень, за рахунок використання засобів новітніх інформаційних технологій (експертні системи, інтелектуальні навчальні системи, системи машинної графіки, системи когнітивної комп'ютерної графіки, інструментальні педагогічні засоби тощо).

Для підвищення зацікавленості учнів до вивчення будь-якої нової теми з трудового навчання доцільно вступний урок проводити із застосуванням мультимедійної презентації. Одним із головних аспектів програми MS PowerPoint є застосування анімаційного ефекту. Використання анімації дає можливість більш дієво впливати на емоції учнів, що значно підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Наступний вид застосування комп'ютера на уроках – це різноманітні спеціалізовані навчальні комп'ютерні програми. Наприклад це інтерактивна програма «Школа столяра», або програма для систематизації та узагальнення знань з правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог, зміст якої складається з таких тематичних розділів як: нормативні документи, негативні фактори, кожен з яких має підрозділи: робоче місце, інструменти, негативні фактори при обробці матеріалів, словник термінів та розділ допомога.

На уроці трудового навчання з метою максимальної візуалізації навчального процесу краще використовувати один комп'ютер і мультимедійний проектор. це розв'язує багато проблем, пов'язаних із використанням комп'ютерної техніки:

- використання проектора дає змогу ефективніше керувати навчальним процесом. У режимі мультимедійного супроводу вчитель може постійно бачити реакцію учнів, вчасно реагувати на ситуацію, що змінюється;
- проблему збереження здоров'я учнів (великий екран знімає проблему обмеження роботи учня перед екраном монітора)[7].

Розглянемо вивчення розділу «Проектування та виготовлення комплексного виробу» у 9 класі з використанням інформаційно-комукаційних технологій при формуванні основ гігієнічної культури[6].

При вивченні окремих тем даного розділу, а саме «Застосування комп'ютерної техніки у сучасних технологічних процесах» виділяється 4 години. Дана тема розглядається на протязі двох занять, особлива увага звертається на організацію робочого місця, дотримання правил техніки безпеки, санітарно-гігієнічні вимоги під час використання комп'ютера.

На етапі вивченні нового матеріалу, для кращого розуміння теми, та наочного сприйняття, використовується демонстрація відеофільму під назвою «Сучасні технологічні процеси». Перед початком перегляду даного фільму учитель пояснює учням призначення показу даного фільму, та звертає увагу на те, що вони повинні слідкувати за використанням комп'ютерної техніки у сучасних технологічних процесах, і після демонстрації їм буде задано ряд питань (які будуть роздані на окремих аркушах), які допоможуть учням узагальнити попередньо побачене.

Під час вивчення теми «Вибір конструкційних матеріалів: деревина, метал, пластмаса, шкіра, камінь тощо (можливе їх поєднання)» особливу увагу потрібно приділити формуванню в учнів вивченню шкідливого впливу на здоров'я людини конструкційних матеріалів. Вчитель пропонує різноманітні способи використання конструкційних матеріалів при виготовленні виробів в умовах шкільної майстерні. Малюнки, оформлені у вигляді комп'ютерної презентації, яка за допомогою проектора, проєктується на дошку і на протязі 10 хвилин із зупинками для обговорення питань, які виникають у процесі перегляду в учнів, після закінчення перегляду учні самостійно намагаються провести вибір необхідного матеріалу. Як допомогу учні використовують дану комп'ютерну презентацію.

Закріплення нового матеріалу може відбуватися за допомогою роботи в парах. Вчитель об'єднує учнів у пари. Кожній парі пропонується охарактеризувати окремий матеріал або з двох компонентів (фанера, різноманітні плити тощо), з трьох і більше компонентів (плити облицьовані синтетичним шпоном, антифрикційні матеріали тощо)). Пара повинна порадитися недовго (2-3 хв.) і спільними зусиллями відповісти на питання, запропоновані учителем:

1. Назвіть технологічні характеристики пластмас та дайте їм характеристику.
2. Які матеріали використовують для одержання виробів з термореактивних пластмас?
3. Дайте характеристику деревним конструкційним матеріалам МДФ, ДСП, ДВП.
4. Назвіть негативні фактори при обробці композиційних матеріалів ручним та механічним способом.

Серед основних проблем, що виникають під час вивчення основ гігієнічної культури учнями, слід зазначити низьку грамотність з проблеми впливу шкідливих факторів на організм працюючої людини. Механічні коливання вузлів і деталей викликають коливання повітря і сприймаються органами слуху людини як звуки. Комплекс хаотичних звуків, різних за частотою та інтенсивністю, які викликають неприємні суб'єктивні відчуття, називається шумом. Шум як стрес-фактор є загальнобіологічним подразником, який негативно впливає на всі органи і системи організму. У разі тривалого систематичного впливу шуму може виникнути патологія з переважним ураженням слуху, центральної нервової і серцево-судинної систем.

Під загальною вібрацією розуміють механічні коливання опорних поверхонь або об'єктів, які зміщують тіло і органи працівника в різних площинах. Локальна вібрація являє собою механічні коливання, які діють на обмежені ділянки тіла (руки, наприклад). Тривалий вплив загальної вібрації призводить до змін у центральній нервовій системі, які виявляються у запамороченнях, сонливості, шумі у вухах, болях в ікроножних м'язах, порушенні координації рухів.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання є інструментом, який дає змогу вчителю якісно змінити методи, а також організаційні форми своєї роботи. Отже, використання комп'ютерних програм значно змінює навчальний процес: одночасно відбувається взаємодія дидактичного трикутника — учень — комп'ютер — учитель. Впровадження комп'ютерів у навчання школярів — це засіб активізувати всі психічні процеси. За допомогою комп'ютерних програм можна індивідуалізувати процес навчання, що дає змогу забезпечити адекватний темп роботи для кожного учня. Комп'ютер відкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ при формуванні основ гігієнічної культури на уроках трудового навчання.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Перспективи освіти в інформаційному суспільстві / Р.С. Гуревич // Актуальні проблеми виробничих та інформаційних технологій, економіки і фундаментальних наук: Зб. Наук. праць. – Вінниця: Планер, 2005. – Вип. 2. – 546 с.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: Навч. посібник для студентів пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядипломної освіти./ Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.
3. Закон України від 04.02.1998 № 74/98-ВР “Про Національну програму інформатизації” // Відомості Верховної Ради України.– 1998.- N 27.– С. 181
4. Закон України «Про освіту» № 100/96 від 23.03.1996 р. – К., 1996.
5. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті// Освіта України. – 2001.- №1.- С.22-25.
6. Навчальна програма "Трудове навчання 5-9 класи" Нова редакція./ за заг. ред. В.М. Мадзігона. – Київ, Перун, 2010–159с.
7. Пищик О.В. Інформаційно-комунікаційні технології та сучасний урок. / О.В. Пищик // Педагогічна майстерня.– 2011.–№1– С.15-20.
8. Рак В. І., Туранов Ю. О. Інформаційні технології як засіб удосконалення підготовки майбутніх учителів трудового навчання/ В. І. Рак, Ю. О. Туранов // Молодь і ринок. – 2006. – № 8. – С. 70–73.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА І СІМ'Я: ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ

Царук О. А., студентка

Бричок Б. П., кандидат педагогічних наук, професор

Рівненський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Взаємодія школи і сім'ї – важливий факт виховання дітей. Проте стан такої взаємодії в нових учнівських умовах потрібно переглянути і привести у відповідність із сучасністю.

Мета статті – обґрунтувати зміст, форми і методи взаємовідносин школи і родини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні проблеми виховання в сім'ї досліджували Т. Алексеєнко, Л. Бойко, М. Боришевський, Н. Камінська, В. Кравцов, Н. Лисенко, М. Стельмахович та ін. Однак форми, методи і засоби виховання дітей, розглянуті даними науковцями вимагають удосконалення та приведення їх у відповідність із сьогоденням.

Виклад основного матеріалу. В умовах соціально-політичних і економічних перетворень в українському суспільстві важлива роль належить пошуку світоглядних орієнтирів молодого покоління. Саме взаємодія сім'ї і школи закладають фундамент на якому формується громадянин демократичної країни.

Школа і сім'я – два суспільних інститути, на які покладено обов'язок виховувати особистість. Одним із шляхів оптимізації взаємодії двох провідних інституцій виховання є підвищення провідної ролі школи у розвитку особистості молодшого школяра. Це сприяє озброєнню учнів глибоким багажем знань, виробленню практичних навиків та вмінь. Визнаючи школу провідною ланкою у розвитку особистості треба зазначити, що без єдності зусиль з сім'єю, ефективність цього процесу буде низькою. Адже саме сім'я найбільше впливає на її всебічний розвиток. Саме в сім'ї дитина засвоює такі загальнолюдські поняття, як добро і зло, корисне і шкідливе, тобто її морально-етичні принципи на яких споконвіку ґрунтується педагогічний досвід народу.

Діти здобувають освіту, виховуються і навчаються не лише в школі. Їх розвиток продовжується і поза стінами школи і насамперед – у сім'ї. Сім'я - один із головних виховних інститутів, значення якого у формуванні особистості дитини важко переоцінити. Лише в сім'ї, під керівництвом та з допомогою батьків дитина пізнає навколишній світ у всіх його складностях і багатогранних проявах, тут проходить її громадське становлення, формується світогляд та естетичні смаки.

Багато залежить від педагогічної культури батьків (педагогізація сім'ї). Ці питання розглядаються на сторінках педагогічної преси (журнали “Початкова школа”, “Рідна школа”, “Педагогіка і психологія”; газети “Початкова освіта”, “Завуч”, “Шкільний світ” та ін.). Школа і сім'я мають єдину “виховну територію”. На жаль, тут є певні суперечності, що призводять до конфліктів, причиною яких є те, що батьки часто бачать учителя, очима своєї дитини. А дитина скаржиться, що вчитель несправедливо занижує оцінки, ображає і т. і. А вчителі серед причин конфліктів називають: “надто висока думка про дитину в батьків”, “батьки неконтролюють дитину”, “звинувачують вчителів у присутності дітей”.

Великою мірою на взаємовідносини батьків і вчителів є поділ сімей на бідних і багатих, а ці багаті завжди зневажливо ставляться до “бідних” учителів з їх надто скромною зарплатою.

Які ж форми роботи з сім'ями можуть запропонувати вчителі? Це лекції, бесіди (групові, індивідуальні), прес-конференції, дискусії, зустрічі за круглим столом, конференції, дні відкритих дверей, вечори “на сімейний

вогник”, “портрет сімей”.

Серед нетрадиційних форм роботи слід виділити педагогічний десант, дерево родовід, народна світлиця, сімейна скринька та ін.

Сучасні педагоги виокремлюють три основні *підходи до проблеми взаємодії сім'ї й школи*: 1) школа має визначальний вплив на виховання дитини; 2) навчання та виховання дітей у школі є логічним продовженням сімейного виховання; 3) сім'я й школа рівнозначні у своєму впливі на розвиток дітей; тільки у взаємодії вони можуть сформувати повноцінну особистість [3].

На нашу думку, вчителям початкових класів необхідно користуватися порадами В. О. Сухомлинського, викладеними в книзі “Як виховати справжню людину”. Це, зокрема, “Азбука моральних заповідей”.

Для батьківського всеобучу в 1-4 класах орієнтовна тематика може бути така:

- ✓ анатомо-фізіологічні особливості дітей 7-річного віку;
- ✓ вікові особливості дітей;
- ✓ роль батька і матері у вихованні дітей;
- ✓ режим дня молодшого школяра;
- ✓ традиції української родини;
- ✓ організація дозвілля в родині;
- ✓ роль гри у житті молодшого школяра;
- ✓ турбота батьків про фізичний розвиток і здоров'я школяра та ін.

Найголовніші умови взаємодії батьків і вчителів:

1. Конструктивний діалог;
2. Педагогізація сім'ї;
3. Спільна організація дозвілля дітей;
4. Запобігання конфліктів.

Як засвідчує досвід, успіх взаємодії сім'ї та школи, її конструктивний характер, а отже, позитивний вплив на виховання дитини значною мірою залежать від відносин між учителем і батьками учня, оскільки контакт двох вихователів – батьків та педагогів – крок до взаєморозуміння, до набуття довіри, обміну духовними й емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які вчитель і батьки передають один одному. Школа й сім'я мають єдину “виховну територію”, і байдужість або зневага хоча б однієї із сторін негативно позначаються на функціонуванні складових педагогічного трикутника “батьки – дитина – вчителі”, гальмують належний розвиток та формування дитячої особистості.

Список використаних джерел

1. Коменський Я. А. Материнська школа: виб. педагог. твори в 2-х т. / Я. А. Коменський. – М., 1982. – Т.1. – С. 201-241.
2. Макаренко А. С. Книга для батьків: в 7-ми т. / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1954. – Т. 4. – 418 с.
3. Міляєва В. Взаємодія сім'ї і школи як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Валерія Міляєва. – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/-magcontent.php3?m=6&n=64&c=1446>.
4. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка: навч. посібник / М. Г. Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 32 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 457 с.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІЛЮСТРАТИВНОЇ ГРАФІКИ

Цимбал Ю. Р., магістрант

**Янцур Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Важливим завданням сьогодення є становлення активної творчої особистості, здатної вносити прогресивні зміни в життя суспільства, здійснювати власний вибір, ставити й розв'язувати завдання, бути винахідливим, мати творчу уяву. Саме тому, вихідною тезою оновлення системи дошкільної освіти, як зазначає О. Балакірева, є положення, за якими педагогічний процес має ґрунтуватись на психології розвитку дитини, оновлення змісту, форм та методів виховання та навчання. [1]

Основне завдання виховання дітей дошкільного віку – гармонійний розвиток особистості дитини, який відбувається в процесі залучення дітей до багатства людської культури та досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Дослідження психологів та педагогів вказують, що вирішити це завдання можна за умови правильного добору засобів, які дозволять дитині в ході освоєння культурно-історичного досвіду суб'єктом власної діяльності. Образотворче мистецтво – складова частина цього досвіду. Перший, і найдоступніший, вид образотворчого мистецтва, з яким стикається дитина є книжкова ілюстративна графіка. Книжкова графіка – це малюнки, що образно пояснюють текст і одночасно прикрашають книгу. Особливість цього жанру полягає в тому, що його образний лад спирається на задану літературну канву та підпорядковуються певному завданню. Книжкова ілюстрація вступає у взаємодію з усіма елементами – текстом, його сюжетом і стилем. Вона зливається з книгою, створюючи нерозривну єдність. Картинка, особливо для дітей молодшого дошкільного віку, є надзвичайно могутнім педагогічним матеріалом, переконливішим, аніж слово, саме завдяки своїх реальній зримості. На думку Л. Кудрявцевої образи, створені гарним художником-ілюстратором, - це прекрасні зразки самобутньої творчості. Вдивляючись в них дитина отримує справжню радість та задоволення від творчих відкриттів художника, від внутрішнього співзвуччя літературних та художніх образів, що дають простір уяві та власній творчості. [3]

Саме період дошкільного дитинства є одним із найсприятливіших етапів у спілкуванні дітей з образотворчим мистецтвом, а також безпосереднього розвитку творчих здібностей. Але для цього необхідна допомога дорослого. Розуміння дітьми образотворчого мистецтва, їх естетична вихованість в повній мірі буде

залежати від загальнокультурного рівня та майстерності самого педагога. Від рівня сформованості знань, умінь та навичок педагога на пряму залежать знання, вміння і навички вихованців, результативність їх творчої діяльності та розвиток дитячої творчості загалом.

У XXI столітті, час тотальної комп'ютеризації, все частіше сучасними митцями використовується комп'ютер для створення творів у будь-якій галузі, будь то музика, малюнок чи тривимірна фігура. Все більше ілюстраторів обирають саме комп'ютерну графіку, як основний інструмент роботи. Подібний вид малювання є цікавим не лише для дорослих, але і для дітей, особливо дошкільників, адже комп'ютер надає безмежні можливості і створює своєрідний трамплін для розвитку творчості. Дитині набагато простіше та цікавіше зображення на комп'ютері, де кожен елемент можна перемістити, змінити колір та розмір, вибрати матеріали, які можуть бути недоступними у реальності (наприклад, малювання олійними або акриловими фарбами), створювати імітацію акварелі чи гуаші, не чекаючи, поки підсохне попередній шар фарби. Улюблене зображення розмальовки можна розмальовувати знову і знову, додаючи нові елементи, створюючи нові кольорові гами, додаючи на малюнок анімовані елементи, які, на думку дитини, доповнять образ. Все це неодмінно позитивно вплине на розвиток креативності та творчості дитини. Але на жаль, на сьогоднішній день, не у всіх дошкільних закладах є можливість використовувати комп'ютерну графіку для навчання дітей, або їй не надається належної уваги і подібна тема взагалі випускається з поля зору вихователя.

Таким чином, постає проблема: які форми та методи ознайомлення з ілюстративною графікою сприятимуть розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку.

Базою дослідження став ДНЗ №52 м. Рівного. В експерименті брали участь вихованці двох старших груп № 13 та № 14, вихователі та батьки.

Констатувальний етап експерименту включав такі етапи:

- Вивчення стану роботи ДНЗ із використання ілюстративної графіки в роботі з дітьми старшого дошкільного віку;
- Діагностика творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку;

Спостерігаючи за роботою вихователів, ми звертали увагу на такі основні моменти: організація та наповнення книжкового куточка, організація та наповнення куточка самостійної художньої діяльності, співпраця з батьками з метою розвитку творчості.

Як показало обстеження групових кімнат (експериментальної та контрольної груп), на полицях присутні книги різних жанрів: казки, віршики, дитячі енциклопедії, альбоми з ілюстраціями. Також тут присутні диванчики та столики для читання. При аналізі наповнення куточків нами були помічені певні недоліки: у експериментальній групі місце для читання розташоване у тихому, загишеному але недостатньо освітленому місці. Не всі книжки є привабливими для дітей (на полицях стоїть декілька старих пошарпаних книг, які не лише естетично непривабливі, але й не відповідають віку дітей). Альбоми з ілюстраціями в обох групах лише на тему професій. Діти не виявляють особливого інтересу до них.

Вихователі обох досліджуваних груп зазначили, що більшість батьків досить слабо обізнана літературно та художньо. Частина батьків бездумно купують книги, не приділяючи уваги їх змісту та читанню разом з дитиною загалом. Інша група батьків ігнорує потреби дитини у художньому слові. Зацікавлення книгами з'явилося лише тоді, коли постало питання навчати дитину читати. Нами було відмічено, що не дивлячись на таку сумну статистику серед батьків, вихователями обох груп жодних форм роботи щодо ознайомлення батьків із художніми творами не проводиться.

Щодо куточків самостійної творчості у обох групах вони розташовані вдало – біля вікон. Їх наповнення відповідає віку дітей: акварельні фарби, кольорові олівці, фломастери, папір, пластилін. Також є розмальовки для кожної дитини, проте вони усі однакові. На стінах є ілюстрації на казкову тематику.

Аналізуючи дозвілля дітей обох груп ми помітили, що більшою популярністю користуються ігрові та спортивні куточки, ніж зображувальної діяльності. З боку педагогів також не було помічено спонукань чи заохочень до самостійного малювання чи ліплення. Частіше туди відправляли «посидіти та відпочити» занадто збуджених від рухливих ігор дітей.

Наступним етапом дослідження був аналіз виховних планів. Програма «Я у світі» передбачає застосування таких прийомів, що забезпечують сучасність та всебічний розвиток дітей. Одним із завдань навчально-виховного процесу є художньо-естетичний розвиток, який забезпечується такими прийомами: виділення реального і казкового, ознайомлення дітей з дизайном, розглядання творів мистецтва, спонукання до імпровізації, малювання з натури, організацію колективного створення картини, аплікації тощо.

У ході спостереження та бесід з вихователями було виявлено, що ілюстрації в роботі використовуються рідко. Перевага надається дидактичним картинкам. Художня діяльність дітей достатньо різноманітна, проте в більшості спирається на повторення того, що робить вихователь в даний момент або те, що робили на попередніх заняттях.

Другим етапом констатувального експерименту є діагностика творчих здібностей дітей експериментальної та контрольної груп. Її метою є виявлення знань та уявлень про ілюстрацію, емоційного ставлення до неї, вміння самостійно створювати.

З метою оцінювання нами було виділено три рівні: високий (називає характеристики книжкової графіки, легко визначає настрої ілюстрації, відчуває радість, співчуття, здивування, бажання допомогти зображеним героям, вмє передавати суттєві ознаки та деталі казкових персонажів, проявляє інтерес та ініціативність у створенні зображень за літературними творами), середній (відносно самостійно називає ознаки графіки, кольорову гаму, може правильно визначити настрої ілюстрації, зображає героїв літературних творів, передаючи лише основні ознаки) та низький (дитина не розуміє сутності ілюстрацій, не може визначити настрій зображення, не виявляє почуттів при розгляданні, не виявляє бажання малювати або малює лише елементи).

В обох групах були проведені бесіди з дітьми з метою визначення рівня їх знань про книжкові ілюстрації,

особу художника-ілюстратора та зацікавленість зображеннями.

За результатами проведеної роботи було визначено, що переважна більшість дітей не завжди правильно трактують настрій ілюстрацій, дехто неправильно трактує зображення. Також, не всі діти бачать відмінність казкового героя від реального. Проте, більшості дітей старшого дошкільного віку цікаво роздивлятися кольорові ілюстрації сучасних художників-ілюстраторів, адже їх кольорова насиченість та художнє наповнення зображень значно кращі, ніж у попередні роки.

Останнім етапом діагностики було визначення рівня сформованості зображувальних вмінь та навичок. Для цього дітям експериментальної та контрольної груп було запропоновано створити ілюстрацію до казки за вибором дітей. Дитячі твори виявились дуже різноманітними. Проте, декілька дітей зобразили пейзаж, машини. Частина дітей зобразили героїв мультфільмів та казок. Переважна більшість дітей просто намалювала персонажа. Не зображаючи його дії, емоції чи де він знаходиться.

Тож результати діагностики свідчать про необхідність розробки та проведення комплексу заходів для поглиблення знань дітей про ілюстрації та розвитку їх вмінь та навичок.

На другому етапі дослідження ми поглиблювали знання про ілюстрацію дошкільників досліджуваної групи. Цей етап передбачає реалізацію експериментальної виховної технології. Система роботи з дошкільниками проводилась у три етапи: підготовчий, основний та інтерпретаційний.

Завданням підготовчого етапу було збагачення знань дітей про особу художника-ілюстратора, етапи створення ілюстрацій, розвиток вміння уважно слухати літературний твір та фіксувати в пам'яті уявлене зображення, щоб потім перенести його на папір.

Завданням основного етапу було розвивати уяву, творчість, вміння користуватись такими засобами виразності як колір, форма, перспектива, світлотінь тощо; сприяти виникненню зв'язків між досвідом дітей та змістом ілюстрації; бажання милуватись творами ілюстративної графіки, розглядати їх, підтримувати інтерес до читання та розглядання книг, створення власних ілюстрацій.

Завданням інтерпретаційного етапу було закріплення вмінь та навичок, бажання творити. На цьому етапі особливий акцент робився на тому, що жодна робота не залишилась поза увагою дорослих, навіть якщо вона була незавершеною. Аналіз дитячих малюнків засвідчив, що сюжети стали набагато різноманітнішими, а герої – більш впізнаваними та детальними.

В рамках етапу формувального експерименту нами було проведено серію занять, серед яких були бесіди, читання літературних творів, заняття навчання прийомів та способів створення ілюстрацій, заняття безпосереднього малювання, тобто створення ілюстрацій дітьми.

Окремо була проведена робота з батьками по залученню їх до розвитку творчості власних дітей. В інформаційному куточку були розміщені власне літературні твори, зразки вдалих ілюстрацій, розроблені нами методичні рекомендації про те, які книжки слід купувати та як правильно розглядати ілюстрації з дитиною.

Результати розвитку творчості старших дошкільників знайшли своє відображення у бажанні дітей проілюструвати казку від початку до кінця; діти почали набагато частіше виявляти бажання помалювати або порозглядати книжки у вільний час. Нами також було помічено, що батьки виявили ініціативу оновити читацький куточок групи більш сучасними та привабливішими книгами та ілюстраціями.

На формувальному етапі ми пересвідчилися, що значний потенціал розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку має саме ілюстративна графіка, а успішність роботи значною мірою залежить від особистості вихователя та його ставлення до роботи з дітьми. Лише творчий педагог може пробудити у дітях бажання творити.

Список використаних джерел

1. Балакірева О.М Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві / О.М. Балакірева // Укр. Соціум. – К.: Знання. – 2002. – №1. – С. 21-32
2. Григор'єва Г.Г. Розвиток дошкільника в образотворчій діяльності: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г. Г. Григор'єва. – М.: Академія, 200. – 300 с.
3. Кудрявцева Л.С. Художники дитячої книжки: Посібник для студентів середніх та вищих педагогічних навчальних закладів / Л.С. Кудрявцева. – М.: Видавничий центр «Академія», 1998. – 240 с.

МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФІЗИКИ

Чайка М. В., студентка

**Галатюк Ю. М., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Актуальність теми. Проблема підвищення пізнавальної активності учнів у процесі вивчення фізики завжди була і залишається актуальною у контексті сучасної освітньої парадигми, що ґрунтується на пріоритеті інноваційно-творчої функції навчання над інформаційно-ілюстративною. Результати аналізу змісту та практики проведення лабораторних занять спонукають говорити про низький рівень проблемності пізнавальних задач, покладених в їх основу. Навчальна задача, яка характеризується низьким рівнем проблемності не може бути детермінуючим чинником активного навчального пошуку. Дидактична функція лабораторних робіт, що виконуються за готовими інструкціями, поданими у підручниках і лабораторних зошитах, є обмеженою. У таких робіт відсутній елемент пошуку, знівельована творча компонента діяльності.

Нашою **метою** є дослідження механізмів підвищення рівня пізнавальної активності учнів під час лабораторних робіт в умовах проблемного навчання.

Відповідно до цього ставилися такі **завдання**: охарактеризувати критерій проблемності лабораторної роботи, структурувати навчально-пізнавальну діяльність і на її основі запропонувати механізм виконання творчої лабораторної роботи у контексті розв'язання експериментальної задачі.

Результати дослідження. *Проблемність* лабораторної роботи визначається суб'єктивно-об'єктивними

відносинами, які складаються у конкретного учня на етапі виконання завдання. Вона передбачає наявність проблемної ситуації, коли учню не вистачає знань, умінь, певних особистісних якостей, щоб виконати поставлене завдання. Як правило, ці причини знаходяться в “зоні найближчого розвитку” учня.

Для підвищення рівня проблемності ми пропонуємо організувати виконання лабораторної роботи у контексті постановки і розв'язування експериментальної задачі. Така лабораторна робота проектується учителем на основі структурно-логічної схеми, яка визначається узагальненим об'єктом дослідження [1; 2; 3]. Аналіз змісту лабораторних робіт, які є в діючих підручниках та навчально-методичних посібниках [5] показує, що об'єктом навчального дослідження, як правило, є фізична величина; фізичний закон або закономірність; фізичне явище або процес.

Наприклад, лабораторна робота, метою якої є дослідження або визначення фізичної величини складається з таких етапів: 1) формулювання проблеми у вигляді експериментальної задачі; 2) актуалізація знань про фізичну величину, яку потрібно визначити; 3) розробка теоретичної моделі розв'язку; 4) розробка моделі експерименту; 5) практичне виконання експерименту; 6) аналіз, обробка і оформлення результатів.

Структурно-логічна схема виконання роботи зображена на рис.1.

Кожний із вказаних етапів вимагає від учня виконання певної сукупності дій, які поділяються на

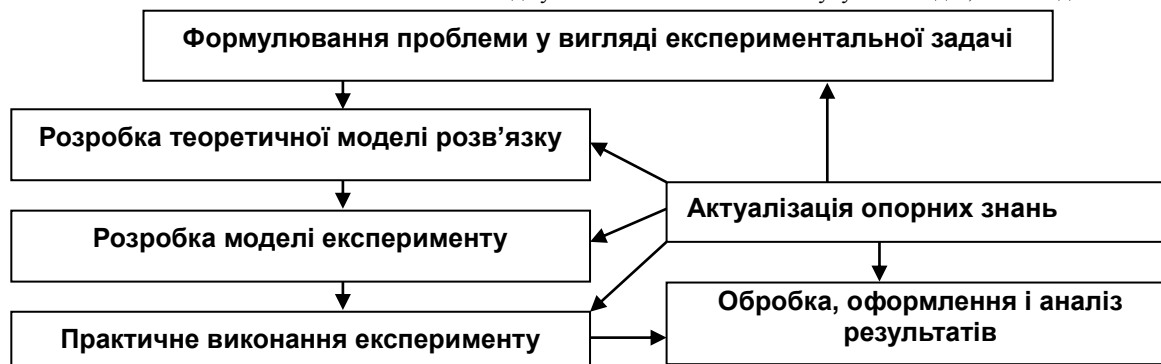


Рис.1. Структурно-логічна схема лабораторної роботи на визначення фізичної величини

репродуктивні, пошукові та творчі. Рівень проблемності кожного етапу визначається ступенем невідповідності знань, умінь і особистих якостей учня тим, які необхідні для виконання цього етапу. Умовно можна виділити чотири рівні проблемності кожного етапу лабораторної роботи.

Перший – виконавський (репродуктивний). Характеризується діями, які вимагають тільки відтворення, повторного застосування раніше засвоєного правила або алгоритму. Наприклад, повторного вимірювання вольтметром напруги на ділянці кола. Діяльність в даному випадку спрямована на вдосконалення навичок.

Другий – інструктивний – коли діяльність “жорстко” детермінується інструкцією, де описано як потрібно діяти в даній ситуації або дається готовий алгоритм, який необхідно застосувати вперше.

Третій – інструктивно-дослідницький. Характерний для ситуації, де існує паритет між репродуктивними діями та діями пошукового та творчого характеру. Виконання таких дій потребує володіння узагальненими дослідницькими вміннями. Як правило, орієнтовною основою для навчальної діяльності в даному випадку є окремі евристики, евристичні приписи, узагальнені плани дій.

Четвертий – дослідницький – властивий для діяльності у новій ситуації, яка складається переважно з дій творчого та пошукового характеру. Виконання таких дій потребує володіння узагальненими дослідницькими вміннями. Як правило, орієнтовною основою для навчальної діяльності у цьому випадку є окремі евристики, евристичні приписи, узагальнені плани дій, які можуть об'єднуватись в евристичні модулі [3].

Кожний із етапів виконання лабораторної роботи характеризується певним рівнем проблемності. Наприклад, етап “Розробка моделі експерименту” має вищий рівень проблемності, ніж етап “Практичне виконання експерименту” (за готовою інструкцією).

Моделюючи процес виконання лабораторної роботи, учитель регулює проблемність та складності кожного етапу дослідження. Наприклад, рівень проблемності етапу “Розробка моделі експерименту” може бути знижений. Учням можуть бути запропоновані готові результати окремих дій: вказані необхідні прилади, можливі варіанти виконання експерименту. У такому випадку учням залишиться тільки вибрати найраціональніший варіант, скласти план експерименту, вибрати спосіб фіксації результатів тощо.

Моделюючи експеримент, учень шукає відповідь на запитання “Як зробити?”. Враховуючи багатоваріантність відповіді на дане запитання, перед учителем стоїть завдання ініціювати пошук учня в правильному, інколи, у наперед запланованому напрямку. Для цього можуть бути використані наступні прийоми: допоміжна теоретична чи експериментальна задача; частково вказане обладнання. З цієї ж метою доцільно розглянути дослід, який, на перший погляд, не має прямого відношення до лабораторної роботи, але може бути використаний в даній ситуації.

Як показує практика, неможливо на одному уроці реалізувати усі етапи лабораторної роботи, що передбачені структурно-логічною схемою. Проте така структурованість навчально-пізнавальної діяльності дає можливість вирішити проблему завдяки поєднанню урочної та позаурочної форм навчання. Наприклад, розробка моделі експерименту може бути запропонована учням в якості домашнього завдання. Практична реалізація моделі експерименту, після її аналізу і узагальнення, здійснюється на наступному уроці.

Висновок. Запропонований механізм структуризації та моделювання лабораторної роботи, а також

регулювання її проблемності та складності у контексті розв'язування експериментальної задачі, дає можливість підвищити рівень пізнавальної активності учнів, розширити дидактичні межі застосування методів проблемного навчання у процесі виконання лабораторних робіт на основі поєднання урочної та позаурочної форм навчання. При цьому навчальна діяльність набуває творчого характеру.

Список використаних джерел

1. Галатюк Ю.М. Творчі лабораторні роботи фізичного практикуму / Ю.М. Галатюк // Фізика та астрономія в школі. – 2002.- №2. – С. 32-34.
2. Галатюк Ю.М. Моделювання творчої учбової діяльності на основі структурного аналізу / Ю.М. Галатюк // Наукові записки Острозької Академії. Психологія і педагогіка. – Острог, 2000. – Випуск 1. – С.86-93.
3. Галатюк Ю.М. Дослідницька робота учнів з фізики / Ю.М. Галатюк, В.І. Тишук – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 192 с.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. – Електронний ресурс: <http://mon.gov.ua/activity/education/>.
5. Фізика. 10 клас. Академічний рівень: Зошит для лабораторних робіт і фізичного практикуму / Ф. Я. Божинова, С. В. Каплун, О. О. Кірюхіна, В. І. Мухін. – Х.: Видавництво «Ранок», 2011.— 96 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Чичелюк А. І., студентка

**Бричок Б. П., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Постановка проблеми. Кожен учитель початкових класів повинен мати психолого-педагогічні уміння, володіти педагогічною технікою, театральним мистецтвом.

Мета статті. Метою статті стала необхідність доведення необхідності удосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів і розкриття можливостей для цього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічної майстерності знайшла відображення у працях В.О. Сухомлинського, І.А. Зязюна, Н.М. Тарасевич, Ю.І. Завалевського.

Виклад основного матеріалу. В умовах розбудови демократичної і правової України гостро постає проблема піднесення якості освіти, яка повинна бути гнучкою, мобільною, спроможною до структурно-функціонального упорядкування.

Зрозуміло, що це проблема держави. А вчитель є виконавцем переважної більшості поставлених завдань. Для цього він повинен бути компетентною людиною, професіоналом, мати високий рівень освіченості, професіоналізму, педагогічної майстерності, знання педагогічної теорії, психології. Але провідним чинником у цього є лише безмежна любов до учнів, віра в людину.

Проблеми педагогічної майстерності розкриті у багатьох працях В. О. Сухомлинського, А. С. Макаренка, І. А. Зязюна, Н. М. Тарасевич та ін.

Завдання статті визначити складові педагогічної майстерності вчителя початкових класів та умови її удосконалення.

Нижче подаємо таблицю структури педагогічної майстерності. Кожна складова – це необхідна умова дослідження успіху. На педагогічному факультеті читається курс “Основи педагогічної майстерності”, опанування яким дає можливість її удосконалення.



Структура педагогічної майстерності

Однією із умов удосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів є система самовиховання на основі самоаналізу, самопостереження, самооцінки і практичної роботи над собою. Це вимагає удосконалення педагогічної техніки. Які найголовніші прийоми її удосконалення? Це регуляція м'язового напруження, аутогенне тренування, монологічне та статичне уявлення.

Удосконалення педагогічної майстерності можливе через оволодіння театральним мистецтвом. Учитель, на думку Ю. Львової, є одним цілим у трьох особах. Він є автором сценаріїв уроку, режисером педагогічної дії і виконавцем головної ролі, а кожен урок – це прем'єра.

Кількісний та якісний аналіз рівня сформованості театральної культури опитаних учителів початкових класів показав, що переважає середній та низький рівні сформованості театральної культури, які спостерігаються відповідно 67,4 % і 27,9 % респондентів.

Проте вони визначають, що у студентські роки їм дуже допомогли заняття у драматичні студії. Вчителі називають такі методи формування недостатньої майстерності: ділові ігри, дискусії, рольові ігри, тренінги, моделювання конкретних ситуацій, аналіз публічних виступів, метод "Прес" та ін.

Отже умовою формування педагогічної майстерності вчителів є:

- ✓ використання доцільних інтерактивних форм і методів;
- ✓ формування потреб і готовності удосконалити свою педагогічну майстерність;
- ✓ організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів.

Список використаних джерел

1. Завалевський Ю.І. Сучасний вчитель: вимір часу / Ю. І. Завалевський. – К.: Букрек, 2008. – 288 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. — К.: Вища шк., 1997. — 349
3. Сухомлинський В. О. Слово про слово. Слово вчителя в моральному вихованні: Вибр. тв. Т. 5 / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 56.

СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Шевченко О. В., викладач

**Петренко О. Б., доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Актуальність дослідження наявного стану сформованості комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у процесі вивчення філологічних дисциплін визначається необхідністю аналізу чинників та умов, що впливають на результативність професійної підготовки молоді.

Аналіз наукової літератури свідчить, що у роботах О. В. Безкоровайної та Л. М. Мороз [1], І. Є. Клак [2], Н. С. Назаренко [3], С. В. Перової [4], М. М. Радишевської [5], О. А. Черепанової [7], О. Ф. Усик [6] представлено багатокритеріальний підхід до вимірювання комунікативної компетентності студентів залежно від напряму професійної підготовки та площини дослідницьких інтересів.

Але результати представлених досліджень не дозволяють визначити наявні тенденції сформованості рівня комунікативної компетентності студентської молоді у процесі вивчення філологічних дисциплін.

Метою нашої статті є висвітлення кількісних результатів діагностики рівня сформованості комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Охарактеризуємо одержані результати дослідження першого діагностичного зрізу, що відбувався на констатувальному етапі дослідницької роботи.

Згідно до програми нашого експериментального дослідження, для оцінки рівня комунікативної компетентності студентів ми використовували Індикаторний метод, згідно з яким була побудована система критеріїв, показників. Проаналізуємо результати як окремо за кожним критерієм, так і узагальнені, інтегровані дані.

Іншомовний критерій вимірювання рівня комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей характеризує рівень володіння досліджуваними іноземною мовою (французькою, англійською, німецькою, тощо) та відображає здатність молоді здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування для успішного функціонування.

Таким чином, одержані результати оцінки майбутніми гуманітаріями рівня своєї іншомовної компетенції свідчать про наявність таких тенденцій: загальний рівень володіння студентами інших мов характеризується як низький; водночас, на низькому рівні досліджуваними оцінюється рівень власних аналітико-синтетичних і проєктувальних умінь та здібностей; високий рівень сформованості притаманний індикатору іншомовної компетенції, пов'язаному з можливістю висловлювати власну думку.

Тому при проєктуванні формувальної роботи варто звернути увагу на форми, методи і засоби роботи, спрямовані на розвиток аналітико-синтетичних і проєктувальних умінь майбутніх гуманітаріїв; опору при цьому можна здійснювати на розмовні навички студентів, ураховуючи їх ставлення, інтереси та мотиви.

Мовна компетенція є однією з провідних цілей фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей у процесі вивчення філологічних дисциплін. Вивчення актуального стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх гуманітаріїв виявило потребу у поглибленні саме мовних знань, умінь, здібностей студентів, що було враховано нами при проєктуванні організаційно-педагогічних умов та форм і методів їх запровадження на формувальному етапі експериментальної роботи.

Лексичний критерій комунікативної компетентності майбутніх гуманітаріїв відображає рівень знання ними норм, правил і форм мови.

Соціокультурна компетенція студентів, що відповідає соціокультурному критерію оцінки рівня комунікативної компетентності, характеризує поведінку особистості у різних життєвих ситуаціях та статусах, уміння зберігати етику комунікацій з представниками різних соціальних статусів і культур. Саме тому, визнаючи цінність

мови й мовлення для навчальної діяльності, майбутні гуманітарії не асоціюють їх з майбутніми успіхами у професійному та громадському житті.

Навчальний критерій комунікативної компетентності студентів ми виділяємо як один з найбільш важливих, оскільки він відображає здатність людини до розвитку, вдосконалення, самоактуалізації – тобто процесів, що характеризують потенціал особистості до формування комунікативної компетентності. Навчальна компетентність у структурі комунікативної компетентності відображає вміння студентів учитися, а також рівень сформованості навчальних умінь і навичок.

Дослідницький критерій комунікативної компетентності тісно пов'язаний з навчальним, однак відображає саме результати самостійної наукової роботи студентів у процесі вивчення філологічних дисциплін. Включення дослідницької компетенції у структуру комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей зумовлене необхідністю самостійного вирішення студентами проблемних завдань навчального, професійного, особистісного життя, а також її вагомим місцем у структурі ключових компетенцій фахівців.

Студентам легше даються завдання репродуктивного характеру, в той час як уміння узагальнювати й презентувати належать до несформованих. Відповідно, при вивченні філологічних дисциплін майбутніми гуманітаріями необхідно використовувати вправи й методики, спрямовані на розвиток як дослідницької компетенції загалом, так і окремих умінь зокрема.

Організаційна компетенція корелює з комунікативною внаслідок її вагомості ролі в забезпеченні вертикальних і горизонтальних ділових комунікацій як обміну інформації на офіційному рівні; організаційний критерій комунікативної компетентності студентів відіграє вирішальне значення для успішної професійної адаптації та вирішення фахових завдань. Тому вважаємо за необхідне впровадження форм роботи, спрямованих на формування громадянської активності студентської молоді, її активної життєвої позиції як передумови фахового становлення.

Рефлексивний критерій сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців відображає їх здатність осмислювати й переоцінювати особистісний та професійний досвід як особливий ресурс для корекції власної поведінки. Саме рефлексивна компетенція у психолого-педагогічній літературі розглядається як передумова ефективної життєдіяльності особистості через творчість, розвиток і саморозвиток; одержані на констатувальному етапі експерименту дані сформованості рефлексивної компетенції.

При вивченні актуального стану сформованості комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей нами виділено дві групи чинників впливу на результативність досліджуваного процесу - внутрішні (психологічні, особистісні) комунікативні якості, що вимагають особистого усвідомлення молоддю необхідності їх розвитку й цілеспрямованої діяльності з їх розвитку; зовнішні (педагогічні, соціальні) особливості поведінки, які потребують педагогічної корекції у процесі організації вивчення філологічних дисциплін.

Одержані дані оцінки окремих критеріїв комунікативної компетентності свідчать про їх тісний корелятивний зв'язок і дозволяють оцінити загальний рівень сформованості комунікативної компетентності досліджуваних як інтегративної якості (див. табл.).

Таблиця

Діагностика сформованості комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі експерименту, у %

| Рівні | Контрольна група | | Експериментальна група | |
|--------------|------------------|------------|------------------------|------------|
| | Кількість | відсотки | кількість | Відсотки |
| Елементарний | 92 | 27,88 | 83 | 28,72 |
| Незалежний | 183 | 55,45 | 161 | 55,71 |
| Досвідчений | 55 | 16,67 | 45 | 15,57 |
| <i>Суми</i> | <i>330</i> | <i>100</i> | <i>289</i> | <i>100</i> |

Як видно з результатів констатувального етапу, 55% майбутніх гуманітаріїв притаманний незалежний рівень комунікативної компетентності, що характеризується середніми показниками сформованості окремих якостей особистості та нестійкістю поведінкових патернів у взаємодії. Лише 16,67% досліджуваних контрольної групи та 15,57% студентів експериментальної групи мають досвідчений рівень сформованості комунікативної компетентності, заснований на свідомому цілепокладанні, розвитку та рефлексії чинників ефективного спілкування. Водночас, значна кількість учасників експериментального дослідження (27,88% у контрольній групі та 28,72% в експериментальній групі) мають елементарний рівень сформованості комунікативної компетентності, за якої властивий негармонійний розвиток окремих особистісних та соціальних факторів успішного спілкування.

Висновки: Таким чином, нами вивчено загальний актуальний стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх гуманітаріїв, основні тенденції прояву досліджуваного явища та передумови його формування. Охарактеризовано стан сформованості сукупності компетенцій, покладених у структуру комунікативної компетентності. Виділено основні недоліки існуючої системи формування комунікативної компетентності у процесі вивчення філологічних дисциплін та сформульовано перспективи їх врахування при проектуванні перетворюючої педагогічної діяльності на формувальному етапі експериментальної роботи.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О.В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ / О.В. Безкоровайна, Л.В. Мороз // // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Філологічна. - 2012. - Вип. 25. - С. 142-145.
2. Клак І.Є. Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Інна Євгенівна Клак. – Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, 2015. – 284 с.

3. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. канд. наук: 13.00.04. / Назаренко Наталія Степанівна. – К., 2008. – 216 с.
4. Перова С. В. Результати моніторингу сформованості ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін / С. В. Перова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10psvvsd.pdf.
5. Радишевська М.М. Формування інтерактивних компетентностей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в процесі професійної підготовки / Марія Миколаївна Радишевська. – Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. – 306 с.
6. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін / Олена Федорівна Усик. – Автореф. ... канд. пед. наук – 13.00.09 – теорія навчання. – Кривий Ріг, Криворізький державний педагогічний університет, 2010. – 22 с.
7. Черпанова О. А. Актуализация ключевых компетенций в содержании повышения квалификации педагогов дополнительного образования: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Черпанова Ольга Александровна. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.

ЕЛЕМЕНТИ АКТОРСЬКОЇ І РЕЖИСЕРСЬКОЇ ТЕХНІКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Шевчук Ю. В., магістрант

**Петренко О. Б., доктор педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Стрижем професійної діяльності вчителя має бути не лише доброзичливе спілкування, любов до дітей, гармонія розуму й почуттів, а й педагогічна майстерність на рівні мистецтва, що забезпечується високим ступенем розвитку професійно-необхідних якостей, умінь, навичок і, зокрема, вміння застосовувати елементи акторської і режисерської техніки у діяльності вчителя. Тому формування такого вміння є одним із завдань підготовки майбутнього педагога.

Безперечно, нові вимоги актуалізують проблему удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів, сприяють пошуку якісно нових освітніх технологій, запозиченню досвіду споріднених професій, виходячи з логіки про спільні шляхи розв'язання подібних проблем. Однією з таких технологій є використання досвіду театрального мистецтва, зокрема театральної педагогіки у навчально-виховній роботі професійних педагогічних закладів освіти [4, с. 382].

Поняття «акторська техніка» включає сприйняття і спостереження життєвих явищ, у якому пам'ять, увага, уява, почуття правди і віри в запропоновані обставини є для актора необхідними. Не менш обов'язкові для актора в будь-якому виді діяльності є вміння логічно і послідовно мислити, володіти достатнім темпоритмічним діапазоном, сценічним спілкуванням, словесною і фізичною дією тощо.

Педагогічний артистизм розглядаємо як комплекс професійно-значущих, взаємопов'язаних та взаємообумовлених якостей особистості вчителя, який забезпечує досконале володіння педагогічною технікою та навичками перевтілення, виразної, естетично-привабливої передачі навчального матеріалу з метою максимальної реалізації індивідуального потенціалу вчителя.

Поняття «режисерської техніки» розуміємо як комплекс специфічних режисерських засобів вираження. Атмосфера спектаклю (у нашому випадку атмосфера уроку), темпоритм спектаклю (уроку), мізансцена спектаклю (мізансцена на уроці) – усі ці виразні засоби режисера розглядаються як канали безпосереднього передавання до глядачів (у нас учнів) режисерських (вчительських) емоцій і думок. Такий підхід до розуміння елементів режисури дозволяє залучити студента-педагога з перших же кроків навчання до свідомого користування ними для ідейно-емоційного впливу на учня, вихованця. Сутність режисерської техніки у діяльності вчителя полягає у тому, щоб уміти жити з учнем одним подихом, бути в його «шкірі», але при цьому не втрачати здатності гострого аналізу, зберігати пильність контролю.

Педагог - це одночасно і режисер, і актор, який сам складає і грає, який сам вчиться і навчає. Навчає малу дітвора, яка вже встигла полюбити педагогів, перших просвітителів у їхньому житті, полюбити по-своєму, подитячому, але щиро і незаперечно.

А. С. Макаренко писав: «Не може бути хорошим вихователем, який не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідне вираження. Переконаний, що в майбутньому в педагогічних вузах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і своїм обличчям» [2, с. 78].

Педагог повинен володіти багатим внутрішнім світом. Внутрішній світ особистості – це і мистецтво самовираження, здібності до перевтілення, співтворчості і співпереживання. Педагогові як творчій особистості необхідно розкрити в собі педагогічні здібності, уміти застосовувати їх на практиці, сприяти при цьому розвитку якостей, властивостей, умінь учнів. Серед педагогічних здібностей не останнє місце займає творчий стиль індивідуальної діяльності педагога, педагогічний артистизм.

Доведено, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної професійної освіти актуальним залишається питання підвищення майстерності педагога. Одним із напрямів реалізації цього завдання є запровадження в процес підготовки вчителя методів театральної педагогіки (елементів акторської і режисерської техніки).

На думку І. Малочевської, режисерська техніка, полягає у тому, щоб уміти жити з актором одним подихом, бути в його «шкірі», але при цьому не втрачати здатності гострого аналізу, зберігати пильність контролю. Тому режисерська техніка не збігається буквально з акторською. Напроти, з одного боку, формувати в студентах – майбутніх педагогах безпосередність, жвавість сприйняття (погляд на світ дитини), з іншого боку, – аналітичну строгість і точність (свідомість зрілої людини). Аналіз режисера не повинен заважати його безпосередності, безпосередність – не вступати в конфлікт із аналізом. Така комбінація – найважливіший принцип освоєння

режисерської техніки. Адже, щоб згодом прожити з актором (учнем) усі дрібні психологічні ходи й найтонші переходи, щоб зуміти підказати акторові (учнем) вірний шлях (якщо він заплутався або збився зі шляху), режисер (учитель) повинен мати набагато більш рухливу психіку, ніж актор, більшу волю, витримку, постійну творчу готовність [3, с. 126].

Педагогічне мистецтво часто називають театром одного актора. Тому для педагога важливо знати принципи театральної дії і його закони. Можна сказати, що педагогічний процес складається з двох фаз: виховного задуму і процесу його реалізації. І на тому, і на іншому етапі важливу роль відіграють саме театрально-виразні можливості педагога.

1. Кожен конкретний урок - це своєрідна педагогічна п'єса, в якій викладач виступає як:

- автор сценарію (вибудовує драматургію відносин),
- режисер (управляє відносинами і визначає місце кожного учасника дії у виховному процесі),
- актор (сам грає свою роль на основі точного науково-педагогічного задуму),
- імпровізатор (враховує нові реально виникають педагогічні ситуації).

2. Режисерське мистецтво полягає у творчій організації всіх елементів дії (вистави, уроку) з метою створення єдиного гармонійно цілісного твору. Можна виділити декілька умов повноцінної режисури уроку.

Перша умова режисури уроку і створення цілісного твору - це наявність у педагога творчого задуму. Для цього потрібно:

- усвідомлення і аналіз власних загальних теоретичних позицій (підходів, теорій, принципів, технологій);
- облік психологічних та інших особливостей учнів;
- планування часу (темпу, ритму, окремих частин уроку);
- просторове рішення (компонування учнів залежно від цілей уроку і можливостей пересування по кабінету).

Друга умова - продумування цілей, які потрібно досягти з групою або окремим учням. По суті, мета - це приведення всіх елементів задуму до спільного знаменника, єдина ідея задуму.

Третя умова - відчуття цілісності відбувається і обґрунтування необхідності тих чи інших дій. Ця умова досягається наявністю у педагога надзавдання і відчуттям життєвої правди [1, с. 412]

"Та не можна просто грати сценічно, зовнішньо. Є якийсь пас, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відбиття "тих процесів, які є в нашій душі", - так писав Макаренко.

Елементи акторської і режисерської майстерності в педагогічній діяльності вчителя зустрічаються постійно, вони є невід'ємною частиною праці педагога, а саме педагогічне спілкування, яке здійснює комунікативну функцію, є безпосереднім впливом на учня.

Всі елементи акторської і режисерської майстерності вчителя зустрічається передусім на уроці як основній формі навчальної діяльності. Саме тут педагог грає як актор, творить і імпровізує як режисер і навчає, як вчитель. В цьому і полягає багатогранність нашої педагогічної професії.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник для вищих навч. закл. / І. А. Зязюн. - К.: «Вища школа», 2004. - 422 с.
2. Макаренко А. С. методика організації виховного процесу // Твори: У 7 т. - К., 1954. - Т.5, с. 76-80.
3. Малочевская И. Режиссерская школа Товстоногова. - СПб.: СПбГАТИ, -2003. - 158 с.
4. Педагогіка: Хрестоматія/Уклад.: Кузьмінський А. І., Омеляненко В. О. - К.: Знання-Прес, 2003, с. 382-385.
5. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество.- М.: Знание, 1987.

МЕТОДИКА РОБОТИ З ІНШОМОВНИМ ТЕКСТОМ ДЛЯ ЧИТАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Шибецька Т. С., магістрант

**Гронь Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Сьогодні, коли налагоджуються контакти нашої держави з англійськими країнами, зростає необхідність у навчанні читання англійською мовою. В Україні все більшою стає кількість друкованої продукції англійською мовою, стають доступними міжнародні комп'ютерні системи, що значно розширює потребу в фахівцях, які володіють навичками та вміннями читання цією мовою. Перед вчителями постає актуальна задача успішного навчання учнів читання англійською мовою.

Питання методики організації роботи з текстами для читання іноземною мовою учнів старшого ступеня навчання досліджувалось низкою авторів (Г.В. Колшанський, Н.І. Гез, Л.В. Мінаєва, Г.В. Рогова, І.А. Рапопорт, С.К. Фоломкіна). Це питання знайшло відображення в статтях В.І. Цетлін (про труднощі в текстах для читання), Н.А. Селіванова (про літературно- країнознавчий підхід до відбору текстів), М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохіної (про навчання розуміння іноземного тексту), М.М. Нурдіної (про організацію процесу навчання на основі тексту) та інших.

Однак незважаючи на численні праці, присвячені даній проблемі, за межами досліджень залишилась низка невирішених питань. Аналіз методичної літератури та власні спостереження за процесом навчання читання іноземною мовою у ЗОШ під час педагогічної практики свідчать про те, що в учнів низький рівень сформованості вміння читання. Однією із причин ми вважаємо недостатню сформованість у старшокласників навичок та вмінь роботи з іноземними текстами.

Процес читання передбачає не лише сприймання змісту текстів. В цілому, читання – це мовленнєва дія з текстом, спрямована на розв'язання комунікативного завдання. Комунікативні завдання для організації читання формуються на основі навчально-мовленнєвої ситуації. Наприклад:

- висловити своє ставлення до описаної в тексті події (героя, факту);
- пояснити мотиви вчинку героя (причини або наслідки якоїсь події, значення факту тощо);

- опишіть місце (час) події.
- знайдіть у тексті місце, де герой виражає своє ставлення до... (вказується факт, особа тощо).

Формулювання комунікативного завдання має бути стислим і зручним для утримування в оперативній пам'яті. Усі компоненти навчально-мовленнєвої ситуації добираються з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. На цій основі вчитель формулює інструкцію до завдання.

Наприклад: «Прочитайте текст і з'ясуйте, кому з героїв твору властиві такі риси: сміливий, сильний, милий. Аргументуйте вибір. Користуйтеся списком незнайомих слів і словосполучень. Виконайте завдання іноземною (або рідною) мовою».

У роботі з текстом доцільно також застосовувати завдання на закріплення мовного матеріалу, зокрема, граматичного. Такі завдання пропонуються після першого читання. Вони зосереджують увагу учнів на формі висловлювання і не мають відношення до навчально-мовленнєвої ситуації. Однак їх структура включає об'єкт і настанову (інструкцію) на певну дію з ним (відшукати, написати, згрупувати, пояснити, вивести правило тощо).

Наприклад: «У вашому тексті часто зустрічаються слова із суфіксом -лу. Користуючись словником і спираючись на контекст, з'ясуйте, яка частина мови утворюється за його допомогою і від якої?».

Інше питання, яке необхідно вирішити при роботі з текстами – які ефективні прийоми навчання слід використовувати.

Найчастіше під час роботи з текстом на старшому ступені навчання починають використовувати такі прийоми як компресія і цитування [2].

Точне цитування — переконливий доказ розуміння без використання продуктивних форм роботи. Цитуючи, читач використовує готовий матеріал тексту, вибравши його відповідно до смислового завдання. Іноді цитування слугує тільки засобом виявлення того, наскільки уважно був прочитаний текст. В цьому випадку завдання спрямоване на те, щоб відшукати в тексті речення, підказане українським еквівалентом. Наприклад: «Знайдіть в тексті речення, що відповідають поданим українським реченням». Цитати можуть приводитися для підтвердження/спростування певних явищ і для вирішення проблемних питань.

Цитування має місце на всіх етапах роботи з текстом і свідчить про глибину розуміння прочитаного. Воно може бути пов'язане з різними видами читання. В деяких випадках через цитування тексту відбувається зв'язок читання з усним мовленням. Наприклад: «Випишіть з тексту речення, за допомогою яких можна дати розгорнуту відповідь на подане запитання».

У реальному житті, особливо в професійній і навчальній сферах, доводиться часто конспектувати тексти, виділяючи головне. В результаті такої переробки створюється вторинний текст, в якому представлені основні ідеї первинного тексту. Залежно від комунікативного завдання використовуються при цьому різні форми компресії тексту: реферат, анотація, резюме, рецензія.

Реферат оперативно знайомить читача з основним змістом оригіналу; анотація подає тему оригіналу, в ній вказаний також адресат інформації; рецензія містить оцінку твору читачем, в ній наводяться конкретні факти з первинного тексту для доказу своєї думки; резюме містить висновки із загального змісту оригіналу.

При оволодінні читанням іноземною мовою прийоми компресії тексту використовуються постійно. Сам процес стиснення тексту, відбір фактів і ідей первинного тексту є активним розумовим процесом, при якому відбувається глибоке проникнення в смисл тексту. Результат компресії сприйнятого тексту свідчить про розуміння чи нерозуміння інформації мовленнєвого повідомлення. Крім того, вторинні тексти, так само як і в рідній мові, можуть бути використані учнями при підготовці усного повідомлення на відповідну тему.

У школі різні форми компресії тексту слід пов'язувати з різними видами читання, перш за все, з переглядовим і ознайомлювальним [1]. Так, анотація може стати результатом переглядового читання, оскільки призначення цього виду читання — виявлення головного предмету викладу. Відповідні завдання формулюються таким чином: прочитайте два-три газетні повідомлення і розкажіть, про що в них повідомляється, кому вони можуть бути адресовані. Результатом ознайомлювального читання можуть бути реферати і рецензії.

Старшокласники з цікавістю займаються компресією текстів, оскільки цей вид діяльності відповідає рівню їхнього інтелекту.

Важливим етапом роботи є контроль розуміння текстів. Для того, щоб такий контроль виконав своє призначення — показав учневі, який рівень навченості йому вдалося досягнути, а також показав вчителю, чи отримав він бажаний результат чи ні, потрібно правильно організувати контроль.

Об'єктами підсумкового контролю сформованості умінь читати іншомовний текст виступають наступні уміння:

- а) усвідомлювати мету читання конкретного тексту і вибирати стратегію читання, що відповідає цій меті, варіювати темп читання;
- б) розподіляти увагу між змістом і формою тексту (зокрема, його мовним матеріалом);
- в) безпомилково розпізнавати в тексті мовні одиниці, що раніше зустрічалися, думки, життєві ситуації, наукові дані і т. ін.;
- г) самостійно семантизувати незнайомі слова при наявності відповідних опор;
- д) здійснювати смисловий аналіз тексту, виділяти в ньому головне, нове, достовірне, корисне;
- е) переробляти вилучену з тексту інформацію з метою її використання надалі [1, с. 33].

Успішність контролю залежить також від вдало вибраних прийомів контролю. До таких прийомів належать, як відомо, переклад рідною мовою, переказ, постановка запитань до тексту і відповіді на запитання вчителя, виділення текстового суб'єкта і предиката, тестування, реферування та анотування тексту. Важливо вибрати такий прийом контролю, який дозволяє побачити, чи справляється читач з труднощами даного типу тексту, чи знаходить наявні в ньому опори. Так, наприклад, перекладом доцільно користуватися в тих випадках, коли в тексті містяться граматичні конструкції, відсутні в рідній мові, серед лексичного складу зустрічаються «помилкові друзі перекладача» і т.ін.; постановка запитань переконливо розкриває розуміння тексту проблемного характеру; реферування тексту

сприяє його чітка структура, поділ тексту на абзаци.

Оцінку результатів контролю рекомендується здійснювати «з опорою на позитивне» — рахувати не помилки, а кількість правильно переданих фактів.

Для різних видів читання використовуються різноманітні способи контролю. Ознайомлювальне читання контролюється за допомогою таких завдань: прогнозувати зміст по заголовку і ілюстраціях; ставити запитання до основної інформації і відповідати на них; вибирати заголовок, адекватний змісту тексту; ділити текст на смислові частини; занотувати основну інформацію.

Вправи, які виконуються з метою формування умінь вивчаючого читання та контролю повноти розуміння прочитаного тексту, носять переважно такий характер: скласти розгорнутий план (резюме, висновки, коментар); назвати твердження, які потрібно підтвердити або спростувати; поставити запитання до всього тексту; виконати вибірково або повністю адекватний переклад тексту, виконати тест множинного вибору (альтернативного вибору, перехресного вибору і т.ін.).

Наприклад:

1. Виберіть з кількох малюнків ті, які ілюструють провідну думку тексту.
2. Визначте, чи відповідає інформація, запропонована у завданні, основному змісту тексту.
3. Визначте у тексті смислові віхи та випишіть інформацію про...
4. Складіть план до тексту; підберіть до кожного пункту плану речення з тексту, які його уточнюють.
5. Виконайте письмовий переклад тексту і порівняйте його з ключем.
6. Виконайте тест множинного вибору.

Контроль розуміння для вибіркового читання проводиться за допомогою таких завдань: перерахувати основні дані/факти; поставити запитання до найбільш суттєвої інформації; скласти оцінку/рецензію на весь текст/фрагмент; порівняти два тексти на аналогічну тему; інтерпретувати комунікативне завдання автора; скласти анотацію/реферат; зробити вибірковий переклад.

Із способів перевірки розуміння найбільш корисними є підбір відповідних до змісту тверджень, виділення головного в кожному абзаци, відповіді на такі запитання, які вимагають переосмислення тексту, а також переклад окремих, ключових для змісту речень. Корисним для оволодіння уміннями самостійного розуміння тексту є читання і переклад окремих речень, в яких містяться незнайомі слова.

Важливим засобом, що розкриває зміст тексту, є наочність — малюнки в підручниках, картини, фільми і діафільми. Особливо ці засоби важливі при читанні текстів, що відображають життя країни, мова якої вивчається. Але спочатку треба ще навчити учнів самостійно розпізнавати лінгвокраїнознавчу інформацію в тексті. В цьому допоможуть спеціальні завдання. Наприклад, учні повинні сказати, що в змісті тексту для них було несподіваним, новим, цікавим, які нові відомості вони отримали. Найбільш сильним учням можна доручити скласти коментар до тексту.

Перераховані методичні прийоми допоможуть учням орієнтуватися в змісті та розуміти незнайомі мовні елементи при читанні тексту.

Достатньо повне і правильне вичленення інформації, що пропонується в тексті, не є завершальним етапом роботи над текстом. Наступним етапом є використання цієї інформації у мовленні. Отримані з тексту нові знання можуть бути відразу ж пущені в хід для виступу на уроці по профільному предмету, організації реальної або ігрової конференції, семінару, підготовки альбому, статті, журналу і т.ін.

Список використаних джерел

1. Куропаткін Я.В. Додаткові зауваження про читання як мету навчання іноземної мови / Я.В. Куропаткін // Іноземна філологія. – 2005. - Вип. 57. - С. 152-158.
2. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Конишева. – Минск, 2005. – 215 с.

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шклярова С. С., магистрант

Никонова Л. Е., кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

Важнейшей составляющей процесса дошкольного образования в Республике Беларусь является взаимодействие с семьями воспитанников, направленное на установление партнерских отношений с целью обеспечения полноценной среды для всестороннего развития ребенка[1].

Сегодня взаимодействие учреждения дошкольного образования характеризуется тем, что детский сад уже не является единственным учреждением социализации и образования семьи дошкольника, он становится ведущим субъектом при организации педагогического сопровождения семьи воспитанника и выступает координатором всех субъектов образования (педагоги, дети, родители) в процессе интеграции их деятельности. Педагогическое сопровождение признается основной формой взаимодействия с семьями воспитанников, под которым понимают движение вместе с родителем, рядом с ним, иногда чуть впереди на пути овладения педагогической культурой.

По мнению специалистов, современные родители весьма заинтересованы в хороших результатах образования своего ребенка. Они понимают важность и необходимость взаимодействия с ребенком, но недостаток времени, занятость не позволяет реализовать его в должной мере. Часто родители не проявляют достаточной активности к сотрудничеству с педагогами по развитию дошкольника, перекадывают ответственность за его образование и воспитание на дошкольное учреждение. Исследователи отмечают, что современные родители достаточно грамотны, готовы самообучаться, саморазвиваться, имеют доступ к педагогической информации, используют возможности Интернета. Вместе с тем родители нуждаются в компетентном проводнике в этом многообразии педагогической информации.

В широком научном понимании информационное сопровождение – это непрерывный процесс создания

умовий розвитку личности, направлений на формування системи научних і практичних знань і умінь, ціннісних орієнтацій поведінки і діяльності, дозволяючої людині активно функціонувати в сучасному інформаційному суспільстві [2].

В установах дошкільного освіти інформаційне супроводження родини передбачає взаємодію, при якій створюються умови для успішного використання інформації батьками з метою реалізації власного виховного потенціалу по відношенню до дітей. Воно базується на сучасних принципах (принцип забезпечення емоційної безпеки батьків, принцип соціального партнерства, принцип полілога, принцип гуманізації) і вирішує завдання інформативного і навчального плану, встановлення контакту з родині за погодженням методів і прийомів виховання дитини. Змістом може виступати відношення до дитини, уявлення про неї і способи впливу, характер спілкування з дитиною [3].

Інформаційне супроводження батьків вихованців дошкільних установ в РБ здійснюється з допомогою наглядно-інформаційних форм (буклети, журнали і газети, видавані в дитячому саду, дні відкритих дверей, відеоролики, виставки дитячих робіт, бібліотеки для батьків і др.), які забезпечують опосередковане спілкування між педагогами і батьками, і набирають популярності інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). Інформаційно-комунікативні технології – це широкий спектр цифрових технологій, використовуваних для створення, передачі і поширення інформації і надання послуг. Більшість установ дошкільного освіти в нашій країні прагнуть до створення власних медіатеки по різних питаннях виховання і освіти дітей. Наявність у дитячого саду власного сайту в мережі Інтернет надає батькам можливість оперативного отримання інформації про життя установи і групи, стає для родини джерелом інформації навчального, методичного або виховного характеру.

Разом з тим, аналіз практики свідчить про те, що установи дошкільного освіти зазвичай відчувають труднощі в організації ефективного інформаційного супроводження родини. Традиційна наглядність (папки-передвижки, стенди і т.п.) не приваблює сучасну родину. Використання ІКТ фрагментарно, не викликає інтересу ні у батьків, ні у педагогів, не ґрунтується на активності і ініціативі самих отримувачів освітніх послуг, не завжди враховує високий освітній потенціал білоруської родини. Недостатня інформаційна компетентність педагогів зазвичай не дозволяє будувати взаємодію на повноцінному сучасному мові батьків.

Виникає суперечність між необхідністю активного інформаційного обміну суб'єктів освітнього процесу і відсутністю ефективних способів.

Таким чином, інформаційне супроводження батьків в умовах установ дошкільного освіти як комплекс педагогічних методів і засобів, направлених на максимальний інформаційний обмін між дитячим садом і родині з метою підвищення батьківської компетентності, є актуальною проблемою сучасного дошкільного освіти в РБ.

Список використаних джерел

1. Інструктивно-методичне письмо Міністерства освіти Республіки Білорусь к 2014/2015 навчальному року. Установи дошкільного освіти // [Електронний ресурс]: http://adu.by/wpcontent/uploads/2014/umodos/imp/mr_7_2014.pdf. Дата доступу: 26.04.2016.
2. Богословський В.І. Інформаційно-освітнє простір – область функціонування педагогічних інформаційних технологій / В.І. Богословський, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкін // Інформаційні технології в освіті: матеріали Х ювілейної конференції-виставки –М.: МИФИ, 2000. – Ч.3. – С.103– 104.
3. Давыдова, О.І., Майер, А.А. Компетентнісний підхід в роботі дошкільного освітнього установи з батьками / О.І. Давыдова, А.А. Майер. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2013. – 128 с.

АНАЛІЗ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІКТ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Шроль Т. С., аспірант

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

Ефективне функціонування сучасного суспільства на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) неможливе без якісного навчання майбутніх вчителів на основі новітніх ІКТ. Адже, зміни в суспільстві ведуть до змін ролі вчителя, який з демонстратора готових теорій повинен стати менеджером процесу пошуку та конструювання нових знань з використанням ІКТ. При цьому основою навчальної діяльності є співробітництво студентів, розвиток здібностей студента до самоосвіти.

Система освіти повинна змінитися, щоб адаптуватися до сучасних вимог і впроваджувати нові технології. Проблемами розробки стандартів щодо використання ІКТ в освітньому процесі займаються В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков, П. П. Грабовський, К. Р. Колос, О. М. Кривонос, С. Г. Литвинова, І. Д. Малицька, Н. М. Морзе, Н. С. Прилуцька, О. М. Спирін, О. В. Овчарук, Д. Б. Рождественська та інші, а серед зарубіжних: David Barr, Carolyn Sykora тощо.

Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови, *стандарт* – це «норма, зразок, мірило» [1, с. 1383]. У Законі Про вищу освіту стандарт освітньої діяльності визначається, як «сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу і наукової установи» [2]. Звичайно освітній стандарт має визначитися професійним стандартом, що представляє собою опис вимог роботодавця до певної професії і містить перелік знань, вмінь і навичок, якими має володіти фахівець для виконання своїх посадових обов'язків. Цей документ є незамінною складовою для налагодження взаємодії між роботодавцями та системою освіти. Професійні стандарти мають бути основою для розробки освітніх стандартів, методичних матеріалів, програм професійного

навчання працівників. Саме в професійному стандарті встановлюються критерії якості підготовки кадрів.

Проте на сьогодні в Україні нема ще затверджених стандартів підготовки вчителів до використання ІКТ в професійній (освітній) діяльності, хоча є ряд напрацювань, які дозволяють їх розробити [4]. Стандарти з ІКТ для вчителів описуються в термінах компетентностей і результатах навчання та відображають цілі, завдання і орієнтири, що встановлюють критерії якості його підготовки.

Серед розроблених стандартів з використання ІКТ в освіті, що використовуються науковцями, методистами тощо, для визначення ІКТ-компетентностей, можна виділити: Рамкову структуру ІКТ-компетентності ЮНЕСКО (ICT Competency Framework for Teachers (ICT CFT)), Європейську рамку ІКТ-компетентності 3.0 (The European e-Competence Framework (e-CF)) та Стандарти для вчителів ISTE розроблені Міжнародним товариством з технологій в освіті (International Society for Technology in Education (ISTE)). Остання є провідною організацією в США, що розробляє, підтримує і розповсюджує інноваційні досягнення в освіті, приділяючи значну увагу розвитку технологій.

Європейська рамка ІКТ-компетентності 3.0 (2014) є рамковою структурою опису ІКТ-компетентностей, що можуть бути використані бізнес-структурами і навчальними закладами під час визначення напрямів підготовки спеціалістів відповідно до сучасного ринку праці і змісту їх навчання. e-CF виконує роль міжнародного інструменту для навчальних закладів під час виконання таких завдань: розробка, виконання та керування ІТ-проектами і процесами в навчальному закладі; використання ІКТ; прийняття рішень, розробка стратегій; передбачення нових сценаріїв навчання тощо [3, с.31]. Структура Європейської рамки ІКТ-компетентності 3.0 складається з 4 дескрипторів, які відображають різні вимоги до керування кадрами: 1) 5 компетентностей в сфері ІКТ, які виникли на основі бізнес-процесів *планування, створення, впровадження, адаптації, керування*; 2) набір ІКТ компетентностей для кожної сфери, із загальним описом для кожної компетентності; 3) рівні професійного розвитку кожної компетентності з 1-го по 5-й, які відповідають рівням Європейської рамки кваліфікацій відповідно з 3-го по 8-ий; 4) приклади знань та навичок для кожної компетентності [5]. Вказана рамка може бути корисною для розробки ІКТ-компетентностей майбутніх учителів.

В моделях ISTE і ЮНЕСКО описано набір навичок, якими повинні володіти вчителі, щоб використовувати (інтегрувати) ІКТ в навчанні і викладанні. Рамкова структура ІКТ-компетентності вчителя описана в рекомендаціях ЮНЕСКО включає шість модулів: розуміння ролі ІКТ в освіті, навчальна програма й оцінювання, педагогічні практики, технічні і програмні засоби ІКТ, організація й управління навчальним процесом, професійний розвиток [8, с.8].

Відповідно до ISTE стандарту вчителі повинні відповідати таким нормам та показникам діяльності: 1) сприяти і стимулювати учнів до навчальної діяльності та креативності; 2) створювати і розвивати досвід навчальної діяльності та критерії оцінювання в епоху цифрових технологій; 3) моделювати роботу та навчальну діяльність в епоху цифрових технологій; 4) сприяти та формувати цифрове громадянство та відповідальність; 5) професійний розвиток та лідерство.

Стандарти ISTE і рамки ЮНЕСКО мають багато *спільного*. Компетентності включають як освоєння технологічних навичок і знань, так і навички вчителів щодо підготовки учнів до активної навчальної діяльності, участі в побудові знань та інновацій, здобування освіти протягом всього життя. Обидві моделі були розроблені для підтримки освітніх реформ на національному та міжнародному рівнях. Політичні діячі і керівники освіти можуть вибрати одну з моделей або компоненти від обох для реалізації системних змін, які необхідні для досягнення цілей освіти в епоху цифрових технологій.

Рамки ЮНЕСКО і стандарти ISTE мають ряд *відмінностей*. Зокрема, моделі відрізняються на структурному рівні. Рамки ЮНЕСКО матрицюються уздовж прогресії (технологічна грамотність, поглиблення знань, створення знань) [8, с.13], а стандарти ISTE ні [7]. В обох, категорії охоплюють широкий спектр подібних навичок. Проте, структура ЮНЕСКО включає в себе компонент політики, який відсутній в стандартах ISTE. Рамки ЮНЕСКО були розроблені в першу чергу для Міністерств освіти та інших осіб, відповідальних за створення національної політики в галузі освіти. На противагу цьому, стандарти ISTE були розроблені для використання керівниками освіти, підготовки вчителів, викладачів, тренерів, щоб удосконалити навчання з використанням технологій.

Обидві моделі також розходяться в описі компетентностей. Структура ЮНЕСКО зосереджена головним чином на дескрипторах заснованих на знаннях, навіть в підході до створення знань. Наприклад, "Визначити та розглянути, як навчаються студенти..." або "Описати функцію та ціль ..." відображають компетентності, засновані на знаннях. Деякі дескриптори використовують узагальнені поняття без опису конкретних навичок, наприклад "Допомогти студентам ..." і "Грати провідну роль в ..." відносяться до числа виключень. На противагу, дескриптори ISTE стандарту більш конкретизовані в описі, включаючи до певної міри обумовлені потребами практичної діяльності показники, що обумовлені потребами практичної діяльності. "Розробити інтернет-матеріали ..." або "Розробити одиниці дослідження ..." і "Грати провідну роль в ..." відносяться до числа виключень. На противагу, дескриптори ISTE стандарту більш конкретизовані в описі, включаючи до певної міри обумовлені потребами практичної діяльності показники. Такі дескриптори, як "Моделювати та сприяти ..." або "Сприяти індивідуалізації і персоналізації ..." вимагають вищий рівень прояву майстерності. Специфіка показників ISTE стандартів була розроблена цілеспрямовано для того, щоб дати можливість учителям легко впровадити їх в плани уроків та оцінювання [6, с.3].

У роботі [4, с.65-72] для опису індикаторів для інформаційно-комунікаційної компетентності використано підхід ISTE та виділено шість рівнів її розвитку, а саме: 1) має уявлення (розуміє важливість та необхідність ІКТ для розвитку освіти.); 2) мінімальний базовий (уміє користуватися готовими програмними продуктами у власній діяльності); 3) базовий (знає і вміє використовувати основні поняття ІКТ); 4) поглиблений (вільно оперувати знаннями з ІКТ у професійній діяльності); 5) дослідницький (дозволяє вчителю вільно оперувати знаннями з ІКТ, Інтернет-ресурсами і використовувати їх у дослідницькій, проектній діяльності); 6) рівень експерта (дозволяє вчителю вільно оперувати знаннями з ІКТ, Інтернет-ресурсами, оцінювати інноваційний розвиток ІКТ і виступати як експерт з питань впровадження ІКТ у освітній процес).

Розробка стандартів підготовки вчителів до використання ІКТ, адаптація описаних вище стандартів є однією

із умов забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в епоху цифрових технологій.

Список використаних джерел

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Морзе Н. В. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти / Н. В. Морзе, А. Б. Кочарян // Інформаційні технології і засоби навчання, 2014, Том 43, №5 – С. 27-39.
4. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.] ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – К. : Атіка, 2010. – 88 с.
5. European e-Competence Framework 3.0: A common European Framework for ICT Professionals in all industry sectors (2014) [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2014/02/European-e-Competence-Framework-3.0_CEN_CWA_16234-1_2014.pdf
6. David Barr. Learning, teaching and leading: A comparative look at the ISTE Standards for Teachers and UNESCO ICT Competency Framework for Teachers [Електронний ресурс] / David Barr, Carolyn Sykora // Learning, teaching and leading – Jan., 2015 – Режим доступу: <https://www.iste.org/handlers/ProductAttachment.ashx?ProductID=3612&Type=TOC>
7. ISTE Standards For Teachers (ISTE Standards T) [Електронний ресурс] / 2008 International Society for Technology in Education. – Режим доступу: – <http://www.iste.org/standards/iste-standards/standards-for-teachers>
8. UNESCO, ICT Competency Framework for Teachers [Електронний ресурс]. – 2011 – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБЩЕНИИ СО ВЗРОСЛЫМ

Шуляк А. С., магистр

Старжинская Н. С., доктор педагогических наук, профессор

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

На основе понимания речи взрослого и овладения своим голосовым аппаратом начинает развиваться речь ребенка. Овладение этим средством общения между людьми отражает новые нарождающиеся потребности ребенка и сдвиги, происходящие в его реальных взаимоотношениях с окружающими, и вместе с тем вносит в них радикальные изменения. Ребенок начинает овладевать новым специфически человеческим способом общения с людьми, посредством, которого он может сообщать им свои мысли и чувства, воздействовать на их чувства и направление их мыслей [4; 138].

Актуальность развития понимания речи заключается в необходимости формирования у детей младшего дошкольного возраста конструктивных способов и средств взаимодействия с окружающими людьми через решение следующих задач: развитие свободного общения со взрослыми и детьми; развитие всех компонентов устной речи детей в различных формах и видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи.

Сущностными характеристиками понимания речи детьми 3-4 лет выступают следующие. Во-первых, понимание речи включает в себя такие процессы, как восприятие, дешифровку и воспроизведение/ответ. Во-вторых, понимание речи представляет собой общность мысли, слова и действия [3; 12]. В младшем дошкольном возрасте понимание речи носит преимущественно ситуативный характер, понимание семантических отношений только начинает складываться, у детей постепенно расширяется семантическое пространство языка [1; 36].

В теории и практике дошкольного образования отдельные аспекты проблемы понимания речи детьми дошкольного возраста рассматриваются некоторыми исследователями (А.М. Леушина, А.И. Лаврентьева, Е.М. Струнина, М.М. Кольцова, Г.Л. Розенгарт-Пупко, С.Н. Цейтлин) в рамках изучения онтогенеза становления речи или разработки методики развития речи. Создание методики развития понимания речи, несмотря на ее актуальность, не было предметом специального исследования [2; 24].

Нами разработана авторская методика развития понимания речи в общении детей младшего дошкольного возраста со взрослым, которая включает следующую последовательность этапов: 1) мотивационный этап (стимулирование интереса к содержательной стороне слова, потребности в общении); 2) этап усвоения смысловой стороны слова и накопления понимаемых слов (обогащение представлений детей); 3) этап понимания детьми речи (обучение способам демонстрации понимания речи).

Выявлены формы организации образовательного процесса (сюжетно-игровые комплексы, игры, беседы, речевые ситуации, «Стихотворное общение»); средства развития понимания речи детьми в общении (наглядный и предметный материал); методы развития понимания речи детьми: стимулирования и мотивации ребенка: сюрпризный момент, нестандартные вопросы, художественное слово; наглядные (использование иллюстративного и предметного материала, демонстрация способов действия); игровые (дидактическая игра; игровая ситуация); практические (порушение).

Содержание методики включает в себя: расширение запаса понимаемых слов (включая понимание значения предлогов на, под, в); закрепление умений понимать слова, обозначающие предметы обихода, их назначение, цвет, размер, местоположение; понимание и употребление некоторых обобщающих слов (одежда, игрушки, посуда); понимание семантических отношений слов разных частей речи в едином тематическом пространстве (конь бежит - птица летит; чашка из фарфора - ложка из металла); некоторых многозначных слов (ножка у ребенка - ножка стола - ножка у гриба) [6]. Все составляющие содержания методики реализовывались параллельно в запланированных видах деятельности.

Выявлены следующие формы организации образовательного процесса (сюжетно-игровые комплексы, игры, беседы, речевые ситуации, «Стихотворное общение»), которые были включены в составленный план на год (по тематическому принципу).

Поскольку игра является основным видом деятельности детей младшего дошкольного возраста, и именно в игре ребенок максимально открыт для общения, эмоционален, активен, данный вид деятельности широко нами использовался.

Игра используется нами как повод для общения в течение дня (утренний прием, прогулка, вечер). Во всех играх мы принимали участие, служили примером/образцом поведения.

Нами был разработан комплекс стихотворных произведений, которые характеризуются доступностью, сочетают в себе словесную и двигательную активность, тесное общение взрослого и ребенка. Реализуют единство мысли, слова и действия. Мы назвали их «Стихотворным общением».

Дети любят стихи, любят их слушать и произносить. Мы знаем, как рано ребенок начинает интересоваться миром звуков, отзываться на него, рано проявляет выраженную чуткость к восприятию ритма. Законы ритма он постигает легче и быстрее, чем мир форм и цвета. Вот почему песни и стихи всегда производят впечатление на детей. Стихотворение – та же музыка. Самые маленькие дети легко постигают его ритм, способны наслаждаться созвучием его строф, красотой построения. Каждое словесное произведение, усвоенное памятью ребенка, обогащает словесный фонд, формирующий его собственную речь [5, с. 95].

Тематика «Стихотворного общения» соответствует тематике планирования на год. Данная форма общения очень понравилась детям, они с удовольствием выполняли движения согласно тексту, повторяли за нами, быстро запоминали текст, и повторяли его. Родители отмечали, что дети играют дома в стихотворной форме (используют элементы).

Для эффективного решения задач, поставленных перед детьми, мы предложили им своеобразный алгоритм «знакомства» с предметом, придерживаясь которого ребенок быстрее осваивает сам предмет, его характеристики, отличительные черты и предназначение.

В алгоритм «знакомства» с предметом включены следующие действия: внимательно рассмотри (посмотри внимательно), назови (что это?), опиши его (какой он? Какого размера, формы, цвета? Есть ли у него детали? Из чего состоит?), действуй (Что он умеет делать? Для чего он нужен?). Данный алгоритм представлен также в стихотворной форме.

На начальном этапе обучения мы следовали алгоритму самостоятельно, акцентируя внимание детей и поощряя их желание принять участие в описании предмета. Постепенно дети активизировались частично, осуществляя «знакомство» с предметом совместно с нами, усвоили алгоритм, самостоятельно использовали элементы алгоритма, а затем и весь. Данный переход осуществился достаточно быстро, так как представление алгоритма носило игровую и стихотворную форму. Данный алгоритм применялся в сюжетно-игровых комплексах, игровой деятельности, беседах, речевых ситуациях.

Особое внимание мы уделили созданию развивающей предметно-пространственной среды. Нами был подобран иллюстративный и предметный материал, который обновлялся в соответствии с тематикой деятельности и являлся базой для общения ребенка и взрослого.

Иллюстративный материал представлял собой карточки разных размеров, разного стилистического оформления. Содержательный аспект: видовые и родовые понятия в многообразии, например, несколько различных иллюстраций «одежда» (родовое понятие), несколько различных иллюстраций «платье» (видовое понятие). Он способствовал осмыслению детьми множественного и единственного числа (возьми одну картинку, на которой нарисован стол, найди много картинок, на которых нарисованы столы), величины (большое платье, маленькое платье).

На его основе были организованы такие игры как: «Найди что скажу», «Много и один», «Кто больше найдет», «Чем отличаются?», «Чем похожи?», «Собери коллекцию», «Как должно быть?».

Предметный материал имеет ограничения (такие как размер (например, кровать, диван), опасность для жизни (стеклянные, колющие, режущие предметы)) в предоставлении многообразия разновидностей некоторых понятий, поэтому мы использовали доступные и безопасные предметы. Предоставляя их в большом количестве и многообразии, так как непосредственное восприятие, деятельность с предметами, их обследование способствует быстрому формированию образа предмета, пониманию его природы. Они способствуют осмыслению детьми категорий свойств и качеств (деревянный, стеклянный, металлический, твердый, мягкий, гладкий).

На его основе были проведены игры: «Назови предмет», «Описалочка», «Чего не стало?», «Что лишнее?», «Отгадайка». Иллюстративный и предметный материал всегда был доступен детям для самостоятельных игр.

Данному иллюстративному и раздаточному материалу мы уделили большое внимание, так как мы считаем, что преодоление ситуативности происходит в процессе овладения видовым понятием – элементарного осознания множественности объектов, называемым одним словом.

Методика развития понимания речи в общении детей 3-4 лет и взрослого может быть использована педагогами учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. Результаты исследования могут быть востребованы при разработке программ дошкольного образования речевого цикла, а также для подготовки студентов педагогических высших учебных заведений по специальности «Дошкольное образование» и переподготовки специалистов системы дошкольного образования.

Разработанная методика развития понимания речи младших дошкольников является одним из факторов полноценного развития речи в целом.

Список использованных источников

1. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 214 с.
2. Лепская, Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: Филол. фак. МГУ, 1997. – 151 с.

3. Любина, Г.А. Детская речь / Г.А. Любина. – Мн.: Науч.-метод. Центр учеб. кн. и средств обучения, 2002. – 222 с.
4. Румер, Т.А. Понимание речи в общении ребенка и взрослого / Т.А. Румер // Развитие речи дошкольника. Сборник научных трудов / под ред. О.С. Ушаковой. – М: АПН СССР, 1990. – С. 137 – 143.
5. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – Изд. 5-е, исправленное. – Москва: Просвещение, 1981. – 157 с.
6. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – 2-е изд. – Минск: Национальный институт образования, 2014. – 415 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Щербович О. А., студентка

Горбатова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

Современная дошкольная педагогика, ориентируя свои разработки на гуманизацию учебно-воспитательного процесса и формирование у ребенка осознания того, что он является неотъемлемой частью окружающего мира (природы, культуры, истории и т.п.), стратегической целью воспитания определяет формирование базиса личностной культуры, приобщение ребенка к общечеловеческим, духовным ценностям: к человеку, к самому себе и человечеству в целом; к природе; к рукотворному миру; к культуре (искусству).

Базис личностной культуры является средоточием общечеловеческих ценностей (красоты, добра, истины и др.) и средств жизнедеятельности (представлений о действительности, способов активного воздействия на мир, проявлений эмоционально-оценочного отношения к происходящему). Базис личностной культуры - условие формирования и проявления эмоционально-оценочного отношения к миру. Механизмы реализации личностно-ориентированной модели определяют специфику отношений к ценностям (природе, человеку и т.п.), так называемые ценности переживания [1, с. 18].

Понятие «базовая культура личности» получило широкое и разнообразное осмысление в современной педагогической литературе. Ряд исследователей (М.Б. Антипова, О.А. Веселкова, А.В. Елисева, Г.А. Русакова, Р.М. Чудинский и др.) посвящает свои работы изучению отдельных компонентов, составляющих комплекс характеристик культуры личности.

Эстетическая культура как качество личности ребенка дошкольного возраста проявляется в виде эстетической направленности, представляющей собой динамическую тенденцию, которая характеризуется эстетическим интересом, эстетическими представлениями, эстетической деятельностью и гармонизирует отношения ребенка с миром и с самим собой [2,3].

Эстетические ценностные ориентации являются высшей формой удовлетворения потребностей человека, индивидуализируя их в контексте самоопределения и осмысленности жизни. Поэтому возникает необходимость в актуализации эстетических ценностных ориентаций и способов осуществления эстетической ценностно-ориентированной деятельности.

В качестве основных факторов формирования ценностных ориентации исследователи В.А. Андреева, С.Д. Давыдова, И.А. Нужная, И.А. Скворцова, Ю.А. Соколовский, Е.П. Чернова выделяют: интересы, потребности, эмоциональные предпочтения, ценностное отношение, деятельность по освоению тех или иных ценностей.

Задача формирования эстетических ценностных ориентаций решается через инкультурацию личности, понимаемую как постепенное введение в культуру, систему ценностно-смысловых ориентиров и оценочных критериев, выработку им навыков, норм поведения, форм мышления и эмоциональной жизни, которые характерны для определенного типа культуры, для определенного исторического периода [4, с.].

Эстетическое развитие ребенка осуществляется различными путями. Организованное педагогами, эстетическое развитие личности детей представляет собой комплекс традиционного эстетического воспитания в дошкольном образовательном учреждении, а неорганизованное эстетическое развитие - неконтролируемое воздействие массовой культуры, визуальной и аудиальной информации, незстетичной по своему характеру.

Целью педагогического руководства процессом формирования эстетических ценностных ориентации дошкольников является развитие способности к самостоятельной эстетической оценке произведений искусства. В качестве основных принципов этого процесса мы выделяем освоение информации об эстетических ценностях искусства, развитие оценочной и творческой активности личности дошкольника в изобразительной деятельности.

При организации разнообразных форм творческого самовыражения личности дошкольника происходит развитие эстетических эмоций, интересов, потребностей. Накопленный изобразительный опыт и деятельность по восприятию и интерпретации произведений искусства позволяют формировать у дошкольников ценностные представления, оценочные критерии и эстетические предпочтения, которые находят свое выражение в эстетически-оценочной, предметно-практической деятельности (поступках, реальной жизни детей).

Аксиологическая направленность воспитательного процесса понимается нами как осознание его ценностно-смысловых оснований субъектами воспитательного процесса, так и рассмотрение ценностей в качестве цели и содержания воспитания. В качестве цели воспитания речь идет, прежде всего, о формировании у дошкольников определенных «ценностных ориентиров».

Определим основные педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование эстетических ценностных ориентаций дошкольников: введение искусства в образовательный процесс дошкольного учреждения; создание развивающих программ по освоению детьми творческой деятельности; организация творческой деятельности детей, направленной на творческое раскрытие личности каждого ребенка в разнообразных формах и видах художественной деятельности.

Список использованных источников

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – М., 1999.
2. Казакова Т.Г. Детское изобразительное творчество / Т.Г. Казакова. – М., 2006.
3. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т.Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов. – М., 2005.
4. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания / Б.М. Неменский. – М., 1987.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ДЕРЕВООБРОБКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ*Ясковець В. Ю., магістрант***Янцур М. С., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет**

Запровадження у виробництво нової техніки й технологій, становлення й розвиток ринкових відносин та нових форм господарювання, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії й інформації в інтересах людини вимагають підвищення рівня технологічної культури підростаючого покоління. Шлях до високої технологічної культури лежить через ефективну технологічну освіту.

Технологічна освіта підростаючого покоління у третьому тисячолітті стала необхідною складовою загальної середньої освіти, необхідною умовою цілісного й гармонійного розвитку особистості школяра. Всі зміни у суспільстві вимагають докорінних змін у визначенні нових орієнтирів технологічної освіти та пошуку підходів до її організації в загальноосвітній школі. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392, спрямований на виконання завдань загальноосвітніх навчальних закладів II і III ступенів і передбачає уведення освітньої галузі «Технології», в основі якої лежить перетворююча діяльність людини в матеріальному світі, спрямована на створення навчального середовища, для розкриття й розвитку в учнів здібностей в особистісно-зорієнтованій сфері проектування та виготовлення виробів і ознайомлення в процесі роботи з різними матеріалами [1].

Головна мета технологічної освіти полягає у формуванні технічно, технологічно і комп'ютерно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної природовідповідної предметно-перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпеченні умов для їх професійного самовизначення, виробленні в них навичок творчої діяльності, вихованні культури праці, здійсненні допрофесійної та професійної підготовки за їх бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей [9].

Провідною місією технологічної освіти є забезпечення цілісного фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості школяра, формування його технологічної культури, виховання внутрішньої потреби й поважного ставлення до праці, підготовка до успішної творчої предметно-перетворювальної діяльності та професійного самовизначення. Традиційно технологічна освіта учнів здійснюється протягом усього періоду навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Такий підхід обумовлюється тим, що мета технологічної підготовки має вирішуватись упродовж усіх вікових періодів розвитку учнів із врахуванням їхніх особливостей. З цієї точки зору виділяються три етапи відповідно до трьох ступенів шкільної освіти. У відповідності до структури загальноосвітньої школи, за особливостями форм і методів, з урахуванням віку дітей, обсягу та рівня їх компетентностей технологічна освіта на третьому етапі здійснюється у старшій школі [9]. В процесі її реалізації в учнів формується проектно-технологічна компетентність, яка визначається як здатність учнів застосовувати знання, вміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності [1].

Проблемою формування проектно-технологічної компетентності в учнів різних класів займалося багато вчених: О.М.Коберник [2; 4; 9], В.В.Бербець [2; 4; 9], О.А. Герасименко [11], Н.В. Матяш [3; 8]; В.К. Сидоренко [4; 7], В.Д. Симоненко [8], А.І. Терещук [4; 9], М.С. Янцур [11; 12], С.М. Яшук [2; 4; 9] та інші. Всі вони доводять, що ця компетентність формується в процесі проектно-технологічної діяльності, як науково обґрунтованого технічно-творчого конструювання запланованого об'єкта за певною системою параметрів або перетворення, удосконалення існуючого до покращеного стану. Перевагою проектно-технологічної діяльності під час вивчення профілю «Деревообробка», в порівнянні з іншими є те, що учні під час цієї діяльності активніше залучаються до самостійної, практичної, планової та систематичної роботи. У них виховується прагнення до пошуку нового або якісного вдосконалення об'єкту, формується уявлення про його застосування; розвиваються моральні та трудові якості. Особливу увагу слід приділяти ставленню учнів до цього процесу, пасивність учнів є сигналом вчителю про недоліки в роботі.

Проектно-технологічний підхід дає змогу реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, тобто уникнути жорсткої регламентації наповнення змісту навчальної діяльності учнів і при виконанні ними творчих проектів набирає рис справжньої продуктивної праці. Останнім часом проект все частіше вживається у загальнонауковому значенні, оскільки у більш широкому його розумінні слова це – обмежена часовими рамками діяльність, що має визначений початок та кінець, зазвичай обмежений датою, але також може обмежуватися фінансуванням або досягненням результатів, яка здійснюється для реалізації унікальних цілей та завдань, зазвичай, щоб привести до позитивних змін.

Діяльність, під час якої обґрунтовується і розробляється проект, називається проектуванням. Проектування — це комплекс робіт, який складається з пошуку, досліджень, розрахунків з метою отримання опису достатнього для створення нового об'єкта або виробу, його реконструкції, модернізації, що відповідає заданим вимогам.

Сучасний етап розвитку школи передбачає застосування в освітній галузі «Технологія» нової системи навчання, проектно-технологічної, мета якої полягає в розробці й виготовленні навчального творчого проекту, і передбачає самостійне розроблення та виготовлення учнем виробу від ідеї до її втілення в дійсність.

Існує декілька підходів до визначення основних етапів проектно-технологічної діяльності. Наприклад, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко вважають, що виконання проектного завдання має здійснюватись у три етапи: організаційно-підготовчий, технологічний, завершальний [3; 8]. Н.І. Шиян пропонує здійснювати проектування у п'ять етапів: пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний [10]. О.М. Коберник, С.М. Яшук та інші пропонують проектну діяльність розглядати як таку, що виконується в чотири етапи, а саме: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний [2; 4; 9].

Ми припускаємо, що процес формування в учнів проектно-технологічної компетентності буде ефективнішим, якщо його здійснювати з використанням ІКТ, так як ці технології є сучасними і знайомими школярам, скорочують час на певних етапах заняття, дають можливість спроектувати виріб за короткий проміжок часу більш точно та якісно.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволить вчителю трудового навчання: 1) індивідуалізувати, диференціювати та інтенсифікувати процес навчання (оптимальність поєднання індивідуальної, групової, колективної роботи навчання на уроці); 2) посилити мотивацію навчання за рахунок використання різних видів діяльності і джерел інформації (комп'ютер не є новиною на уроках інформатики, але є новим засобом на уроках інших предметів); 3) формувати вміння орієнтуватися в проблемі і шукати шляхи її вирішення (комп'ютерне дослідження та моделювання); 4) змінити характер пізнавальної діяльності учнів (підтримка особистих намагань учнів сформувати власний стиль навчальної роботи); 5) діагностувати помилки і оцінки результатів; 6) здійснювати контроль із зворотним зв'язком за наслідками діяльності учня; 7) візуалізувати навчальну інформацію; 8) моделювати та імітувати об'єкти, що вивчаються або досліджуються, (комп'ютер може не тільки створити модель, а й дозволяє змінити умови демонстрування, відтворивши інформацію з оптимальним темпом її сприймання учнем); 9) забезпечити доступ до мережі інформації (доступ до Інтернету, електронних довідників і т.д.); 10) формувати інформаційну компетенцію вчителя та учнів. [6]

Під час вивчення профілю «Деревообробка» [5] пропонується використання таких інформаційно-комунікаційних технологій: відеороликів, презентації та комп'ютерних тестів, що дозволить підвищитися в учнів рівень інтересу до предмету, організації індивідуальної навчальної діяльності учня, скороченні непродуктивних витрат часу на допоміжні роботи, розвитку творчої активності та здібностей, підвищення виразності, доступності навчального матеріалу за допомогою персонального комп'ютера та інших засобів навчання. А в свою чергу призведе до покращення процесу формування в них проектно-технологічної компетентності.

Запропонована нами методика формування в учнів старших класів проектно-технологічної компетентності на заняттях з профілю «Деревообробка» засобами ІКТ полягає у наступному. Під час мотивації навчально-трудової діяльності найкраще використовувати відеоролики, так як учнів мотивує бачення самого процесу проектування та виконання того чи іншого виробу, що зменшує страх перед початком роботи.

Використання презентації добре використовувати під час вивчення нового матеріалу, тому що учні сприймають матеріал як зором, так і слухом, що дає змогу краще освоїти новий матеріал на основі роботи наочної і слухової пам'яті.

При закріпленні нового матеріалу краще використовувати електронне тестове опитування, так як це дає змогу діагностувати досвід усіх учнів за максимально короткий час.

Використання комп'ютера під час проектно-технологічної діяльності дає велику перевагу. Проектування на комп'ютері за допомогою різних програм дає більшу точність, естетичність, спрощене редагування, заощадження природних матеріалів під час конструювання того чи іншого виробу.

Експериментальна перевірка розробленої нами методики проводилася у двох 10-х класах на базі Олександрійської ЗОШ- I-III ст. під час вивчення розділу: «Технологія обробки деревини ручним і електрифікованим інструментом», 10-А – експериментальний, 10-Б - контрольний. Експеримент полягав у тому, що учні 10-Б класу займався за звичайною методикою, а 10-А – за розробленою нами. Результати експерименту показали, що при використанні ІКТ рівень сформованості проектно-технологічної компетентності у старшокласників покращився.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час проектно-технологічної діяльності дає змогу зробити заняття більш яскравими та наочними. Це, в свою чергу, значно підвищує інтерес учнів до профілю, розвиває пізнавальну активність і самостійну діяльність, образне мислення та увагу, що призводить до підвищення рівня сформованості в них проектно-технологічної компетентності. Надалі бажано дослідити вплив інших інноваційних освітніх технологій на формування і розвиток проектно-технологічної компетентності в учнів старших класів при вивченні різноманітних профілів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт – запорука якісної освіти. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь „Технологія” // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 2-3. – С. 2-9.
2. Коберник О.М. Трудове навчання в школі: проектно-технологічна діяльність. 5-12 класи / О.М.Коберник, В.В.Бербець, Н.В.Дубова [та ін.]. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 256 с.
3. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н.В. Матяш // Педагогика. – 2000. - №4. – С.38-43.
4. Методика навчання учнів 5–9 класів проектуванню в процесі вивчення технології обробки деревини і металу: навч.-метод. посіб. / за ред. О.М. Коберника, В. К. Сидоренка. – Умань, 2004. – 236 с.
5. Навчальна програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів технології 10-11 клас, технологічний напрям, технологічний профіль, спеціалізація «Деревообробка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/school/materials/program/8795/> - Назва з екрану.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие [для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров] / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272с. Симоненко В.Д.

- Сборник творческих проектов учащихся / В.Д. Симоненко. – М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2005. – 272 с.
7. Сидоренко В. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів / В.К. Сидоренко //Трудова підготовка в закладах освіти. — 2004. — №4. — С. 2-4.
 8. Симоненко В.Д. Технологическое образование школьников. Теоретико-методологические аспекты / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Н.В. Матяш; под ред. В.Д. Симоненко. – Брянск: Изд-во БГПУ, ТМЦ „Технология”, 1999. – 230 с.
 9. Теорія і методика навчання технологій: навчальний посібник / І.П.Андрощук, І.В.Андрощук, В.В.Бербець та ін.; за заг. ред. О.М.Коберника. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. – 474 с.
 10. Шиян Н.І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н.І. Шиян. – Полтава: АСМІ, 2004. – 442 с.
 11. Янцур Микола. Творчий проект учнів основної школи в трудовому навчанні / М.С. Янцур, О.А. Герасименко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. – №7-8. – С. 5-15.
 12. Янцур М.С. Теорія трудового навчання: навчальний посібник: курс лекцій для студентів напряму підготовки “Технологічна освіта” / М.С. Янцур. – Рівне: РДГУ, 2011. – 160 с.; іл.

Молодий психолог

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ТА МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН
У ПІДЛІТКІВ*Бондарчук І. М., студентка***Борова В. Є., кандидат педагогічних наук, доцент***Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука*

Проблема міжособистісної взаємодії є однією з найважливіших сфер життєдіяльності підлітка. Природа міжособистісних відносин у будь-яких спільнотах достатньо складна. В них виявляються як суто індивідуальні якості особистості – її емоційні і вольові властивості, інтелектуальні можливості, так і засвоєні особистістю норми і цінності суспільства. В системі міжособистісних відносин людина реалізує себе, віддаючи суспільству сприйняте в ньому. Саме активність особистості, її діяння є найважливішою ланкою в системі міжособистісних відносин.

Спілкування і взаємодія людей відбувається в різноманітних формуваннях і об'єднаннях, які в соціальній психології визначаються як групи. Емоційне благополуччя та самопочуття підлітків у системі міжособистісних взаємовідносин, які складаються у колективі, залежить не лише від того, скільки однокласників один з одним спілкується, а від того настільки велике це бажання спілкування. Важливим є вивчення структури взаємостосунків у колективі та рівня задоволення учнів процесом спілкування в умовах загальноосвітнього закладу, обумовленого інтересом до емоційного стану підлітків.

Спілкування є однією з найважливіших сфер духовної сторони життєдіяльності людини. Потреба в уміннях комунікативності є запорукою гарних стосунків у будь-якому колективі. Від того, як буде складатися міжособистісна взаємодія підлітків, залежить формування майбутньої особистості.

Леонтьєв О.М. вважав, що спілкування - визначальна сторона діяльності, тому що воно присутнє в ній в якості її елемента. Б.Г. Ананьєв підкреслював, що основною і головною характеристикою спілкування, як діяльності, є те, що через нього людина будує свої відносини з іншими людьми. Завдяки спілкуванню, підлітки будують відносини, включаються в різні види діяльності. Дослідники (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, І. С. Кон та ін.) переконані в тому, що спілкування з однолітками для підлітків має величезне значення. Відносини з товаришами у центрі життя підлітка, і багато в чому визначають всі інші сторони діяльності.

Божович Л.І. відзначила, що у молодшому шкільному віці основою для об'єднання дітей найчастіше є спільна діяльність, то у підлітків, навпаки, привабливість занять і інтереси визначаються можливістю широкого спілкування з однолітками. Для хлопців цього віку важливо не просто бути разом з однолітками, але й займати серед них певне становище.

Найбільша автономія від батьків при орієнтації на однолітків спостерігається в сфері дозвілля, розваг, вільного спілкування, споживчих орієнтацій. При всьому їхньому прагненні до самостійності, підлітки гостро мають потребу в життєвому досвіді і допомозі старших. Міжособистісна взаємодія стає спілкуванням тільки тоді, коли відбувається взаємний обмін думками і почуттями, з утворенням загального фонду цих думок і почуттів, знань, умінь, інтересів, ціннісних орієнтацій. Виділяють два види міжособистісної взаємодії підлітків: функціонально-рольову та емоційно - міжособистісну.

Функціонально-рольова взаємодія виникає у сферах пізнання, предметно-практичної і духовно-практичної діяльності, організованої гри, спорту і має на меті їх обслуговування. Емоційно-міжособистісна взаємодія виникає у сфері спілкування та має на меті задоволення потреби суб'єктів в емоційному контакті.

Фельдштейн Д.І. виділив три форми міжособистісної взаємодії підлітків:

1. Інтимно-особистісне спілкування - взаємодія, заснована на особистих симпатіях, - "я" і "ти". Змістом такого спілкування виступає співучасть співрозмовників в проблеми один одного. Інтимно-особистісне спілкування виникає за умови спільності цінностей партнерів, а співучасть забезпечується розумінням думок, почуттів і намірів один одного, емпатією. Вищими формами інтимно-особистісного спілкування є дружба і любов.

2. Стихійно-групове спілкування - взаємодія, заснована на випадкових контактах - "я" і "вони". Стихійно-груповий характер спілкування підлітків домінує в тому випадку, якщо не організована суспільно-корисна діяльність, підлітків. Такий вид спілкування призводить до появи різного роду підліткових компаній, неформальних груп. У процесі стихійно-групового спілкування стійкого характеру набувають агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, замкнутість і т.д.

3. Соціально-орієнтоване спілкування - взаємодія, заснована на спільному виконанні суспільно-важливих справ - "я" і "суспільство". Соціально-орієнтоване спілкування обслуговує суспільні потреби людей і є чинником, що сприяє розвитку форм життя груп, колективів, і т.д. [4, с. 35].

Для підлітків, які беруть участь у соціально-орієнтованій формі спілкування, значущими партнерами спілкування є однолітки. Будь-який колектив не може бути однорідним. У ньому завжди утворюються різні угруповання хлопців та дівчат, що пов'язані між собою спільними інтересами, симпатіями. І дуже важливо правильно побудувати стосунки всередині груп та їх взаємодію один з одним. Якщо їх взаємини будуються на основі прагнення до співпраці, взаєморозуміння, то це говорить про те, що колектив формується правильно, але якщо групи ворогують між собою, відмовляються знайти спільну мову, то тут є над чим попрацювати вчителю, класному керівнику, психологу.

У кожному колективі складаються малі неформальні групи з трьох - семи чоловік. Найважливішою ознакою неформальної групи є наявність загальної мети, яка, по-перше, не завжди усвідомлюється членами групи і по-друге не обов'язково пов'язана з рішенням виробничих завдань. Потреба в спілкуванні може виникнути у зв'язку зі спільним навчанням, загальним хоббі. Потреба в формулюванні мети і організації діяльності по її досягненню приводить до появи лідерів. Цей феномен проглядається у всіх неформальних групах, що нараховують більш трьох чоловік.

У колективі може бути багато лідерів, тим більше, що різні обставини виділяють тимчасових, ситуативних

лідерів. Коли в колективі багато лідерів, це явище позитивне, оскільки різноманітність лідерів забезпечує різноманітне життя колективу, але за обов'язкової умови: їх моральні цінності не повинні суперечити один одному.

Будь-який неформальний лідер володіє особистісним прагненням, яке виявляється в різній формі. Виділяють три типи лідерів: ватажок, лідер (у вузькому сенсі слова) і ситуативний лідер.

Ватажок - самий авторитетний член групи, що володіє даром переконання. На інших членів групи він впливає словом, жестом, поглядом. Так, дослідник Р. Стогдилл запропонував наступний перелік якостей керівника - ватажка:

- 1) фізичні якості - активний, енергійний, здоровий, сильний;
- 2) особистісні якості - пристосовність, впевненість в собі, авторитетність, прагнення до успіху;
- 3) інтелектуальні якості - розум, уміння ухвалити потрібне рішення, інтуїція, творчий початок;
- 4) здібності - контактність, легкість у спілкуванні, тактовність, дипломатичність.

Лідер набагато менш авторитетний, ніж ватажок. Поряд з навіюванням і переконанням йому часто доводиться спонукати до дії особистим прикладом ("Роби, як я"). Як правило, його впливом розповсюджується тільки на частину членів неформальної групи.

Ситуативний лідер володіє особистими якостями, що мають значення тільки в якійсь цілком конкретній ситуації: урочиста подія в колективі, спортивний захід, турпохід і т.д. Лідери є в будь-якому колективі, і заслуговують особливої уваги, так як саме вони активно впливають на морально-психологічний клімат у колективі.

Лідер - це ніби дзеркало групи, лідер з'являється в даній конкретній групі, яка група - такий і лідер. Людина, яка є лідером в одній групі, зовсім не обов'язково стане знову лідером в іншій групі (група інша, інші цінності, інші очікування і вимоги до лідера). Це така людина, яка володіє певними властивостями, рисами, завдяки яким вона висувається в лідери. Лідеру притаманні такі якості: впевненість в собі, гострий і гнучкий розум, компетентність як доскональне знання своєї справи, сильна воля, уміння зрозуміти особливості психології людей, організаторські та комунікативні здібності.

Люди, що володіють комунікативними здібностями, відчують постійну потребу, як в комунікативній, так і в організаторській діяльності і активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються в новому колективі, ініціативні, відстоюють свою думку і домагаються, щоб вона була прийнята товаришами, можуть внести поживлення в незнайому компанію, люблять організувати різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли б їх потребу в комунікації і організаторській діяльності. Люди з високими комунікативними здібностями легко і з задоволенням вступають в контакт з незнайомими людьми, є приємними співрозмовниками і всі люди для них друзі.

Найчастіше відзначається, що керівник, будучи тісно пов'язаний з офіційною організацією групи, може впоратися з її керівництвом тільки в тому випадку, якщо члени групи будуть сприймати його як лідера (у цьому випадку лідерство є важливим чинником процесу керівництва). Враховуючи, що діяльність керівника ширше і охоплює такі галузі, де лідер би не впорався, ефективність керівництва залежить від того, наскільки керівник у своїй роботі спирається на лідерів, а вони підтримують його. Мистецтво керівництва - це в даному випадку і вміння координувати роботу лідерів, спиратися на них, тобто зміцнювати стійкість і життєвість офіційної організації, вміло використовуючи і направляючи в потрібне русло міжособистісні зв'язки і відносини.

Лідер в процесі взаємин впливає на суспільство, в якому він знаходиться. Важливо знати, яке значення для юнака чи підлітка має товариство однолітків. Воно, по-перше, важливий канал інформації; по ньому підлітки та юнаки дізнаються багато необхідних речей, яких з тих чи інших причин не повідомляють дорослі, по-друге, це вид діяльності та міжособистісних відносин. Спільні діяльності виробляють в дитини необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По-третє, це вид емоційного контакту.

Свідомість групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги - не тільки полегшує підлітку автономізацію від дорослих, але дає йому надзвичайно важливе для нього почуття емоційного благополуччя і стійкості. На всі ці фактори безпосередньо впливає особистість лідера, так як він користується величезним авторитетом і впливом.

У ході міжособистісних відносин, з моменту створення групи, визначається статус кожної людини і разом з тим визначається вплив людини на цю групу. У кожному колективі крім лідерів є свої знедолені. Вони є навіть в молодших групах дитячого дошкільного закладу. Дійсно, в "жертви" завжди є щось таке, що здатне відштовхнути оточуючих. Спровокувати нападки з їхнього боку. Вони не такі як інші. Частіше за все стають жертвами знущань діти з явними проблемами. Швидше за все, піддається нападкам і глузуванням дитина з незвичайною зовнішністю (помітні шрами, косоокість тощо), тихий і слабкий, не вміє за себе постояти, неохайно одягнений, часто пропускає заняття, неуспішний у навчанні і т.д.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - К., 2003. - Т. V, ч. 5. - С. 34-42.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 2007. - 304 с.
3. Максименко С. Передмова / С. Максименко // Гуманістична психологія: Антологія: у 3-х т. / за ред. Р. Трача і Г. Балла. - К., 2001. - Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. - С. 7-8.
4. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка в ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн. - М.: Воронеж, 2010. - 512 с.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

Завадський П. Ю., студент

**Сторож О. В., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку і використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб: потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для розвитку успішної соціально-психологічної адаптації та адекватної самооцінки. Соціально-психологічна адаптація зумовлює поглиблення знань, умінь та навичок, духовне зростання особистості, успішне оволодіння майбутньою професією [5, с. 12].

В теперішній час, на сучасному етапі розвитку вищої школи однією з актуальних проблем є проблема самооцінки юнаків, зокрема, в їх навчальній діяльності [1, с. 3].

Більшість дослідників О. С. Карімова, Е. А. Трифонова, Т. А. Ульяева, І. С. Якіманська, специфіку соціально-психологічної адаптації людини бачать в активному свідомому впливі на навколишнє середовище, мірою індивідуального здоров'я вважають властивість кожної живої системи адаптуватися до навколишніх умов [4, с. 213].

На думку академіка М. К. Агаджаняна адаптацією організму є «стійкий рівень активності взаємозв'язку функціональних систем, органів і тканин, а також механізмів управління. Такий рівень забезпечує нормальну життєдіяльність організму» [6, с. 189].

Самооцінкою є елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає взаємини з оточенням, критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач [3, с. 46].

Чеснокова І. І. зазначала, що адекватна самооцінка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності і з вимогами оточуючих. Натомість, неадекватна (завищена або занижена) самооцінка деформує внутрішній світ особистості, спотворює її мотиваційну та емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку [2, с. 371].

Емпіричне дослідження соціально-психологічної адаптації студентів з різним рівнем самооцінки, яке проводилося на сорока п'яти студентах I курсу психолого-природничого факультету РДГУ виявило, що у студентів соціально-психологічна адаптація знаходиться на середньому рівні. Середній рівень характерний для студентів з достатнім рівнем розуміння власного «Я», апатичним ставленням до нового освітнього середовища; позитивним статусом у соціальному середовищі своєї життєдіяльності; високим рівнем психологічної стійкості особистості.

Дослідження показало, що у студентів переважає середній (адекватний) рівень самооцінки. При адекватній самооцінці студент правильно (реально) співвідносить свої можливості, досить критично ставиться до себе, ставить перед собою реальні цілі, уміє прогнозувати адекватне відношення навколишнього оточення до результатів своєї діяльності. Внутрішнім конфліктам та замкнутості піддається слабко.

Розроблена програма розвитку соціально-психологічної адаптації має у своїй меті розвиток соціально-психологічної адаптації студентів, оптимізацію рівня самооцінки студентів, вдосконалення рівнів соціальної і моральної зрілості, психологічної та мовленнєвої культури, вироблення власного особистісного стилю поведінки, змоги бачити свої сильні та слабкі сторони.

Зазначено, що студенти підвищили самооцінку та адаптаційні можливості в професійному самовизначенні, сформуливали основні показники, що дозволяють безперешкодно адаптуватись до змін в оточенні та навколишньому середовищі.

Розроблена нами програма розвитку соціально-психологічної адаптації має позитивний результат серед студентства. Завдяки їй студенти в процесі розвитку самооцінки та соціально-психологічної адаптації отримали повний спектр знань та досвіду для подальшої впевненої участі в соціальній частині особистого життя.

Список використаних джерел

1. Андрущенко Т. К. Изучение самооценки в учебной деятельности / Т. К. Андрущенко // Экспериментальные исследования по проблемам психологии. – 1997. – №3. – 47 с.
2. Глушенко Л. В. Самооцінка особистості як предмет психологічного аналізу / Л. В. Глушенко // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26. – Т. 1. – С. 370–373
3. Залученова Е. А. Самооценка в деятельности студентов. / Е. А. Залученова. – М., 1992. – 52 с.
4. Медведев В. И. Адаптация человека / В. И. Медведев. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.
5. Милослава И. А. Понятие и структура социальной адаптации / И. А. Милослава. – М.: Владос, 2010. – 124 с.
6. Реан А. А. Психология адаптации личности: Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан. – СПб.: Прайм–Евронек, 2006. – 479 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Кізілова А. І., студентка

**Сторож О. В., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

В сучасних умовах соціально-економічної кризи суспільство вимагає від людини стійкості до стресових ситуацій, успішної, швидкої й конструктивної адаптації до змінних умов існування, конкурентоспроможності, оскільки без цього неможливий прогресивний розвиток. Однак поряд з такими вимогами спостерігається парадоксальна тенденція до невпинного зростання кількості тривожних і невротичних проявів у поведінці суб'єктів різних вікових категорій, що особливо яскраво проявляється у юнацькому віці, віці студентства. Тривожність усе частіше зустрічається у вигляді стійкого новоутворення, що в деяких випадках може бути однією з провідних

особливостей, яка у свою чергу спричиняє конфлікти [2, с. 8-9].

На сьогоднішній день проблема виникнення конфліктів через тривогу є однією з найбільш важливих і потребують підвищеної уваги. Одним з центральних питань, що потребують свого вирішення у дослідженні конфліктів, є питання про причини і чинники, які обумовлюють виникнення конфліктних ситуацій, переростання в конфлікти і типи поведінки людей в конфліктних ситуаціях. Складність вивчення даного питання полягає в тому, що важко простежити весь процес виникнення і розвитку конфліктної ситуації [1, с. 32].

В даний час стало очевидним, що у житті людини – тривожність та конфліктність грають набагато важливішу роль, ніж здавалося кілька десятиліть тому. Саме тривожність та конфліктність, як відзначають багато дослідників і практичні психологи, лежить в основі цілого ряду психологічних труднощів, в тому числі багатьох порушень розвитку. Тривожність розглядається як показник «предневротичного стану», її роль надзвичайно висока і в порушеннях поведінки, таких, наприклад, як деліквентність, адиктивна поведінка і значення корекції тривожності, її подолання важливо при підготовці студентів до важких ситуацій (іспити, змагання та ін.), в опануванні нової діяльності [3, с. 6].

Про важливість вивчення проблеми тривожності свідчать численні дослідження, які здійснили відчизняні психологи (Ф. Є. Василюк, О. І. Захаров, І. В. Імедадзе, Б. І. Кочубей, Н. Д. Левітов, О. В. Новікова, Ю. Л. Ханін та ін.), українські вчені (Є. К. Лютова, Я. М. Омельченко, А. М. Прихожан, С. О. Ставицька, Н. Ф. Шевченко, В. І. Юрченко та ін.), а також зарубіжні психологи (Д. Айке, К. Ізард, Р. Мэй, О. Ранк, Ч. Рікфорт, Г. Салліван, З. Фрейд, К. Хорні та ін.) [6, с. 3-5].

Серед вітчизняних досліджень з проблематики конфліктів варто відзначити роботи: В. С. Агєєва, В. І. Андрєєва, О. Я. Анцупова, В. К. Васильєва, Н. В. Гришиної, Т. В. Драгунової, С. І. Єріної, Е. І. Кіршбаум та інші. В Україні проблему конфліктів успішно розробляють А. І. Бузнік, А. М. Гірник, В. Г. Ласькова, Г. В. Ложкін, В. М. Радчук, В. М. Кушнірюк, І. Б. Омеласенко, М. І. Пірен, Н. І. Пов'якель, О. Л. Світличний. У зарубіжній психології конфліктність представлена роботами представників різних підходів: психоаналітичного (А. Адлер, З. Фрейд, К. Г. Юнг); соціотропного (С. Сігеле, У. Мак-Дауголл); етологічного (К. Лоренц, Н. Тінберген); теорії групової динаміки (Д. Креч, К. Левін); фрустраційно-агресивного (Д. Доллард, Н. Міллер); поведінкового (А. Бандура, А. Басс); соціометричного (Г. Гурвіч, Дж. Морено); інтеракціоністського (Д. Шпігель, Т. Шибутані) [5, с. 11].

Можливість успішного навчання студентів в основному обумовлюється психологічними чинниками, зокрема стійкістю студентів до впливу емоціогенних ситуацій. На сьогодні дослідження проблеми впливу ситуацій навчальної діяльності на психічні стани студентів є гостро актуальним. Особливої уваги вимагає вивчення стану тривожності, який є одним із найбільш дезорганізуючих психічних станів. Необхідним є поглиблення теоретичних уявлень про природу тривожності та конфліктності, особливості їх проявів, що дасть змогу науково обґрунтувати заходи щодо психологічної корекції й профілактики проявів тривожності [4, с. 15].

Емпіричне дослідження та ефективність впровадження програми психологічного впливу на психологічні аспекти подолання тривожності у студентів в конфліктних ситуаціях, яке проводилось на п'ятдесяті семи студентах І і ІV курсу психолого-природничого факультету РДГУ показало, що тривожність є вродженою властивістю особистості, в одних вона присутня більше в інших менше та найчастіше проявляється в стресових ситуаціях, що часто призводить до вибору не конструктивних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях.

За результатами дослідження психологічних аспектів подолання тривожності у студентів в конфліктних ситуаціях І і ІV курсу було виявлено, що високий рівень *реактивної* тривожності мають досліджувані І курсу (33,3%), а у ІV курсу він значно нижчий (6,7%). Високий рівень *особистісної* тривожності також мають досліджувані І курсу (23,3%), а ІV курс має нижчі показники (5,9%). Тому у студентів І курсу присутня стійка схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації тривоги занепокоєнням, напругою, нервозністю в конкретний момент або інтервал часу. Аналіз результатів за загальним показником *тривожності* показує, що рівень прояву тривожності є вищим у студентів І курсу (37,3%), ніж у ІV (13,3%). Тобто студенти І курсу є більш тривожними і це проявляється у почутті непевненості у собі, беззахисності, безпомічності, безсилля перед реальними об'єктивними чи уявними зовнішніми чи внутрішніми чинниками, які містять небезпеку і загрозу самооцінці, рівню домагань, задоволенню основних потреб. Отже, тривожність у житті студентів має місце і найактивніше вона проявляється у кризових та стресових ситуаціях, які є більш присутніми на початку студентського життя. Вона проявляється схильністю сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації тривоги занепокоєнням, напругою, нервозністю в конкретний момент або інтервал часу.

Результати за показником *конфліктності* показує, що високий рівень конфліктності присутній на І курсі (30%), ніж на ІV (10%). Тому студентам І курсу більш властива дріб'язковість, прагнення знайти приводи для суперечок, велика частина яких зайва. Вони люблять критикувати, але тільки коли це вигідно їм, прагнуть нав'язати свою думку, навіть якщо вони не праві. Аналіз результатів за показниками стилів поведінки в конфліктних ситуаціях таких як *суперництво*, *співробітництво*, *компроміс*, *уникнення* та *пристосування* показує, що більшість студентів І курсу на відміну від студентів ІV курсу в конфліктних ситуаціях вибирають не конструктивні стилі поведінки такі як суперництво (І курс – 33,3%, ІV – 14,7%), уникнення (І курс – 36,7%, ІV – 18,3%), пристосування (І курс – 3%, ІV – 28,7%), а ІV курс при виникненні конфліктних ситуацій вибирають конструктивні стилі поведінки, а саме співробітництво (І курс – 3,7%, ІV – 29%), компроміс (І курс – 9%, ІV – 30%). Тобто студенти І курсу, обираючи спосіб подолання конфліктної ситуації, частіше застосовують жорсткі або інфантильні форми поведінки, есканізм і прагнення задовільнити власні інтереси за рахунок інших, нав'язуючи своє рішення, а студенти ІV курсу прагнуть до максимального задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента, беруть активну участь у вирішенні конфлікту, відстоюючи свої інтереси, але намагається при цьому співпрацювати з іншими та приймають частини інтересів інших, заради власних інтересів поступаючись при цьому в своїх інтересах, щоб задовольнити їх в іншому, часто головному.

За результатами формувального експерименту в якому взяли участь 47 студентів І і ІV – го курсів психолого-природничого факультету РДГУ, які мали високі показники тривожності, із них 20 студентів становили контрольну

групу (КГ) і 27 студента – експериментальну групу (ЕГ) було виявлено, що після застосування тренінгової програми відбулося зниження вираженості показника *реактивна тривожність* (ЕГ – 62%, КГ – 87%) та *особистісна тривожність* (ЕГ – 77%, КГ – 89%). Тобто студенти КГ більше схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати на них вираженим станом тривожності, крім того показник реактивної тривожності є більшим за особистісний, тобто тривога виникає при попаданні досліджуваними в стресову ситуацію і характеризується суб'єктивним дискомфортом, напруженістю, занепокоєнням і вегетативним збудженням. Цей стан відрізняється нестійкістю в часі і різною інтенсивністю в залежності від сили впливу стресової ситуації. А в ЕГ особистісна тривожність зменшилась, але показник не дуже значний так як для того щоб зменшилась особистісна тривожність потрібно більше часу. Аналізуючи результати показника *прояв тривожності* слід зазначити, що після впровадження тренінгової програми ми спостерігаємо значне його зниження (ЕГ – 52%, КГ – 88%). Тобто, студенти ЕГ спокійно відчують себе в кризових ситуаціях і не схильні до паніки та нервування, а студенти КГ є більш тривожними і це проявляється у почутті невпевненості у собі, беззахисності, безпомічності, безсилля перед реальними об'єктивними чи уявними зовнішніми чи внутрішніми чинниками, які містять небезпеку і загрозу самооцінці, рівню домагань, задоволенню основних потреб. За результатами показника *конфліктність особистості* також спостерігаємо його зниження більше в ЕГ (68%) ніж в КГ (88%). Це свідчить про те, що студенти ЕГ вміло уникають суперечок, конфліктів та критичних ситуацій, вони є конформістами. Завжди мислять позитивно у будь – якій ситуації. Негативні емоції швидко зникають, без образ встановлюють контакт з людьми, навіть з тими які їх образили. А студенти КГ завжди конфліктують по будь якій причині, вони завжди готові до боротьби, живуть в очікуванні конфлікту й тим самим провокують його. Аналізуючи результати показників *суперництво*, *уникнення* та *приспосовування* слід зазначити, що після впровадження тренінгової програми ми спостерігаємо значне їх зниження. А показники *співпраця* та *компроміс*, збільшились. Так, ми констатуємо, що показники суперництво (ЕГ–52%, КГ–83%), уникнення (ЕГ–47%, КГ–74%) та приспосовування (ЕГ–58%, КГ–71%) знизилися, а показники співпраця (ЕГ–81%, КГ–69%) і компроміс (ЕГ–79%, КГ–61%) збільшились у студентів ЕГ порівняно з студентами КГ. Тобто, студенти ЕГ вміють поєднувати бажання максимально задовольнити, як свої власні інтереси, так і інтереси іншої сторони, також вони в деяких ситуаціях поступаються частиною своїх інтересів, очікуючи того самого від іншої сторони. А КГ прагнуть до максимального задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента.

Отже, тривожність у житті студентів має місце і найактивніше вона проявляється у кризових та стресових ситуаціях, які є більш присутніми на початку студентського життя. Вона проявляється схильністю сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації тривоги занепокоєнням, напругою, нервозністю в конкретний момент або інтервал часу.

Розроблена нами програма подолання стану тривожності у студентів має позитивний результат. Завдяки їй студенти значно менше схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати на них вираженим станом тривожності. Для них не характерна тривожність та конфліктність в різноманітних ситуаціях, які торкаються компетенції та престижу, вибирають конструктивні стилі поведінки в конфлікті, що проявляється у почутті впевненості у собі, захищеності, стану спокою, сили, перед реальними обставинами, які трапляються в їхньому житті.

Дане наукове дослідження розкриває перед нами наступні перспективи зниження тривожності на всіх вікових етапах розвитку особистості для вибору конструктивних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Конфліктологія / А.Я. Анцупов.- М., 2002. - 387с.
2. Астапов В.М. Тривога і тривожність. Хрестоматія /В.Н. Астапов. Тривога і тривожність. СПб.: 2001. – 213с.
3. Бандурка А. М, Конфликтология/ А. М. Бандурка; Харьков, 2006. – 336 с.
4. Волков Б.С. Психологія юності і молодості / Б.С. Волков: Учеб. Посібник для вузів. – М.: Трікста; Акад. Проект. – 2006. – 255 с.
5. Енциклопедія психологічних тестів. - М.: ТЕРРА - Книжковий клуб, 1999. - 400 с.
6. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник/ С.Д. Максименко; К.: «Центр навчальної літератури», 2004. – 495 с.

ІДЕНТИЧНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Костриж О. О., студент

**Корнівська М. М., кандидат психологічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**

Потужне реформування усіх сфер суспільного життя, трансформація існуючих соціальних структур задають прискорений темп розвитку індивіда, здатного конструювати персональні внутрішні механізми, що орієнтовані на зміну власної діяльності, саморозвиток та самовдосконалення. Суспільне життя супроводжується не лише зміною соціальних ролей, але і появою нових вимог до підготовки фахівців, яка має бути якісною, гнучкою і ефективною. Серед головних умов вдалого виконання людиною своєї роботи є не тільки наявність відповідних професійних знань та умінь, але й самостійне та творче виконання покладених на неї функцій. А це, у свою чергу, можливо лише в тому випадку, коли працівник ідентифікує себе зі своєю професією, тією справою, якою займається.

Професійне становлення особистості розглядається в працях багатьох авторів як зарубіжних, так і українських. Серед зарубіжних можна зазначити наступних вчених: Е. Берн, Н. Лебедева, Л. Рубінштейн, Е. Фромм та інші. Серед українських дослідників у вивченні феномену професійної ідентичності психолога провідне місце займав Г. Костюк, також продовжують розвивати концепцію професійної ідентичності такі персоналії як Л. Долинська, Т. Рум'янцева П. Лушин, Л. Ткачук, О. Єрмолаєва, – і це далеко не повний перелік вчених, які займаються розробкою цієї проблеми.

Професійна ідентифікація особистості як механізм усвідомлення себе представником певної професії і

професійного співтовариства є важливою соціально-економічною проблемою сучасної науки.

Професійне становлення як перетворення індивіда в професіонала супроводжується зміною уявлень людини про себе, своє місце у професійному і соціальному світі, тобто отриманням професійної ідентичності, у ширшому сенсі, професійним самовизначенням особистості. Професійна спрямованість є стрижнем процесу самореалізації особистості та визначає основні напрямки збагачення професійного досвіду, подальшої диференціації та інтеграції Я-концепції, набуття нових знань, умінь та навичок. Слід зазначити, що явище ідентифікації особистості з'являється як точка перетину теоретичних інтересів багатьох наукових дисциплін: філософії, соціології, соціальної психології, психології [8].

Сьогодні поняття ідентичності вважається одним із найпопулярніших у соціально-гуманітарних науках. Ідентичність досліджують психологи, соціологи, лінгвісти, філософи, економісти та фахівці інших суміжних галузей. Це поняття спочатку не мало дисциплінарних меж, визначаючи одночасно індивідуальний, соціальний, культурний і політичний феномени. Більшість дослідників професійну ідентифікацію визначають як одну із найважливіших у житті людини. Вона є способом самоактуалізації особистості у сфері професійної діяльності, важливою умовою життєвого та особистісного самовизначення. Психологами різних наукових шкіл і напрямків описані і проаналізовані різні види ідентичності: родова, культурна, соціальна, національна, територіальна (регіональна), етнічна, релігійна, класова [7]. Свою увагу ми зосередимо саме на становленні професійної ідентичності практичного психолога

Так, І. Дружиніна опираючись на думку О. Бондаренка, зазначає, що проблема професійної діяльності психолога-практика включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості і діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації [4].

Професійна ідентифікація є, по суті, соціально-економічним процесом, що визначає місце індивіда у стратифікаційній структурі суспільства, забезпечує йому відчуття захисту та значимості. Розуміння і прийняття професійних норм забезпечує людині професійну ідентифікацію, тобто критичне співвідношення своєї позиції з професійними установками, характерними для цієї професійної спільноти [8].

Розглянемо декілька підходів різних вчених до розуміння ідентичності практичного психолога.

Зокрема, К. Абульханова-Славська виділяє такі типи ідентифікації у професії:

- 1) ідентифікація, в основі якої є прагнення особистості досягти високого рівня матеріального достатку, професійного просування у престижній професійній діяльності;
- 2) ідентифікація себе з суспільною діяльністю дає такий тип професійного самовизначення, який пов'язаний із професійними перспективами в будь-якій діяльності;
- 3) ідентифікація, основу якої складає ставлення до себе як до носія певних здібностей, орієнтує особистість на максимальний прояв і на професійний розвиток у професії;
- 4) ідентифікація людини, що володіє багатьма здібностями й орієнтується на творчу діяльність [1].

Опираючись на визначення наведене у психологічному словнику за редакцією О. Сергієнка, В. Дерев'яно розглядає поняття «ідентичність» як психосоціальну totoжність і пояснює його через розуміння узгодженості між внутрішніми психічними якостями особистості та її соціальними ролями, діяльністю й поведінкою [3].

Основною функцією професійної ідентичності, з точки зору О. Ермолаєвої є забезпечення психологічного благополуччя, що дає відчуття стабільності оточуючої дійсності та впевненості у власних силах, а також прийняття індивідом професійних ціннісних позицій, санкціонованих в даному професійному просторі [5].

Як стійке узгодження індивідуальних ознак особистості з умовами й змістом фахової діяльності професійну ідентичність розглядала О. Кір'янова. На її думку наявність професійної ідентичності у фахівця забезпечує досягнення ним рівня професіоналізму та зумовлює його подальше професійне зростання.

У останніх наукових дослідженнях Л. Шнейдер доведена думка про те, що формування професійної ідентичності особистості пов'язане з її професійним самовизначенням, зокрема, самовизначення забезпечує становлення професійної ідентичності. Вчена зазначає, що самовизначення особистості є «пошуком сенсу», який є початком формування професійної ідентичності та усвідомлення управління цього розуміння в подальшому.

Таким чином, Л. Шнейдер розглядала професійну ідентичність як психологічну категорію в усвідомленні особистістю власного ставлення до професії та у формуванні й розвитку професійної компетентності [8].

У працях українських дослідників (Л. Долинської, П. Лушина, Л. Ткачука) професійна ідентичність пояснюється як динамічне й системне явище із ціннісно-професійним значенням. На їх погляд, визначити рівень сформованості професійної ідентичності особистості можливо за умови врахування професійної самооцінки, самовизначення, рівня домагань і рівня розвитку інтелектуальних здібностей особистості та задоволення власною особистістю в цілому [6].

На переконання Г. Ложкіна професійна ідентичність психолога є провідним критерієм фаховості майбутнього спеціаліста-професіонала, який здатен перетворювати власний психологічний потенціал у ефективність професійної діяльності [4].

Інший науковий підхід до розуміння цього поняття використовує український психолог Ж. Вірна, яка у своїх дослідженнях виділяє такі типи професійної ідентифікації:

- позитивно спрямована (повна збалансованість в усвідомленні самого себе та значення професійної діяльності), стійка професійна ідентифікація (збіг в оцінюванні реального «Я» та ідеального «Я», професійного «Я» та ідеального «Я»), що свідчить про ідеалізоване бачення особою себе як професіонала);
- нестійка, часткова професійна ідентифікація (часткове розходження в оцінюванні реального «Я» і професійного «Я»);
- негативна професійна ідентифікація (повне розходження в оцінюванні реального «Я», ідеального «Я» і професійного «Я», неадекватне усвідомлення себе і професійної діяльності) [2].

Механізм соціалізації та персоналізації особистості у трудовій сфері – це і є професійна ідентифікація. Вона являє собою процес солідаризації індивіда з певною професійною спільнотою, її ідеологією, соціальними установками. Результатом професійної ідентифікації є опанування професійного статусу, засвоєння професійних ролей та формування професійної «Я концепції» [3].

Досліджуючи психологічну готовність до професійної діяльності психологів, Н. Антонова, Т. Жванія виділяють чотири групи властивостей (компонентів готовності) та характеризує їх таким чином:

- особистісний компонент (автономність, інтернальність, адекватна самооцінка, інтегрованість ціннісно-мотиваційної сфери, гуманістична спрямованість особистості);
- когнітивно-операціональний компонент (загальні інтелектуальні здібності, вербальна креативність, здатність до рефлексії, прагнення до пізнання та саморозвитку, успішність професійного навчання, научуність);
- емоційно-вольовий компонент (емоційна стійкість, урівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, цілеспрямованість, наполегливість);
- інтерактивний компонент (соціальний інтелект, комунікативні здібності, прийняття інших, комунікативна толерантність, емпатійні здібності) [6].

Отже, аналіз наукових підходів з даної проблематики показує, що питання професійної ідентичності психолога розглядається багатьма сучасними дослідниками і не втрачає своєї значимості з розвитком суспільства, а навпаки, широко набуває все більшої актуальності. Оптимальною у діяльності практичного психолога, на нашу думку, є інтеграція різних видів ідентичності у своїй професійній діяльності, проте, свої наукові пошуки ми плануємо спрямувати в подальші емпіричні дослідження даної теми, орієнтуючись на концепцію ідентичності Ж. Вірної.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – С. 145 – 146.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога.: монографія / Ж. П. Вірна – Луцьк: РВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 319 с.
3. Дерев'яно В. В. Теоретичні аспекти становлення професійної ідентичності майбутнього психолога-консультанта / В. В. Дерев'яно // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 9. – 2012. с. 46 – 47.
4. Дружиніна І. А. Роль і місце формування ідентифікаційних структур особистості в ході професійної підготовки практичних психологів / І. А. Дружиніна // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в томах. Том 2. – С. 17-20.
5. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 15-17.
6. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз / Т. В. Жванія // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – 2015. – № 50. – с. 76.
7. Лукомська С. О. Поняття «ідентичність» й «автентичність» у сучасній зарубіжній психології / С. О. Лукомська // Збірник наукових праць. Психологічні науки. – № 2.13 (109). с. 122.
8. Орешета Ю. В. Професійна ідентифікація і професійна ідентичність: сутність, види та значення для фахівця / Ю. В. Орешета // Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. – 2013. – № 2 (3) – С. 115 – 116.

МОТИВАЦІЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Котелюк М. В., студентка

**Сторож О. В., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Мотивація усвідомлюється, як процес вибору між різними мотивованими діями, що регулює і спрямовує дію на досягнення специфічних для даного мотиву цільових станів, які підтримують цю спрямованість.

Слово «мотивація» виступає в психології в якості узагальнюючого позначення численних процесів і явищ, суть яких зводиться до того, що жива істота вибирає свою поведінку, виходячи з очікуваних наслідків, і керує ними в аспекті напрямку та витрат енергії.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем, як вітчизняної, так і зарубіжної психології. Її значимість для розробки сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил діяльності, поведінки. Відповідь на запитання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, заради чого вона її здійснює, є основою її адекватної інтерпретації [1].

Під мотиваційною сферою або мотивацією в широкому сенсі з цієї точки зору розуміють стрижень особистості і таких її властивостей, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, вольові якості та інші соціально - психологічні характеристики. Таким чином, можна стверджувати, що, незважаючи на різноманітність підходів, під мотивацією більшість авторів розуміють сукупність, систему психологічно різноманітних факторів, що детермінують поведінку і діяльність людини.

Суттєвим для дослідження структури мотивації виявилось виділення Б.І. Додоновим її чотирьох структурних компонентів: задоволення від самої діяльності, значимості для особистості безпосереднього її результату, «мотивуючої» сили винагороди за діяльність, примусового тиску на особистість. Перший структурний компонент умовно названий «гедонічним» складником мотивації, інші три - її цільовими складниками. Разом з тим перший і другий виявляють направленість, орієнтацію на саму діяльність (її процес і результат), являючись внутрішніми по відношенню до неї, а третій і четвертий фіксують зовнішні (негативні і позитивні по відношенню до

діяльності) фактори впливу. Суттєвим є і те, що два останніх, які визначаються як нагорода і уникнення покарання, є за Дж. А. Гобсом, складниками мотивації досягнення. Слід відзначити, що подібне структурне представлення мотиваційних складників, співвіднесене зі структурою навчальної діяльності, виявилось дуже продуктивним, як буде показано, для аналізу навчальної мотивації [2].

Перш за все, майбутній психолог має знайти себе, тобто соціально та морально самовизначитися, ядром чого є життєвий вибір тому, що одним із найважливіших стратегічних рішень у житті людини є вибір професії. Обираючи її, особистість здійснює тим самим не тільки вибір роду занять, а й складний акт самовизначення. Неабияке значення набуває розвиток самосвідомості особистості спеціаліста визначеного профілю, що забезпечує вдосконалення людини як системи, яка здатна до самоорганізації й само- програмування [5].

Мотивацію до навчання є особливим видом мотивації. Вона характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої (орієнтованої на процес і результат) і зовнішньої мотивації. Суттєвими є такі характеристики мотивації навчання, як її стійкість, зв'язок з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності.

Мотиваційна сторона активності визначається відношенням студента до дисциплін вивчення і до навчання взагалі, а операційна – володінням прийомами орієнтації в матеріалі, завдяки яким підбираються адекватні способи дії для розв'язку тих чи інших задач, і самого розв'язку [6].

Також з'ясовано, що мотивація є основою будь-якої діяльності, а саме в ній укладено механізм особистої активності, зацікавленості людини в діяльності. Мотивація це процес спонукання до діяльності певним мотивом для досягнення своєї поточної мети. Саме з точки зору мотивації можна говорити про націленість особистості на задоволення своїх потреб, запитів, на формування активності.

Емпіричне дослідження мотивації та особистісно-професійних якостей проводилось на базі Рівненського державного гуманітарного університету на психолого-природничому факультеті серед студентів (хлопців та дівчат) I-го та IV-го курсу. У ньому брали участь 60 студентів із них: 32 студента I-го курсу (17-18 років) та 28 студентів IV-го курсу (21-23 роки). Дослідження відбувалось в умовах навчального процесу і включало застосування діагностичних методик.

Дослідження мотивації та особистісно-професійних якостей студентів проводилося в декілька етапів.

На *першому етапі* – відбувалось вивчення та аналіз теоретичних відомостей з даного питання, підбрано методики дослідження та вибірку дослідження, підготовлено бланки методик.

На *другому етапі* – було проведено власне емпіричне дослідження.

На *третьому етапі* – здійснювалась інтерпретація та аналіз отриманих, під час дослідження, даних.

Діагностика *мотивації* у студентів-психологів проводилася за допомогою наступних методик:

- Методика «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» Т.І. Ільїної;

- Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір.

Діагностика *особистісно-професійних якостей* у студентів-психологів проводилася за допомогою «16-PF» опитувальника Р. Кеттелла.

Для порівняння результатів вираженості певних психологічних ознак у двох незалежних вибірках (у нашому випадку студентів I-го та IV-го курсу) використовувався непараметричний метод відмінностей для незалежних вибірок Манна-Уїтні.

Провівши дослідження рівнів мотивації навчання за методикою «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» Т.І. Ільїної було виявлено, що показник «придбання знань» отримав: *середній рівень* досліджуваних I-го курсу становить 55,6%, а у IV-го курсу - 63,6%. Це характеризує те, що студенти прагнуть отримати нові знання; *низький рівень* I-го курсу - 11,3%, та у IV-го курсу - 17,9%. Це пов'язано з тим, що студенти не зацікавлені в отриманні нових знань; *високий рівень* I-го курсу - 33,1%, та у IV-го курсу - 18,6%. Це свідчить про те, що студенти намагаються отримати якомога більше нових знань, щоб збільшити кількість інформації.

За показником «оволодіння професією» *середній рівень* становить у I-го курсу - 60% та у IV-го курсу - 85,7%. Це дає підставу припустити, що студенти бажають отримати професійні знання та оволодіння ними; *низький рівень* I-го курсу - 25%, та у IV-го курсу - 3,6%. Це вказує на те, що студенти не хочуть опанувати свої знання по спеціальності на якій навчаються; *високий рівень* I-го курсу - 15%, та у IV-го курсу - 10,7%. Це пов'язано з тим, що студенти прагнуть сформувати професійно важливі якості.

За показником «отримання диплому» *середній рівень* становить у I-го курсу 49,5% та у IV-го курсу - 52,1%. Це свідчить про те, що студенти прагнуть отримати при формальному засвоєнні знань; *низький рівень* I-го курсу - 36,5%, та у IV-го курсу - 33,6%. Це пов'язано з тим, що студенти усвідомлюють, що отримають диплом; *високий рівень* I-го курсу - 13,6%, та у IV-го курсу - 14,3%. Це характеризує те, що студенти шукають обхідні шляхи при складанні іспитів та заліків.

Отже, результати які ми отримали по даній методиці свідчать про те, що мотив «отримання знань» притаманний для студентів I та IV курсу, вони є допитливі та прагнуть до набуття нових знань. Отримавши дані по мотиву «оволодіння професією» виявлено, що студенти IV курсу більше прагнуть оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості порівняно із I курсом. Та отримавши результати по мотиву «отримання диплому» з'ясовано, що студенти I курсу більше прагнуть отримати диплом при формальному засвоєнні знань ніж студенти IV курсу.

За методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір було визначено, що *середній рівень* ВМ у I курсу 56,3 %, а у IV курсу -64,3%. Це свідчить про, що студенти отримують задоволення від самого процесу навчання; *Низький рівень* у I курсу 16,3 %, а у IV курсу -25%. Це пов'язано з тим, що студенти не прагнуть реалізовуватись саме в цій діяльності; *Високий рівень* у I курсу 27,5 %, а у IV курсу -10,7%. Це характеризує те, що студенти отримують задоволення від самого процесу навчання.

Мотив ЗПМ отримав *середній рівень* у I курсу 68,8 %, а у IV курсу -85,7%. Це свідчить про те, що студенти прагнуть досягти престижу в навчанні та поваги з боку інших; *Низький рівень* у I курсу 16,2 %, а у IV курсу -6,1%. Це вказує на те, що студенти не бажають отримувати високі оцінки; *Високий рівень* у I курсу 15,1 %, а у IV курсу -8,2%. Це

характеризує те, що студенти прагнуть отримувати високі оцінки та бути високо інтелектуальним.

Мотив ЗНМ отримав *середній рівень* у I курсу 53,1 % а у IV курсу -53,6%. Це пов'язано з тим, що студенти намагаються уникати можливих неприємностей; *Низький рівень* ЗНМ у I курсу 21,3 %, а у IV-45%. Це характеризує те, що студенти не уникають критики з боку викладачів або кураторів; *Високий рівень* ЗНМ у I курсу 45 %, а у IV курсу-1,4%. Це свідчить про те, що студенти намагаються якомога більше уникати можливих неприємностей та покарань.

Отже, результати які ми отримали за допомогою цієї методики вказують на те, що студентам I курсу притаманна недостатня поінформованість у навчанні, вони не отримують задоволення від навчання і контролюють свої дії та поведінку, а студентам IV курсу властива задоволеність від самого процесу навчання і отримання нових знань, вони більш відкриті та не бояться критики, неприємностей. Вони налаштовані на внутрішню і зовнішню позитивну мотивацію, що характеризує їх бажання отримувати високі оцінки у процесі навчання і стати високо інтелектуальними.

Нами також були розроблені рекомендації щодо розвитку мотивації до навчання у студентів. Головними завданнями якої було: діагностика навчальної мотивації, формування значимості навчання, розвиток інтересу до навчання, розвиток навичок управління своїми мотивами, орієнтування на досягнення високого результату та успіху, розвиток стремління до самовдосконалення.

З'ясовано, що дана тренінгова програма допоможе її учасникам розвинути власну мотивацію до навчання, навички управління своїми мотивами, вміння правильно ставити перед собою цілі та досягати їх. Також учасники будуть зорієнтувати себе на досягнення високого результату та успіху як в навчанні, так і в житті загалом. У ході виконання вправ студенти розвинуть прагнення до самовдосконалення, що є головним мотивом будь-якої діяльності.

Отже, нами було проаналізовано, що мотивація – це процес спонукання до діяльності певним мотивом для досягнення поставленої мети. Мотивація є основою будь-якої діяльності, а саме в ній укладено механізм особистої активності, зацікавленості людини в діяльності. Саме з точки зору мотивації можна говорити про націленість особистості на задоволення своїх потреб, запитів, на формування активності в діяльності, на визначення своєї життєвої орієнтації. Розглядають внутрішню, зовнішню позитивну і зовнішню негативну мотивацію.

З'ясовано, що мотивація має певний вплив на формування особистісно-професійних якостей психолога. Мотивація є детермінантом у розвитку професійних та особистісних якостей студентів-психологів. Вона дає можливість розвинути вольові якості, поміркованість, врівноваженість, цілеспрямованість, об'єктивність, толерантність, здатність до аналітичного та креативного мислення, швидко орієнтуватися в нестандартних ситуаціях. Також у студентів-психологів завдяки позитивній мотивації розвивається професійне самовдосконалення та творча професійна активність.

Досліджено, що отримані дані дали зрозуміти те, що студентам I курсу притаманні такі позитивні особистісно-професійні якості: відкритість, довірливість, відповідальність, чуйність. Однак, зафіксовано і такі негативні особистісні якості, як низький інтелект, конформність, не цілеспрямованість.

Для студентів IV курсу характерні такі особистісно-професійні якості: товариськість, високий інтелект, домінуючість, безтурботність, емоційна зрілість, проникливість, контроль бажань. Також було виявлено негативні особистісні якості: імпульсивність, підозрілість.

Виявлено, що у студентів-психологів I курсу в порівнянні зі студентами-психологами IV курсу рівень розвитку мотивації і особистісно-професійних якостей нижчий.

Список використаних джерел

1. Аврамчук Л.А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів / Л.А. Аврамчук Педагогіка і психологія. – 2001.
2. Варій М. Й. Загальна психологія / М.Й. Варій.- Навчальний посібник / 2-ге видан.- К.: «Центр учбової літератури». – 2007.
3. Габдреев Р.В. Формування мотивації навчально- пізнавальної діяльності студентів ВНЗ / Р.В. Габдреев, А.В.Смирнов. – 2008.
4. Іванова Н.Г. Методологічні засади дослідження проблеми мотивації особистості до професійної діяльності / Н.Г. Іванова. - К. – 2003.
5. Ільїн Є.П. Мотивація і мотиви / Є.П Ільїн. – СПб.: Питер. – 2003.
6. Шандрук С.К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності / С.К. Шандрук. - К. -2002.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

Крупеня М. М., студентка

**Сторож О. В., кандидат психологічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Події суспільного життя XX і XXI століть зумовили такі умови, коли проблема соціалізації студентів-першокурсників набуває особливого значення. Адже саме в юнацький період життя людини закладається здатність до адекватної оцінки суспільних процесів, уміння застосовувати набутий досвід для розгортання своєї життєдіяльності [3, с. 6].

Актуальність дослідження обумовлена збільшенням кількості тривожних осіб, занепокоєних, невпевнених, емоційно нестійких, в яких тривожність пов'язана з незадоволенням особистісних потреб.

Значну цінність у дослідженні соціалізації як психологічного феномену мають праці видатних вчених: Ф. Боаста, М. Вебер, В. І. Волович, Дж. Доллард, Е. Еріксон, Ч. Кулі, В. Я. Корнев [4, с. 15].

Проблемою тривожності займалися багато вітчизняних і зарубіжних вчених: Н. В. Гаркавенко А. Елліс, М. Е. Литвак, О. Мауер, Р. Мей, Ф. Перлз [2, с. 27].

Сучасне розуміння соціалізації як процесу перетворення людини на особистість у результаті засвоєння нею суспільних норм та інтеграції в соціальні інститути дав Т. Парсонс. На його думку, виток процесу соціалізації

особистості є набуття нею самосвідомості та свідомості. Наслідком соціалізації є структурування сфери свідомості особистості під інформаційним впливом інституційованого соціального середовища [4, с. 65].

Ч. Кулі та Дж. Мід вважали, що одним із механізмів соціалізації є модель «міжособового спілкування», згідно з якою індивід, дивлячись на себе очима інших людей, засвоює в результаті безлічі інтеракцій правил співжиття [1, с. 4].

Проблемою тривожності займалися багато психологів, зокрема, Р. Мей, А. М. Прихожан, А. Фрейд, К. Хорні. Узагальнюючи погляди вчених можна припустити, що тривожність – це невизначене передчуття, вона неконкретна, «невловима», «безпредметна», може бути наслідком не правильних навичок спілкування; особливі властивості тривоги – почуття невпевненості і безпорадності перед лицем небезпеки. У найзагальнішому вигляді тривожність розуміється як негативне емоційне переживання, пов'язане з передчуттям небезпеки [5, с. 54].

Емпіричне дослідження соціалізації студентів-першокурсників з різним рівнем тривожності, яке проводилося на сорока семи студентах І курсу психолого-природничого факультету показало, що студенти-психологи мають середній рівень соціалізації. Це свідчить про те, що вони активно опановують досвід попередніх поколінь, навчаються використовувати його в інтересах створення власного добробуту не на шкоду іншим та намагаються ефективно реалізовуватися у новій соціальній групі. Студентам-першокурсникам властивий достатній рівень розуміння власної особистості, привітне ставлення до нового освітнього середовища, позитивний статус у соціальному середовищі та активність у повсякденній діяльності.

Дослідження показало, що тривожність у більшості студентів-першокурсників знаходиться на середньому рівні розвитку. Зафіксовано, що досліджувані мають адекватне ставлення до впливів стресу. Для них характерне спокійне сприйняття екстремальних життєвих ситуацій. Респонденти зараз знаходяться в ситуації особистісного становлення, занепокоєні власним майбутнім, своїм місцем у тому майбутньому, вони реально ставляться до складних ситуацій і реагують на події більш стримано, не відчуваючи надмірного нервово-психічного напруження.

Розроблена програма розвитку соціалізації студентів першокурсників має у своїй меті розвиток соціалізації студентів-першокурсників, їхнє професійне зростання, зниження рівня тривожності першокурсників, а також удосконалення навичок користування підтримкою оточуючих, надання допомоги іншим, змога бачити свої сильні та слабкі сторони, приймати та вдосконалювати себе.

Під час впровадження тренінгової програми розвитку соціалізації студентів-першокурсників нами було зроблено два діагностичні зрізи в експериментальній та контрольній групах: до початку та після завершення психологічного впливу. Результати порівняльного аналізу першого і другого діагностичних зрізів в експериментальній групі показали статистично значущий характер відмінностей ($p < 0,01$; $p < 0,05$) за певними показниками.

Розроблена нами програма розвитку соціалізації студентів-першокурсників має позитивний результат. Завдяки даній програмі першокурсники краще регулюють свою поведінку та власні взаємозв'язки в соціумі, здатні регулювати власний рівень тривожності, спрямовують свою активність у потрібне русло.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. О. Соціалізація особистості як соціально-педагогічна проблема / О. О. Авраменко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – №5. – С. 1– 12.
2. Гаркавенко Н. В. Тривога в юнацькому віці // Науковий вісник Чернівецького університету: збір. наук. пр. / Н. В. Гаркавенко. Чернівці.: ЧНУ, 2012. – С. 27 – 30.
3. Лукашевич М. П. Соціалізація людини: структура, функції та механізми реалізації / М. П. Лукашевич // Шкільна бібліотека. – 2003. – №5. – С. 3 – 7.
4. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія / В. В. Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.
5. Прихожан А. М. Психологія тривожності / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Саковська А. І., студентка

**Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет**

Резюме. У статті досліджується харчова поведінка студентської молоді, її вплив на якість життя, розглядаються чинники, що призводять до порушень харчової валеологічної поведінки, проводиться аналіз взаємозв'язку особливостей харчової поведінки та успішної навчальної діяльності першокурсників.

Ключові слова: харчова поведінка, якість життя, стиль харчування, адиктивна поведінка, першокурсники.

Резюме. В статье исследуется пищевое поведение студенческой молодежи, его влияние на качество жизни, рассматриваются факторы, приводящие к нарушениям пищевого поведения, проводится анализ взаимосвязи особенностей пищевого поведения и успешной учебной деятельности первокурсников.

Ключевые слова: пищевое поведение, качество жизни, стиль питания, аддиктивное поведение, первокурсники.

Summary. The article examines the feeding behavior of student youth, its impact on quality of life. The work examines the factors that lead to eating disorders. The article analyses the relationship characteristics of eating behavior and successful learning activities for freshmen.

Key words: feeding behavior, quality of life, style of food, addictive behavior, freshmen.

Постановка проблеми. Згідно з оцінками експертів ВООЗ, здоров'я населення на 50 % залежить від способу життя, найважливішим чинником якого є харчування. Раціональне харчування забезпечує нормальний ріст і розвиток, сприяє профілактиці захворювань, продовженню тривалості життя, підвищенню працездатності, створює необхідні умови адаптації організму до змін навколишнього середовища. Дослідження харчової поведінки як психологічного чинника якості життя людини зумовлено потребами сьогодення. Вирішення практичних завдань потребує всебічного аналізу й осмислення механізмів функціонування ціннісного ставлення людини до їжі та її приймання. Вирішення проблеми оптимізації якісного складу харчового раціону, наприклад, студентів надасть

можливість позитивно вплинути на стан здоров'я молоді загалом. Державна політика у цій галузі спрямована на пропагування принципів здорового харчування і формування культури валеологічного харчування у молоді, оскільки дефіцит різних харчових компонентів може знижувати як розумову, так і фізичну працездатність студентів, збільшувати захворюваність, погіршувати здоров'я дітей, народжених в молодих сім'ях. Збереження здоров'я і працездатності населення, збільшення тривалості та поліпшення якості життя – пріоритетне завдання держави, як у масштабах країни, загалом, так і для кожної людини зокрема. Проблема порушень харчової поведінки в сучасній медицині та психології займає особливе місце. З кожним роком в Україні повільно, але неухильно зростає кількість людей із різноманітними варіантами патології харчової поведінки, зростає також кількість звернень за медичною і психологічною допомогою [1, с. 72-73].

Коли йдеться про порушення харчової поведінки, проблема з повною гостротою позначається на якості життя студентської молоді. Погіршення стану здоров'я молоді спричинене бідністю, неповноцінним харчуванням, впливом інших ризик-чинників. Щороку збільшується кількість хвороб дихальної та ендокринної систем, обміну речовин та зниження імунітету. В сучасних умовах як родина, так й інші соціальні інститути не повністю виконують свої функції, що спрямовані на формування навичок здорового способу життя. Саме тому означені проблеми є актуальними і потребують проведення спеціального моніторингу та дослідження. Недостатньо висвітленими є особливості насиченого та різноманітного стилю життя студентів, яке відрізняється великим перенапруженням нервової системи. Навантаження, особливо у пору сесії, значно збільшується. Хронічне недосипання, порушення режиму дня та відпочинку, режиму харчування та інтенсивне інформаційне навантаження можуть призвести до негативних наслідків, наприклад, до нервово-психічного зриву. У подоланні виникнення таких ситуацій велику роль відіграє правильно організоване раціональне харчування, що зумовлює важливість якісної роботи студентської їдальні щодо харчування у вищих навчальних закладах. Тому ми намагалися визначити харчову поведінку студентської молоді, її вплив на якість життя тощо.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідження даної проблеми висвітлюється в роботах В. Карсекіна, Н. П'ятницької, Г. Волошука, В. Задорожного, К. Шкарлаток, Т. Вознесенської, Т. Данильченка та інших учасних учених.

Формування цілей статті. Ми намагалися здійснити аналіз харчової поведінки першокурсників ВНЗ, обґрунтувати її вплив на якість їхнього життя та здоров'я, розглянути чинники, що призводять до порушень харчової валеологічної поведінки студентів, провести паралель щодо взаємозв'язку особливостей харчової поведінки та успішної навчальної діяльності першокурсників.

Виклад основного матеріалу. Під харчовою поведінкою розуміють ціннісне ставлення до їжі та її прийняття, харчування в повсякденних умовах в ситуації стресу, поведінка, орієнтована на харчування як образ власного тіла та діяльність по формуванню цього образу. Харчова поведінка є предметом комплексного дослідження, а порушення харчової поведінки розглядається як серйозна проблема, загроза для здоров'я індивіда.

Харчова поведінка людини оцінюється як гармонійна (адекватна) або девіантна залежно від багатьох параметрів, зокрема від місця, яке займає приймання їжі в ієрархії цінностей індивіда, від якісних і кількісних показників харчування, від естетики. Важливими є чинники вироблення стереотипів харчової поведінки, особливо в період стресу. Одвічним питанням щодо цінності харчування є його зв'язок із життєвими цілями («їсти, щоб жити чи жити, щоб їсти»), врахування ролі харчової поведінки для становлення деяких особистісних характеристик (наприклад, гостинність).

Харчова поведінка – сукупність звичок, пов'язаних з прийманням їжі – наші смакові переваги, режим приймання їжі, дієта. Харчова поведінка залежить від багатьох чинників: особливостей культури, виховання, матеріальних можливостей, біологічних особливостей. Ці звички можуть змінюватися, але не всі ці зміни вважаються серйозними порушеннями харчової поведінки. Ранніми ознаками порушеної харчової поведінки є зміни у психологічному статусі, які характеризуються появою несприятливих психічних реакцій: невротичності, дратівливості, депресивності, агресивності. Такі реакції виступають як ранні психологічні критерії неврогенних розладів харчування [3].

Дослідження Т. Вознесенської підтвердило, що у 60 % хворих на ожиріння спостерігається емоційна харчова поведінка, яка тісно пов'язана з депресією та підвищенням рівня тривожності. Дослідження констатують взаємовплив особливостей харчової поведінки і успішної навчальної діяльності. Доведено, що дезадаптивні стилі харчування, які поширені в молодіжному середовищі (у формі дієт, очисної поведінки), негативно позначаються на успішності студентів. Порушення харчової поведінки пов'язано з провокацією інших поведінкових проблем і хворобливих розладів (знижена здатність до адаптації, розлади настрою, порушення контролю імпульсивності).

Порушення харчової поведінки найчастіше зустрічається серед осіб, які невдоволені своєю тілобудовою. Прагнення молоді бути красивими природне, але в умовах сучасного суспільства нерідко доходять до крайнощів. Так, деякі з молодих дівчат доводять свій організм практично до повного виснаження. Чоловіки є також чутливими до культурних стандартів привабливості, тобто порушення харчової поведінки не є винятково жіночою проблемою [2, с. 132-133].

Проте, як зауважує Т. Данильченко, найбільш негативно до власного тіла ставляться жінки фемінінного типу. У них виражена, як емоційна харчова поведінка (звертаються до їжі в разі переживання, гніву, збудження, роздратування, в очікуванні неприємностей тощо), так і екстернальна харчова поведінка (реагують на вигляд їжі та людей, які харчуються).

На думку А. Матвеева, істотний вплив на розвиток цієї проблеми має мода та певна суспільна модель щодо зовнішнього вигляду ідеальної людини. До чинників ризику також відносять сучасну систему харчування «фаст-фуд», що провокує швидкий набір зайвої ваги, а потім, відповідно – швидке схуднення або навіть «параноїдальне» схуднення. До хвороб, які виникають внаслідок неправильного харчування та пов'язаної з цим поведінки, відносять не тільки ожиріння, а й іншу крайність – доведення організму до повного виснаження (анорексія та булімія). Це розлади харчування, які можуть мати доволі подібні прояви і різне походження (іноді ендокринологічне, іноді

психологічно-психіатричне, іноді терапевтичне). В основі усього перебуває спотворене уявлення про власне тіло та змінене ставлення до процесу харчування.

Культурний, генетичний і особистісний чинники тісно взаємодіють з подіями життя, що створює благодатний ґрунт для виникнення та розвитку розладів харчової поведінки психологічного характеру. Харчові розлади уособлюють собою несвідому боротьбу внутрішньої індивідуальності людини, її уявлення про себе в соціумі і проблем, які часто випливають з травматичних подій життєвого досвіду або певної моделі поведінки серед однолітків.

Погіршення соціального середовища та різке зростання шкідливих психологічних впливів призвело до значного поширення нервовопсихічних та соматичних захворювань. До кола психосоматичної патології прийнято включати різноманітні порушення функцій органів і систем. До «класичних психосоматозів» приєдналися порушення харчової поведінки (ПХП) у вигляді нервової анорексії, нервової булімії, гіперфагічного синдрому та деяких форм психогенного ожиріння [4, с.113-114].

У дослідженні особливостей харчової поведінки брали участь студенти І-ІІ курсів Рівненського державного гуманітарного університету віком 17-20 років. Було застосовано: «Експрес-аналіз схильності до порушень харчування», тест «Чи правильна ваша дієта?» та анкетування за власне розробленими запитаннями, які стосувались особливостей харчової поведінки студентів [5, с. 38-39].

Виявлено, що в раціонах харчування студентів були знижені вміст білка та вітамінів (малий відсоток свіжих овочів, фруктів і одноманітний раціон). Вважали за краще щодня вживати свіжі овочі та фрукти тільки 53,5 % студентів.

Більша частина студентів приймає їжу безсистемно – 64,7 %, тільки 35,3 % осіб вважають за краще приймати їжу у певний час і 3-4 рази на день.

Результати анкетування свідчать, що 52,5 % студентів мають різні хронічні захворювання, лише 32,5 % студентів пов'язують своє нездоров'я з неправильним харчуванням.

Було виявлено ожиріння, негативні харчові звички, які є потенційними чинниками ризику здоров'я людини, що легше викоренити через підвищення компетентності студентів щодо питань здорового харчування, формування стереотипів раціональної харчової поведінки.

Харчова поведінка найчастіше залежить від задоволеності власним тілом. 60 % студентів були задоволені власним тілом, 25,4 % – швидше задоволені, ніж незадоволені власним тілом, 10,1 % – вагалися з відповіддю, 4,5 % першокурсників швидше були незадоволені, ніж задоволені власним тілом (рис. 1).

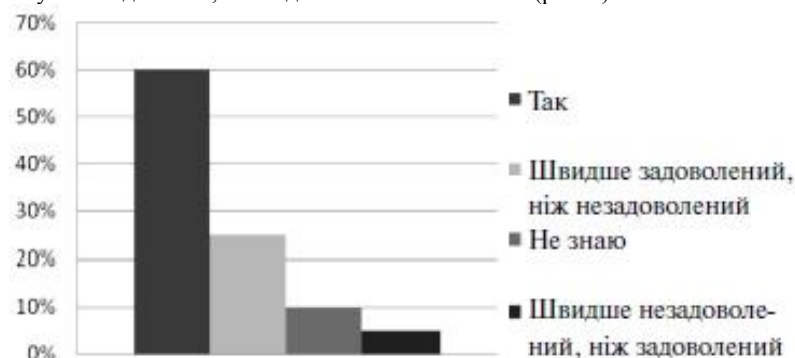


Рис. 1. Задоволеність власним тілом у результаті харчової поведінки першокурсників

Результати оцінювання задоволеністю якістю харчування студентами другого курсу Рівненського державного гуманітарного університету допомогли визначити вплив харчової поведінки на якість життя в контексті особливостей суб'єктивної оцінки. 75 % студентів отримали задоволення від їжі, 10 % вагаються з відповіддю, 15 % – швидше не отримують, ніж отримують задоволення від їжі (рис. 2).



Рис. 2. Задоволеність якістю харчування студентів другого курсу

Відомо, що харчова поведінка студентів залежить від багатьох чинників: матеріального становища студентів, можливості мати допоміжний заробіток тощо. На запитання: «Як би Ви охарактеризували своє матеріальне становище?» – 60 % студентів І-ІІ курсів відповіли, що грошей вистачає тільки на продукти харчування, 25 % вказали, що в них грошей достатньо для придбання продуктів та одягу, у 5 % грошей не вистачає навіть на

продукти харчування, постійно доводиться позичати гроші, лише 10 % студентів може без труднощів купити достатню кількість їжі для нормального функціонування власного організму.

Висновки. Отже, виявлення причин, які впливають на розлади харчової поведінки, психічне здоров'я студентів вказує на таку тенденцію. Задоволення власним тілом взаємопов'язана з харчовою поведінкою та є незаперечним аспектом якості життя студентства. Матеріальний стан студентів не дає можливість купувати найкращого гатунку харчові продукти, що може призвести до порушення харчової поведінки, а, отже, і зниження якості життя. Тому необхідно звернути увагу педагогів на вчасне попередження розладів харчової поведінки через проведення заходів первинної та вторинної профілактики психічних та фізіологічних розладів студентської молоді. До останніх відносяться зустрічі з лікарями (вебінари), лекційні заняття на тему «Норми адекватної харчової поведінки», індивідуальні консультативні бесіди щодо раціонального, валелогічного харчування під час процесу навчання у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Ендокринні аспекти метаболічного синдрому/ М. Д. Тронько, Є. В. Лужицький, В. І. Паньків. – Київ-Чернівці, 2005. – 184 с.
2. Карвасарський Б. Д. Психотерапія/ Б. Д. Карвасарський. – К., 1996. – 304 с.
3. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя : Курс лекцій. Навч. посібник/ О. І. Петрик – Львів : Світ, 1993. – 119 с.
4. Формування здорового способу життя : Навч. посібник / За ред. О. Яременко. – К., 2000. – 232 с.
5. Шевчук О. А. Валеологія. Розробки уроків для 5-7 класів. Методичний посібник для вчителів та учнів / О. А. Шевчук. – Рівне : «Ліста», 2001. – 200 с.

РЕФЛЕКСИВНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Сидорчук Н. Л., аспірант

Рівненський державний гуманітарний університет

У статті здійснено теоретичний аналіз концептуальних основ підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ та обґрунтування рефлексивно складової професійної підготовки майбутніх інженерів.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх інженерів, особистісний та професійний розвиток майбутніх фахівців, рефлексивна парадигма.

Соціальні перетворення та інноваційний шлях розвитку української економіки зумовлюють зміни освітніх пріоритетів, виникнення нових парадигм й цінностей, що вимагає якісного оновлення підготовки інженерних кадрів. З урахуванням вимог держави, що відображено в Конституції України, законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, положень Болонської декларації Євросоюзу, актуалізуються завдання становлення особистості кваліфікованих, конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців, готових до професійного зростання й самовдосконалення. Сучасний розвиток вищої освіти та професійна підготовка майбутніх фахівців передбачає задоволення не лише суспільних, але й особистісних запитів, що зумовило актуалізацію рефлексивних засад освіти, перегляд ідей і цілей сучасної освіти з позицій особистісно зорієнтованого, культурологічного, системно-діяльнісного, інтегративного та компетентісного підходів. Здобуття вищої освіти в сучасному світі виступає передумовою для подальшого вдосконалення і саморозвитку особистості, її спрямованості на освіту впродовж життя. У багатьох наукових доробках розкрито теоретичні позиції щодо особливостей підготовки, встановленню єдності та взаємозв'язків особистісного і професійного розвитку майбутніх інженерів (В. Андронов, Г. Атанов, С. Дичківський, Г. Сльникова, О. Коваленко, М. Лазарев, Е. Лузик, Ю. Нагірний, В. Ройлян, О. Романовський, А. Шевченко, П. Яковичин та ін.).

Науковці наголошують на необхідності подальшого збагачення гуманістичних засад сучасної освіти (К. Абульханова-Славська, В. Андрющенко, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, І. Кремень, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Петровський та ін.), пріоритетності освіченості, моральності та духовності, що вимагає пошуку нових стратегій навчання у напрямі персоналізації підготовки майбутніх фахівців; розробки відповідних педагогічних технологій та ефективних методів здійснення навчального процесу. Зміщення пріоритетів навчально-виховного процесу вищої технічної школи від знанневого до особистісно орієнтованого актуалізує потреби формування необхідної і достатньої системи знань студентів задля повноцінного оволодіння ними основами професійної діяльності (знань про цілі, способи, засоби, умови, аналіз та оцінку результатів професійної діяльності і т.ін.); ефективного поєднання формування теоретичних знань студентів з їхніми практичними потребами, розвитком мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутніх фахівців; ефективного застосування теоретичних знань для розв'язання практичних завдань у ході вивчення навчальних дисциплін та виробничої практики; створення можливостей для подальшого професійно-особистісного саморозвитку.

Дослідники проблем вищої технічної школи (С. Дичковський, З. Донець, Г. Козлакова, І. Луцька, Ю. Мальований, А. Попова, О. Уваркіна, Ю. Юрченко та ін.) поряд із професійною підготовкою обстоюють необхідність культурологічної підготовки, оскільки культурологічні знання виступають як ціннісно-орієнтовною основою вибору відповідальності і творчого начала у професійної діяльності, а випускники технічних ВНЗ є не тільки людьми з вищою освітою, але й представниками технічної інтелігенції. Досягнення цієї мети визначає завдання вищого технічного закладу щодо створення умов для розвитку особистості, формування загальної та професійної культури, творчої індивідуальності студентів. У доробках науковців (В. Гриньова, І. Ісаєв, Н. Крилова, Я. Черньонков та ін..) процес формування професійної культури розглядається з позицій цілісного професійного становлення особистості професіонала та формування його загальної культури, сукупності фізичних, інтелектуальних, моральних якостей, професійних знань і вмінь. Практичне втілення принципу культуровідповідності в освіті зумовлює постановку та реалізацію освітніх цілей і завдань із гуманітаризації навчально-виховного процесу та використання для їх досягнення адекватних педагогічних засобів.

Компетентісний підхід у системі підготовки майбутніх фахівців вимагає зміщення акцентів із засвоєння

визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, самостійно приймати ефективні рішення, застосовувати сучасні технології в усіх сферах суспільного життя, а також використовувати навички безперервної самоосвіти та рефлексії. Компетентнісний підхід, згідно О. Лебедева, постає як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації навчального процесу та оцінки освітніх результатів [7]. Проте у сучасних наукових доробках відсутній одностайний підхід та властива термінологічна невизначеність у розгляді «професійної компетентності», а наукові уявлення щодо структури, змісту та класифікації ключових компетентностей (В. Бондар, А. Дубасенюк, І. Зеєр, І. Зимня, В. Семиченко, І. Подласий та ін.) складають одне з найбільш дискусійних питань компетентнісно орієнтованого підходу. У загальному вигляді «професійна компетентність» постає як інтегральна особистісно-професійна характеристика фахівця, що включає сукупність професійних знань, умінь і навичок та особистісних якостей, які дозволяють фахівцю кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати професійні функції та ефективно вирішувати професійні завдання, спрямовані на досягнення професійних стандартів.

Професійна підготовка, як синонім «професійної освіти», на думку С. Гончаренка, є невід'ємною складовою освітньої системи, а її зміст включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [1]. Зауважимо, що у психолого-педагогічній літературі склалися різні підходи щодо дефініції «професійної підготовки», як-от: формування системи професійних знань, умінь і навичок, а також професійно важливих і соціально значимих якостей особистості, набуття досвіду розв'язання типових професійних задач, формування професійної спрямованості особистості (Е. Зеєр, Г. Красильникова та ін.); процес і результат діяльності, спрямований на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь та навичок, якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності (Н. Ємельянова, Ю. Дорошенко та ін.); процес формування фахівців для певних галузей трудової діяльності з метою набуття професійної освіти, яка у свою чергу, є результатом засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок та необхідних особистісно-професійних якостей (Т. Осадча, Н. Хмель та ін.); педагогічний процес формування в майбутніх фахівців спеціальних знань, умінь і навичок, відповідних норм поведінки та професійних якостей, необхідних для продуктивної діяльності (Т. Качеровська та ін.).

Уважаємо, що рефлексивна парадигма, яка інтегрує згадані нами підходи (особистісно орієнтований, культурологічний, системно-діяльнісний, інтегративний, компетентнісний) актуалізувалася на запити науки і практики професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних ВНЗ. Обґрунтування рефлексивної парадигми освіти як особливої інноваційної концепції, що розглядає рефлексію як джерело внутрішнього досвіду та спосіб самопізнання здійснено у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (Г. Бізяєва, М. Карнелович, А. Карпов, М. Ліпман, К. Павелків, І. Стеценко, В. Раскалінос та ін.). Науковці відзначають, що рефлексивна парадигма забезпечує усвідомлення суб'єктами освіти способів власної діяльності, вияв смислових особливостей та освітніх здобутків щодо професійного становлення й розвитку. Рефлексія майбутнього фахівця як внутрішня психічна діяльність, спрямована на самопізнання й осмислення ним власних дій і станів, міжособистісних стосунків і спілкування з іншими, оскільки самопізнання є первісним етапом самовдосконалення.

Характеризуючи рефлексивну парадигму освіти, І. Стеценко вказує, що у фокусі освітнього процесу опиняється досягнення внутрішніх відносин досліджуваних предметів, а навчання виступає результатом участі в керованому викладачем дослідному співтоваристві, однією з цілей якого є досягнення розуміння [10]. Усе це забезпечує перехід від пасивних методів навчання до активних, в основі яких творча, пізнавальна активність студентів; єдність методології викладання дисциплін й застосування інноваційних технологій навчання; поглиблення відповідальності й самостійності студентів у здобутті знань у поєднанні з посиленням вимог до формування ключових компетенцій фахівців. Згідно І. Семенова, становлення конкурентоспроможних фахівців передбачає не тільки нарощування професійних знань (освіта, досвід), але і розвиток рефлексивно-творчого потенціалу особистості.

Професійне становлення майбутніх інженерів-будівельників Т. Картель розглядає як продуктивний процес розвитку й саморозвитку його особистості, освоєння й самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професії, реалізації себе у професії й самоактуалізації свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Професійне становлення майбутнього інженера-будівельника, на думку авторки, постає, з одного боку, як динамічний процес формування особистості, адекватної вимогам професійної діяльності, що передбачає формування професійної спрямованості, професійної свідомості й самосвідомості, професійно важливих якостей, пошук оптимальних способів якісного й творчого виконання професійно значущих видів діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості, а з іншого боку – процес удосконалення структури останніх через розв'язання протиріч між актуальним рівнем їх сформованості, соціальною ситуацією й розвивальною провідною діяльністю [5].

Отже, спираючись на здійснений теоретичний аналіз, професійну підготовку майбутніх інженерів-будівельників будемо розглядати як процес, що обіймає систему організаційно-методичних заходів, які забезпечують досягнення конкретних цілей і результатів професійно-особистісного формування компетентного фахівця. Розуміння рефлексії як чинника розвитку професіоналізму, що виявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення на основі механізмів самоаналізу і саморегуляції засвідчує її поліфункціональність і надає характеру системоутворювального чинника в обґрунтуванні рефлексивної парадигми освіти. Рефлексивна складова професійної підготовки перетворює майбутніх інженерів-будівельників у суб'єктів власної освіти, сприяє формуванню рефлексивного мислення, умінь адекватного вирішення професійних завдань, самостійного та неперервного навчання. Спрямованість нової парадигми освіти на особистість, задоволення її освітніх потреб вимагає створення умов, що забезпечуватимуть майбутнім фахівцям досягнення компетентності у професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до творчості. Ураховуючи, що дослідники пов'язують готовність до професійної діяльності та успішність її виконання із сформованістю рефлексії, у зв'язку з

цим набуває актуальності формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі навчання у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [автор-укл. С. У. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В. И. Журавлев.- М.: Педагогика, 1988.- 250 с.
3. Зеер Е. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Электронный ресурс] / Е. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.– Режим доступа: <http://www.koob.ru/zeer/> (дата обращения: 07.08.2013).
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.
5. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення / Т. М. Картель. – [Електронний текст]. – Режим доступу: <http://bibl.mk.ua/pdf/naukraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>
6. Козлакова Г. А. Вища технічна освіта (педагогічний, дидактичний і соціально-психологічні аспекти): монографія / Козакова Г. А. Марігодов В. К. Слободянюк А. А. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2001. – 268 с.
7. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
8. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской- М.: Педагогика.- 1990.- 104 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://www.mon.gov.ua>
10. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: монография / Ирина Александровна Стеценко. – Таганрог : Изд-во Таганрог. пед. ин-та, 2003. – 228 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ СУСПІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Швець Б. В., студентка

Колодич О. Б., кандидат психологічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука

Закономірно, що в нашій країні особливо велика увага приділяється проблемі формування світогляду та виникнення суспільної активності учнів старших класів. Дедалі більшого значення надається проблемам дослідження формування світогляду та виникнення суспільної активності учнів старших класів в науковій літературі.

Значний внесок у розробку питань формування світоглядних якостей в учнів різних вікових груп зробив В.О. Сухомлинський. Він дав зразки комплексного підходу до розв'язання завдань, пов'язаних з формуванням у старшокласників наукового світогляду; визначив основні шляхи й методи роботи, які допомагають успішно виховувати в учнів патріотизм, гуманізм; розкрив роль емоцій у формуванні світогляду та виникненні суспільної активності учнів старших класів. У працях В.О. Сухомлинського з'ясовуються особливості оволодіння учнями світоглядними уявленнями, поняттями, ідеями [13]. Велике значення для психологів та вчителів мають положення видатного педагога про роль художньо-естетичної діяльності у формуванні світогляду та виникненні суспільної активності учнів старших класів.

Ш.П. Балавадзе [2], О.М. Лушников [3], М.Д. Нелюбін [14] та інші педагоги в працях визначають основні завдання, зміст роботи щодо формування в учнів світоглядних уявлень, розкривають деякі шляхи досягнення цієї мети. Л.І. Божович [4], Н.О. Менчинська [11], Г.Є. Залеський [14], Т.К. Мухіна [11], Т.С. Тамбовцева [14] та інші дослідники розглядають психологічні аспекти проблеми формування світогляду та виникнення суспільної активності учнів старших класів, виявляють основні умови, які забезпечують успішне виховання в учнів світоглядних уявлень, понять, ідей. Зроблено перші важливі кроки в напрямі розкриття психологічних механізмів формування поглядів і переконань учнів. Останнім часом психологи активно досліджують роль самовиховання учнів у процесі творення світогляду, поглядів на природу, суспільство, на своє місце в житті.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили загальні психологічні принципи єдності свідомості, самосвідомості і діяльності, опосередкування зовнішніх впливів внутрішніми умовами, викладених у працях Л.С. Виготського [6], Г.С. Костюка [8], О.М. Леонт'єва [9], В.В. Рибалка [12], С.Л. Рубінштейна [14]; закономірності розвитку свідомості і самосвідомості, що містяться у містяться у наукових доробках І.Д. Бєха [2], М.Й. Боришевського [3], І.С. Кона [7]; психолого-педагогічні концепції розвитку гармонійної особистості запропоновані В.Ф. Моргуно [11], І.П. Манохою [10].

Світогляд є синтезом знань, ідей, практичного досвіду і морально-емоційних оцінок, які в узагальненій формі відображають об'єктивну реальність, зокрема особливості буття людини, її місце в конкретно-історичних суспільних відносинах. Тому в поняття "світогляд" входять не всі знання про природу, суспільство і мислення, а лише ті, які є втіленням узагальнень вищого рівня, висновками з певних відомостей про навколишню дійсність.

Основа світогляду становлять погляди і переконання, що сформувалися на базі знань про природу та суспільство, й стали внутрішньою позицією особистості. У кожній людини формується система уявлень, ідеалів, якими вона керується в повсякденному житті і які визначають сутність її ідейно-політичного, морального обличчя, близькі і далекі перспективи її діяльності. Погляди, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації людини, які є складовими частинами світогляду, перебувають в органічній єдності. Тому рівень сформованості одного структурного компонента світогляду Неодмінно позначається на іншому і певною мірою на всій світоглядній системі людини.

Юнацтво характеризується як складний віковий етап. Особливо складними визнаються останні роки шкільного життя, оскільки саме на них випадає переживання вікової та психологічних криз. Саме в цей період окрім становлення особистісної ідентичності, розвитку самосвідомості, самопізнання, бурхливого особистісного зростання, важливою є потреба у спілкуванні, у прийнятті оточуючими, у формуванні світогляду та виникнення суспільної активності, що забезпечує можливість дослідження даного феномену на цьому етапі психічного розвитку.

Під поняттями «формування світогляду та виникнення суспільної активності» ми розуміємо найкращий спосіб трансляції своєї індивідуальності в результаті повідомлення особистісної інформації іншим людям.

Виходячи з даних положень, для досягнення мети та виконання завдань дипломної роботи ми визначили наступні напрямки експериментального дослідження психологічних особливостей формування світогляду та виникнення суспільної активності старшокласників:

- 1) визначити особливості вікової та рівневої динаміки формування світогляду та виникнення суспільної активності старшокласників (15–17 років);
- 2) виявити здатність викликати відвертість у співрозмовника як умову зворотного зв'язку формування світогляду та виникнення суспільної активності старшокласників;
- 3) встановити характер взаємозв'язку між формуванням світогляду та виникненням суспільної активності й самопред'явленням у старшокласників 16–17 років;
- 4) дослідити закритість/відкритість емоційно-ціннісного самоствердження старшокласників як складової формування світогляду та виникнення суспільної активності.

Відповідно до теми, мети та напрямків експериментального дослідження нами були підібрані такі методики: методика «Формування світогляду» С. Джуларда [2], методика «Виникнення суспільної активності у молоді» (модифікована Н.В. Амягою) [1], методика «Дружба або поверхневе знайомство» (опитувальник орієнтований на юнацький вік, розроблений Н.В. Амягою) [1]. Додатково для вивчення особливостей прояву цього феномену у різних груп досліджуваних використовувались наступні методики: методика «Опитувальник здатності викликати відвертість у співрозмовника» Н.В. Амяги [1] та методика «Опитувальник здатності до управління самопред'явленням у спілкуванні» Н.В. Амяги [1].

Вивчаючи психологічні особливості здатності викликати відвертість у співрозмовника як умови зворотного зв'язку формування світогляду та виникнення суспільної активності старшокласників, виявилось, що різниця у результатах пояснюється кризовими періодами 15–17 років. Учні 15-16 років мають кращі здібності до створення атмосфери довіри у спілкуванні, що спонукає співрозмовника до формування світогляду та виникнення суспільної активності. Школярі 16-17 років, які мають нижчі показники сформованості світогляду та виникнення суспільної активності, менше проявляють здібності викликати людину на відверту розмову, що яскраво характеризує наявний вплив кризи ідентифікації та інтимності.

Досліджуючи характер взаємозв'язку між сформованістю світогляду та виникненням суспільної активності й самопред'явленням у старшокласників, зроблено висновки, що вищі показники технік самопред'явлення характерні для респондентів з нижчим рівнем відкритості у спілкуванні. Учні 15-16-річного віку мають нижчий рівень самопред'явлення, що свідчить про їх вищий рівень суспільної активності у спілкуванні. Респонденти 16-17 років, навпаки, схильні до використання технік самопред'явлення.

Дослідивши психологічні особливості формування світогляду та виникнення суспільної активності, а також явищ тісно пов'язаних з ним, було виявлено, що у школярів переважають дисгармонійні середній, низький та надмірний рівні сформованості світогляду та виникнення суспільної активності. З метою корекції та розвитку даного феномену нами була розроблена психокорекційна програма, яка спрямована на активізацію формування світогляду та виникнення суспільної активності юнаків. Впровадження даної психокорекційної програми у практику зменшить вплив кризових періодів на рівень сформованості світогляду та виникнення суспільної активності старшокласників.

Отже, переконання учнів старших класів в істинності світоглядних понять, ідей поглиблюються і закріплюються, стають органічним здобутком особистості в процесі безпосередньої практичної діяльності: у суспільно корисній праці, трудовій діяльності, повсякденній поведінці.

Список використаних джерел

1. Амяга Н.В. Методики для измерения личностной представленности человека в общении / Н.В. Амяга // Журнал практического психолога. – 2008. – №1. – С. 42–53.
2. Балавадзе Ш.П. Формирование научного мировоззрения в школе / Ш.П. Балавадзе – Тула, 2004.
3. Бородин М.В. Мотивация самораскрытия молодежи психологу-консультанту: Теоретические и методические аспекты психологической помощи / М.В. Бородин. – Ростов–на–Дону: Изд-во ЮРГИ, 2000. – С. 91–93.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.: Издательство «Институт практической психологии» – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 352 с.
5. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. – К.: Вища школа, 2006. – 272 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
7. Кон И.С. Дружба. Этипсихологический очерк / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 2000. – 220 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – С. 308.
9. Леонтьев А. Н. Психология 2000 года / А. Н. Леонтьев // Философия психологии: Из научного наследия / [Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 286 с.
10. Маноха І. П. Методи психології / І. П. Маноха. [Основи психології: Підручник / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця]. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
11. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: наук.-метод. посіб. / Е. О. Помиткін. – К.: УПМКО, 1995. – 152 с.

12. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / [за ред. Г. О. Балла]. – К.: ІППО АПН України, 1998. – 160 с.
13. Сухомлинський В. О. Йти вперед! / В. О. Сухомлинський // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 13.
14. Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: Дис... канд. наук:19.00.07 / Е. А. Шепелева. – 2008. – 166 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ

Шемечко М. І, студентка

Борова В. Є., кандидат педагогічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука

У наш час надзвичайно важливим є виховання в сучасній молоді поваги до суспільних норм, формування здатності вчиняти морально і брати на себе відповідальність за власні дії, покладаючись на внутрішній закон (І. Кант, М.М. Бахтін). Ідеться про становлення самодетермінованої творчої особистості (О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, А. Маслоу, В.А. Роменець, Е. Фромм), суб'єкта індивідуального й суспільного життя, свідомого громадянина (К.О. Абульханова, Г.О. Балл, В.В. Рибалка, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін.).

Проблема цінностей залишається гострою на тлі економічної та політичної нестабільності в українському суспільстві, зростання кількості правопорушень серед дітей та підлітків. Здебільшого це учні загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, ідентифіковані як важковиховувані або девіантні. Зовнішні умови, відбиваючись через призму свідомості та самосвідомості, систему цінностей і стосунків юної особистості (О.М. Леонтьєв, В.М. Мясичев, С.Л. Рубінштейн), дістають свій вияв у соціальних чи асоціальних настановах, у відповідальній чи безвідповідальній поведінці.

Критичним для розвитку ціннісної сфери є підлітковий вік. Легковажне або негативне ставлення до соціальних цінностей і своїх обов'язків, несформованість совісті (О.М. Бандурка, О.В. Змановська, Ю.О. Клейберг, М.В. Савчин й ін.) зумовлюють особистісні проблеми у підлітків, є причиною і наслідком як девіантної та делінквентної поведінки учнів, так і виховних проблем у їхніх батьків і педагогів. Підлітковий вік вважається найбільш сензитивним для появи різних відхилень, і водночас найбільш відповідним для накопичення досвіду саморегуляції поведінки, розвитку здатності особистості покладати на себе відповідальність за свої вчинки і життя у цілому.

Одним з недоліків педагогічної практики є неврахування такого потужного потенціалу зростаючої особистості, як її прагнення до експериментування, самопізнання, самореалізації, самоствердження, самозмін через потребу брати на себе відповідальність за свої дії, вчинки, проявляти і стверджувати себе суб'єктом свого життя. Адже на сьогоднішній день ціннісна сфера розглядається не лише перед сім'єю, школою, суспільством тощо, а передусім перед собою, власною совістю, не як здатність і навички старанного виконавця, а як якість автора свого життя, який знаходиться у згоді з власними нормами і тими вимогами, які створені на основі загальних законів і правил вищої моралі і духовності (О.Ф. Бондаренко, М.Й. Боришевський, М.І. Пірен, С.А. Руденко, В.О. Татенко та ін.).

Якість ціннісної сфери неоднаково виявляється у різних життєвих ситуаціях і нормах діяльності, що може вказувати на її незрілість, інфантильність. Це не суперечить специфіці розвитку психічних властивостей і якостей у підлітковому віці, але, враховуючи «зону найближчого розвитку» (за Л.С. Виготським), не можна ігнорувати передумови для повноцінного розвитку й успішного формування у підлітків якостей людини-творця.

Актуальним бачиться вивчення того оточення учня, яке здатне зберегти й розвинути особистість підлітка, тих соціально-педагогічних умов виховання і навчання, які необхідні для розвитку ціннісної сфери, попередження безвідповідальності, а, значить, і важковиховуваності або девіантності. На становлення в учня ціннісної сфери впливають ситуація в сім'ї, особливості взаємодії з учителем, а також особистісні риси педагога: толерантність, принциповість, самодисципліна, честь і гідність, гуманістична спрямованість, висока відповідальність у професійній діяльності (С.Д. Максименко, Н.Ю. Максимова, І.П. Подласий, М.Л. Смільсон, В.В. Рибалка, Д.І. Фельдштейн, І.С. Якиманська та ін.).

У формуванні особистості, вважає С.Д. Максименко, дуже важливу роль відіграє поступальність у навчанні та вихованні. Неправильне виховання призводить до невмотивованих вчинків учнів, невиконання ними вимог, відхилень у поведінці. Провідну ідею гуманізації освіти, пише Г.О. Балл, можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів освіти на особистість того, хто навчається, гармонізацію її розвитку, підвищення ролі її власної активності у його детермінації [1].

У середній школі, на думку В.П. Землянухіна, потрібно змінювати стиль відносин класного керівника з підлітками, активізувати в різних видах суспільно корисної діяльності мотиви суспільної значимості. У процесі формування у підлітків відповідальності необхідно переорієнтувати їх з індивідуалістичної мотивації на колективістичну. Все це позитивно мотивує діяльність із самовиховання учнів, проявляючись в активізації прагнення самореалізації діяльності, що має суспільну значимість [3]. До сказаного можна додати, що завдання педагога полягає у формуванні не просто абстрактної відповідальності, а цілісної якості зрілої особистості, якою підліток починає ставати. Недостатньою видається нам переорієнтація підлітків з індивідуалістичної мотивації на колективістичну, більш далекосяжною вбачається загальнолюдська мотивація особистості, яка формується в суспільно корисній та особистісно значущій спільній з іншими діяльності, у спільному вчинку. У ситуації спільного вчинку, відзначає В.Д. Шульга, стає можливою добровільна й зацікавлена співучасть дорослих носіїв соціального досвіду і дітей у створенні духовних цінностей [8, с. 7], які складають основу внутрішнього морального закону особистості, що особливо важливо для успішного процесу дорослішання підлітка.

Вагомими можна вважати результати дослідження С.Б. Єлканова, згідно з якими відповідальність у підлітків формується шляхом організації самовиховання, для чого необхідні відповідні зовнішні умови, тобто наявність суспільних і педагогічних вимог, а також свідомої активності особистості у формуванні цієї якості.

Підкреслюється необхідність враховувати рівень морального розвитку школяра: чим він нижчий, тим більше значення для виникнення самовиховання відповідальності мають зовнішні фактори (зовні задані зразки поведінки, зовнішні вимоги, зовнішній контроль і оцінка).

Зовнішні умови особливо необхідні в роботі з важковиховуваними підлітками, де самовиховання відповідальності неможливе без прикладу, зразка, первинного зовнішнього стимулу, оцінки і контролю їх поведінки. Причому за оптимізації розвитку внутрішніх умов неприпустима підміна самостійної діяльності учнів «жорсткою» зовнішньою організацією їхньої поведінки, яка позбавляє підлітка можливості вільно здійснювати моральний вибір, і, отже, перешкоджає розвитку його відповідальності. Педагог повинен не «дресирувати» учнів у зовнішню відповідальну поведінку, а направляти їхній розвиток і саморозвиток, приділяти увагу навичкам самоконтролю, самопереконання, самовиховання, що сприятиме підвищенню відповідальності зростаючої особистості. Так, за даними Л. І. Рувинського, 23% підлітків у формуванні в себе позитивних якостей використовують самопереконання [4], а за даними А.І. Висоцького, у якості засобу самовиховання підлітки віддають перевагу самонаказам, які їм легше застосовувати, ніж самопереконання [2], що може говорити про те, що діти побуються негативних санкцій, а, отже, свідчить про наявність у них певних захисних реакцій. Тому самонаказ, як елемент обмеження і насильства, не може стати спонукальною силою до розвитку вищих почуттів, одним з яких є відповідальність. Виникає необхідність допомоги підлітку у виробленні власних механізмів саморозвитку та самовдосконалення. Так, Л.С. Славина акцентує увагу саме на формуванні у підлітка відповідальності, а не на вимозі її готового вираження, на підході педагога до вибору прийомів і методів розвитку цієї якості, ставлення учня до такого виховного прийому. Обмеження виховного впливу лише пред'явленням вимог і очікуванням їх зовнішнього виконання призводить до незначного або негативного результату, попереджав С.Л. Рубінштейн, і закликав зробити моральні вимоги внутрішньо значущими для людини [5, с. 138-139].

За Д.І. Фельдштейном, одним з найважливіших психологічних механізмів перетворення суспільних вимог в зразки поведінки є наслідування, інший механізм полягає в цілеспрямованому введенні правил, норм поведінки і контролю за їх виконанням у процесі організації різноманітної діяльності дитячого колективу. Підкреслюється, що важлива не формальність правил, а їхній органічний зв'язок з розвитком власних спонукань дитини до оволодіння зразком, що вимагає активних дій для його засвоєння, з озброєнням його адекватними цим діям засобами організації та контролю. Для розуміння механізмів глибокого засвоєння дитиною нормативів незаперечною є думка Л.С. Виготського про те, що необхідно виключити виникнення у школяра страху перед вимогою і вчителем, боязнь здійснити аморальний вчинок, і відводити вирішальне місце «соціальній координації» поведінки школяра з поведінкою колективу і суспільною думкою.

Мистецтво виховання, писав О.М. Леонтьєв, полягає у використанні такого важливого психологічного механізму, як створення правильного поєднання «витлумачених мотивів» і мотивів «реально діючих», в умінні вчасно надати більш високе значення успішному результату діяльності, щоб забезпечити підйом до більш високого типу мотивів, керуючих життям особистості [6,с.210]. А значить, і до більш високого рівня відповідальності.

Якість відповідальності формується на основі знань людини про належне, особистісного сенсу діяльності, переживань і звичок, – це сприяє єдності свідомості і поведінки школяра. Основний шлях формування твердих навичок і звичок, пише Н. І. Болдирєв, – шлях вправи, а основними методами виховання відповідальності є переконання і вправлення. Спочатку засвоєння суті вимог носить зовнішній характер через неможливість чинити інакше. У подальшому з'являється розуміння дитиною своїх обов'язків, усвідомлення своєї відповідальності, відповідність свідомості й поведінки, вимогливість до себе.

Однією з важливих умов формування вимогливості до себе, на думку О.О. Бодальова, є створення високого рівня вимог у колективі, що, очевидно, залежить від рівня вимогливості педагога до кожного конкретного підлітка і класу в цілому. У процесі пред'явлення вимог педагогу необхідно завжди пам'ятати про почуття міри. Неабияку роль у спілкуванні вчителя, як і шкільного психолога, з важкими підлітками відіграє, на думку Е. І. Драніщевої, «мовне спілкування», що впливає на якість їхнього взаєморозуміння, створює для підлітка психологічний комфорт і відчуття захищеності у групі ровесників. Вправлення важковиховуваного підлітка в активізації мовленнєвої діяльності під керівництвом шкільного психолога в колективі однокласників (одночасно з допомогою у навчанні) протягом місяця може перебудувати ставлення до учня з боку ровесників і сприяє помітній і успішній його соціалізації, а також витісненню з мовної практики важковиховуваного підлітка вуличного жаргону як символу приналежності до ненормативного середовища. На мовну поведінку, частоту і варіативність використання ненормативної лексики певною мірою впливають ціннісні орієнтації самого індивіда, а також соціокультурний рівень групи, соціально-рольова позиція індивіда в групі.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітій, психологічній сферах). – Видання друге, доповнене / Г. О. Балл. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Высоцкий А. И. Анализ приемов, применяемых подростками присамовоспитании / А. И. Высоцкий // Матер. II-й Межвузовской научн. конф. по проблемам психологии воли. – Рязань, 1967. – С. 51–53.
3. Землянухин В. П. Влияние особенностей структуры самосознания подростка на мотивацию самовоспитания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Владимир Петрович Землянухин. – М., 1991. – 23 с.
4. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 264 с.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Леонтьев Д. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем / Дмитрий Леонтьев // Экзистенциально-альное измерение в консультировании и психотерапии. Т. 2. Бирштонас; Вильнюс: ВЕАЭТ, 2005. – С. 7–22.
8. Шульга В. Д. Спільний учинок як механізм соціалізації учнівської молоді: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Вікторія Дмитрівна Шульга; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К., 2013. – 16 с.

ЗМІСТ

Молодий педагог

| | |
|--|----|
| ПЕРЕДНЄ СЛОВО..... | 3 |
| Бабич Л. В., Поліщук Н. В. ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 5 |
| Бецель О. В., Бричок С. Б. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ | 7 |
| Белова Ю. Ю., Онищенко С. В. ПРО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ..... | 9 |
| Богданович Ж. В., Никонова Л. Е. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ БЕЗОПАСНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА..... | 10 |
| Брончук О. Л., Дупак Н. В. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА | 11 |
| Васерук Є. Л., Янцур М. С. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (ДЕРЕВООБРОБКА) З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ ПРОЕКТУВАННЯ | 13 |
| Василенко О. Н., Литвина Н. В. ИНФОРМАЦИОННАЯ ОТКРЫТОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ | 15 |
| Вершинська О. Б., Дейнега О. В. КЕЙС-МЕТОД У ФОРМУВАННІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ..... | 16 |
| Вознюк В. П., Козлюк О. А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 17 |
| Галатюк М. Ю. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗАСОБІВ ПРОБЛЕМНО-ЗМІСТОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ФІЗИКИ | 19 |
| Галатюк Т. Ю. НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ І МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ..... | 21 |
| Гамера О. А., Бричок Б. П. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ | 22 |
| Гвоздарева О. С., Горбатова Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ | 24 |
| Герасимчук В. Л. ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ НА ЗАКАРПАТТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)..... | 25 |
| Гетьман О. П., Захарчук З. О. ПРО ЗНАЧЕННЯ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ | 26 |
| Гольонко І. П., Шевчук О. А. ВПЛИВ ВЖИВАННЯ НЕЯКІСНОЇ ВОДИ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ВНЗ | 28 |
| Грищук К. В., Малиновська Н. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ | 30 |
| Гук С. П., Лісова С. В. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ..... | 32 |
| Давидюк Ю. В., Гронь Л. В. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ОЗНАЙОМЛЮВАЛЬНОГО ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗОШ | 34 |
| Динюк Б. А., Руденко В. М. РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ УМІНЬ У УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРОФІЛЮ «ДЕРЕВООБРОБКА» З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ | 36 |
| Дмитрів М. В., Твердохліб І. А. МІСЦЕ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ..... | 37 |
| Журомська Ю. В., Пагута Т. І. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ..... | 38 |
| Каленик В. І., Галатюк Ю. М. ОСОБЛИВОСТІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ..... | 39 |
| Карпович Ю. В. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ | 41 |
| Киселюк І. Р., Косарева О. І. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО УМОВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... | 43 |
| Кіндер О. М., Борова В. Є. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ СОФІЇ РУСОВОЇ У МОВЛЕННСВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 45 |
| Кірсєва О. О., Степанова О. І. ВПЛИВ СЛОВЕСНИХ ІГОР, ІГРОВИХ МОВЛЕННСВИХ СИТУАЦІЙ, ІГРОВИХ МОВЛЕННСВИХ ВПРАВ НА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 46 |
| Кіряк М. М., Бричок Б. П. ЯКІВ ФЕОФАНОВИЧ ЧЕПІГА ПРО ІДЕАЛ УЧИТЕЛЯ | 47 |
| Кльоф Н. Ю., Косарева О. І. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ | 49 |
| Козачук М. В. СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ..... | 51 |
| Коцур Є.-Л. І., Руденко Н. М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У РОБОТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | 53 |
| Кочерга Є. В., Скиба Ю. А. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА..... | 55 |

| | |
|--|-----|
| Кравчик Н. О., Бричок Б. П. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ | 56 |
| Красій Н. Б., Цуркан Т. Г. ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ» (3-4 КЛАС) | 57 |
| Крук І. А., Павлюк Т. О. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 58 |
| Кульпач А. В., Степанова О. І. ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 60 |
| Кушнір Н. В., Горобаха Н. М. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ЛІНІЇ «ДИТИНА В СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ» ЗАСОБАМИ ЕКСКУРСІЇ | 62 |
| Латыговская О. В., Шебеко В. Н. СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА «КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я» ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 64 |
| Лебедева С. В., Старжинская Н. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЕЛОРУССКОГО ТАНЦЕВАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 66 |
| Лисюк Т. М., Боровець О. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН | 67 |
| Лобанова А. І., Борова В. Є. СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ “ПОНЯТТЯ ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ” | 68 |
| Лучкевич В. В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОВНО-ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ФРАНЦІЇ В УКРАЇНІ | 69 |
| Любчик І. С., Пасічник Я. А. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВСТАНОВЛЮВАТИ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІ ЗВ'ЯЗКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ | 70 |
| Маринич В. О., Белешко Д. Т. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ ІСТОРІЯ МАТЕМАТИКИ | 72 |
| Марковець О. В., Шевчук О. А. ВПЛИВ АЛКОГОЛЮ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ВНЗ | 73 |
| Мартинюк І. В. НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ-ЛОГОПАТАМИ | 75 |
| Мельник М. В., Коваль Г. П. ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ | 77 |
| Мельничук К. В., Маліновська Н. В. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКАЗУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ | 78 |
| Мечик С. І., Пасічник Я. А. ЗАСТОСУВАННЯ ДЕРЕВОВИДНИХ СХЕМ У ПІДРУЧНИКАХ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ | 79 |
| Михальчук Ю. Б., Дупак Н. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРІЙНЯТТЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ | 81 |
| Назарчук Г. А., Пасічник Я. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ | 82 |
| Носолюк І. О., Павлюк Т. О. ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ | 83 |
| Ольшесвська К. В., Горобаха Н. М. НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ СЕНСОРНОЇ КУЛЬТУРИ ДИТИНИ | 86 |
| Осипчук І. В., Дупак Н. В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КРАСЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ | 87 |
| Павлова Н. С. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ | 89 |
| Переходько В. В., Фещук Ю. В. РОЗВИТОК ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛЮСАРІВ З РЕМОНТУ АВТОМОБІЛІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 91 |
| Петлюк Н. А., Падалка О. І. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ | 93 |
| Прокopcук Н. В., Павлюк Т. О. ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ | 94 |
| Пшеницына Л. А. РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) | 96 |
| Романюк А. А. ЕЛЕКТРОННІ НАОЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ | 97 |
| Росоловська І. Б., Падалка О. І. ВИХОВАННЯ ВЗАЄМОДОПОМОГИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНО – КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ | 99 |
| Сачковська Н. І., Дупак Н. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ | 101 |
| Сачук Т. О., Лісова С. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН | 102 |
| Сидоренко І.А., Руденко Н. М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ | 104 |
| Смеречанська А. І., Бричок Б. П. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА В СУХОМЛІНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХХ СТ. | 107 |
| Сокол О. В., Янцур Л. А. РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА ПОЛІССЯ | 108 |
| Солованюк Р. В., Сингаївський Д. В. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНО-ТРУДОВИХ ВМІНЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 110 |
| Солоненчук Т. В., Маліновська Н. В. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ХУДОЖНЬОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ | 112 |
| Стельмашук Ж. Г. КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ДО НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ | 114 |
| Стефняк М. В. ВОСПРІЯТИЕ РОДИТЕЛЯМИ ФЕНОМЕНА ДЕТСТВА | 116 |

| | |
|---|-----|
| Томчук А. М., Козлюк О. А. ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 117 |
| Трубінова Ю. О., Пасічник Я. А. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ | 119 |
| Фешук І. Д., Бричок С. Б. ПЕДАГОГІЗАЦІЯ БАТЬКІВ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ. | 120 |
| Хоронжевський О. М., Янцур М. С. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ГІГІЄНИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ | 123 |
| Царук О. А., Бричок Б. П. ПОЧАТКОВА ШКОЛА І СІМ'Я: ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ..... | 125 |
| Цимбал Ю. Р., Янцур Л. А. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІЛЮСТРАТИВНОЇ ГРАФІКИ..... | 126 |
| Чайка М. В., Галатюк Ю. М. МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФІЗИКИ..... | 128 |
| Чичелюк А. І., Бричок Б. П. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ | 130 |
| Шевченко О. В., Петренко О. Б. СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН | 131 |
| Шевчук Ю. В., Петренко О. Б. ЕЛЕМЕНТИ АКТОРСЬКОЇ І РЕЖИСЕРСЬКОЇ ТЕХНІКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 133 |
| Шибецька Т. С., Гронь Л. В. МЕТОДИКА РОБОТИ З ІНШОМОВНИМ ТЕКСТОМ ДЛЯ ЧИТАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ | 134 |
| Шклярова С. С., Никонова Л. Е. ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 136 |
| Шроль Т. С. АНАЛІЗ СТАНДАРТИВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІКТ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ | 137 |
| Шуляк А. С., Старжинская Н. С. РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБЩЕНИИ СО ВЗРОСЛЫМ..... | 139 |
| Щербович О. А., Горбатова Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА | 141 |
| Ясковець В. Ю., Янцур М. С. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ДЕРЕВООБРОБКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 142 |

Молодий психолог

| | |
|--|-----|
| Бондарчук І. М., Борова В. Є. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ТА МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ПІДЛІТКІВ | 145 |
| Завадський П. Ю., Сторож О. В. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ..... | 147 |
| Кізілова А. І., Сторож О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ | 147 |
| Костриж О. О., Корнівська М. М. ІДЕНТИЧНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ..... | 149 |
| Котелюк М. В., Сторож О. В. МОТИВАЦІЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ..... | 151 |
| Крупеня М. М., Сторож О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ..... | 153 |
| Саковська А. І., Шевчук О. А. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ | 154 |
| Сидорчук Н. Л. РЕФЛЕКСИВНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ | 157 |
| Швець Б. В., Колодич О. Б. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ СУСПІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ СТАРШОКЛАСНИКІВ | 159 |
| Шемечко М. І., Борова В. Є. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ..... | 161 |