

**Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Навчально-науковий інститут педагогіки**

**Навчання і виховання дітей
дошкільного і молодшого шкільного
віку: актуальні питання теорії і
методики**

**збірник науково-методичних праць
Частина II**

Житомир 2016

УДК 371.011 (07)

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 25.03.2016 р.)

Рецензенти:

Коновальчук І.І. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Круковська І.М. - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського інституту медсестринства;

Орлова О. А. - кандидат пед. наук, старший викладач кафедри педагогіки та андрагогіки Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.О.Максимової, М.А.Федорової. – Житомир: ФОП Левковець, 2016.- У 2-х ч.- Ч.ІІ.- 201 с.

У збірнику науково-методичних праць представлено результати науково-дослідної та навчально-методичної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи; висвітлено теоретичні та методичні засади сучасної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; окреслено особливості морального, валеологічного, естетичного, розумового виховання підростаючого покоління; проаналізовано типові проблеми, які виникають у процесі навчання у початковій школі.

Збірник науково-методичних праць адресується молодим науковцям, педагогам-практикам, майбутнім вихователям ДНЗ та вчителям початкових класів, методистам дошкільної і початкової ланок освіти.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ ІІ. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вигівська О.В. Школи кантоністів в системі освіти російської імперії ...6	
Гужанова Т.С. Підготовка студентів до реалізації технологій літнього відпочинку дітей.....12	
Колесник Н.Є. Тенденції розвитку технологій викладання трудового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи16	
Максимець С.М., Федорова Л.Ю. Сутність та зміст поняття "міжособистісна взаємодія" у науковій літературі21	
Білоус О.В. Виховання культури толерантності в класному колективі...24	
Бойко А.Р. Виявлення обдарованих дітей та робота з ними.....28	
Бойко М.О. Дидактичні умови організації ефективної самостійної роботи молодших школярів на уроках.....32	
Бортник В.М. Прояви агресивності у молодших школярів та шляхи їх пропедевтики.....34	
Виговська Н.В. Індивідуальне навчання дітей молодшого шкільного віку.....37	
Вознюк В.Г. Формування спостережливості у молодших школярів.....42	
Войтюк Л. В. Формування національної свідомості в учнів молодшого шкільного віку засобами народних звичаїв та традицій.....45	
Гаврилюк М.М. Форми організації навчальної діяльності в класно-урочній системі.....48	
Гакалець Д.Ю. Педагогічні технології у навчально-виховному процесі сучасних інноваційних шкіл.....51	
Герасименко Л.О. Подолання агресивної поведінки молодших школярів: педагогічний аспект.....54	
Гогола І.О. Організація самостійної роботи учнів на уроках у початковій школі.....58	
Гоц Т.П. Спільна робота сім'ї та школи у моральному вихованні обдарованих дітей.....61	
Грабар А.Б. Формування навчальних компетентностей молодших школярів.....65	
Грабовчак О.Ю. Вплив проблемного навчання на пізнавальну активність молодших школярів.....68	
Гуменюк Г.М. Види навчання та їх ефективність.....72	
Дем'янчук А.І. Теоретичні засади розвивального навчання молодших школярів.....75	
Іщенко Н.А. Дидактична гра у початковій школі.....78	
Каськова К.І. Формування у молодших школярів мотивації до навчання.....82	

Козакевич С.В. Формування у молодших школярів уміння працювати з підручником.....	86
Корнієцька К.С. Мотивація навчальної діяльності молодших школярів як педагогічна проблема.....	88
Корсовецька М.Е. Дидактичні умови організації групового навчання молодших школярів.....	91
Кравець В.С. Використання нестандартних уроків у початковій школі..	94
Кравченко І.В. Дидактична гра як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках	97
Кривіцька К.І. Формування навички свідомого читання у молодших школярів.....	101
Микитенко Л.О. Формування творчої особистості молодшого школяра.....	104
Мілярчук Н.Ю. Дидактичні основи організації колективної учбової діяльності молодших школярів.....	107
Мойсієнко О.Ю. Ігрова діяльність – провідний метод навчання й розвитку молодших школярів.....	110
Нечаюк О.В. Використання інноваційних педагогічних технологій на уроках в початкових класах.....	113
Носюк О.А. Особливості індивідуального підходу до учнів у навчально-пізнавальній діяльності.....	116
Оберемська В.В. Екологічне виховання молодших школярів у позанавчальній діяльності.....	119
Осадчук К.Р. Формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку.....	121
Осадчук Л.М. Патріотичне виховання молодших школярів в позаурочний час.....	123
Печенюк А.Л. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.....	125
Пилипчук Н.С. Інтерактивні методи навчання в початковій школі.....	129
Пільчук А.І. Проблема неспішності учнів у навчанні.....	132
Прокопович О.В. Особливості навчання дітей-індиго.....	136
Роздольська З.В. Патріотичне виховання молодших школярів засобами народознавства.....	140
Романюк О.М. Діяльність вчителя у процесі навчання.....	142
Руда І.В. Самостійна робота як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів	145
Рябич О.В. Дидактичні ігри та їх роль у навчанні та вихованні дітей молодшого шкільного віку	149
Савицька О.І. Мотивація учіння молодших школярів.....	152
Савчук В.П. Проблеми навчання гіперактивних дітей.....	156
Сарнавська В.В. Види домашніх завдань та способи їх перевірки.....	160

Сінтьїнь Лю. Особливості формування естетичної культури майбутніх хореографів	165
Стратїйчук Д.М. Використання групової форми роботи на уроках у початковїй школі.....	167
Тимошенко Л.В. Формування знань про здоровий спосїб життя учнїв молодшого шкїльного вїку	171
Ткачук В.П. Розвиток емоцїйного їнтелекту учнїв початкової школи...	173
Федчук М.Ю. Пїдходи до навчаннн в початковїй школі.....	176
Фїлімончук В.С. Особливостї навчальної роботи з "важкими" дїтьми.....	179
Хаїук А.А. Дїдактичнї основи їнтегрованих урокїв у початкових класах.....	182
Хом'як А.О. Особливостї роботи з обдарованими дїтьми в початковїй школі.....	185
Шатонська Н.М. Дїдактичнї умови органїзацїї домашньої роботи в початкових класах.....	189
Шибїстюк А.В. Розвиток пїзнавального їнтересу як умова суб`єктностї навчаннн молодших школярїв.....	193
Юхимчук А.О. Органїзацїя навчаннн дїтей їз затримкою психїчного розвитку	197

РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Вигівська Оксана Вікторівна,

кандидат історичних наук, старший викладач
кафедри державного управління та менеджменту
Житомирського інституту культури і мистецтв
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв

ШКОЛИ КАНТОНІСТІВ В СИСТЕМІ ОСВІТИ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ

Інститут військових кантоністів відігравав значну роль у системі комплектування та освіти армії Російської імперії. До епохи наполеоновських війн інститут військових кантоністів знаходився поза колом інтересів уряду, і тільки на початку XIX ст., у зв'язку зі змінами, які прийшли у тактику ведення бою, ситуація різко змінюється. На момент свого розформування у 1856 р. інститут військових кантоністів уже був одним з основних джерел поповнення збройних сил імперії підготовленими унтер-офіцерськими та спеціальними технічними кадрами.

Оскільки у вітчизняній історіографії інститут військових кантоністів представлений фрагментарно, більше у зв'язку з формуванням лав імперської армії, назріла необхідність розглянути школи кантоністів з точки зору освітньої функції.

У статті висвітлена ситуація у системі військової освіти, а саме у школах кантоністів: законодавча база, умови утримання та навчання.

Вивчення інституту кантоністів, що діяв на теренах імперської Росії, дозволяє простежити особливості виховання та утримування солдатських дітей - кантоністів. Архівні матеріали, а саме: журнали Тимчасового рекрутського Присутствія, судові справи, донесення жандармських управлінь, закони Російської імперії дають можливість з'ясувати правовий статус, умови утримання, виховання та особливості освіти, яку надавали в школах кантоністів.

В радянській історіографії такі поняття, як "солдатка", "солдатська дівка", "кантоніст" зникли з вжитку істориків, навіть якщо вони вивчали історію російської армії XVIII - початку XX ст. Іноді згадували жінок військового стану (солдаток) та їх дітей у загальному контексті дослідження. Дослідники В.Золотарьов [8], П.Маслов [4], А.Орлов [11] розглядали проблему комплектування лав армії у царській Росії рекрутами лише з точки зору військової історії, виходячи з потреб того часу, відмічаючи як позитивні, так і негативні моменти. Л.Бескровний [2], Л.Богданов [3,4], А.Строков [17], А.Федоров [18], хоч і приділяли увагу військовим кантоністам, обходили увагою проблеми утримання та виховання солдатських дітей, а інститут кантоністів представляли лише як джерело поповнення чисельності військ при царизмі.

Інститут кантоністів був тісно пов'язаний із кріпосницькими відносинами, коли особи податного стану належали поміщикам-дворянам чи установам або відомствам. Рекрут виходив із стану кріпака, але одразу ж поступав зі всіма своїми нащадками в аналогічні відносини із військовим відомством, яке намагалося надати солдатським дітям таке виховання, яке б відповідало інтересам російської армії. Потреба армії в підготовлених солдатах та молодших офіцерах підштовхнула уряд до використання для цієї мети інституту військових кантоністів [20, с. 58]. Визнавши кантоністів основним джерелом поповнення армії підготовленими солдатами та унтер-офіцерами, уряд з 1805 по 1816 р. видав ряд указів, спрямованих на посилення контролю за солдатськими дітьми [13, ст. 7082]. Крім того, уряд спрямував політику і на збільшення чисельності кантоністів. До стану солдатських дітей потрапили не тільки сини солдатів, народжених під час служби (так було раніше), але й відставних. Було розіслано декілька циркулярів з приписом, щоб "все без изъятия солдатские дети 12-летнего возраста, кои будут найдены, высылаемы были в ближайшее отделение и нимало не оставались при родителях и родственниках" [20, с. 59].

Дослідження журналів тимчасового рекрутського присутствія показують, що, окрім записів, кому належав рекрут, прізвища та віку, обов'язково зазначалися дані про соціальний та сімейний стан, віросповідання, окремі прикмети, а також наявність дітей, їх стать та вік [1], що давало змогу урядовцям складати реєстр солдатських дітей, контролюючи таким чином поповнення збройних сил з числа останніх. Виходячи з того, що солдатські сини були "власністю держави", чітко оговорювалось, що вони ні в якому разі не можуть належати поміщику [15, ст. 25214].

Приналежність солдатських дітей до військової служби вважалась обов'язковою. Заборонялося приймати їх на будь-яку службу чи роботу, щоб вони йшли лише на військову службу [13, ст. 6639]. Законодавство дозволяло (замість навчання у гарнізонних школах) батькам та родичам залишати дітей вдома [14, ст. 8989]. Та все ж у такому випадку із 8-річного віку батьки повинні були віддавати дітей в народні училища, де вивчалися ті ж предмети, що й у військово-сирітських відділеннях, які функціонували в усіх губернських містах [20, с. 62].

Безпосередньо школи кантоністів, в яких навчались діти віком від 7-ми (з 1824 р. – 10-ти) до 15 років [12, с. 69], були створені за указом Петра I у 1721 р. при гарнізонних полках, у 1798 р. вони були перейменовані у військово-сирітські відділення загального військово-сирітського дому. Кантоністи розділялись за віком на три категорії: малі, середні та великі. Діти до 7 років вважались кантоністами малого віку. До середнього належали кантоністи з 7 до 12 років, і до великого – з 12 до 18 [3, с. 39].

Треба зазначити, що спочатку "перевагу для вступу в школи кантоністів мали діти, які не мали батьків, потім брали тих, у кого в сім'ї було по дві-три

дитини, інших приймали за наявності вакансії" [20, с. 56]. Згідно із законодавством було наказано "Вех солдатських дертей сыскивать и вкпе с теми, которые в гарнизонной школе в службу годные имеются, определять" [13, ст. 6639]. У 1774 р. "повелено было принимать в эти школы и неимущих дворянских детей, хотя бы число их до тысячи случилось" [10, с. 57]. Право розміщення хлопчиків у ці заклади мали й офіцери, дворяни та навіть духовенство [10, с. XVI]. Поступово законодавство передбачило передачу в школи кантоністів дітей кочових циган, польських бунтівників, розкольників, а потім і євреїв [19, с.49].

З 1824 р. військові кантоністи були підпорядковані відомству військових поселень. Саме з впровадженням у Російській імперії військових поселень пов'язано введення реформи початкової військової освіти. Це не було випадковістю, оскільки з утворенням інституту військових кантоністів у межах поселеної системи загальна чисельність усіх кантоністів російської армії різко збільшилася. Побудова процесу навчання на старій основі була невігідна для улаштувачів військових поселень: по-перше, воно вже не відповідало духу часу, а по-друге, вимагало значних витрат. Тому в цілях економії грошових коштів та підняття процесу навчання та виховання на рівень, який би відповідав потребам часу, вирішено було здійснювати його з використанням не лише вітчизняної, але і зарубіжної педагогіки. Розроблені положення про навчання та виховання кантоністів були поширені згодом на інститут солдатських дітей загалом, а не тільки на тих, які знаходилися у військових поселеннях.

Для вироблення нових принципів навчання за найвищим Указом 25 жовтня 1817 р. була створена "Комиссия для составления учебных пособий" під головуванням генерал-майора графа Е.К.Сиверса. Комісія повинна була займатися розробкою змісту та методики викладання учбових дисциплін, які вводились у школах для кантоністів, а також підготовкою і виданням підручників та учбових таблиць, перекладом і адаптацією до російських умов новітніх розробок західної педагогічної думки.

Найбільш значним документом, розробленим комісією, було "Руководство к учреждению школ для кантонистов среднего возраста по методе взаимного обучения и к управлению оными", видане у 1819 р. У ньому детально розписувалася "суть методу Ланкастера", який був покладений в основу "Руководства". Кантоністам викладалися наступні предмети: Закон Божий, російська мова, арифметика, первинні поняття про геометрію, малювання та спів. Школа мала одного учителя, незалежно від чисельності учнів в ній. Вона підрозділялася на "малі відділення" по 8-10 осіб в кожному. Керували заняттями "старші учні", що навчалися у "верхніх відділеннях". Вони виконували функції вчителів стосовно учнів "нижчих відділень". Замість книг і букварів застосовувались таблиці, які розвішувалися по стінах, а роль паперу і пір'я виконували розсипаний на столі пісок, грифельні дошки та гостро

заточені палички [20, с. 61]. За часів імператора Миколи I школи кантоністів мали цілком військову організацію. Вони в першу чергу були покликані дати солдатським дітям таке виховання, яке б відповідало потребам російської армії.

Треба зазначити, що ці навчальні заклади відрізнялися суворою жорстокою муштрою. Основною метою шкіл кантоністів визначалася підготовка добре навчених та "вірних престолу" солдат. Після завершення навчання у такій школі більшість кантоністів зараховувались у солдати терміном на 20 років. Починаючи з 1836 року, частина кантоністів, які проявили добру здатність до навчання, ще 3 роки вчилися у спеціальних школах кантоністів, і зараховувались унтер-офіцерами в медичну службу, кавалерію, артилерію, інженерні та інші роди війська. Однак кількість таких привілейованих кантоністів була незначною. У 1842 р. з 223 тис. кантоністів в такі школи зарахували 37,5 тис., а у 1856 з 372 тис. – 37 тис. осіб [16, с. 69].

Чисельність військових кантоністів у Російській імперії весь час збільшувалась. У 1820 р у військово-сирітських відділеннях нараховувалось 60 тис. військових кантоністів, у тому числі відпущених до родичів на виховання 22 тис., та 23 тис. осіб у військах [17, с.134].

Діти-кантоністи, перебуваючи у школах, зазнавали жорстокого ставлення з боку стройового й шкільного начальства. Умови їх утримання були вкрай важкими. Гарячу їжу отримували 2 рази на добу. Взуття, одяг, білизну вони виготовляли для себе самі, жили в брудних, холодних приміщеннях, часто хворіли. За визнанням А.Аракчеєва, кожен 5-й кантоніст був хворий, кожен 10-й помирав [16, с. 70]. В. Каджая зазначає, що школи кантоністів у народі часто називали "живодернями". У них панували жорстокість, грубість, суворі покарання та повна безкарність "дядьків" за знущання над учнями. "Жаловаться было некому. Командир батальона был Царь и Бог. К битью сводилось у него все учение солдатское. И "дядьки" старались. Встаешь – бьют, учишься – бьют, обедаешь – бьют. От такого життя у нас умирало иногда до пятидесяти кантонистов в месяц....." [9, с. 36]. Але зустрічаються також протилежні згадки кантоністів про своє навчання: "Андреев никогда никого из учеников своих пальцем не трогал. Учил всегда ласково, да гостинцами. Учились у него отлично, а переходили от него в высшие классы с горестью, и то лишь тогда, когда у него набиралось столько учеников, что сидеть негде было" [10, с. 78]. Школи кантоністів мали чітку військову організацію, що без сумніву наклало свій відбиток. Не тільки кантоністи потерпали від військового командування, а й самі викладачі: "...И меня, и всех учителей наказывали и продолжают жестоко наказывать, не смотря на то, что, на основании закона, мы избавлены от телесного наказания. Нам достается за грязные портянки кантонистов, за пыль под кроватями, за ошибку по фронту, за неисправности капральств, которыми мы управляем, за

недосмотр, за рваную одежду, за шалости и чесотку кантонистов, за их больные глаза...." [10, с. 189].

В. Каджая, описуючи жахливі умови утримання в школах кантоністів, в той же час погоджується з тим, що родини у військових поселеннях, відрізняючись багатодітністю, охоче віддавали хлопчиків на навчання за казенний кошт, особливо вдовиці, які були не в змозі утримувати дитину [9, с. 35].

Тому для багатьох солдатських родин, які не мали коштів, та самотніх жінок, які залишилися сам на сам з необхідністю виховувати та утримувати дитину, школи кантоністів все ж таки, незважаючи на жахливі умови, давали єдину можливість для здобуття безкоштовної освіти дітьми.

Рекрутські набори, зарахування солдатських та матроських дітей до кантоністів спричиняли багато соціальних конфліктів, хвиль протесту та невдоволення народу. Уряд постав перед необхідністю реорганізації армії. Серед заходів, які стосувалися армії, коронаційним маніфестом Олександра II 26 серпня 1856 р. було ліквідовано військові поселення та стан кантоністів, а також скорочено термін служби у армії з 25 років до 15. Указом Правлячому сенату від 25 грудня 1856 р. солдатські та матроські діти [7, с. 403] виключались із військового стану й повертались у вільний податковий стан. Той самий указ дозволяв батькам, родичам, опікунам та навіть знайомим взяти всіх кантоністів, без огляду на їх віросповідання, назад до себе та виховувати, як кому заманеться; тих, кого ніхто не забере, передбачалося залишити в закладах з тим, щоб по закінченню вони мали право вийти на службу, але вже як "вольноотпущенные", а саме покинути військову службу в будь-який момент (за винятком війни). Таким чином, одночасно з ліквідацією кантоністських частин були збережені учбові заклади військових кантоністів [7, с. 403], які були перетворені на училища військового відомства для круглих сиріт та дітей тих батьків, які не в змозі були самостійно їх виховувати [6, с. 672].

Такі училища були призначені для підготовки кондукторів, топографів, граверів, склорізів, музик, писарів та вчителів гімнастики [7, с. 404].

Таким чином, з точки зору освітньої функції існування шкіл кантоністів все ж таки мало позитивний вплив на розвиток суспільства. До грамотності залучалися найбільш прошарки населення, які за звичайних умов ніколи б не могли здобути освіту. В цілому система освіти, яка отримала розвиток у військових поселеннях, дозволяла реалізувати програму щодо введення обов'язкової загальної початкової освіти та збільшити кількість грамотних поселян. Крім того, армійські підрозділи отримували кадри добре підготовлених молодших офіцерів.

Список використаних джерел

1. Державний архів Рівненської області, ф. 22. , оп. 3, спр. 285. Дело о несвоевременном причислении к штабу 2-го резервного Кавалерийского корпуса сына солдатки Шкоруповой, 1851 р., 108 арк.

2. Бескровный Л. Русская армия и флот в XIX веке. Военно-экономический потенциал России / Любомир Бескровный. – М.: Наука, 1973. – 616 с.
3. Богданов Л. Военные реформы в России // Воен. знания. – 1997. – №5. – С. 16-17
4. Богданов Л. П. Военные поселения в России / Леонид Павлович Богданов. – Москва : АИО "Принт", 1992. – 89 с.
5. Военная история. Учебник для военных училищ / [И. Е. Крупченко, П. Д. Маслов, С. В. Липицкий, Н. Г. Андроников, В. А. Секистов, В. А. Мацуленко, М. П. Дорофеев, А. А. Строков] – Москва : Воениздат, 1971. – 352 с. : ил.
6. Военный энциклопедический словарь / [Редкол.: А. П. Горкин, В. А. Золотарев и др.]. — М. : Большая Российская энциклопедия, "ИПОЛ КЛАССИК", 2002. – 1664 с.
7. Данилов Н. А. Столетие военного министерства 1802 – 1902. Исторический очерк развития военного управления в России / Н. А. Данилов. – СПб. : Типография П.Ф. Пантелеева, 1902. – Книга I. – 679 с.
8. Золотарев В. Во славу отечества Российского / В.А. Золотарев, М.Н. Межевич, Д.Е. Скородумов. – М.: Мысль, 1984. – 335 с. 24 л. ил.
9. Каджая В. Хождение в "Могилев". Малоизвестные страницы истории русского еврейства времен царствования Николая I / Валерий Каджая // Новое время. – 2004. – № 43. – С. 35 - 37.
10. [Никитин В. Н.] Многострадальные. Очерки быта кантонистов В.Н. Никитина / В. Н. Никитин. – СПб. : Типография Гогенфельдена и К, 1872. – 260 с.
11. Орлов А. Без дедовщины, но очень долго / А. Орлов // Огонек. – 1995. – № 48. – С. 31 - 32.
12. Песни былого: Из еврейской народной поэзии / [Перевод Н. Гребнева]. – Москва : Советский писатель, 1986. – 320 с.
13. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. Том IX. 1733 - 1736 гг. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. – 1022 с.
14. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. Том XII. 1744 - 1748 гг. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. – 960 с.
15. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Первое. Том XXXII. 1812 - 1815 гг. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. – 1107 с
16. Советская Военная Энциклопедия: в 8 т. [Пред. Гл.ред. комиссии Н.В.Огарков]. – Москва : Воениздат, 1979. – Том 7. – 687 с.
17. Строков А. История военного искусства. Капиталистическое общество от французской буржуазной революции до периода империализма. / Александр Строков. – Москва : Воениздат, 1965. – 692 с.
18. Федоров А. Русская армия в 50-70-х годах XIX века. Очерки / Александр Федоров. – Ленинград : Из-во Ленинградского университета, 1959. – 291 с.
19. Флисфиш Э. Кантонисты / Эммануил Флисфиш. – Тель-Авив : Effect Publishing. – 303 с.
20. Ячменихин В. К. Институт военных кантонистов в структуре русской армии / В. К. Ячменихин // Вестник Московского университета. – Серия 8. История. – 2000. – № 1. – С. 55 - 68.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ

Організація відпочинку та оздоровлення дітей в останні роки розглядається як складова державної соціальної політики щодо сім'ї і дітей. Крім цього значущість проблем дитячого відпочинку та оздоровлення стоїть в одному ряду з проблемами освіти, виховання і розвитку.

В умовах динамічних соціокультурних процесів сучасності постійно збільшується навантаження на школярів. Сучасним дітям необхідний повноцінний відпочинок. Проблему оздоровлення і повноцінного відпочинку дітей ефективно вирішують дитячі оздоровчі табори.

У педагогічній системі дитячого оздоровчого табору посада вожатого є основною ланкою в системі педагогічних посад, що забезпечують повноцінний і якісний відпочинок дітей, які приїжджають в ДОЛ. Вожатий є безпосереднім організатором і керівником тимчасового дитячого колективу, основною особою, яка забезпечує охорону життя і здоров'я дітей і підлітків. Успішна організація літнього відпочинку дітей багато в чому залежить від особистості вожатого та рівня його майстерності.

Модель професійної компетентності вожатого ДОЛ.

Сучасний загоновий вожатий повинен володіти знаннями: суспільно-політичними; про дітей і підлітків, про тимчасовий дитячий колектив; загальних основ виховання; спеціальними знаннями (про професії, в області теорії і методики педагогічної роботи); мати загальний рівень ерудиції.

Сучасний вожатий повинен володіти здібностями: організаторськими, адміністративними; педагогічними (виражена схильність до роботи з дітьми; виражена схильність до організаторської діяльності).

Сучасний вожатий повинен володіти якостями лідера-вожатого: суспільно-корисна спрямованість; моральна зрілість; схильність до творчості; вміння володіти собою; товариськість; оптимізм.

Сучасний вожатий повинен мати досвід, здоров'я.

Знати: *стратегію і тактику діяльності учасників процесу* (закони, що регламентують діяльність, цілі, завдання, методи і форми роботи).

Дитяче самоврядування (організаційну структуру, принципи діяльності, індивідуальні особливості дітей).

Професіограму загонового вожатого: предмет праці, мету праці, професійні завдання, зміст спрямованості роботи, результати праці, специфіку праці, основні функції, посадові обов'язки, права і обов'язки.

Мислити: логічно, стратегічно, професійно, послідовно.

Дотримуватися: законів і традицій (традиція доброго відношення до людей, традиція доброго ставлення до пісні, традиція вечірнього "вогника", традиція вожатського загону, закон піднятої руки, закон зелені, закон території).

Бути: компетентним, чесним, об'єктивним, рішучим, морально-загартованим, конкурентоспроможним.

Вміти: працювати з дітьми та їх об'єднаннями, бачити і визначати перспективи розвитку, планувати (план-сітка загону), аналізувати (аналіз дня, справи з загonom, роботи органів самоврядування), спілкуватися з дітьми і організувати спілкування, переконувати і вести за собою, приймати компромісні рішення.

Тому в Житомирському державному університеті імені Івана Франка за ініціативи студентів, які працювали у Міжнародному дитячому центрі "Артек" і Українському дитячому центрі "Молода гвардія", в 2003 році була створена Школа підготовки педагогів-організаторів "Від А до Я". Назва школи відображає ідею розвитку професійної компетенції її учасників на основі інноваційного досвіду роботи МДЦ "Артек" та ДЦ "Молода гвардія". Щорічно в школі навчається від 50 до 100 студентів з усіх факультетів університету.

Метою школи педагога-організатора "Від А до Я" є теоретична та практична підготовка студентів до професійної діяльності на посадах педагогів-організаторів.

Завданнями школи є:

- * проведення теоретичних і практичних занять з основ педагогічної майстерності в умовах дитячого оздоровчого табору;
- * допомога студентам в оволодінні сучасними педагогічними та психологічними технологіями;
- * розширення досвіду у вирішенні конфліктних, стресових, проблемних ситуаціях, що можуть виникнути в тимчасовому дитячому колективі;
- * розвиток вмінь і навичок організації колективної, групової та індивідуальної діяльності,
- * формування професійної та особистісної компетентності, необхідної для роботи в дитячому оздоровчому таборі,
- * забезпечення умов для самореалізації та розкриття внутрішнього творчого потенціалу студентів,
- * формування позитивної мотивацію до майбутньої діяльності.

Принципи діяльності школи:

- використання системного підходу у висуненні єдиних педагогічних вимог до слухачів школи та в організації навчального процесу;
- перевага практико-орієнтованих форм і методів навчання над теоретичними;
- реалізація індивідуального та особистісно-орієнтованого підходів у процесі професійної підготовки слухачів;

- використання творчого підходу до організації освітнього процесу;
- принцип проблемного навчання через постановку проблемних завдань і створення ситуацій, що спонукають слухача до самостійного пошуку найбільш ефективних шляхів для їх вирішення;
- принцип єдності виховання і самовиховання у підготовці слухачів школи.

Очікувані результати

- Отримання теоретичних і практичних знань з управління дитячим і молодіжним колективом;
- Отримання організаторського досвіду і досвіду самоорганізації;
- Оволодіння навичками орієнтування у правовому просторі при роботі з дітьми та молоддю;
- Вдосконалення професійних якостей і особистісне зростання;
- Розкриття творчого потенціалу;
 - Наявність перспектив професійної діяльності;
 - Здатність приймати рішення і брати на себе відповідальність за виникнення проблемних життєвих ситуацій та конфліктних ситуацій всередині колективу.

I етап "Навчання"

1.1. Організаційний – знайомство слухачів з організаторами, керівником школи, один з одним.

1.2. Адаптаційний – первинна діагностика; знайомство з програмою школи; вступні заняття за програмою; створення комфортної атмосфери для кожного, індивідуальна підтримка слухачів.

1.3. Навчально – демонстраційний – діяльність школи будується на основі логіки розвитку табірної зміни в її організаційної та змістовної послідовності з метою підвищення ефективності підготовки слухачів до практичної діяльності в якості вожатих дитячих таборів, успішного освоєння ними методики роботи з тимчасовим дитячим об'єднанням;

1.4. Підготовка до активної практики – знайомство з цілями і завданнями практики, педагогічними програмами дитячих таборів, специфікою зміни; оформлення педагогічної скарбнички; участь у підготовці ключових справ зміни; розробка програм загонової діяльності; діагностика готовності слухачів до практичної діяльності в якості вихователів дитячих таборів.

II етап "Практика"

Саме практична діяльність дозволяє сформувати ставлення слухача до конкретної професійної реальності, визначитися в системі власних професійних очікувань і цінностей. В цей час відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої роботи, з'являється критичне і осмислене ставлення до отриманих теоретичних знань,

включаються механізми соціальної рефлексії, закладаються основи професійної самооцінки.

Активна практика в якості загонних вожатих дитячого табору; закріплення знань і вмінь, отриманих у ході попереднього етапу; участь у діяльності дитячого табору з реалізації програми зміни; здійснення методичної підтримки та психолого-педагогічного супроводу слухачів, організація системи групових та індивідуальних консультацій, системи аналітичної діяльності.

III етап "Вдосконалення"

3.1. Компенсація – діагностика професійного зростання слухачів за підсумками практики; аналіз результатів практики, визначення відсутніх знань, умінь.

3.2. Самоосвіта – розробка та виконання індивідуальних програм самоосвіти; поповнення індивідуальної педагогічної скарбнички.

3.3. Контроль і самовизначення – організація контролю знань і умінь студентів за підсумками навчання в школі; діагностика професійної готовності слухачів до практичної діяльності як вихователя, вожатого дитячого табору; закріплення розподілу слухачів за дитячими таборами і змінами.

Реалізація програми школи здійснюється через: лекції, практикуми; дискусійні форми роботи; тренінги та ділові ігри; клубні форми роботи; майстерні; роботу в групах; діяльність органів самоврядування школи; включення слухачів у різні напрямки діяльності; систему "загальношкільних" справ різної спрямованості; творчу практичну діяльність; активну педагогічну практику в якості вихователів дитячих таборів; групове та індивідуальне консультування слухачів на всіх етапах навчання і практичної діяльності;

- систему діагностичного, психолого–педагогічного супроводу та підтримки слухачів; систему аналітичної діяльності на всіх етапах роботи школи; організацію самостійної дослідницької та проєктувальної роботи слухачів на різних рівнях, з урахуванням професійного інтересу.

Режим і механізми діяльності школи:

Слухачі школи являють собою єдиний колектив. Всі слухачі поділені на загони, за якими закріплені вожаті – педагоги-організатори, які вже мають досвід роботи у дитячих оздоровчих таборах.

Заняття в школі проводяться протягом двох семестрів два рази на тиждень. Кожен семестр закінчується заліковим заходом: I семестр – організацією Новорічних ранків для дітей з дитячих будинків, притулків, лікарень, дитячих установ для дітей з різними вадами. II семестр –

організацією та проведенням Галла-концерту на Інструктивно-методичному семінарі.

Список використаних джерел

1. Балицький О., Гончарова Т., Олійник Н. Організація дитячого самоврядування в оздоровчому закладі // Позакласний час. – 2004. – Травень. – № 9-10. – С. 50-59.
2. Етапи розвитку самоврядування // Позакласний час. – 2000. – № 6. – С.6-10.
3. Загоновий вожатий / Укладачі О. Панов, Г. Чубанова. – М.: Молода гвардія, 1982.
4. <https://www.youtube.com/watch?v=dllbw6LamVJ8>
5. <http://vk.com/club104097064>
6. http://lesnaja-skazka.3dn.ru/programma_podgotovki_vozhatykh.pdf
7. http://umanpedcollege.at.ua/SR/PO/I/MROT/metodika_vikhovnoji_roboti_v_ditjachikh_ozdorovchi.pdf
8. http://gbou-mpk.ucoz.ru/programma_podgotovki_vozhatykh_dlja_raboty_v_zagor.pdf

Колесник Наталія Євгенівна

доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап відродження незалежної України, її інтеграції в європейський та світовий інформаційний простір зумовлює динамічні перетворення в галузі освіти. Значущою особливістю сучасної системи освіти є інноваційна діяльність вищих навчальних закладів, спрямована на розробку нового змісту технологій викладання трудового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Тенденції розвитку технологій викладання трудового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи спрямовані на обґрунтування шляхів модернізації трудової підготовки відповідних фахівців, розвитку їхнього творчого потенціалу, творчої активності, що є одним з важливих завдань освітньої галузі «Технології». Сучасний етап розвитку національної системи освіти та виховання характеризується поширенням інноваційних процесів. Навчально-виховна практика в цілому, а зокрема в початковій школі, потребує технологій, які б сприяли створенню умов для саморозвитку та самореалізації особистості, забезпеченню щастя й радості дитинства, формуванню особистісної конкурентоздатності. З огляду на це надзвичайно перспективним є дослідження тенденцій розвитку різних галузей педагогічної науки, серед яких чільне місце займають технології викладання трудового навчання.

Метою статті як складової нашого дослідження є проаналізувати сучасні тенденції розвитку технологій викладання трудового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Напрями державної політики у сфері вищої освіти визначено Конституцією України. Основними державними документами, у яких відображено вихідні положення та шляхи модернізації сучасної професійної

підготовки майбутніх вчителів є: Закон України "Про освіту"; Закон України "Про вищу освіту"; Державна національна програма «Освіта» ("Україна XXI століття") [1]; Національна доктрина розвитку освіти; "Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір"; Державна програма "Вчитель", Національна рамка кваліфікацій; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (проект); Державний стандарт вищої освіти. Вимоги до підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр (проект); Державний стандарт початкової загальної освіти та інші нормативні документи Міністерства освіти і науки України відповідно до прогресивних рішень Болонської конвенції та сучасних потреб особистості і суспільства.

Різні аспекти цієї проблеми вивчалися філософами, соціологами, педагогами, психологами, зокрема, Б. Ананьєвим, Г. Альтшуллером, Л. Андреєвим, С. Гольдентрихтом, Є. Громовим, В. Загвязинським, М. Каганом, В. Кан-Каликом, Н. Кузьміною, В. Моляко, В. Шинкаруком, А. Шумиліним та ін. [5, с. 64].

Нові вимоги, визначені суспільством до професійної підготовки сучасного вчителя, його професійної компетентності, орієнтація на ефективність результатів його діяльності зумовили необхідність дослідити сутність поняття «технологія».

Сучасна наука розглядає технологію як складну конвергенцію основних видів найбільш активних і продуктивних форм діяльності людини, що перетворює дійсність – праці, пізнання і спілкування.

У педагогічну практику термін "технологія" увійшов разом із виникненням необхідності наукового обґрунтування закономірностей пошуку оптимальної сукупності методів і засобів організації навчально-виховного процесу, цілеспрямованого впливу на особистість учня, що характеризують майстерність педагога, подібну до мистецької діяльності. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що технологія – це сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь.

Сьогодні окремі педагогічні технології у виховній роботі, які з'явилися в зарубіжній і вітчизняній педагогіці, достатньо обґрунтовані на науковому рівні й поступово впроваджуються у навчально-виховну практику. Серед них: вальдорфська педагогіка (Р. Штайнер), «Школа успіху і радості» (С. Френе), технологія саморозвитку (М. Монтессорі), створення емоційно збагачених виховних ситуацій (І. Бех), організації проектної діяльності (В. Кіппатрик), колективного творчого виховання (І. Іванов), естетико-екологічного виховання «Уроки милування» (Г. Тарасенко), створення ситуації успіху (А. Белкін) тощо [3]. На сучасному етапі дослідження, освітні технології складають цілу галузь педагогічної науки, осмислюється технологічний підхід в освіті, підлягають опису та аналізу найпоширеніші вітчизняні за зарубіжні технології,

обґрунтовуються авторські технології, досліджується весь арсенал технологій учителя початкових класів. Останнім часом у нашій країні відбувається процес модернізації освітньої системи. Ці зміни відбуваються за трьома основними напрямками: входження до світового освітнього простору; пошук нових засобів і методів формування творчої особистості; подальша інтеграція освітніх факторів (школи, родини, суспільства). Змістову основу підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності складають нововведення, що застосовуються на сучасному етапі у процесі трудової підготовки школярів.

У зв'язку з реформуванням національної шкільної освіти на сучасному етапі почалося відродження й упровадження методу проектів в українській педагогіці. Теоретичне обґрунтування проектної технології здійснили відомі науковці В. Зверєва, А. Моїсеєв, М. Поташник, В. Лазарєв, Г. Селевко, І. Сисоєва та ін. Зокрема, проблема організації навчальної проектної діяльності в початковій школі висвітлюється в роботах Т. Башинської, Л. Коваль, О. Онопрієнко, В. Тименко та ін.

Однією з педагогічних технологій, яка спрямована на покращення та розвиток трудового навчання, є метод творчих проектів або проектно-технологічний метод.

Варто окреслити основні поняття, ознаки даної технології. Слово "проект" запозичено з латинської й буквально означає «кинутий вперед». У сучасному розумінні проект – це намір, який буде здійснено в майбутньому.

Проект – сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального роду теоретичного і практичного продукту [4, с. 43-45].

На сучасному етапі проблеми дослідження відбувається відродження методу проектів у навчальних програмах. Елементи методу проектів увійшли й до програми з трудового навчання загальноосвітніх навчальних закладів України, яка була затверджена в 2001 році.

Треба зазначити, що розуміння сутності теорії та практики проектної діяльності й проектного методу навчання є різним у зарубіжній та вітчизняній літературі. Під час спілкування з учителями та методистами трудового навчання виявилось, що більшість із них ототожнюють поняття "проектно-технологічний метод навчання" й "навчання проектно-технологічної діяльності", тоді як ці поняття відрізняються своєю метою. Під проектно-технологічним методом навчання треба розуміти такий метод навчання, коли школярі набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання самостійних технічно-творчих завдань-проектів.

Слід відзначити, що найбільш оптимальні умови для навчання проектно-технологічної діяльності та використання проектно-технологічних методів можна створити на уроках "Трудового навчання". Учителі початкових класів ознайомлюють учнів із світом сучасного виробництва, технікою та

технологіями, основними групами професій, допомагають школярам у професійному самовизначенні.

У підготовці майбутніх учителів початкової школи важлива роль належить проектному мисленню. Проектна творча діяльність особистості у такому разі виступає як свідомо потреба, яка розвивається поряд із іншими потребами.

Часто ототожнюють два різних види діяльності – проектування й дослідження. Слід зауважити, що дослідження виявляє те, що вже існує, а проектна діяльність створює новий продукт. Під час дослідження обирається явище, яке викликало питання. Проектування ж передбачає планування, аналіз, пошук, реалізацію, результат (замислив – спроектував – здійснив). В основу технології проектної діяльності дітей покладено комплексне дослідження, вивчення учнями певних проблем, тем, явищ, подій; реалізація задуму, плану протягом певного проміжку часу через поєднання різних видів діяльності дітей (навчально-пізнавальної, трудової, художньо-естетичної, спортивно-оздоровчої, ігрової тощо).

Мета використання проектної технології має комплексний характер і передбачає: змістовну організацію творчої діяльності дітей, у процесі якої вихованець стає суб'єктом виховного процесу; формування в учнів практичних навичок організації власної діяльності, планування часу і виконання завдань за графіком; виховання відповідальності, здатності до самоорганізації, самодисципліни; розвиток умінь і навичок творчого пошуку; створення, презентації та захисту власних знахідок і думок; розширення світогляду, поглиблення впливу різних напрямків виховання; здійснення інтелектуального розвитку; розвиток ініціативи, творчості, активності, самодіяльності.

Технології трудового навчання у підготовці майбутніх фахівців виконують такі функції: відтворювальну, виховну, пізнавальну, естетичну, комунікативну та інші, що дозволяють розглядати їх як школу творчого й ділового мислення.

Виготовлення виробів майбутніми фахівцями сприяє оптимізації зв'язку особистості з предметним середовищем, яке в сучасних умовах майже повністю складається з продуктів індустріального виробництва. Предметне середовище впливає на характер, звички, смаки кожної особистості, воно позначається і на сприйнятті витворів майстерності. Для творчих виробів характерні такі змістові особливості: художнє оформлення, що допомагає у вираженні виразності, пропорційності, естетичності, компактності, функціональності, зручності, доцільності.

Для розвитку технологій трудового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідні засвоєння та впровадження ідей естетичної виразності просторових форм, якими наділена предметно-перетворювальна компетентність творчої особистості.

Зауважимо, що важливою складовою у підготовці майбутніх фахівців є високий рівень технічної майстерності, свідоме творче ставлення до своєї

діяльності, глибоке проникнення в художню культуру, мистецтво; загальний рівень культури й освіченість; здатність орієнтуватися в питаннях сучасного українського й світового мистецтва.

У зв'язку з цим важливим є обґрунтування професійних умінь, яких набувають майбутні фахівці. Зокрема, проектний вид діяльності потребує оволодіння професійними особливостями планування творчого процесу художнього конструювання, макетування та моделювання. З цією метою майбутні фахівці вчать ся складати план поетапного виконання роботи, здійснювати пошукове ескізування окремих елементів дизайн-проекту.

Вплив нових зовнішніх факторів (загальний розвиток педагогічної науки та освіти, зміна економічних відносин, визначення доктрини економічного розвитку країни) [2] або нова взаємодія існуючих (нетрадиційне поєднання елементів або їх частин тієї чи іншої системи) призводять до зміни внутрішньої структури системи трудового навчання, що тяжіє до її ускладнення, введення нових елементів. Основний вектор розвитку технологій викладання трудового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи спрямований на гармонійне поєднання інтелектуальної, творчої та фізичної діяльності в процесі трудового навчання і продуктивної праці.

Отже, у процесі використання технологій трудового навчання важливою є технологічна діяльність, яка потребує умінь здійснювати проектні, творчі та виконавчі процеси, володіння основними принципами технології організації та впровадження дизайн-проекту в навчально-виховний процес. При цьому важливого значення набувають умінь складати технологічні карти на основі отриманих знань і навичок; високий рівень майстерності в майбутніх фахівців, використання новітніх технологій у процесі предметно-перетворювальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти : затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7.
3. Онопрієнко О. В. Управління проектною діяльністю молодших школярів // Початкова школа. – 2005. – С.11-12.
4. Прокопенко В., Князька Л. Метод проектів як засіб креативно-пізнавальної діяльності молодших школярів // Початкова школа. – 2007. – № 5. – с. 43-45.
5. Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : збірник науково-методичних праць / за заг. редакцією В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. – Житомир : «Полісся», 2016. – У 3-х ч. – Ч. I. – 270 с. + CD.

Максимець Світлана Миколаївна

доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Федорова Лідія Юріївна

студентка 34 групи ННІ іноземної філології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ "МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ" У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Актуальність проблеми. Соціальний розвиток особистості та успішність реалізації нею життєвих задач залежить не лише від загального рівня освіченості та вихованості, а й від рівня сформованості у людини умінь міжособистісної взаємодії, умінь включатися у спільну діяльність на засадах співробітництва, партнерства. Особлива увага проблемі формування міжособистісних взаємовідносин приділяється у підлітковому віці, оскільки цей період вважається визначальним у становленні особистості. Проблемі міжособистісних взаємовідносин присвячено численні наукові дослідження, фундаментальне значення серед яких мають праці Б.Ананьєва, І.Беха, О.Бодальова, Л.Божович, О.Леонтєєва, А.Петровського, І.Підласого та ін.

Мета статті. Метою статті є аналіз сутності та основних характеристик поняття "міжособистісна взаємодія" у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Взаємодія – це міждисциплінарна категорія, що відображає процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і породження одним об'єктом іншого. Міжособистісна взаємодія в широкому сенсі розуміється як випадковий або навмисний, приватний або публічний, тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний особистий контакт двох і більше осіб, що має наслідком взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок; у вузькому розумінні – це система взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [5, с.65].

Н думку Є.Коротаєвої, розрізнення понять "взаємодія", "взаємовідносини", "впливи" носить умовний характер, оскільки всі вони відображають різнопланові зв'язки людини з оточуючим світом. У науковій літературі виділяються різні типи соціальної взаємодії. Так, Г.Андрєєва, С.Головін підтримують класифікацію за результативною спрямованістю, відповідно до якої виділяють кооперацію і конкуренцію як основні типи взаємодії, І.Зимня додає до цих типів протиборство, протистояння, спілкування [1].

А.Кравченко описуючи типологію соціальної взаємодії пропонує 2 підходи: перший підхід заснований на видах дії як одиниці взаємодії, відповідно взаємодія може бути фізична, вербальна, жестова тощо; другий підхід виходить із статусних систем суспільства, відповідно виділяється

економічна, професійна, релігійна, демографічна взаємодія [2, с.107]. Ми підтримуємо підхід Є.Коротаєвої, відповідно до якого основними типами взаємодії є кооперація (співробітництво) та конкуренція (суперництво). Такий підхід дає відповідь на питання про характер спільної діяльності, наявність чи відсутність взаємодопомоги, наявність узгодженої послідовності чи повторюваності дій. Саме ці характеристики і є основними у процесі міжособистісної взаємодії .

Під взаємодією в психології зазвичай розуміється не тільки вплив людей один на одного, але і безпосередня організація їх спільних дій, що дозволяє групі реалізувати загальну для її членів діяльність. Взаємодія завжди присутня у вигляді двох компонентів: змісту і стилю. Зміст взаємодії охоплює коло питань, які розв'язуються у процесі взаємодії. Стиль вказує на спосіб взаємодії людини з оточуючими.

В. Крисько зазначає, що можна говорити про продуктивний і непродуктивний стилі взаємодії. Продуктивний стиль являє собою плідний спосіб контакту партнерів, який сприяє встановленню і продовженню відносин взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів та досягненню ефективних результатів у спільній діяльності. Непродуктивний стиль взаємодії – неплідний спосіб контакту партнерів, який блокує реалізацію особистісних потенціалів і досягнення оптимальних результатів спільної діяльності. Виходячи з цього можна виділити п'ять основних критеріїв, що дозволяють оцінити стиль взаємодії: характер активності партнерів (у продуктивному стилі – "поруч з партнером", в непродуктивному – "над партнером"); характер сформульованих цілей (у продуктивному стилі – партнери спільно розробляють як близькі, так і далекі цілі; в непродуктивному – домінуючий партнер висуває тільки близькі цілі, не обговорюючи їх з партнером); характер відповідальності (у продуктивному стилі за результати діяльності відповідальні всі учасники взаємодії; в непродуктивному стилі вся відповідальність віднесена до домінуючого партнера); характер відносин, що виникають між партнерами (у продуктивному стилі – доброзичливість і довіра; в непродуктивному стилі – агресія, образа, роздратування); характер функціонування механізму ідентифікації-відокремлення між партнерами [4, с.195-196].

У процесі міжособистісної взаємодії виділяються різні стратегії поведінки: співробітництво, спрямоване на повне задоволення учасниками взаємодії своїх потреб (реалізується мотив або кооперації, або конкуренції); протидія, що припускає орієнтацію на свої цілі без урахування цілей партнерів по спілкуванню (індивідуалізм); компроміс, реалізується в приватному досягненні цілей партнерів заради умовної рівності; поступливість, що припускає жертву власних інтересів для досягнення цілей партнера (альтруїзм); уникнення, яке являє собою відхід від контакту, втрату власних цілей для виключення виграшу іншого [4, с.197].

В. Крисько виділяє етапи розвитку міжособистісної взаємодії. На початковому рівні взаємодія являє собою найпростіші контакти людей, коли здійснюється односторонній вплив один на одного з метою обміну інформацією. Такий контакт зазвичай починається з конкретно-чуттєвого сприйняття зовнішнього вигляду, особливостей діяльності та поведінки іншої людини. На другому рівні поступово розвивається активна співпраця між людьми, яка знаходить все більше вираження в ефективному вирішенні проблеми узгодження взаємних зусиль партнерів. Вищим рівнем взаємодії завжди виступає виключно ефективна спільна діяльність людей, що супроводжується взаєморозумінням, суттєвою характеристикою якого є адекватність взаємодії [крисько , с.198-200].

В. Кручек виділяє основні механізми, що забезпечують формування міжособистісного простору взаємодії, – взаєморозуміння, координація і погодження. Основна функція взаєморозуміння – формування спільного змістового поля учасників взаємодії, що дозволить об'єднати інтереси сторін, виробити схоже бачення задач в даній конкретній ситуації. Для цього учасники взаємодії повинні бути достатньо поінформовані один про одного – про соціальний статус, рольові позиції, групову приналежність, звички, світогляд, про ставлення до тих або інших життєвих подій. Способами досягнення такого знання виступають уточнення, перепитування, повторення, перефразування, обговорення і суперечки з різноманітних життєвих проблем. Координація – пошук таких засобів спілкування, які як найкраще відповідають намірам і можливостям партнерів. Результатом координації є узгодженість в діях, узгодженість в операціях. Погодження – механізм взаємодії, що стосується в основному мотиваційного боку спілкування. Його результатом є відносна згода стосовно мети, змісту, намірів учасників, що задає основний тон міжособистісних відносин, визначає їх емоційне забарвлення. В сукупності взаєморозуміння, координація і погодження складають процес, в ході якого партнери визначають предмет спілкування, на основі якого і будують відносини. Головне те, що кожен з них докладає зусиль для спільного пошуку, і ця спільна активність породжує новий зміст [3, с.114-115].

Людина за своєю природою налаштована на міжособистісну взаємодію, до якої її спонукають потреби в приєднанні, контролі та відкритості (У.Шутц).

Приєднання трактується як бажання бути залученим до товариства, виокремленим серед інших, перебувати в центрі взаємодії. Основною причиною є проблема відчуття своєї здатності любити і викликати любов інших. Якщо індивід не впевнений у своїй здатності подібатися оточенню, його поведінка у сфері налагодження взаємодії буде екстремальною, проявляючись як повне уникання близькості або надвідкритість.

До встановлення контактів людину спонукають різні мотиви: утвердити своє "Я", усвідомити своє місце в системі зв'язків, уникнути невпевненості у собі, знайти позитивну стимуляцію засобами цікавої взаємодії, досягти уваги і

похвали від інших, отримати емоційну підтримку, сформувані ставлення до себе, обмінятися вміннями, знаннями, навичками і результатами діяльності, вплинути на іншого. Важливими для особистості є і пошук підтримки, розради, отримання полегшення, задоволення інтересів, і особливо – соціальне порівняння, редукція (відновлення) тривоги, пошук інформації [6, с.55].

Висновки. Взаємодія розуміється як система взаємно обумовлених індивідуальних дій, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших. Основними типами взаємодії є кооперація і конкуренція. Серед найбільш поширених стратегій поведінки у ситуації взаємодії виділяють співробітництво, компроміс, поступливість, уникнення.

Список використаних джерел

1. Коротаева Е.В. Основы педагогических взаимодействий: учебное пособие / Е. В. Коротаева. — М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. — 160 с.
2. Кравченко А.И. Социология / А.И.Кравченко. – М.: Логос, 1997. 640 с.
3. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування: навчальний посібник. – К.: НАКККІМ, 2011. – 291 с.
4. Крысько В.Г. Социальная психология: Курс лекций – 3-е изд. – М.: Омега-Л, 2006. – 352 с.
5. Словарь практического психолога /Сост.С.Ю. Головин.– Минск: Харвест, 1997.- 800 с.
6. Шутц В. Глубокая простота. Основы жизненной философии. – М.: Мегapolis, 2008. – 244 с.

Білоус Ольга Володимирівна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ В КЛАСНОМУ КОЛЕКТИВІ

Сьогодні перед освітнім процесом постає завдання створити умови для особистісного зростання і творчого самовираження кожного громадянина нашої держави. На жаль, події останнього часу в політиці, економіці та культурі України підтверджують очевидність втрати нашим суспільством патріотичної свідомості. Але найбільша небезпека, яка чатує на наше суспільство сьогодні, - не в розвалі економіки, не в зміні політичної системи, а в руйнуванні особистості. Нині матеріальні цінності домінують над духовними, тому у молодих людей спотворені уявлення про доброту, милосердя, великодушність, справедливість, громадянськість і патріотизм. У Декларації принципів толерантності, схваленій Генеральною конференцією Юнеско від 16 листопада 1995 року подано визначення толерантності як визнання права іншого чинити і мислити інакше, мати свідомий вибір, бути поблажливим, терпеливим до чужих думок, поглядів, вірувань [2, с. 1].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що ідеї виховання толерантності мають глибоке коріння в

поглядах Ж.Ж. Руссо, Г.Сковороди, Л.Толстого, М.Монтессорі, К.Вентцеля, Р.Штейнера, М.Періха, О.Швейцера, К.Ушинського, В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі (подаємо в хронології).

Дослідженню підлягали й окремі педагогічні аспекти толерантності. Зокрема, розглядалося формування ставлення вихованців до толерантності як суспільно значущої цінності (В. Береговий, І. Бех, Т. Болотіна, Б.Гершунський, О.Грива, О.Клепцова, І.Крутова, В.Лекторський, М.Міріманова, Р.Рієрдон, П.Степанов); виховання міжетнічної толерантності (Г.Абдулкарімова, Н.Єдигова, Н.Магомедова, Ф.Малхозова, Н.Мольденгауер, З.Мубінова, В.Тишков); формування міжособистісної толерантності учнівської молоді (Г.Безюлева, Г.Скрябіна, Г.Солдатова, О.Шарова, Г.Шеламова); розвиток толерантності в контексті педагогічної взаємодії (Ю.Тодоровцева).

Розробкою методичних рекомендацій з формування толерантності у школярів займаються сучасні вчені: О. Асмолов, Л. Байбородова, В.Бєляєва, В.Глебкін, М.Ковальчук, М.Магура, Г.Погодіна, М.Рожков, Г.Солдатова, Л.Федоренко, Л.Шайгерова, О.Шарова, О.Щеколдіна.

Мета статті полягає у наданні порад щодо формування толерантності як особистісної риси в учнів початкової школи.

Вчителі найчастіше відмічають наступні проблеми, які виникають у дитячому колективі: сварки, конфлікти і бійки між дітьми; неприйняття чужої думки; висміювання дітьми фізичних недоліків, помилок, рис характеру, особливостей життя сімей; невміння вести дискусію, вислухати іншого.

Щоб краще пізнати дітей, їх нахили, здібності, мотивації, перш за все, треба провести анкетування учнів, діагностику вихованості, застосувати методи спостереження.

Враховуючи отримані результати, доречно створити модель виховної роботи, в якій основну мету визначити як виховання культури толерантності в класному колективі.

Досягнення цієї мети є досить складним і копітким процесом, що вимагає систематичної і вдумливої роботи з урахуванням специфіки віку дітей, їх сімейного стану, вже сформованих поглядів та уподобань.

При цьому необхідно вирішити наступні завдання:

- сформувати в учнів уявлення про толерантність;
- створити умови для успішної взаємодії дітей, атмосферу прийняття та співпраці;
 - організувати різні види діяльності, що сприяють формуванню позитивної толерантної поведінки (розвивати критичне мислення, навички групової роботи, вміння вести діалог і аргументувати свою позицію, знаходити компромісні рішення обговорюваних проблем);
 - виховувати терпимість до чужої думки;
 - створювати умови для можливості живого спілкування, формувати комунікативні зв'язки у класі, в сім'ї, в соціумі;

- підтримувати та зберігати традиції спілкування, що створені в класі;
- допомагати учням прожити шкільні роки в дружній теплій атмосфері, залишитися друзими в подальшому житті.

Досягнути вирішення цих завдань можна спільними зусиллями, у процесі колективної та індивідуальної діяльності, заснованої на принципах співпереживання, співпраці, взаємоповаги [3, с.4-6].

У своїй роботі вчителі мають дотримуватись принципів і правил, які допомагають побудувати процес взаємодії з вихованцями та їх батьками краще і результативніше.

Для успішного функціонування системи існують такі механізми:

1. Моделювання власної поведінки.

Рішення поставлених задач необхідно починати саме з цього. Обрану модель поведінки можна визначити як "Старший друг". Керівнику необхідно продемонструвати власну толерантну поведінку і показати дітям, що він приймає їх такими, які вони є. Така модель поведінки повністю виключає дратівливість, авторитаризм, придушення чужої думки. Учитель, в першу чергу, сам повинен бути толерантним, він повинен бути готовий почути голос кожного учня, яким би наївним він не був.

2. **Створення в класі нового простору** як союзу однодумців, враховуючи інтереси і потреби дітей, сприяючи згуртуванню колективу та формуванню навичок толерантної поведінки.

Щоб запустити цей механізм у дію, необхідно ввести певні норми і правила взаємовідносин, вибрати форму введення таких норм. Вчитель з учнями та батьками створює в своєму класі особливу державу, яка називається "Країна мрій". Всі члени класного співтовариства є рівноправними громадянами цієї держави. Держава функціонує і розвивається на основі законів, демократичних принципів самоорганізації, підтримуючи ініціативи своїх громадян. Всі громадяни держави мають свої права та обов'язки, діють органи самоврядування.

"Затишний куточок" класу в такій виховній системі просто необхідний. Це місце зустрічі членів класного співтовариства, де можна поговорити з друзями, поговорити з класним керівником, де є "свій живий дух", де завжди приймуть, допоможуть і зрозуміють. Таким місцем може стати шкільний кабінет. В класному куточку є своя атрибутика, у класу є девіз і герб.

3. **Система класних годин, позашкільних заходів, занять різних форм і традицій класу.**

В практичному відношенні реалізація поставлених завдань виявляється в системі класних годин і колективних творчих справ, що виховують толерантність. Це класні години різних форм: бесіди, сюжетно-рольові ігри, класні години з елементами проектної діяльності та ін. Щоб максимально реалізувати всі плани та прагнення класному керівникові необхідно

забезпечити оптимістичний (по А.С. Макаренко - "мажорний") тон життєдіяльності дитячого учнівського колективу.

Характерною для класу особливістю є висока активність у позакласних справах, ініціативність та творчий початок. З огляду на це в своїй практиці вчителі мають активно використовувати інсценізацію, що розвиває пам'ять, творчу уяву, креативне мислення, мову, мовлення, вміння спілкуватися, самостійність.

Робота щодо виховання культури толерантності в класному колективі являється складовою частиною плану виховної роботи. Вчитель має намагатись створювати умови для формування в класі атмосфери дружби, взаєморозуміння та підтримки, розвивати вміння діяти відповідно до отриманих моральних знань в реальних життєвих ситуаціях [4, с.245-249]. Слід зазначити, що якщо в класі постійно трапляються конфліктні ситуації, то дитина може шукати комфортну для себе групу за межами класу і навіть школи. На жаль, часто в подібних групах заохочуються такі речі, як протиправні дії. Щоб цього не сталося, треба захопити учнів роботою, зацікавити якою-небудь справою, як в класі, так і в загальношкільних заходах, які проводяться в школі регулярно. Результативними можуть бути класні години на тему "Наші стосунки", "Вчимося домовлятися", "Посмішка і сміх приємні для всіх", психологічна гра "Хлопці та дівчата".

У класі мають жити свої добрі традиції, які дозволяють створити атмосферу дійсно відкритого, довірливого спілкування. Це організаційно-педагогічні форми виховної роботи, що дозволяють домогтися бажаного результату: прогулянки до парків та скверів, на каток, на снігову гірку, "День іменинника" (під знаком Зодіаку), Новорічні свята, Свято завершення навчального року, організація дітьми концертів для батьків. Традицією може стати й написання листів один одному під час проведення гри "Пошта компліментів" та свята добрих побажань в кінці кожного семестру.

4. Система батьківських зборів та консультацій.

Одним із основних пріоритетів є згуртування учнів та батьків класу в єдиний, дружній колектив через участь у спільних творчих та соціально-важливих справах. Тільки за умови, якщо на проблему звертатимуть увагу і в школі, і вдома, вона буде успішно вирішена. Тому особливу увагу потрібно приділяти організації роботи з батьками. Поряд з традиційними формами роботи використовувати інноваційні колективні й індивідуальні форми співпраці з батьками: проводити тематичні батьківські збори, такі як: "Виховання ненасильством в сім'ї", "Основи морального виховання", "Культурні цінності сім'ї та їх значення для дитини" та ін., круглі столи, батьківські тренінги. Залучати батьків до проведення виховних годин, екскурсійних подорожей, загальношкільних заходів та конкурсів. З багатьма батьками організувати індивідуальні консультації.

До батьківських зборів готуватись треба ретельно та заздалегідь. Усім батькам на зборах завжди готують план проведення зборів, поради в друкованому вигляді.

Спільні свята, походи з дітьми та батьками допомагають зміцнити відносини, більш шанобливо ставитися один до одного.

5. Співпраця зі шкільної психологічної службою і педагогами додаткової освіти.

Поряд з етичними бесідами, що формують моральні цінності дитини, зі святами, походами, що допомагають робити колектив класу більш дружним, необхідно проводити психологічні тренінги, які показують дітям реальні шляхи виходу з конфлікту. Психологічні знання, отримані учнями на заняттях, допоможуть завершувати конфлікти без насильства і в дорослому житті. Тому треба залучати до роботи і тісно співпрацювати зі шкільним психологом [6, с. 633-634].

Отже, необхідність виховання моральних якостей підростаючого покоління зростає багаторазово, подальший процес позитивних перетворень всіх сфер життєдіяльності суспільства вимагає поновлення моральності, високої самодисципліни, волі і громадянської мужності народу. З огляду на викладене можна впевнено стверджувати, що проблема формування культури толерантності в класному колективі в складних реаліях нашого сьогодення набуває особливої актуальності та значимості. В результаті роботи вчителя повинен сформуватися "толерантний клас", в якому вміють уважно слухати і чути, співчувати і співпереживати, забезпечувати ділову і моральну підтримку.

Список використаних джерел

1. Гармонія і різноманіття : 16 листопада - Міжнародний день толерантності // Позакласний час. - 2010. - № 10. - С. 24.
2. Декларація принципів толерантності : проголошена та підписана 16.11.1995 р. державами-членами ООН // Майбуття. - 2007. - № 23.
3. Закон України "Про виховання дітей та молоді": Проект // Освіта України. – 2004. – 14 верес. (№72). – С. 4 – 6.
4. Ігнатенко П.Р. та ін.. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч. посібник / П.Р. Ігнатенко, В.П. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева та ін. / Бібліогр.: с. 245 – 249. - /Міністерство освіти України, ІЗМН/.
5. Про національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні: Постанова Президії АПН України від 1 лип. 2004 р. Протокол № 1 – 7 / 6 – 98 // Освіта України. – 2004. – 3 груд. (№ 94). – С. 6.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості. Ред. рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань та ін. - К.,1996. - С. 633-634.

Бойко Альона Романівна,
студентка 23 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ТА РОБОТА З НИМИ

Нові реалії життя в Україні, її поступове перетворення на демократичну, соціально орієнтовану країну обумовили глобальні зміни у філософії освіти, визначенні її мети, завдань, методів навчальної діяльності.

Сьогодні в країні створюється нова школа, де учень повноцінно живе, проектує своє майбутнє, свій шлях, враховуючи власні можливості, ставлячи перед собою завдання самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти. В умовах постійного збільшення обсягу інформації, що поступає, у зв'язку зі швидкими змінами в інформаційному світі, певні знання швидко "старіють" і стають непридатними для прогресивного застосування. У суспільстві виникає потреба в особистостях, здатних до самореалізації, до саморозвитку, які мають нестандартне мислення, можуть внести новизну у соціальне й виробниче життя, у культуру народу. Тому проблема розвитку інтелектуальних та творчих здібностей школярів викликає неабиякий інтерес. Життя переконує, що в складних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення й працює творча, креативна людина, яка може самостійно вийти за межі "стандартизованого набору" знань, умінь і навичок, здатна до генерування й використання нового. Саме тому головна мета сучасної освіти, що забезпечує ефективну інтеграцію дитини в суспільство, — формування установки на творчу діяльність, орієнтування її на самовизначення й самоактуалізацію.

З метою збереження і розвитку творчого потенціалу нації, формування в суспільстві сприятливих умов для становлення особистості та підтримки обдарованої молоді 24 квітня 2000 року було видано Указ № 612 "Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді" [4].

Першими дослідженнями педагогічних аспектів зазначеної проблеми були праці Л.Термена та П.Уїтті. Тривалий час досліджували особливості обдарованих дітей психологи В.Крутецький і Н.Лейтес. Проблему обдарованої дитини розробляв А.Матюшкін. Сьогодні в Україні над з'ясуванням суті обдарованості, розробкою технологій виявлення обдарованих школярів, обґрунтуванням оптимальних умов для розвитку їхніх здібностей працюють наукові колективи [1].

Метою нашої статті є розкрити зміст категорії "обдарованість" та визначити акценти навчально-виховного процесу, які найістотніше впливають на розвиток обдарованості особистості.

Обдарованість тлумачать як складне і багатозначне поняття. Так, одні вчені обдарованість розглядають як загальні здібності, що зумовлюють широкі можливості людини для різних видів діяльності, інші — сукупність задатків, що є своєрідними природними передумовами здібностей [5].

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених дав змогу зробити висновок, що обдарованість — комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльностей) порівняно з іншими людьми [2].

Обдаровані діти — діти, які рано виявляють певні здібності та у своєму розвитку набагато випереджують своїх ровесників. Уже в ранньому віці обдарованим дітям властива підвищена пізнавальна активність, яка забезпечує мимовільне пізнання навколишнього світу. Вони є справжніми маленькими трудівниками, які відчують задоволення від праці. Проте ця категорія дітей неоднорідна. Серед них є діти з прискореним розумовим розвитком, з ранньою розумовою спеціалізацією та з деякими ознаками непересічних здібностей.

Вивчення обдарованих дітей дало змогу встановити суттєві ознаки, які утворюють структуру розумової обдарованості. До них належать:

- велика уважність і зібраність, постійна готовність до напруженої праці;
- переростання готовності до праці в нахил, любов до праці, потребу;
- швидкість розумових процесів, підвищення здатності до аналізу і узагальнення, висока продуктивність розумової праці.

Специфіка обдарованості кожної дитини полягає в спрямованості її інтересів [5].

Разом із тим і нині ми не маємо однозначного і вичерпного визначення обдарованості. З прагматичної точки зору, звичайно, не так уже й важливо з'ясувати суть обдарованості. Головне — вміти виявляти обдарованих дітей серед інших та знати, які умови потрібно створити для їхнього ефективного навчання й розвитку. Виявлення обдарованих дітей не самоціль, а складова комплексу заходів щодо організації диференційованого їх навчання, розвитку в них здібностей, тому критерії обдарованості мають бути такими, щоб загальна кількість виявлених обдарованих дітей відповідала можливостям практичної роботи з їх підтримки і розвитку.

М.Семігін, Д.Норріс і Л.Термен ще у 1932 році вказали на необхідність складання навчальних програм для обдарованих і талановитих школярів. Дж. Галлахер, вважає, що зміст навчального матеріалу для обдарованих і талановитих дітей має бути більш складним і абстрактним. С.Мейкер зазначав, що навчальна програма для обдарованих та талановитих школярів має бути прискореною, передбачати можливість її коригування і сприяти розвитку їхнього абстрактного мислення [1].

Як відомо, кожна дитина — мікрокосм індивідуальних особливостей, рис, які відрізняють її від інших. Але все ж можна виділити деякі загальні поради щодо роботи з обдарованими дітьми.

1. Однаково шкідливі як зневага до успіхів учня, а іноді й приниження їх, так і надмірне захвалювання індивідуальних здібностей на фоні класу, що може викликати, з одного боку, ревності, роздратування і навіть відразу однолітків, а з іншого, — перфекціонізм — "зіркову хворобу" обдарованої дитини.

2. Навчальну діяльність на уроках треба організовувати таким чином, щоб приділити увагу обдарованим дітям.

3. Рання діагностика дитячої творчості і створення умов для індивідуалізації навчання буде практичною реалізацією розвитку творчо обдарованого учня.

4. Для розвитку творчої обдарованості дітей необхідно систематично повертати їх до власних емоційних переживань. Адже міцно запам'ятовується лише те, що сильно вплинуло на душу, викликало шквал емоцій.

5. У навчанні обдарованих дітей необхідно навчити їх ставити чіткі цілі перед собою. Учні мають усвідомлювати, що, як і навіщо їм належить виконувати.

6. Одним з основних принципів навчання обдарованих дітей є створення стану безвиході (за Сократом) або розвивального дискомфорту (більш сучасний термін), з якого учень повинен шукати вихід, приймати для цього певні рішення й чинити певні дії.

Існують різні стратегії навчання обдарованих дітей. До основних належать: прискорення — більш швидкий темп вивчення матеріалу; збагачення — збільшення обсягу навчального матеріалу [3].

Обдаровану і талановиту дитину легше виявити, якщо вона перебуває в середовищі, неадекватному рівню свого розвитку, оскільки за таких обставин вона бурхливо реагує на створені умови навчання і протестує проти них. Водночас не створюючи належних умов для ефективного навчання та розвитку обдарованих і талановитих школярів, штучно поміщаючи їх у несприятливі умови заради підвищення продуктивності процедури виявлення їхніх обдарувань і талантів, ми гальмуємо розвиток зазначеної категорії учнів [1].

Отже, єдиних рекомендацій щодо навчання обдарованих дітей не існує і не може існувати, адже кожна дитина — унікальна особистість зі своїми перевагами і недоліками. Тому головним є пошук ключа — індивідуального підходу до кожного учня, зокрема учня обдарованого, з вираженою індивідуальністю, незалежністю. Варто зауважити, що незалежність — риса творчо обдарованої дитини. З такими дітьми, з одного боку, працювати легше, бо вони мають високі розумові здібності, а з іншого — важче, оскільки ці діти "знають собі ціну", потребують багато уваги, особливого ставлення [3].

Для виявлення таких дітей вчителі мають бути обізнані з концепцією обдарованості, розуміти зміст понять: "талант", "обдарованість", "здібність", "обдарована дитина", знати психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, види обдарованості, специфіку роботи з такими дітьми.

Список використаних джерел

1. Волощук І.С., Шепотько В.П. Організація навчання обдарованих і талановитих школярів / І.С.Волощук, В.П.Шепотько // Рідна школа. – 2006. – №2. – С.31-54.
2. Концепція обдарованості та її види: (Студії: педагогіка і психологія) // Рідна школа. – 2003. – №4. – С.10-12.
3. Специфіка навчання обдарованих дітей: Студії: педагогіка і психологія // Рідна школа. – 2003. – №7. – С.8-11.

4. Мураховська О.М. Створення ситуації успіху – допомога творчому учневі / О.М. Мураховська // Педагогічна майстерня. – 2015. – №7. – С.12.
5. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки / О.М.Степанов, М.М.Фіцула. – К.: Вид-во "Академвидав", 2003. – 502с.

Бойко Марина Олексіївна,
студентка 22 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ

Проблема самостійної роботи учнів як ефективного методу формування вміння вчитися, навичок самоосвіти є досить актуальною у наш час. Метод самостійної роботи учнів постійно в центрі уваги дидактів і психологів, які вивчають різні аспекти розвиваючого навчання, адже самостійна робота відіграє велику роль у формуванні і розвитку навчальних умінь, вихованні волі, пізнавального інтересу, навичок колективної праці. В ній виявляється індивідуальність кожного учня, формується їхній інтелект і характер. Усе це сприяє засвоєнню глибоких і міцних знань.

Питання розвитку в школярів самостійності, критичності мислення, здатності до творчих пошуків у педагогічній науці не є новим. Над проблемою працювали ще за часів античності. Питання удосконалення організаційних форм і методів самостійної роботи знайшли своє відображення в роботах Я.А. Коменського, Й. Песталоцці, В.Сухомлинського та ін. В останні роки питання вдосконалення організації самостійної роботи учнів розглядалося в працях А.М. Алексюка, В.О. Вихрущ, Ю.І. Мальованого, В.О. Онищука, О.Я. Савченко, І.М. Чередова тощо. Практичною стороною цього питання займалися відомі педагоги Б.П. Єсіпов, О.А. Нільсон, П.І. Підкасистий та інші.

Мета статті - розкрити дидактичні умови організації самостійної роботи молодших школярів на уроках.

Досягнення потрібного суспільству рівня освіченості та розвитку особистості неможливо без систематичної самостійної праці, здатність до якої закладається у шкільному віці. Ще Я.А. Коменський проголошував: "...Альфой та омегой нашої дидактики нехай буде: пошук та відкриття способу, при якому б вчителі менше навчали, а учні більше б вчилися" [5, с.347].

Розвиток самостійності учнів – це мета діяльності як вчителів, так і учнів, тому вчитель повинен створити умови для спонукання учня до самостійної роботи, створити такий режим діяльності, який би дав змогу реалізувати головну мету – розвиток особистості учня, його творчого потенціалу. Як вважає А.М. Алексюк, самостійна робота виступає чи не єдиним способом формування самостійності в набутті знань [1]. Вона проявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності

насправді неможливо навчитися. Таку самостійність можна лише виховувати. У процесі самостійної роботи в учнів виробляється внутрішня пізнавальна потреба, вміння доказово міркувати, вдосконалюються розумові операції.

Самостійність учнів у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Систематично і правильно організована самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру.

Широке застосування самостійної роботи учнів на уроках, за якої кожен учень працював би на повну силу своїх можливостей, дає змогу успішно розв'язувати багато навчально-виховних завдань: підвищити свідомість і міцність засвоєння знань учнями; виробити в них уміння й навички, яких вимагає навчальна програма; навчити користуватися набутими знаннями і вміннями в житті, розвивати в учнів пізнавальні здібності, спостережливість, допитливість, логічне мислення, творчу активність під час засвоєння знань; прищеплювати їм культуру розумової і фізичної праці, вчити їх самостійно продуктивно і з інтересом працювати.

Організація самостійної роботи на уроці вимагає від учителя врахування психологічних особливостей учнів: сприймання, пам'яті, мислення, уваги, адже вони відіграють важливу роль у процесі засвоєння знань.

Самостійна робота на уроці – це органічна частина навчального процесу. Тому методика її проведення визначається специфічними особливостями кожного предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів. Для організації самостійної роботи на уроках учитель використовує вправи різного змісту і характеру (підготовчого, пошукового, тренувального).

Можна виділити такі умови ефективної організації самостійної роботи на уроці у початкових класах: 1. Спосіб постановки навчальних завдань. 2. Різноманітність змісту і характеру навчальних завдань. 3. Диференціація навчальних завдань. 4. Контроль і самоконтроль навчальної діяльності [4, с.30].

Ефективність самостійної роботи значною мірою залежить від способу постановки завдання. Бажано, щоб інструктаж був детальним, особливо коли учням пропонують самостійно вивчити новий матеріал. Якщо вказівки мають загальний характер (алгоритм розв'язування задачі, схема морфологічного і фонетичного розбору тощо), варто оформити їх у вигляді пам'ятки (настінної таблиці), яку вивішують на дошці. Найчастіше молодшим школярам потрібне керівництво вчителя, коли вони опановують новий вид роботи. У цьому разі корисно записати рекомендований план міркування в індивідуальних картках чи на дошці.

У процесі ознайомлення молодших школярів з новими правилами, поняттями важливо, щоб відбувалося одночасне засвоєння способів користування цими правилами. Тому на етапі первинного закріплення

доцільно дати дітям зразок міркування для виконання самостійних вправ. Пробні вправи, які виконуються на етапі первинного закріплення, потребують "теоретичного випередження", що дає учневі змогу до початку роботи над завданням ще раз повторити правила, якими він має користуватися.

Визначаючи матеріал для самостійної роботи, вчитель має бути впевнений, що попередні знання, на яких тією чи іншою мірою ґрунтується вивчення нового, добре засвоєні дітьми. Так само уважно слід поставитися до способу подачі завдання. Інструкція до нього має бути лаконічною, але достатньою і точною, її зміст повинен відображати послідовний хід міркувань, практичних дій, що приводять до засвоєння нового поняття, обчислювального прийому тощо.

Важливою дидактичною умовою ефективності самостійної роботи є її диференціація. Різноманітні способи і прийоми диференціації можна звести до таких: диференціація за ступенем складності завдань і диференціація за ступенем самостійності учнів. Також не останню роль відіграють контроль і самоконтроль.

Отже, названі вище умови необхідні для успішного застосування методу організації самостійної роботи на уроках. Вони є основними, найбільш загальними. Тому правильний спосіб проведення уроку та ефективну методику організації самостійної роботи може вибрати вчитель, який знає загальні рекомендації і всебічно оцінює наявні умови.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання у школі / А.М.Алексюк. – К., 1973.
2. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В.Буряк // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 49 – 51.
3. Голант Е.Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников / Е.Я.Голант. – М., 1944. – С. 11–17.
4. Дідора М.І., Ковальчук Т.Г., Стельмах В.О. Умови формування самостійності молодших школярів / М.І.Дідора, Т.Г.Ковальчук, В.О.Стельмах // Початкова школа. – 1989. – №3. – С. 15 – 16.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А.Коменский // Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 339 – 364.

Бортник Вікторія Миколаївна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ПРОЯВИ АГРЕСИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПРОПЕДЕВТИКИ

Конфлікти та агресія в житті сучасних школярів сьогодні стали нормою поведінки. Батьки, класоводи і класні керівники відмічають, що агресивна поведінка школярів перших-четвертих класів щороку зростає, агресія в багатьох ситуаціях стає зовсім некерованою, і часто дорослі не знають, як впливати на агресивних учнів, оскільки покарання або позбавлення дитини

чогось не має значного виховного впливу. І хоча в психологічній літературі питання агресії описані, здавалося б, багатогранно, усе ж чимало питань лишаються відкритими. Особливо це актуально для педагогічної діяльності, що спрямована на адаптацію дитини до нових умов життєдіяльності та соціалізації.

Проблемою агресії дітей займаються багато науковців, таких як Л. Берковіц, Г. Бреслав, К. Бютнер, К. Лоренц, Д. Лютова, Г. Моніна, І. Фурманов, Г. Паренс, Т. Рум'янцева та інші.

Мета статті - узагальнення соціально-педагогічного досвіду в роботі з агресивними дітьми.

Вчителі та психологи відзначають, що в останні роки учні молодших класів виявляють все більше агресії як по відношенню до однолітків, так і до вчителів. Першою причиною фахівці називають нестабільну ситуацію в сім'ях, де самі батьки ставляться агресивно до своєї дитини і один до одного. В результаті агресія стає нормою життя для такої дитини. Крім того, непослідовність виховання батьків (сьогодні це можна, а завтра категорично не можна) призводить до того, що діти відчувають себе розгубленими і озлобленими. До агресії також призводять конфлікти з однокласниками, відсталість у навчанні, зайва вимогливість, нерідко і упередженість педагога, незадоволення потреби в материнській любові, виховання за типом "Крон-принца" [1, с. 92].

Перший рік навчання у школі – дуже складний переломний період в житті дитини. Зі зміною соціальної ситуації змінюється весь уклад життя дитини, місце в системі суспільних відносин, психоемоційне навантаження, до якого потрібно пристосовуватися [4, с. 28].

Агресію й агресивну поведінку можна помітити, адже це поведінка дитини, на яку постійно звертають увагу батьки і вчителі, та й самі діти, намагаючись скаржитись класному керівникові на агресивну поведінку однокласника чи проявляти агресію у відповідь, або ж просто уникати агресора. Агресивна поведінка в молодшому шкільному віці проявляється у спалахах роздратованості, неслухняності, гіперактивності, дитячій жорстокості (М. І. Лисина, 1997), спалахах гніву, ярості, брехливості, скаргах на ін. Як показують дослідження останніх років, причинами прояву агресії в молодшому шкільному віці є:

1) агресія як крайній ступінь для задоволення своїх потреб, можливість привернути увагу дорослих до себе. Це трапляється в сім'ях, які у вихованні притримуються абсолютно протилежних стилів від гіпер- до гіпопротекції чи при зменшенні уваги дорослого до дитини;

2) агресія, що засвоєна на прикладах поведінки (агресивна поведінка батьків, вчителів, вплив кінофільмів та ін.);

3) агресія як невміння, нездатність блокувати негативні емоції;

4) агресія як якість особистості;

5) агресія як прояви гніву, злості, незадоволення, протесту;

6) агресія як самозахист та компенсація втраченого фізичного чи психологічного стану.

Але дорослих найбільше хвилює саме агресія, яка заподіяла фізичної шкоди іншому, а причини її виникнення та психологічна шкода залишається поза увагою вчителів і батьків. Психологічна шкода агресивної поведінки є шкідливою для обох сторін учасників конфлікту. Якщо для агресора це негативне формування самовпевненості у власних силах (сильніший завжди правий), то для жертви — формування низки негативних емоційних станів і реакцій: страждання, страху, гніву, які штовхають дитину на активні дії, спрямовані на усунення причини страждання.

Нерідко агресивна поведінка дітей провокує таку ж відповідь з боку педагогів. Якою має бути реакція вчителів, батьків на агресію?

Насамперед, треба спробувати стримати агресію. Дорослий обов'язково має висловити своє незадоволення такою поведінкою. У випадку з нападом агресивності необхідно спробувати запобігти вияву гарячкватості: відволікти дитину; залишити її сам на сам із собою; спонукати старших дітей висловити свої почуття словами.

При цьому тон дорослих має бути спокійним, врівноваженим, стриманим. Коли напад мине, потрібен спокій, особливо якщо дитина сама налякана силою своїх емоцій. Проте дорослі не повинні поступатись дитині лише задля того, щоб не викликати у неї нападу; важливо з'ясувати, чи справді заборона дорослих має принципове значення, чи не відбудеться боротьба з чимось незначним, дріб'язковим.

Тут варто навести принцип, пов'язаний з усіма проблемами, які треба системно розв'язувати: ми реагуємо на поведінку і на явища, а не на осіб. У випадку довгострокової виправної діяльності наші заходи повинні мати індивідуальну та особистісну спрямованість, тим не менш, перша реакція – це реакція на проблему чи на поведінку. Крім того, відповідне реагування на агресію означає: реагувати треба завжди і негайно; реагувати треба рішуче; треба діяти до моменту, поки не спаде рівень агресії.

Слід пам'ятати, що фізичні методи покарання принижують дитину, травмують її психіку, негативно впливають на самооцінку та провокують бажання помститися. Страх, біль, які пригнічують дитину емоційно, заважають зрозуміти власну поведінку та зробити правильні висновки на майбутнє. Дитина стає лякливою, захищає себе, намагаючись уникнути покарання, починає брехати [2, с. 18-19].

Для того, щоб знизити агресію, батькам учнів молодших класів потрібно правильно організувати не тільки розпорядок дня учня, але і його дозвілля, не забуваючи про активні заняття спортом. Не секрет, що чим більше зайнята дитина, тим менше у неї є часу на всякі пустощі. Втім, перевтома також може негативно позначитися на фізичному і психологічному стані учня, у всьому

потрібна міра. Якщо ж агресія надмірна, то без консультації з фахівцем не обійтись.

Профілактикою агресивної поведінки молодших школярів психологи і педагоги займаються вже не одне десятиліття. На сучасному етапі розроблено ряд ігрових методик, які дозволяють знизити агресивну поведінку дітей. Наприклад, це "іграшка в кулаці" - дитина закриває очі, їй в долоньку кладуть гарну іграшку і просять сильно-сильно стиснути кулачок. Після цього відкрити очі і розглянути, що в руці. Психологи стверджують, що ця нехитра гра знімає напругу і переключає увагу та емоції. Або ж "торбинка гніву": у невеликий полотняний мішечок насипають пісок, крупу, його можна бити і штовхати, коли відчуваєш злість і прилив агресивної поведінки. Важливим аспектом профілактики агресивної поведінки молодших школярів є організація їх дозвілля в стінах школи.

Вчителі відзначають, що з кожним роком число агресивних дітей неухильно зростає. Тим не менш, саме молодша школа здійснює максимальний вплив на дитину. Тобто кваліфікований педагог, безумовно, за участю батьків може впоратися з агресією, що проявляється учнями 1-4 класів. У віці 6-10 років відбувається становлення особистості дитини, визначення її місця в колективі, нерідко діти намагаються довести свою значимість саме за допомогою агресії. Педагогічними дослідженнями встановлено, що агресивна поведінка (форма реакції на проблемні ситуації, яка призводить до стресу, фрустрації і т. д.) в дітей має свою динаміку і активізується у віковій кризі та періоди емоційної нестабільності.

Список використаних джерел

1. Берковіц Л. Агресія. Причини, наслідки, контроль / Л. Берковіц. - М., 2001. – 512 с.
2. Бовть О. Причини "агрессивности" одаренных детей / О.Бовть //Обдарована дитина. - 2000. - № 1. - С. 18-24
3. Євсєєва В.П. Дитяча агресія / В.П. Євсєєва // 1000 рад. - 2006. - № 6.
4. Єфімкіна Р.П. Дитяча психологія / Р.П.Єфімкіна // Методичні вказівки.-Новосибірськ: НГУ, 1995.
5. Мдзелурі Т. Агресивні тенденції в дитячій поведінці / Т.Мдзелурі // Початкова освіта. - 2005. - № 47.
6. Морєва, Є. Дитяча агресивність та способи її подолання / Є. Морєва // Виховання школярів. - 2008. - № 5.

Виговська Наталія Вікторівна,

студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильності і обдарувань кожного учня. В навчальному процесі особливої уваги потребують "важкі" вихованці, мало

здібні школярі, а також діти з яскраво вираженою затримкою розвитку. Проблема і необхідність здійснення індивідуального підходу до всіх учнів і, зокрема, до педагогічно запущених є актуальною.

Індивідуалізація останнім часом стає все більш актуальною через прагнення сучасного молодого покоління отримувати якісно інший освітній матеріал. Тісна взаємодія вчителя і учня дозволяє значно підвищити рівень знання учня, а вчителю підняти свій кваліфікаційний рівень, безпосередньо вивчаючи різні індивідуальні та психологічні особливості свого вихованця, виявляючи сильні і слабкі сторони особистості і, відповідно, знаючи ці особливості та специфічні якості учня, вибирати методи, прийоми і засоби педагогічного впливу.

Проблемі індивідуального підходу у вихованні дітей приділяли увагу багато представників прогресивної педагогіки. Вже у педагогічній системі Я.А. Коменського - великого педагога - чітко позначені положення про те, що весь процес навчання і виховання дітей необхідно будувати з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей і виявляти ці особливості шляхом систематичних спостережень. К.Д. Ушинський розробив ряд прийомів індивідуального підходу до дітей, основи профілактичної роботи по вихованню корисних звичок. У той же час він висловив думку, що у складному процесі індивідуального підходу до дитини не можна давати якісь певні рецепти, тим самим підкресливши творчий характер вирішення проблеми. А. С. Макаренко вважав принцип індивідуального підходу дуже важливим при вирішенні ряду педагогічних проблем, наприклад, при організації і вихованні дитячого колективу, трудового виховання. Він прийшов до висновку, що, здійснюючи загальну програму виховання особистості, педагог повинен вносити в неї "корективи" у відповідності з індивідуальними особливостями дитини. Загальне та особливе в характері людини тісно переплітаються, утворюючи так звані "заплутані вузли". Цим визначенням А. С. Макаренко підкреслював складність індивідуального підходу до дітей. Він вважав, що в процесі виховання і навчання необхідно орієнтуватися на позитивні якості дитини - це головна точка опори в загальній системі виховання і в індивідуальному підході. Тому у кожної дитини, перш за все, потрібно виявити позитивні сторони характеру і вчинків і на цій основі зміцнювати в ньому віру у власні сили і можливості. З самого раннього віку виховання та навчання повинно бути таким, щоб воно розвивало творчу діяльність, активність, ініціативу. Віддаючи велике значення індивідуальному підходу, А. С. Макаренко не рекомендував якісь спеціальні методи. Один і той же метод або прийом можна використовувати по-різному, в залежності від певних умов та індивідуальних особливостей вихованця. Педагог завжди повинен обирати відповідні засоби, виходячи із ситуації, що склалася, причому кожен засіб буде мати значення лише тоді, коли застосовується не ізольовано від загальної системи виховання. Величезна заслуга А.С. Макаренка полягає в

тому, що він не тільки обґрунтував, а й фактично реалізував у своїй практичній діяльності основні положення індивідуального підходу до дітей. Розвиток індивідуальності А.С. Макаренка пов'язував не лише з особливостями людини, але і з темпераментом, з рисами характеру.

Мета статті - розглянути специфіку індивідуального підходу в навчанні і вихованні дітей молодшого шкільного віку, обґрунтувати його значення і роль, розкрити роль педагога у здійсненні індивідуального підходу.

У людському суспільстві розвиток проявляється як загальне і особливе. Загальне властиве всім людям певного віку, особливе притаманне окремій людині. Особливе в людині називають індивідуальним, а особистість з яскраво вираженим особливим - індивідуальністю. Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших рис особистості, які помітно відрізняють дану людину від інших. Природа щедро обдарувала людський рід: на Землі ніколи не було, немає і не буде двох абсолютно однакових людей. Кожна людина єдина і неповторна у своїй індивідуальності. Серед фахівців є серйозні розбіжності щодо необхідності врахування цієї індивідуальності у процесі навчання. Перша точка зору – масова школа не може і не повинна враховувати індивідуальність, пристосовуватись до кожного окремого учня. Всі діти повинні отримувати однакові "порції" учительської турботи. Ніяких відмінностей не повинно бути у вихованні старанних і ледачих, обдарованих і нездатних, а так само старанних, допитливих і тих, які нічим не цікавляться. Людина, яка закінчила той чи інший тип навчального закладу, характеризується загальним, однаковим для всіх стандартом навченості й вихованості, прийнятим у даному закладі [3, с.264].

У процесі навчання знання засвоюються індивідуально кожним учнем. Однак процес засвоєння знань може бути однаковий, співпадати у дітей певної групи, класу. Можна виявити загальне в індивідуальному розвитку дітей у процесі навчання (рівень розвитку, схожість у мотивах діяльності і поведінці). Зазвичай таким загальним володіють діти однакового віку. Тому знання загальних психологічних особливостей учнів даної групи, даного віку забезпечує в навчанні створення можливості розуміння навчального матеріалу кожним школярем. Основними способами вивчення індивідуальних особливостей є планомірні систематичні спостереження, індивідуальні та групові бесіди на заздалегідь намічену тему, додаткові навчальні завдання і аналіз способів міркувань учня, спеціальні завдання, пов'язані з положенням дитини в колективі, з відношенням до товаришів, її позицією в групі. Головне полягає в тому, щоб всебічно вивчити дитину і озиратися на її позитивні якості в подоланні наявних недоліків. У цьому і полягає суть індивідуального підходу [1, с.3], який повинен створити умови для самоствердження й самовизначення кожної особистості, озброївшись всіма необхідними знаннями та вміннями [4, с.182].

У кожному класі, як правило, можна виділити три навчальні групи: основна, найбільша за кількістю, і дві невеликих групи – "сильних" і "слабких" учнів.

До основної групи (друга група) можна віднести учнів, які рівномірно засвоюють знання з невеликою допомогою вчителя, добре володіють навичками самостійної роботи, способи виконання типових завдань засвоюють після розгляду 2-3 зразків, безпомилково виконують завдання обов'язкового рівня після кількох тренувальних вправ.

До групи "сильних" учнів (перша група) відносимо дітей, які досягають певного розуміння навчального матеріалу вже в процесі його первинного сприймання, схеми розв'язування типових завдань фактично засвоюють під час пояснення, для безпомилкового виконання обов'язкового рівня їм достатньо однієї – двох вправ. Вони спроможні виконувати завдання підвищеної складності за мінімальної допомоги вчителя або зовсім без неї.

До третьої групи ("слабкі" діти), краще назвати їх "група учнів, які потребують посиленої уваги" – відносимо учнів, які у процесі засвоєння матеріалу зустрічаються з певними труднощами, у багатьох випадках потребують додаткових пояснень, головним чином це відбувається через те, що вони недостатньо володіють навичками самостійної роботи. Цим школярам необхідна постійна увага вчителя та його контроль [4, с.123]. Тому необхідно дотримуватися певних умов, які сприятимуть ефективному застосуванню індивідуальних завдань. Саме до таких умов належить систематичне застосування диференційованих (індивідуальних) завдань на уроках. Для цього потрібно:

- неодмінно враховувати мету уроку, готовність учнів до роботи;
- проводити перспективний аналіз: для чого планують завдання, чому їх необхідно використовувати саме на даному етапі уроку, як продовжити цю роботу на наступних уроках;
- використовувати диференційовані завдання;
- вміти передбачити труднощі, що виникають під час розв'язування завдання;
- організувати обов'язкову перевірку виконаних завдань;
- складати такі диференційовані завдання, які б давали можливість створити однакові умови для всіх учнів, тобто щоб і слабкий зміг перейти до виконання складнішого завдання.
- досліджувати зміни результату завдання при зміні однієї з величин;
- визначати умови, при яких результат змінюється у вказаному напрямку;

У педагогічній теорії індивідуальний підхід розглядається як один з найважливіших принципів навчання. По-перше, він підкреслює необхідність систематичного обліку не тільки соціально-типового, але й індивідуально-неповторного в особистості кожного школяра. По-друге, індивідуальний підхід

потребує кожен учень без винятку. Ця ознака аналізованого принципу впливає з положення про гуманність підходу до особистості учня. По-третє, індивідуальний підхід передбачає творчий розвиток індивідуальності учня [3, с.345].

Таким чином, індивідуальний підхід розуміється як орієнтація на індивідуально-психологічні особливості учня, вибір та застосування відповідних методів і прийомів, різних варіантів завдань.

Він є дидактичним принципом, що вносить свої корективи в організацію процесу навчання. Рівень індивідуального підходу реалізується в двох аспектах: змістовому та організаційному. В основі змістового – обсяг навчального матеріалу, складність завдань, вимоги до школяра. А в основі організаційного – міра допомоги вчителя різним групам учнів і окремій дитині у групі. Здійснити індивідуальний підхід можна лише за наявності у дітей певних навичок самостійної роботи.

Індивідуалізація навчання може здійснюватись на різних рівнях: 1) від мінімальної модифікації у груповому навчанні до повністю незалежного навчання; 2) варіювання форм, цілей, методів навчання і навчального матеріалу; 3) використання індивідуального навчання з усіх предметів, за частиною предметів, в окремих частинах навчального матеріалу. Індивідуалізація навчання передбачає організацію навчальної діяльності відповідно до особливостей і можливостей дитини, рівня розвитку. При цьому надзвичайно важливо, щоб в учнів формувался індивідуальний стиль роботи, індивідуально-своєрідні способи дій.

У той же час ці прийоми повинні бути більш-менш рівноцінні за кінцевими результатами, засвоєним знанням, вміннями і навичками. Індивідуалізація навчання передбачає, що для кожного учня є своя міра труднощів, нижня її межа, яку кожен учень повинен в силу своїх зростаючих можливостей і прагнень перевершити. Індивідуалізація навчання не виключає, а передбачає колективні, фронтальні, групові форми діяльності. У початкових класах вона полягає в тому, щоб побачити не лише недоліки підготовки дитини до школи, але й особливості її психофізіологічного розвитку та будувати навчальний процес, виходячи з цих можливостей і особливостей [3, с.245]. Розкриття та вдосконалення індивідуальності відбувається в процесі оволодіння знаннями основ наук. Тому спроба здійснити індивідуалізацію навчання за рахунок звільнення школярів від навчальних предметів, які їм важко даються, і посилення тих, якими вони легко опановують, не може бути визнана правильною з точки зору розвитку особистості. Завдання полягає в тому, щоб дати всім школярам систему знань як засіб їх розвитку [4, с.121].

Особливе значення в індивідуальній роботі з учнями мають такі моменти: 1) у спілкуванні з ними дуже важливим є тепле, сердечне, доброзичливе ставлення. Озлобленості, підозрливості, недовірливості дитини треба протиставити доброту, душевну теплоту і м'якість;

2) вчителю необхідно вміти виявляти те позитивне, що є в особистості кожного школяра, навіть самого важкого, самого педагогічно запущеного, і намагатися спертися на це позитивне в роботі по його перевихованню [2, с.5].

Отже, індивідуальний підхід розглядається як один з найважливіших принципів навчання. Він, на відміну від інших дидактичних принципів, підкреслює необхідність систематичного обліку не тільки соціально-типового, але й індивідуально-неповторного в особистості кожного школяра. Також індивідуального підходу потребує кожен без винятку учень. У процесі індивідуального навчання діагностуються потенційні можливості, найближчі перспективи розвитку вихованця.

Реалізація індивідуального підходу у навчанні школярів має позитивні результати: по-перше, є можливість визначити рівень засвоєння програмного матеріалу, по-друге розвивати творчі здібності різних категорій дітей (обдарованих, дітей, які потребують посиленої уваги), а також закріплювати навички самоконтролю та самооцінки, які є найважливішим фактором у розвитку та формуванні особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Коберник Г.І. Адаптування навчальних завдань як засіб індивідуалізації навчання молодших школярів. / Г.І. Коберник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: dspace.udpu.org.ua
2. Корисні поради на кожен день // Сучасний урок, 2013. – № 2.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула. – К.: "Академія", 2000. – 544 с.
4. Чайка В. М. Основи дидактики / В.М.Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240с.

Вознюк Вікторія Григорівна,

студентка 21 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ФОРМУВАННЯ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із найважливіших завдань сучасної школи, визначених у Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту" та у Національній доктрині розвитку освіти, є формування особистості учня, розвиток його здібностей, обдарувань, наукового світогляду. У вирішенні цього завдання виключне значення має проблема розвитку у школярів спостережливості як необхідної особистісної якості, як уміння спостерігати докільця, аналізувати його, вивчати та творити. Особливої актуальності це питання набуло після затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти [2], у якому важливого значення надається розвитку спостережливості молодших школярів як складової розвивального аспекту галузі "Людина і світ".

Слід зазначити, що існує цілий пласт досліджень, присвячених вивченню особливостей прояву спостережливості у різноманітних видах діяльності людини, зокрема, в образотворчій, акторській, юридичній, військовій,

письменницькій. У теоретичних працях відомих психологів і педагогів (Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, О.О.Бодалєв, І.О.Зимня, Н.В.Кузьміна, М.Д.Левітов, Т.С.Мандрикіна, А.К.Маркова, О.І.Щербаков та ін.) чітко сформульовано сутність педагогічної спостережливості як здатності до адекватного відображення вчителем психічних станів та особистісного змісту іншої людини, що дає змогу встановити тенденції подальшого розвитку об'єкта спостереження.

Дитячій спостережливості присвячені дослідження Б.Г.Ананьєва, А.І.Васильєвої, Н.І.Ветрової, М.Д.Левітова та ін. Проте вони здебільшого орієнтовані на дітей дошкільного віку, на розвиток і вдосконалення у них операційно-інтелектуальної складової спостережливості. Недостатньо розкритими залишились на сьогодні питання розвитку спостережливості дітей молодшого шкільного віку саме як якості особистості, що ґрунтується на активізації мотиваційної сфери школярів.

Мета статті – розкрити значення спостережливості молодших школярів у навчальному процесі.

Розвиток спостережливості молодших школярів у процесі навчання – актуальне завдання сучасної школи. Спостережливість сьогодні трактується як необхідна якість особистості молодшого школяра, що у певній мірі визначає сформованість такого генерального уміння, як уміння самостійно здобувати знання (зокрема, шляхом спостереження), забезпечує високу успішність і активність школярів у освітньому процесі. Одним з напрямків її вирішення є розвиток в учнів уміння спостерігати, головним акцентом якого є вдосконалення і формування операційного механізму мислення (аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо). Основною умовою, а часто і єдиним засобом вирішення цієї проблеми було вправлення учнів у спостереженні: чим більше, тим краще. Педагогічна наука ретельно вивчила операційне підґрунтя спостережливості, визначила та обґрунтувала дидактичні умови його розвитку. Звичайно, уміння виділяти суттєві і характерні ознаки є важливим складником спостережливості, але до нього вона не зводиться. Іноді школярі, володіючи вище названими уміннями, виявляються зовсім неуважними і неспостережливими, не використовують ці уміння у реальних навчальних ситуаціях. Причин такого явища може бути багато: неуважність, відсутність попереднього досвіду, низький рівень розвитку даних умінь тощо. Проте чи не найпопулярнішою причиною була і залишається відсутність інтересу до спостереження, низький розвиток пізнавальної мотивації школярів, їхня байдужість у навчанні. На сучасному етапі розвитку освіти відзначається особлива важливість наявності у дітей активної спрямованості на пізнання довкілля, інтересу до цієї діяльності, пізнавальної мотивації.

Проблема розвитку спостережливості має тривалу історію. Видатні представники класичної педагогіки і психології минулого (Я.А. Коменський, Дж.

Локк, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський та ін.) приділяли їй значну увагу, відзначаючи велику роль спостережливості в інтелектуальному розвитку дітей. В історичному генезисі поняття "спостережливість" пройшло складний шлях від ототожнення з "умінням спостерігати" до здібності, і, нарешті, нині воно однозначно трактується педагогами і психологами як якість особистості (риса характеру) і являє собою одну з характерних ознак індивідуальних відмінностей між людьми.

На сучасному етапі розвитку науки спостережливість розглядається як складна якість особистості, що виявляється в умінні швидко встановлювати істотні та характерні ознаки об'єктів спостереження (предметів, явищ об'єктивної дійсності, їх змін та взаємозв'язків).

Ефективність формування спостережливості на різних вікових етапах і в різні історичні періоди зумовлена різноманітними зовнішніми об'єктивними і внутрішніми суб'єктивними передумовами. До внутрішніх передумов розвитку спостережливості відносимо такі вікові особливості молодших школярів, як якісно новий рівень сприймання дітей 8-11 років, найвищий розвиток образної пам'яті, можливість розвитку сенсорно-перцептивних функцій, інтенсивний розвиток уваги і, головне, - становлення в цей період мотиваційної сфери, а саме пізнавальної мотивації. Зовнішніми передумовами розвитку спостережливості є ті, що не залежать від особливостей особистості учня, а саме: рівень розвитку педагогічної науки і завдання сучасної освітньої практики та усвідомлення вчителями значущості означеної педагогічної проблеми.

Найефективнішими методами навчання, що сприяють розвитку спостережливості, вважаються ті, що надають найбільші можливості для розвитку розумової активності і самостійності школярів. Особливу роль у розвитку спостережливості дітей займають методи проблемного навчання, частково пошукові та дослідницькі.

Керівництво складними процесами сприймання, уваги, мислення, уяви учитель здійснює через систему завдань. Їх мета: прищепити дітям способи чуттєвого сприймання навколишнього світу, навчити бачити, відчувати багатство барв, форм, звуків; допомогти опанувати процеси і форми мислення, долаючи шлях від першої сходинки пізнання (вміння бачити предмет, вичленовувати його ознаки, порівнювати, узагальнювати) до вищої

здатності усвідомлювати причинно-наслідкові відношення; розвивати уяву як основу творчої діяльності.

Здатність дитини самостійно помічати в предметах навколишнього світу якісь специфічні особливості, щось нове, особливе свідчить про те, що сприймання й увага її мають аналітичний характер – вона не просто сприймає, але й аналізує, порівнює. Причому робить це, як правило, з певною пізнавальною чи практичною метою.

Важливою умовою підвищення мотивації учіння та розвитку

спостережливості учнів початкової школи є послідовна реалізація міжпредметних зв'язків у навчанні. Численні дослідження з цієї проблеми [1, 3, 4, 5] розкривають сутність та значення міжпредметних зв'язків, шляхи їх реалізації. Спостережливість найкраще розвивати на природничому матеріалі, що забезпечується такими предметами, як образотворче мистецтво, природознавство, читання та трудове навчання. У молодших школярів часто виникають труднощі при вираженні своїх вражень через слово. Прагнучи до того, щоб діти закріплювали у словах свої чуттєві сприймання, окрім бесід за прочитаним твором природничої спрямованості, краще використовувати прийом складання учнями розповідей про предмети і явища, що були об'єктами їхнього спостереження.

Таким чином, особливості вище означених предметів дозволяють ефективніше здійснювати процес розвитку спостережливості молодших школярів: учні набувають різноманітних уявлень, знань про довкілля, що розширюють їхній світогляд; завдяки участі молодших школярів у різних видах діяльності з природничим матеріалом (малюванні, спогляданні, практичному перетворенні тощо) вони набувають здатності застосовувати отримані знання і навички спостережливості у різноманітних ситуаціях; міжпредметні зв'язки активізують спостережливість, мислення та пізнання дітей. Завдяки глибокому проникненню мистецтва у навчання створюються можливості для гармонійного всебічного розвитку особистості молодшого школяра, реалізації його творчого потенціалу, виявлення особистісних рис, зокрема спостережливості.

Список використаних джерел

1. Атутов П.Р. Політехнічний принцип у навчанні школярів / П.Р.Атутов. – К., 1982. – 175 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – С. 27-54.
3. Захарова Н.М. Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів / Н.М.Захарова. – К., 2000. – 190 с.
4. Коновець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі. Метод. Посібник / С.В.Коновець. – Рівне, 2000. – 80с.
5. Коротов В.М. Введение в педагогику / В.М.Коротов. – М., 1999. – 256 с.

Войтюк Людмила Василівна,

студентка 34 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Гужанова Т.С.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ЗВИЧАЇВ ТА ТРАДИЦІЙ

Здійснення національного відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед підростаючого покоління. Занепокоєння викликає те, що більшість дітей

молодшого шкільного віку не усвідомлюють себе як частину народу, не співвідносять свою діяльність з інтересами нації. Якщо створити таку систему освіти, яка виховувала б національно свідомих громадян України, то це допоможе змінити дану ситуацію. З кожним роком освіта в Україні набуває національного характеру: вона спрямована на те, щоб втілити в життя українську національну ідею. Важливо, щоб цілі і зміст сучасної освіти підпорядковувалися головним цінностям духового скарбу українського народу – народним звичаям і традиціям.

Проблема формування національної свідомості в учнів молодшого шкільного віку представлена в дослідженнях Г.Ващенко, Б. Грінченка, О.Духновича, М. Костомарова, П. Куліша, А.Макаренка, І. Нечуя-Левицького, В.Сухомлинського, І. Франка, Т. Шевченка. У сучасній педагогічній науці окремі аспекти виховання учнів загальноосвітніх шкіл на національно-культурних традиціях українського народу розглядалися у дослідженнях А. Бойка, Р. Дзвінки, О. Дубасенюк, П. Ігнатенко, В. Кузя, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, В. Струманського, В. Попружного.

Мета статті – виявити особливості формування національної свідомості молодших школярів на основі народних звичаїв та традицій у позанавчальному виховному процесі.

Педагогічна цінність національно-культурних традицій у початковій школі остаточно не розкрита. Тому актуальним завданням на сьогоднішній день є пошуки нових педагогічних умов, найефективніших форм та методів роботи формування національної свідомості кожного учня.

Дослідник і педагог К. Ушинський охарактеризував суспільне виховання, та його вплив на розвиток в людині народності, стимулюванні її розуму й свідомості: "Суспільне виховання, яке зміцнює і, розвиваючи в людині народність, розвиває в той же час її розум і її самосвідомість, сприяє розвитку народної самосвідомості загалом, воно приносить світло свідомості в схованки народного характеру і сильно і благодійно впливає на розвиток суспільства, його мови, його літератури, його законів, словом, на всю його історію" [4, с. 133].

Національне виховання є найважливішим напрямком всього навчально-виховного процесу сучасної школи. В народній освіті національне виховання реалізується з врахуванням пізнавальних можливостей та вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Пояснюється це особливостями психології дітей, в яких є здатність охоче пізнавати навколишній світ, сприймати норми поведінки, здобувати нові знання, виробляти світобачення. Тому основи національного виховання значною мірою закладаються в цей період життя та навчання [3; с. 35]. Саме в цей період дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами, за допомогою дорослого, через власну індивідуальну діяльність відкриває себе [2, с. 450].

Національна система виховання є однією із складових багатовікової культури українського народу. Це надійний гарант, який постійно черпає животворний виховний потенціал з життя, його трудового змісту і характеру, з фольклору, традицій і звичаїв народу. Народні звичаї і традиції – це той найдорожчий скарб, який допомагає вижити нашій нації, зберегтися у віках і нині розвиватися в колі народів світової співдружності. Традиції - це досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління. Без традицій не може бути родинного виховання, тому що вони забезпечують спадкоємність поколінь.

Традиції підтримувались силою громадської думки наділені величезною стійкістю. Філософ І. Суханов відзначає: "Стійкість звичаїв, традицій і обрядів, їх живучість були воістину рятівними для збереження і передачі новим поколінням досягнень культури." [1, с. 128].

Традиції перебувають у тісному взаємозв'язку з народними звичаями. Звичай - це загальноприйнятий порядок, правила, які здавна існують у громадському житті і побуті певного народу, суспільної групи, колективу [1, с. 128]. В скарбниці українського народу є чимало чудових обрядових пісень, прислів'їв, приповідок, казок, інших фольклорних жанрів, які використовують для підготовки молоді до життя.

Особливим завданням вчителя у сфері формування у дітей національної свідомості є забезпечення вивчення ними народного календаря. Саме календар допомагає учням засвоювати культуру наших предків, національний характер та світогляд, цілі та зміст народних свят українців.

Отже, молодший шкільний вік є однією з головних ланок у розвитку особистості. Саме в цей період потрібно закладати основи для подальшого формування національно свідомого громадянина своєї держави. Народні традиції, звичаї та обряди - це головний інструмент, який повинен використовувати кожен вчитель у виховній роботі з учнями молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посібник. - К.: Вища шк., 1992. - 398 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте (Психологические исследования). М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
3. Лутай В.С. Рух на випередження (Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнеокласичної науки) / В. С Лутай // Вища освіта України. - 2001. - № 2. – 333 с.
4. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 1. Вопросы воспитания / К.°Д.°Ушинский. - М.: Учпедгиз, 1953. – 639 с.

Гаврилук Марина Миколаївна,
студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КЛАСНО-УРОЧНІЙ СИСТЕМІ

Навчання було, є і буде залишатися найголовнішим завданням суспільства. Становлення загальноосвітньої школи як базової ланки у системі безперервної освіти пред'являє нові вимоги до знань, зокрема в забезпеченні їх узагальненості й системності. Важливо домогтися не стільки запам'ятовування конкретних відомостей, скільки досягти усвідомлення загальних закономірностей, виробити в учнів здатність вводити нові знання в систему раніше засвоєного, сформувати уміння пізнавальної діяльності на рівні їхнього вільного практичного застосування.

Щоб реалізувати дані завдання, потрібно розширити та урізноманітнити навчальну діяльність. Тож у шкільну практику все ширше входять нестандартні форми навчання, які передбачають розширення змісту і зміну характеру навчально-пізнавальної діяльності школярів. Найголовнішою їх ознакою є вихід за межі лише шкільних ситуацій, спроба ввести учнів у сферу соціальних, виробничих відносин, сформувати в них не лише основи знань, а й навички соціальної поведінки. З'явилися і спеціальні заняття, присвячені формуванню загальних навчальних умінь, особливо вмінь організації навчальної діяльності, оскільки формування їх на уроках з різних предметів паралельно з вивченням програмового матеріалу не дає бажаних наслідків. Засвоєння таких знань на спеціальних міжпредметних заняттях з наступним відпрацюванням практичних дій під час вивчення різних навчальних предметів через систему доцільно дібраних завдань дає змогу уникнути дублювання в роботі педагогічного колективу та підвищує ефективність роботи.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити особливості проведення основних форм урочної та позаурочної роботи в школі навчального та виховного характеру.

Відомий педагог Т. Ільїна вважає, що коли йдеться про класно-урочну систему навчання, про урок та інші навчальні заняття, індивідуальне та колективне навчання, актуальним є вживання поняття "форми організації навчання". Її позиція полягає у такому розумінні сутності цього поняття: "Під формою організації навчання слід розуміти спеціально організовану діяльність вчителя і учнів, яка протікає в установленому порядку і у визначеному режимі"[1, с. 121].

Вчений І. Харламов вважає, що поняття "форма організації навчання" як педагогічна категорія не має в дидактиці достатньо чіткого визначення. Прагнучи внести ясність з цього питання, він пише: "Поняття форми організації має такий смисл: латинське слово *forma* означає зовнішній вигляд. Отже,

форма навчання як дидактична категорія означає зовнішню сторону організації навчального процесу, яка зв'язана з кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення"[1, с. 122].

Отже, зазвичай розуміння сутності форм організації навчання зводиться до такого: це зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі. Розрізняють різні форми спілкування під час навчальної діяльності:

- Форма індивідуального навчання – передбачає відособлену навчальну діяльність учня як найвищий рівень готовності до самостійного оволодіння основами наук.

- Форма парного навчання – це спілкування у формі бесіди чи діалогу між двома учнями.

- Форма групового навчання – виступає у таких різновидах: загальнокласна та робота в малих групах (3-5 осіб).

Важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі у позанавчальний час. Таку роботу називають позакласною та позашкільною.

Позакласна робота — різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи.

Крім уроку – провідної організаційної форми навчання – використовують також позаурочні форми. До позаурочних форм навчання належать:

1. Семінарські заняття — обговорення класним колективом підготовлених учнями доповідей, рефератів, повідомлень, головних питань з основного розділу (чи кількох розділів). Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок — самостійного вивчення учнями матеріалу та обговорення результатів їх самостійної пізнавальної діяльності.

Залежно від складності і обсягу вимог шкільні семінари умовно поділяють на три групи: підготовчі заняття, власне семінарські, міжпредметні семінари. Власне семінарські заняття проводять у IX—X класах. За дидактичною метою виділяють: семінари вивчення нового матеріалу, семінари узагальненого повторення, комбіновані; за способом проведення: розгорнуті бесіди, коментоване читання, доповіді та повідомлення, вирішення завдань, комбіновані семінари [2, с. 163].

2. Практикуми — форма навчального процесу, за якою учні самостійно виконують практичні та лабораторні роботи, застосовуючи знання, навички й уміння [2, с.164]. Під час практикуму узагальнюють і систематизують теоретичні знання, дбаючи про їх практичне застосування, оволодіння елементами дослідницької діяльності.

Засобом управління навчальною діяльністю під час практикуму є інструкція, яка регламентує і визначає дії учнів. Водночас лабораторні і

практичні роботи мають бути дослідницькими, спрямованими на формування в учнів критичного мислення, уміння здійснювати перевірку наукової достовірності певних закономірностей і положень. Проводять його у такій послідовності: повідомлення теми, мети і завдання; актуалізація опорних знань, навичок і умінь учнів; мотивування їх навчальної діяльності; ознайомлення учнів з інструкцією; добір необхідного обладнання та матеріалів; виконання роботи під керівництвом учителя; складання учнями звіту, обговорення й теоретична інтерпретація отриманих результатів [3, с. 180].

3. Факультативні заняття - впроваджено в шкільну практику як форму диференційованого навчання. Для факультативів розроблено варіанти програм, навчальні посібники. За освітніми завданнями виділяють такі види факультативів: з поглибленого вивчення навчальних предметів (позапрограмове поглиблення знань з метою вступу до вищого навчального закладу); з вивчення додаткових дисциплін; з вивчення додаткової дисципліни з одержанням спеціальності; міжпредметні факультативи. Кожен з видів факультативу може поділятися залежно від дидактичної мети на теоретичні, практичні, комбіновані.

Теоретичні факультативи організують для поглибленого вивчення окремих тем, розділів, висвітлення складних теоретичних проблем, узагальнення й систематизації знань. Практичні факультативні заняття проводять для формування пошукових навичок і вмінь у процесі розв'язування технічних задач. Комбіновані факультативні заняття проводять у формі науково-практичних конференцій, комбінованих, лекційно-практичних, семінарсько-практичних, практичних уроків [3, с. 180].

4. Додаткові групові, індивідуальні заняття проводять у післяурочний час або в групі подовженого дня. Їх призначення — компенсувати відставання окремих учнів. Додаткові заняття з відмінниками проводять під час їх підготовки до предметних олімпіад, вступу до вузів. Спеціальним видом таких занять є уроки вдома з прикутими до ліжка хворими дітьми.

5. Предметні гуртки — науково-освітні гуртки, організовані з метою розширення й поглиблення знань учнів з різних предметів навчального плану школи й розвитку в них інтересу до відповідних галузей науки, художньої літератури й мистецтва, техніки тощо [3, с. 182].

6. Домашня навчальна робота учнів — самостійне виконання учнями навчальних завдань після уроків. Вона вимагає передусім чіткого і правильного нормування. Перевантаження шкодить фізичному і розумовому розвитку школярів, негативно впливає на їх навчання і виховання. Визначаючи обсяг домашньої роботи, виходять із загальних положень щодо терміну її виконання: 1 клас — до 1 год.; 2—3 класи — до 1,5 год.; 4—5 класи — до 2 год.; 6—7 класи — до 2,5 год.; 8 клас — до 3 год.; 9—12 класи — до 4 год.

Загальні і специфічні форми організації навчання постійно розвиваються, відображаючи основні тенденції розвитку педагогічного процесу в напрямі його цілісності. Це виявляється насамперед в оптимальній реалізації триєдиної функції навчання, спрямованості його на пізнавальну активність і творчий розвиток учнів.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Дидактика / В.Бондар. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
2. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. / В.М.Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула. – К.: Видавничий центр "Академія", 2000. – 544с.

Гакалець Дарія Юріївна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛ

Зміни у політичному, економічному й соціальному житті суспільства, будівництво демократичної держави потребують кардинальних змін у багатьох галузях людської діяльності. За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, і, відповідно, розпочався складний процес її модернізації з урахуванням потреб сучасного інформаційно-технологічного суспільства. Інтеграція України в Європейський світовий простір актуалізує завдання підготовки нової генерації вчителів, які добре володіють інноваційними педагогічними технологіями та забезпечують високу якість навчання і виховання учнів у сучасних інноваційних закладах освіти. Упроваджуючи інноваційні педагогічні ідеї, авторська школа має значні можливості для впливу на суспільні уявлення щодо освітніх пріоритетів, розширення творчого кругозору вчительського загалу, удосконалення системи вищої та середньої освіти.

Дослідженням авторської школи займалися вітчизняні та зарубіжні науковці С. У. Гончаренко, Н. П. Дічек, Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, Н. С. Побірченко, М. М. Поташник, Г. К. Селевко, О. М. Тубельський, Є. М. Хриков, Т. В. Цирліна, Е. А. Ямбург та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей використання педагогічних технологій у навчально-виховному процесі сучасних інноваційних шкіл.

Провідною тенденцією початку III тисячоліття прогресивна спільнота називає розвиток високих технологій у різних галузях науки, техніки, виробництва і, як результат, насиченість соціального та матеріального середовища людини високотехнологічними продуктами. Термін "технологія" стає дедалі всеосяжним, і в наш час він уже вийшов далеко за межі галузі

свого первинного впровадження - масового матеріального виробництва. Вимоги до якості освіти випускника вищого навчального закладу висуває насичене технологіями суспільство, а це вимагає кардинальних змін у практиці організації освітнього процесу з метою створення якнайсприятливіших умов для саморозкриття, саморозвитку й самореалізації особистості. Передовим педагогічним досвідом доведено, що одним із ефективних шляхів розв'язання даної проблеми є впровадження передових педагогічних технологій в практику роботи сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.

Зазначимо, що термін "педагогічна технологія" з'явився ще в 30-ті роки минулого століття в США, коли були створені перші програми аудіовізуального навчання. Таким чином, коли мова йде про цілісне формування особистості дитини як абсолютну педагогічну мету, педагоги повинні включити цю дитину в таку спеціально створену систему життєдіяльності, яка б на основі певної домінуючої педагогічної ідеї забезпечувала оптимальне поєднання зазначених особистісних, інструментальних і методологічних засобів освітнього процесу.

Найвдалішим прикладом такої політехнології є діяльність авторських шкіл. Не важко зрозуміти: якщо вузькопредметна інноваційна педагогічна технологія включає учня в нетрадиційні способи засвоєння знань лише в обмеженому полі конкретної дисципліни, то система авторської школи охоплює різні сторони його буття.

Зазначимо, що поняття "інноваційна школа" і "авторська школа" до наукового обігу запроваджено у 80-90-х рр. ХХ ст. Російський дослідник М.М. Поташник у книзі "Інноваційні школи Росії: становлення і розвиток" під інноваційними школами розуміє "освітні навчальні заклади, що створені на основі системних нововведень (у меті, змісті освіти, технологіях, організації навчально-виховного процесу і, природно, на основі нової системи управління) [3, с. 24]. У словнику "Професійна освіта" поняття "авторська школа" трактується як оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична чи виховна система, опрацьована з урахуванням надбань науки (педагогіки, психології, вікової фізіології тощо, вітчизняного та зарубіжного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів), принаймні в одному навчальному закладі. Як правило авторська школа є іменною (наприклад, школа В.О. Сухомлинського) [4, с. 9].

Російський дослідник Г. К. Селевко пропонує авторською школою вважати такий навчально-виховний заклад, діяльність якого побудована на оригінальних (авторських) ідеях і технологіях і являє собою нову освітню практику (або взагалі, або для даних умов). Досліджуючи загальний аспект поняття "авторська школа", Н. С. Побірченко зазначає, що авторська школа – це гуманістичний навчально-виховний заклад, ідея створення якого належить педагогу-творцю, який розробив і поклав в основу його діяльності власну концепцію розвитку школи, основою якої є триада "дитина – вчитель – батьки",

що забезпечує ефективне функціонування і стабільні позитивні результати [2, с. 33-37].

Особливу роль авторські школи відіграють на сучасному етапі перетворення суспільного устрою, вони шукають нові шляхи та способи розвитку освіти, відкривають нові цілі, розробляють зміст освіти, випробовують нові технології. Сучасні авторські школи (загальноосвітня школа, ліцей, коледж, гімназія) виникають на базі звичайних масових шкіл, глибоко розробляючи та реалізуючи на оригінальній технологічній основі ту чи іншу зі своїх функцій.

Ідея освітнього колективу створити авторську школу може бути найважливішим стимулом до самоосвіти та самовдосконалення кожного її члена. Це вимагає від педагогічного колективу вирішення нових інформаційних, комунікативних та організаційних завдань. Колективний, груповий та індивідуальний пошук авторського розв'язання цих завдань означає шлях переходу на новий рівень продуктивної діяльності цілісних освітніх систем. Головний стимул їх розвитку – вивчення результативності своєї праці за показниками входження випускників у наступні освітні системи або в суспільне виробництво та пошуки покращення цих результатів [1, с. 18].

Сутністю авторської школи є її принципово експериментальний характер, що може знаходити своє вираження у пошуку нових, відмінних від існуючої практики цілей освіти, нового змісту освіти при збереженні його традиційних цілей, нових педагогічних технологій при збереженні існуючих цілей і змісту, нових форм організації навчального процесу.

Авторські школи можуть розвиватися за певних умов: наявність оригінальної ідеї, яка дає змогу досягти вагомих результатів діяльності; забезпечення її оригінальним змістом, засобами, формами та методами реалізації; підбір висококваліфікованих, професійно підготовлених учительських кадрів, розробка авторських навчальних планів і програм, що відображають особливості авторської школи, її профіль; підготовка авторських навчальних посібників, підручників, кабінетів, лабораторій; створення авторських традицій, які властиві саме даному навчальному закладу, що акумулює накопичений педагогічний досвід [1, с. 17-18].

Авторська школа може виникнути на основі вироблення оригінальної концепції освіти. Концепція – певний засіб розуміння, тлумачення будь-якого предмета, явища, процесу або основна точка зору на предмет, явище, керівна ідея для їх систематичного розгляду. Учень дійсно стає суб'єктом свого розвитку, педагоги забезпечують повноцінне проходження кожного вікового етапу: дитинства, отрочтва, юності відповідно до його індивідуальних, психофізіологічних особливостей. Повага до особистості дитини, її достоїнств, особистісних цілей, запитів, інтересів, створення сприятливого середовища для її самовизначення та самореалізації - неодмінні умови діяльності навчальних закладів нового типу [1, с. 17-18].

Створення нової технології, як правило, зумовлене незадоволенням результатами навчання і виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як розвивального чинника. Розробленню нової технології передують нові потреби (цілі) суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень. Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії, концепції. На основі однієї теорії навчання можуть виникати різні технології.

Розглянувши сутність педагогічних технологій інноваційних і авторських шкіл, можна зробити висновок, що виникнення та розвиток авторських шкіл тісно пов'язаний з наявними в суспільстві гострими потребами вдосконалення освітньої практики. На всьому шляху розвитку педагогічної думки авторська школа є гуманістичним навчально-виховним закладом, діяльність якого побудована на оригінальних авторських ідеях та авторських технологіях, розроблених педагогом-практиком (творцем), що реалізується в тісній взаємодії педагогічного колективу, учнів, батьків. Створення авторських навчальних закладів є реальною альтернативою і перспективним напрямком розвитку традиційної освітньої системи.

Спис використаних джерел

1. Педагогічні технології. Досвід. Практика: довідник / за ред. П. І. Матвієнко. – Полтава: ПОІПОПП, 1999. – 376 с.
2. Побірченко Н. С. Змістовий аспект поняття "авторська школа" / Н.С. Побірченко // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Вип. 36. – Житомир, 2007. – С. 33-37.
3. Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие / М. М. Поташник – М.: Новая школа. – 1996. – С. 24 -25
4. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища школа., 2000. – 380 с.

Герасименко Любов Олександрівна,

студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сьогодні проблема агресивної поведінки є однією з найгостріших у нашому суспільстві. За останні роки збільшилась кількість злочинів, кількість групових бійок, які скоюються у стані агресії та агресивності. Причинами виникнення такої поведінки виступають різноманітні фактори: втрата сімейних цінностей, послаблення виховного впливу з боку батьків, соціально-економічне становище, відображення конфліктних ситуацій в засобах масової інформації, різні заборони як з боку батьків, так і з боку вчителя – все це сприяє підвищенню рівня агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку.

Чимало праць присвячено вивченню різноманітних форм агресивної поведінки дітей (Р. Благута, О. Бовть, В. Татенко, Б. Ткач, С. Харченко, Л. Чаговець), проблем агресивності у зв'язку з конфліктами (Г. Васильєва,

В. Ковальов, М. Левітов, В. Мерлін, М. Неймарк, Є. Романін та ін.), вивченню особливостей розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Котирло, В. Мухіна, О. Кононко).

Мета статті - розкрити причини виникнення агресивності у дітей молодшого шкільного віку, розглянути деякі чинники, що спричиняють формування та закріплення агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Особливо важливим є вивчення агресивної поведінки в молодшому шкільному віці, коли ця риса перебуває в стадії свого становлення й коли ще можна своєчасно її попередити з метою запобігання агресивності як стійкої характеристики особистості.

Агресивна поведінка дітей молодшого шкільного віку – це не просто тривожне явище, а серйозна соціальна, педагогічна і психологічна проблема. На думку багатьох відомих психологів (М. Боришевський, Я. Коломінський, Л. Славіна та ін.), молодший шкільний вік відіграє виключно важливу роль у формуванні та закріпленні основних тенденцій поведінки дітей, у тому числі й агресивних. Агресивні діти дратівливі, легко ображаються, мало спілкуються з однолітками, ворожі до оточуючих, у них погіршується пам'ять, стосунки з дорослими та однолітками завжди напружені. Тому звертати увагу на агресивні реакції дітей та здійснювати спроби щодо їх коригування необхідно не в підлітковому віці, коли основні стереотипи поведінки вже сформувалися, а саме у молодшому шкільному віці, коли ці реакції ще остаточно не сформувались. Крім того, чим молодша дитина, тим легше на неї впливати і тим ефективніше буде профілактична робота з нею.

Варто зазначити, що молодший шкільний вік – це особливий період в житті дитини. Його ще називають вершиною дитинства. Дитина зберігає багато дитячих якостей – легковажність, наївність, погляд на дорослого від низу до верху. Але вона вже починає втрачати дитячу безпосередність в поведінці, у неї з'являється інша логіка мислення.

Наголосимо, що адаптація до нових вимог нерідко супроводжується різноманітними проявами агресивної поведінки. У дітей молодшого шкільного віку більш частими стають агресивні хобі і спалахи вербальної агресії. Частіше проявляється агресія по відношенню до слабких учнів у формі насмішок, тиску, образ, бійок. Ініціаторами агресії є не окремі особистості, як в дошкільному віці, а угруповання дітей, агресивна поведінка стає більш організованою. Інструментальна агресія поступово змінюється конструктивним способом досягнення мети, а ворожа деструктивність залишається незмінною. Окрім цього, діти все частіше намагаються вирішити проблеми у своєму колі. Формування угруповань взагалі помітно змінює агресивну поведінку школярів. Перебування в групі дає можливість відчути почуття комфорту і захищеності, збільшення своїх можливостей. Молодші школярі емоційно вразливі. Наслідком цього буває зникнення страху покарання за прояв агресії,

загострене бажання ствердитися в ролі повноправного учасника подій, зайняти в групі гідне місце. Тому жорстокість, руйнівництво і інші прояви ворожої деструктивності різко зростають вже серед учнів початкової школи [1].

Одним із основних чинників, що впливає на формування агресивної поведінки дитини, є соціальні умови розвитку особистості, серед яких значне місце посідає сімейний фактор. Форми прояву агресії в родинних стосунках різноманітні і включають пряме фізичне або сексуальне насильство, холодність, образи, негативні оцінки, придушення особистості, емоційне неприйняття дитини.

Адже саме в сім'ї дитина, як правило, і засвоює перший урок агресивної поведінки. Часті та невинувато жорстокі покарання, так само, як і відсутність контролю та догляду за дитиною, несприятливі взаємовідносини між дітьми провокують до агресивної поведінки. Також важливим є фактор повної чи неповної сім'ї. Встановлено, якщо у дітей погані стосунки з одним або обома батьками; або діти відчувають, що з ними в сім'ї не рахуються; або відчувають байдужість до своїх почуттів; а також відсутність необхідної підтримки і зацікавленості їх життям – такі діти з більшою ймовірністю будуть втягнуті в протиправну діяльність; будуть ворожими до інших дітей; будуть поводитись агресивно щодо своїх батьків [3]. Члени сім'ї можуть демонструвати агресивну поведінку самі або можуть підкріплювати небажані дії дитини, наприклад, виражаючи гордість її перемогою в бійці.

У сім'ях агресивних дітей зруйновані емоційні прихильності між батьками і дітьми. Батьки відчувають швидше ворожі відчуття по відношенню один до одного, не розділяють цінності й інтереси один одного. Вони часто самі демонструють моделі агресивної поведінки, а також заохочують в поведінці своїх дітей агресивні тенденції. Батьки агресивних дітей не вимогливі до своїх дітей, частина з них байдужі щодо їх соціальної успішності. Діти не мають чітких обов'язків у будинку [3].

Багатьма дослідниками звернена увага на те, що вступаючи в шкільне середовище, дитина встановлює нові соціальні зв'язки, безпосередньо здійснюється процес соціалізації. На даному етапі агресивна поведінка може сформуватись як стала риса особистості, накладаючи негативний відбиток на подальші вікові періоди розвитку дитини, особливо це проявляється в підлітковому віці. Дитина починає агресивно поводитись щодо однолітків, вчителів, батьків, близьких та оточуючих її людей. У дитячому колективі така дитина виступає лідером або бере участь в агресивних діях інших дітей. Наприклад, якщо якась дитина починає ображати інших, насміхатись з них, то агресивна дитина може як взяти участь у такій справі, так і навпаки, вчинити конфліктну ситуацію.

Прояв агресивної поведінки школярів один до одного в ряді випадків стає серйозною проблемою. Негативна реакція вчителів та батьків на таку поведінку найчастіше не знижує агресивність дітей, а навпаки, підсилює її, так

як служить непрямим доказом сили та незалежності останніх [2, с. 77]. Досить часто батьки стимулюють дітей до агресивних проявів, наголошуючи, що діти повинні "дати здачу", образити у відповідь.

Щодо вчителя, то у дитини надзвичайно висока потреба у позитивних емоціях з його боку, саме це і впливає на поведінку молодшого школяра. В. Мухіна доводить, що в цьому віці дитина несе в собі весь комплекс почуттів, уже сформованих в домаганнях на визнання. У неї уже є почуття совісті, гідності, сорому, жадібності, сміливості, наполегливості, здатності поділитися з іншими. Вона також розуміє, що означає "зобов'язаний", "повинен", але, як і дошкільник, продовжує прагнути позитивної оцінки дорослих, особливо вчителя. Це прагнення стимулює школяра до самоствердження через нормативну поведінку, щоб дорослі підтвердили його гідність. Важливість позитивних емоційних стосунків молодшого школяра і вчителя В. Мухіна пояснює тим, що це особливий тип взаємостосунків, бо вчитель не просто доросла людина, яка викликає або не викликає симпатію дитини, він є посередником між учнем і знаннями, які одержує учень.

Спостереження за дітьми раннього віку показали, що такі прояви агресії, як бажання відібрати іграшки, заволодіти чужим місцем або просто бійка, часто заохочуються дорослими, особливо батьками. Нерідко можна почути повчання батьків: "Не давай себе ображати" тощо. В наш жорстокий час чимало батьків занепокоєні тим, що їхня соромлива дитина не зможе постояти за себе в майбутньому. Загал батьків менше побоюється виховати агресивну дитину, ніж сором'язливу. Крім того, засилля на телеекранах різних відеофільмів, особливо фільмів жахів та бойовиків, шкідливо впливає на свідомість передусім дітей, заохочує до агресивної поведінки.

Психологи зазначають, що спочатку агресія є немотивованою, бо є вимушеним відхиленням поведінки. Згодом вона набуває стійких агресивних форм поведінки, що свідомо обираються. Процес перетворення немотивованої агресії в мотивовану агресивну поведінку починається з того, що дитина хоче відповідати вимогам суспільства, однак не може цього досягти через несприятливі для неї соціальні умови.

Педагогічна профілактика агресії учнів молодшого шкільного віку передбачає застосування комплексної програми педагогічних заходів, яка включає просвітницьку та корекційну роботу. Робота педагога із дітьми, схильними до агресивної поведінки – це, перш за все, налагодження емоційного контакту, постійна увага до особистості, контроль та аналіз свого ставлення до конкретної дитини, індивідуально-особистісний підхід до кожного. Педагог має володіти науковими педагогічними знаннями про засоби впливу на дітей, психологічним чуттям, тактом, знанням етики, організаторськими здібностями, знаходити методи і стиль роботи та індивідуально-особистісний підхід до вихованців.

Щоб профілактизувати агресивну поведінку дітей, слід використовувати такі форми роботи: бесіда, вправи, рольове програвання моделей бажаної поведінки у різних життєвих ситуаціях, етюди, пантоміма, малювання, фізичні вправи, рухливі ігри, техніки ауторелаксації.

Обов'язково профілактична програма повинна включати не лише безпосередню роботу з дітьми, але й з їх батьками (або особами, які їх замінюють). Метою такої роботи є комплексне попередження агресивної поведінки в загальноосвітньому навчальному закладі. Основними методами та формами роботи з батьками є бесіди, круглі столи, цикл тренінгових занять тощо. Поширеним методом роботи з батьками є школа відповідального батьківства та спільні класні збори, де батьки мають змогу отримати нову інформацію та здобути практичні навички відповідального батьківства, в тому числі й методи попередження та контролю агресивної поведінки.

Отже, кожна особистість наділена певним ступенем агресивності. Відсутність її веде до пасивності. Сама по собі агресивність не робить людину свідомо небезпечною, бо, з одного боку, існуючий зв'язок між агресивністю та агресією не є жорстким, а, з іншого боку, сам акт агресії може не приймати свідомо небезпечні та не схвалювані форми. Деструктивну поведінку, зокрема агресію, зумовлюють передусім мотиви діяльності, ті цінності, заради досягнення та оволодіння якими розгортається активність людини.

Попередження агресивної поведінки залежить від комплексної роботи з дітьми та найближчим їх оточенням.

Список використаних джерел

1. Бреслав Г. М. Емоційні особливості формування особистості в дитинстві / Г.М. Бреслав. – М., 1991. – 144 с.
2. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособ. / Н.М. Платонова.– СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
3. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия "Психологический практикум" / Т. П. Смирнова.– Ростов н/Д: "Феникс", 2004. – 160 с.

Гогола Ірина Олександрівна,

студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Самостійна робота відіграє велику роль у формуванні і розвитку навчальних умінь, вихованні волі, пізнавального інтересу, навичок колективної праці. В ній виявляється індивідуальність кожного учня, формується його інтелект і характер. Усе це сприяє засвоєнню глибоких і міцних знань.

Питання удосконалення організаційних форм і методів самостійної роботи знайшли своє відображення в роботах О. Ващенко, Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці та ін. В останні роки питання вдосконалення організаційних

форм і методів навчання розглядалися в працях А.М. Алексюка, В.О. Вихрущ, Ю.І. Мальованого, В.О. Онищука, О.Я. Савченко, І.М. Чередова, тощо.

Практичною стороною організації самостійної діяльності учнів у навчальному процесі займалися відомі педагоги Б.П. Єсипов, О.А. Нільсон, П.І. Підкасистий та інші.

Погляд на роль самостійної роботи змінювався з часом. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (А.Дістервег, Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинський), зарубіжній науці (І. Г. Гердер, Дж. Дьюї), так і у вітчизняній науковій думці (В.К. Буряк, П. І. Підкасистий та ін.).

В.О. Сухомлинський вбачав ефективність організації самостійної роботи у підготовці такого вчителя, який би прагнув постійно самовдосконалюватись, який би зміг збільшити частку розумової праці дитини, навчити її розум трудитися, збудити у дитини любов до розумової праці, до праці думки. "Навчити дитину вчитися, дати їй уміння, з допомогою яких вона буде самостійно підніматися із сходинки на сходинку довгого шляху пізнання - це одне з найскладніших завдань вчителя... Мислителем ваш вихованець стане лиш тоді, коли ви приходите до нього з думкою, запалюєте його своєю допитливістю, спрагою і ненаситністю пізнання, передаєте йому почуття гордості мислителя" [3, с.57].

Мета статті – розкрити значення самостійної роботи учнів на уроках у початковій школі.

Підвищення ефективності уроку – головне завдання вчителя. Успішне його виконання багато в чому залежить від методики навчання, яка дає змогу озброїти учнів глибокими і міцними знаннями, навчити їх працювати зацікавлено і самостійно.

На думку П.І. Підкасистого, основною ознакою самостійної роботи є наявність в кожному виді самостійної навчальної праці учнів так званої генетичної клітинки, тобто конкретного пізнавального завдання, що передбачає послідовне збільшення кількості знань і їх якісне ускладнення, оволодіння раціональними методиками і прийомами розумової праці, уміння систематично, ритмічно працювати, дотримуватися режиму занять, відкривати для себе нові способи навчальної діяльності [2, с.46].

Вміння і навички самостійної роботи в учнів формуються не самі по собі, а в результаті спеціально організованих вправ, що органічно включаються у навчальний процес [3, с.54].

Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити сенс та мету роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до питань, що вирішуються, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості. Тобто, при самостійній діяльності учень сам визначає мету, предмет і засоби діяльності. У процесі роботи учень постійно співвідносить передбачуваний

результат з умовами і предметом діяльності, завдяки чому добирає засоби, відповідні способи виконання дій і встановлює послідовність їх застосування.

Самостійні роботи, що класифікуються за дидактичним призначенням (за Єсиповим Б.П.), звичайно поділяються на такі види: самостійні роботи по накопиченню нових знань і їх практичному застосуванню; повторенню і перевірці знань, умінь та навичок.

Індивідуальна самостійна робота найчастіше дає позитивні результати, коли учні, знаючи загальні положення, закономірності, можуть зробити окремі висновки про властивості речовин, розв'язати доступні, але досить складні завдання [1, с.32].

Самостійна робота на ознайомлення з новим матеріалом рідко практикується у початковій школі, особливо на перших етапах навчання. Мотивується це тим, що у молодших школярів ще не сформовані навички самостійного учіння.

Як вважає Алексюк А.М, самостійна робота виступає чи не єдиним способом формування самостійності в набутті знань, яка проявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості.

Самостійній роботі на уроці властиві не стільки контрольні, скільки навчальні функції. Тому самостійну роботу в школі, залежно від її мети, можна проводити на різних етапах уроку. Найчастіше вчителі відносять її до закріплення та повторення і дуже рідко — до вивчення нового матеріалу, хоча воно відбувається майже на кожному уроці. Отже, щоб не порушувалася логіка навчального процесу й повноцінно розвивалися пізнавальні здібності дитини, слід практикувати і самостійне ознайомлення учнів з новим матеріалом.

Орієнтиром вчителя у визначенні матеріалу для самостійної роботи є:

1) міцне, свідоме володіння учнями знаннями, на яких ґрунтується новий матеріал;

2) можливість актуалізації опорних знань виконанням підготовчих вправ;

3) доступність, чіткість викладу матеріалу в підручнику;

4) рівень сформованості вмінь працювати з підручником, картками, достатній темп письма і читання.

Результативність самостійної роботи залежить від того, чи зуміє вчитель поєднати завдання: усні – з письмовими, фронтальні – з індивідуальними, і від способу постановки завдання (мається на увазі розробка навчальних завдань, їх формулювання, вказівки щодо послідовності опрацювання матеріалу). Якщо вказівки мають загальний характер (алгоритм розв'язування задачі тощо), бажано оформити їх у вигляді пам'ятки (настінної таблиці), яка в потрібний час вивішується на дошці [5, с.67].

Формування основ самостійної роботи учнів відбувається при дотриманні наступних умов:

1. Групові роботи не можуть проводитися часто під час вивчення нового матеріалу. Їх можна організувати тоді, коли навчальний матеріал не містить складних теоретичних понять, не вимагає показу демонстраційних дослідів та ін. В умовах спільного повторення ліквідується можливість прогалин у засвоєнні, учні надають один одному допомогу, пояснюють помилки, неточності, спільно обговорюють висновки.

2. Індивідуальна самостійна робота найчастіше дає позитивні результати, коли учні, знаючи загальні положення, закономірності, можуть зробити окремі висновки про властивості речовин, розв'язати доступні, але досить складні завдання. Однак такі роботи можна організувати не стільки в процесі сприймання нових знань, скільки під час повторення добре усвідомленого матеріалу [4, с.67].

Таким чином, вміння і навички самостійної роботи в учнів формуються не самі по собі, а в результаті спеціально організованих вправ, що органічно включаються у навчальний процес. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити сенс та мету роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до питань, що вирішуються, пізнавальну і розумову активність, здатність до творчості. Мета організації самостійної роботи визначає її зміст і методику. Тому види самостійних завдань надзвичайно різноманітні, й водночас вони відбивають специфіку формування основних умінь і навичок саме з конкретного предмета.

Список використаних джерел

1. Базелюк І.І. Організація групової самостійної роботи учнів на етапі засвоєння нових знань / І.І.Базелюк // Педагогіка: Республ. наук. метод. зб-к. – К.: Радянська школа, 1988. – 117 с.
2. Деснянська В.П. Самостійні роботи учнів 1-4 класів / В.П. Деснянська // Початкова школа. – 1998. – № 8. – 123 с.
3. Дідора М.І., Ковальчук Т.Г., Стельмах В.О. Умови формування самостійності молодших школярів / М.І.Дідора, Т.Г.Ковальчук, В.О.Стельмах // Початкова школа. – 1989. – № 3. – 135 с.
4. Оконь В. Основи проблемного навчання / В.Оконь. – М.: Просвіта, 1968. – 204 с.
5. Федоренко І.Т. Формування самостійності учнів у навчально-виховній роботі школи / І.Т.Федоренко. – К.: Радянська школа, 1963. – 151 с.

Гоц Тетяна Петрівна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

СПІЛЬНА РОБОТА СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Питання морального розвитку, виховання, вдосконалення людини хвилювало суспільство у всі часи. Особливо зараз, коли все частіше можна зустріти жорстокість і насильство, проблема морального виховання

стає все більш актуальною. Формування особистості пов'язане з вихованням моральних якостей, творчих особливостей і розкриттям індивідуальності дитини.

Оскільки сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей, то мимоволі впливає її визначне місце у вихованні дітей, важливості взаємодії сім'ї та школи.

У процесі виховання необхідно прищепити дітям прості норми моральності. Без таких рис, як працелюбність, добросовісне ставлення до своїх обов'язків, повага і чуйність до оточуючих, чесність, скромність, ввічливість не може бути й мови про вироблення складніших моральних норм і якостей людини. Учителю початкової школи дуже важливо придивитись до всіх можливих проявів моральних якостей кожної дитини і визначити методи впливу на їх формування. Особливу увагу треба звернути на виховання у дітей любові і шани до своїх батьків, рідних, любові до рідного краю, Батьківщини [3].

Спираючись на філософські, педагогічні, психологічні дослідження, наука дедалі активніше шукає шляхи поліпшення морального виховання особистості. Ця проблема була об'єктом пошуків М.Бердяєва, М.Драгоманова, І.Зязюна, Г.Сковороди, В.Шинкарука та ін. Основні напрями наукової розробки різних аспектів виховання школярів відображені в працях В.Духновича, Н.Крупської, А.Макаренка, І.Огієнка. Теоретичні основи виховання у школярів моральних якостей, з'ясування їх суті й умов формування знайшли висвітлення в працях І.Беха, Л.Божович, О.Киричука. Шляхи, засоби і методи формування моральних взаємовідносин у процесі спільної діяльності учнів висвітлюються в роботах В.Білоусової, К.Гавриловець та ін.

Мета статті – уточнити сутність поняття "моральне виховання", розкрити форми й методи співпраці школи і сім'ї у моральному вихованні обдарованих дітей.

У словнику В.І.Даля поняття моралі визначено наступним чином: "мораль - норми, принципи, правила поведінки людей, а також сама людська поведінка (мотиви вчинків, результати діяльності), відчуття, думки, в яких виражається нормативна регуляція відносин людей один з одним і суспільним цілим (колективом, класом, народом, суспільством)" [1, с.191-192]. В. Сухомлинський вважав, що "непорушна основа морального переконання закладається в дитинстві і ранньому отроцтві, коли добро і зло, честь і ганьба, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови яскравої наочності, очевидності морального сенсу того, що вона бачить, робить, спостерігає" [4, с.170].

Учбова діяльність школяра є ведучою і більшою мірою впливає на його розвиток, визначає появу багатьох новоутворень. У ній розвиваються не тільки розумові здібності, але і етична сфера особистості.

Обдарована дитина — це дитина, яка має яскраві й очевидні, іноді видатні досягнення (або внутрішні передумови таких досягнень) у тому або іншому виді діяльності. Завдання педагогів полягає у тому, щоб створити умови, в яких будь-яка дитина могла б просуватися шляхом власної досконалості, уміла мислити самостійно, нестандартно. Цей шлях називається "самовдосконаленням дитини в умовах освітнього процесу".

Проблема морального розвитку школяра в процесі навчання пов'язана з трьома чинниками, які визначає Т.В. Морозова. По-перше, прийшовши в школу, дитина переходить від "життєвого" засвоєння навколишньої дійсності, у тому числі і моральних норм, що існують в суспільстві, до його наукового і цілеспрямованого вивчення. По-друге, в ході учбової роботи школярі включені в реальну колективну діяльність, де також йде засвоєння моральних норм, регулюючих взаємин учнів між собою і взаємин учнів з учителем. І третій чинник: в сучасній школі все частіше звучить теза про те, що навчання в школі – це, перш за все, формування моральної особистості. У зв'язку з цим пропонується збільшити питому вагу гуманітарних наук в загальному об'ємі шкільної програми. Учбова діяльність має всі можливості, що дозволяють розвивати в учнів етичні якості особистості в процесі вивчення будь-якого предмету. Формування моральності відбувається в школі на всіх уроках. І в цьому відношенні немає головних і другорядних предметів. Виховує не тільки зміст, методи і організація навчання, вчитель, його особа, знання, переконання, але і та атмосфера, яка складається на уроці, стиль відносин педагога і дітей, школярів між собою.

Важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи є співробітництво школи і сім'ї, яке передбачає належний рівень педагогічної культури батьків.

Рівень педагогічної освіченості батьків залежить від традицій у сім'ях, в яких вони виростили, набутих знань, життєвого досвіду, здатності до саморозвитку. Майже завжди, особливо на сучасному етапі, у зв'язку з переходом до нового типу суспільства, утвердження нових суспільних, етичних цінностей, а також із процесами глобалізації, одним із результатів чого є Інтернет, педагогічна освіченість батьків нерідко відстає від реальної педагогічної ситуації, суспільних потреб, очікувань дитини. Тому школа має дбати про постійний розвиток їх педагогічних знань.

У виховному процесі школи, крім педагогів, беруть участь батьки, працюючи в класних та загальношкільних батьківських комітетах, виконуючи рекомендації, прохання вчителів.

Батьківський комітет класу створюють з метою демократизації управління виховним процесом, для поточного коригування управлінських рішень, забезпечення єдності педагогічних вимог до учнів, надання допомоги сім'ї у вихованні та навчанні дітей. До роботи в ньому залучають найактивніших батьків, авторитетних людей з високою громадянською

свідомістю, які виявляють інтерес до справ класу та школи. Комітет пропонує рішення, які потім обов'язково розглядаються адміністрацією школи. До сфери його діяльності входять піклування про групи подовженого дня, санітарний стан школи, допомога в ремонті школи, організація літнього відпочинку дітей, їх харчування та ін.

Виконання батьками практичних рекомендацій, прохань сприяє підвищенню їх культури, озброєнню педагогічними знаннями і досвідом. Налагодження контактів, спілкування батьків з дітьми, класним керівником у процесі виконання педагогічних рекомендацій сприяє зближенню дітей з батьками.

Адресовані батькам рекомендації, прохання найчастіше стосуються таких аспектів шкільного життя:

- проведення безпосередньої роботи з дітьми: індивідуальної (наставництво, шефство), групової (керівництво гуртком за інтересами);
- надання організаційної допомоги вчителю: наприклад, сприяння в проведенні екскурсій, організація зустрічей з цікавими людьми, комплектування класної бібліотеки, клубу аматорів книги тощо;
- участь у зміцненні матеріальної бази школи, вирішенні господарських питань [2, с.34].

Дбаючи про ефективну взаємодію з батьками, учитель повинен враховувати важливість таких умов:

1. Запрошення батьків до співробітництва. Доброзичливість, відкритість у спілкуванні з батьками — перший крок до співпраці з ними.

2. Дотримання позиції рівноправності. Об'єднання зусиль учителя та сім'ї школяра можливе за взаємного визнання ними рівноправності. Перший крок має зробити вчитель, оскільки до цього його зобов'язує професійний обов'язок.

3. Визнання важливості батьків у співпраці. Учитель повинен завжди наголошувати на важливій ролі батьків у вихованні та розвитку дитини.

4. Вияв любові, захопленості їх дитиною. Психологічний контакт із батьками виникає одразу, як тільки вчитель виявляє розуміння до дитини, симпатизує їй, відмічає її позитивні риси.

5. Пошук нових форм співпраці. Учитель може запропонувати одному з батьків організувати батьківські збори, разом визначивши їх тематику, структуру тощо. Особливо корисний обмін думками з батьками щодо налагодження взаєморозуміння з дітьми.

Таким чином, моральний розвиток – це один з найважливіших напрямів виховання особистості, що забезпечує не просто її гармонійний розвиток, а й робить її соціально зрілою. Учителеві до кожної дитини потрібно мати свій підхід, вивчити кожну сім'ю, щоб діяти в унісон, враховуючи характер та емоції кожного учня. Адже на підґрунті конфлікту в сім'ї необережно сказане слово

вчителя може негативно вплинути на все подальше життя дитини. Ось чому так важлива співпраця школи та сім'ї у вихованні дітей.

Список використаних джерел

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И.Даль. - М., 1979.- Т.1 – 345 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник / С.Г.Карпенчук. — К.: Вища школа, 1997. – С. 180.
3. Морозова Т.В. Обзоры по информационному обеспечению общесоюзных науч.-пед. Программ / Т.В.Морозова.- Вып. 5. – М., 1996. – С. 28.
4. Педагогічні задачі і завдання для батьків / За ред. В.Г. Постоного. — К.: Рад. школа, 1989. — 189 с.

Грабар Алла Борисівна,

студентка 24 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Перед сучасною початковою школою постає завдання виховати особистість, здатну до життєтворчої діяльності. Така особистість зуміє правильно обрати свій шлях у житті, зважаючи на власні можливості; буде ставити перед собою завдання самовдосконалення й саморозвитку, що стане запорукою успіху в різних сферах діяльності. Сучасний світ пред'являє високі вимоги до діяльності людини, конкурентно спроможною може бути лише посправжньому компетентна особистість.

Основною метою початкової загальної освіти є всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, формування повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, умінь і навичок здорового способу життя. За роки навчання в початковій школі учні мають набути достатній власний досвід культури спілкування і співпраці у різних видах навчальної діяльності, самовираження у творчих видах завдань.

Набуття загальнонавчальних та цільових компетентностей діяльності є фундаментом подальшого успішного навчання школяра в основній школі.

Головне завдання початкової школи - підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях. Тому актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні.

Вивчення цієї проблеми займалися такі вчені, як І.Єрмаков, О.Кононко, Л.Мітіна, Д.Пузікова та ін.

Мета нашої статті полягає у розгляді поняття "компетентність" та висвітленні компетентностей, якими має оволодіти дитина за роки навчання у початковій школі.

Компетентність - це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини. Молодший шкільний вік є визначальним у подальшому розвитку особистості та формуванні базових компетентностей.

I. Єрмаков визначив чітко, щоб знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві й соціальні ролі, випускник української школи має володіти певними якостями, вміннями:

- бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- критично мислити;
- використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й відповідати за них;
- володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді;
- уміти запобігати будь-яким конфліктним ситуаціям та виходити з них;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- дбайливо ставитися до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності;
- бути здатним до вибору численних альтернатив, що пропонує сучасне життя .

Спираючись на закони розвитку дитини 6-10 років, стратегічне завдання школи визначається як створення умов для повноцінного цілісного розвитку дитини та її самоактуалізації. Учителеві потрібно організовувати навчальну діяльність таким чином, щоб кожен (обов'язково кожен) відчув силу успіху, що надихає. Адже саме невдачі у навчанні призводять до того, що учень починає втрачати віру в себе, в свої можливості. І педагог повинен вчасно підтримувати учня, похвалити навіть за незначимий крок до пізнання.

Ще Ян Амос Коменський закликав зробити працю школяра джерелом розумового задоволення і душевної радості. І не було відтоді жодного педагога, який прогресивно мислить, і психолога, який не вважав би за необхідне, щоб дитина відчувала: навчання – це радість, а не тільки обов'язок, навчанням можна займатись із захопленням, а не просто через потребу.

Кожна дитина має усвідомлені (і неусвідомлені) природні духовні потреби, які вимагають негайного або поступового задоволення, втілення в якійсь сфері переживань, почуттів чи діяльності. Але щоб духовна потреба змогла реалізуватися, доводиться вчитися, аби стати компетентним у жаданій сфері. Так виникає необхідність у формуванні певних компетентностей. І якщо дитина досягає бажаного, це є свідченням того, що вона відчуває свою значимість як особистість, потребу в ній всього колективу. Формування ключових компетенцій реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах. При цьому кожний предмет забезпечує реалізацію тих складових змісту ключових компетенцій, для формування яких має необхідні умови.

Вважається, що ідея компетентної освіти виникла у 60-тих роках ХХ ст. у США. У 70—80-тих роках у європейських країнах відбувалось активне обговорення сутності цих понять. На думку американського вченого Пола Хейджера, у розумінні поняття компетентність можна виділити три етапи:

- перший (1960—1970 рр.) — компетентність в освіті розуміється як проста демонстрація діяльності;
- другий — перехідний (1970—1990 рр.) компетентність практикується як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності або виконання певних дій;
- третій, починаючи з 1990 р., компетентності починають практикуватися як такі, що обов'язково потребують як елементів виконання, так і володіння людиною певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями.

Тривалі наукові дискусії дозволили виокремити чотири базові характеристики поняття компетентність. А саме:

- використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації);
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень показує, що саме уміє, а не розповідає "я читав, я писав...");
- для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час.

Важливим компонентом розвитку ключових компетентностей є формування моральної сфери особистості. Духовність людини, наукові знання дають можливість розібратися в складних явищах, що відбуваються в природі й суспільстві.

Сучасна освіта передбачає переорієнтацію навчально-виховного процесу на постановку і розв'язання завдань самим учнем. Інтеграція в світовий простір створює нові можливості для творчого розвитку кожної

особистості. Щоб досягти обраної мети, учень вільно вибирає формули успіху та власну життєву траєкторію. Водночас, результати багаторічної роботи експертів країн Європейського Союзу щодо реалізації компетентісно орієнтованої освіти свідчать, що:

□ для будь-якої країни корисно порівнювати міжнародний і національний досвіди як розвитку освітньої системи загалом, так і можливостей для запровадження компетентісного підходу зокрема;

□ повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним;

□ національні моделі освіти слід розбудовувати, керуючись національними потребами і особливостями.

Ключові компетентності слід формувати через спеціально підготовлений зміст, технології і розвивально збагачене середовище, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб'єктність навчальної взаємодії. Кожна освітня галузь має внести свою частку у формування ключових компетентностей учнів, забезпечуючи тим самим практичні і розвивальні результати початкової освіти.

Таким чином, компетентісний підхід дозволяє системно осучаснити всі складові навчального процесу, починаючи з його мети і змісту. Це сприяє зосередженості вчителя і учнів на результативній складовій навчання, підвищує можливості для практико зорієнтованої освіти, мотивації дітей до навчання.

Список використаних джерел

1. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. – К.: " К.І.С.", 2004.- 112 с.

2. Бібік Н. Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9.- С.19.

3. Життєва компетентність особистості: Наук.— метод. посібн. / За ред.Л.В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Нансен.— К., 2003.- 520 с.

Грабовчак Олександра Юріївна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ВПЛИВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА ПІЗНАВАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність проблеми обумовлюється тим, що освіта має бути спрямована на покращення всебічного розвитку особистості. Даній проблемі сьогодні приділяється велика увага. У дидактиці на основі теорії пізнання й сучасних досягнень психологічної та педагогічної наук розроблена й активно використовується низка концепцій навчання, спрямованих на оптимізацію опанування учнями знань, умінь та навичок. До сучасних видів дидактичних концепцій можна віднести такі: теорія поетапного формування розумових дій,

програмоване, проблемне, розвивальне, особистісно орієнтоване навчання, педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка [2, с. 89].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблемного навчання та висвітленні його вплив на активність молодшого школяра.

Термін “проблемне навчання” знайшов певне висвітлення в наукових дослідженнях таких вчених: Бабанський Ю.К., Березняк Е.С., Ільницька Е.С., Максимов В.М., Матюшкін А.М., Махмутов М.І., Оконь В.Л., Підласий І.П., Фурмана А.В. та інших. Фурман А.В. говорить: “Основне призначення проблемної ситуації – продовження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку” [4, с.14]. У своїх працях автор досліджує проблемні ситуації в навчанні, ним запропоновано новий підхід до розуміння навчальної проблемності та розумового розвитку учнів, а також рекомендації щодо використання проблемного навчання.

Теорію і практику проблемного навчання досліджував В.Н.Максимов. Ним висвітлюються, зокрема, психолого-педагогічні умови організації, проектування й ефективною реалізації проблемності в практиці навчання.

Великий внесок у розвиток проблемного навчання зробив А.М.Матюшкін. Він досліджував актуальні питання проблемного навчання, описав підготовку до проблемного уроку, правильне планування, хід уроку, його аналіз. Автор говорить: “Використання окремих проблемних ситуацій у навчанні може деякою мірою активізувати процес засвоєння. Однак для того, щоб забезпечити в проблемному навчанні можливості розвитку, необхідна оптимальна послідовність проблемних ситуацій, їх певна система [6, с.67].

Отже, з вище викладеного можна побачити, що питанням проблемного навчання вчені займаються вже давно. Але, не всі вчителі усвідомлюють можливості використання проблемних ситуацій, які природньо виникають на уроках математики, і які породжуються логікою викладу навчального матеріалу. Тому потрібно приділяти більшу увагу застосуванню проблемного навчання.

Розглянемо детальніше проблемне навчання. У 50-х роках ХХ століття з'явився новий вид навчання, який дістав назву проблемного. Ця концепція, на думку її авторів, має компенсувати недоліки традиційного або пояснювально-ілюстративного виду навчання. Один із вчених – В. Оконь – так визначає сутність цієї концепції: “Проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього навчання є дослідницька діяльність учня, яка з'являється в певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій” [5, с.54-56].

Певною мірою проблемне навчання було розроблене в педагогіці Дж.Дьюї та інших вчених ХХ ст. Дж.Дьюї виступив із критикою словесної,

книжної школи, яка дає учням готові знання, недооцінюючи їх здібності до самостійної діяльності і пізнання. Він запропонував іншу модель навчання: вчитель організує діяльність учнів, у ході якої вони розв'язують навчальні проблеми й набувають необхідних знань, вчать ставити питання, знаходити рішення, застосовувати отримані знання у практиці. Дьюї називав це навчанням через діяльність, пізніше – через дослідження [1, с.40-41].

Сама назва “проблемне навчання” зв'язана не стільки з етимологією, скільки із сутністю поняття. Справа в тім, що нові знання для учнів завжди проблемні, методи ж засвоєння можуть бути проблемними і неproblemними (репродуктивними). Проблемне навчання як новий тип навчання містить у собі вже раніше відомі прийоми роботи вчителя й учнів, що активізують навчальний процес. Але воно містить і такі принципи і правила (наприклад, уміння аналізувати проблемні ситуації, бачити проблеми і вирішувати їх), що забезпечують активізацію не тільки навчальної, але і пізнавальної діяльності учня, забезпечують його систематичну пошукову діяльність. У результаті пошукової діяльності формується досвід творчого засвоєння знань і, що ще важливіше, відбувається засвоєння способів творчої діяльності. Такого результату не можна домогтися тільки шляхом активізації навчального процесу, що розуміється традиційно.

Істотним моментом є те, що проблемне навчання використовує систему методів навчання, побудовану з урахуванням принципів проблемності і цілеспрямованості; така система забезпечує керований учителем процес учбово-пізнавальної діяльності учнів, засвоєння ними наукових знань, способів розумової діяльності, розвиток їхніх розумових здібностей [7, с. 36].

При проблемному навчанні діяльність учителя полягає в тому, що він, даючи в необхідних випадках пояснення змісту найбільш складних понять, систематично створює проблемні ситуації, повідомляє учням факти й організує їхню учбово-пізнавальну діяльність так, що на основі аналізу фактів учні самостійно роблять висновки й узагальнення, формулюють (за допомогою вчителя) визначення понять, правила, теореми, закони, чи самостійно застосовують відомі знання в новій ситуації.

Ось яке визначення поняття проблемного навчання дає український педагогічний словник: "Проблемне навчання – один із типів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології розвитку творчого мислення людини з психологією розвитку творчого мислення учнів. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. У проблемному запитанні, на відміну від неproblemного, завжди є прихована суперечливість. Усвідомлена суперечливість – одна сторона проблемної ситуації. Велике значення має також мотиваційна сторона проблемної ситуації, наявність в

учня також рівня знань, умінь і навичок, який був би достатнім, щоб почати пошук невідомого результату або способу виконання завдання. Інакше учень не “прийме” проблеми, і вона втратить значення навчальної [3, с.69].

У таблиці наводимо порівняльну характеристику традиційного і проблемного навчання за В.В. Ягуповим.

Традиційне навчання	Проблемне навчання
<p>Навчальний матеріал подається у готовому вигляді. Педагог основну увагу звертає на програму навчання.</p> <p>Під час учіння виникають певні прогалини, завади та труднощі, викликані тимчасовим вилученням учня з процесу навчання.</p> <p>Темп навчання залежить від навчальної програми.</p> <p>Контроль навчальних досягнень тільки частково пов'язаний із процесом навчання: він не є складовою цього процесу.</p> <p>Відсутність можливості досягнення учнями стовідсоткових позитивних результатів; найбільшу трудність викликає використання інформації на практиці.</p>	<p>Новий навчальний матеріал учні отримують під час вирішення теоретичних і практичних проблем.</p> <p>Під час вирішення проблеми учні долають усі труднощі, їх активність і самостійність досягають високого рівня.</p> <p>Темп навчання залежить від індивідуально-психічних якостей учнів.</p> <p>Підвищена активність учнів сприяє розвитку позитивних мотивів навчальної діяльності, зменшує необхідність формальної перевірки результатів.</p> <p>Результати навчання є достатньо високими та стійкими. Учні легше використовують отримані знання на практиці та водночас розвивають свої вміння і творчі здібності.</p>

При розгляді суті і особливостей проблемного навчання бачимо, що організація такої технології дійсно сприяє розвитку розумових сил учнів (суперечності примушують задуматися, шукати вихід з проблемної ситуації, ситуації утруднення), самостійності (самостійне бачення проблеми, формулювання проблемного питання, проблемної ситуації, самостійність вибору плану рішення), розвитку творчого мислення (самостійне застосування знань, способів дій, пошук нестандартного рішення). Проблемне навчання забезпечує міцніше засвоєння знань; розвиває аналітичне мислення, робить учбову діяльність для учнів привабливішою, заснованою на постійних труднощах; воно орієнтує на комплексне використання знань.

Важливо і те, що проблемне навчання змушує учнів стикатися з суперечностями, розбиратися в них, шукати рішення, є одним із засобів формування критичного мислення.

Дуже важливо, щоб засвоєні знання переходили в гнучкі вміння, раціональні способи, щоб навчальний результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей учнів, їх умінням учитися.

Список використаних джерел

1. Бабанський Ю.К. Проблемне навчання як засіб покращення ефективності навчання учнів / Ю.К. Бабанський . – Ростов -на-Дону.:Знання, 1970. – 148с.
2. Вількеєв Д.В. Пізнавальна діяльність школярів при проблемному характері навчання / Д.В. Вількеєв . – Казань, 1967. – 104 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.–376 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1981. – 186 с.
5. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1988. – 180 с.
6. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителів / А. В. Фурман. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
7. Шуман В.Т. Актуальные вопросы дидактики / В.Т. Шуман. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В.Ягупов – К.: Либідь, 2002. –560 с.

Гуменюк Ганна Миколаївна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ВИДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ ЕФЕКТИВНІСТЬ

У сьогоденні актуальним є питання підвищення рівня пізнавальної активності учнів та самостійності мислення під час оволодіння знаннями. Адже успіх і ефективність навчання залежить не лише від правильного визначення цілей і змісту навчання. Важливо знати відповідь на центральне питання дидактики – яким чином цих цілей досягнути. Від правильного обрання виду навчання залежить його ефективність.

Історичні витоки навчання з'явилися в античні часи. Так, Сократ використовував у процесі навчання евристичну бесіду. "Хрещений батько" дидактики як науки Я.А. Коменський виступав проти традиційного навчання, яке змушує дитину "мислити чужим розумом..." У "Розробках уроків для Емілія" Ж.-Ж. Руссо зазначав: "Нехай він досягає знання не через вас, а через самого себе, нехай він не заучує науку, а вигадує її сам". [1, с.78]

Мета статті – теоретичне обґрунтування найефективніших видів навчання та висвітлення їх впливу на активність учнів.

У різні епохи формувалися свої погляди на завдання і характер навчання, що визначали навчальний процес, специфічний для кожного суспільства, конкретних умов його життя, тенденції у теорії та практиці навчання. Так, у середні віки склався догматичний вид навчання. Суть навчання вбачали у механічному заучуванні учнями догматів Святого Письма. Від учнів вимагали лише відтворення навчального матеріалу, нікого не цікавило, чи розуміють вони те, що заучують. Така система не сприяла їх розумовому розвитку, не пробуджувала інтересу до знань.

Розвиток виробництва і суспільний прогрес зумовили появу пояснювально-ілюстративного навчання, яке передбачає спершу усвідомлення, розуміння матеріалу, а відтак вивчення його. Таке навчання розвиває не лише пам'ять, а й спостережливість, мислення.

Пояснювально-ілюстративне навчання забезпечує сприймання учнями навчальної інформації з одночасним її узагальненням, засвоєнням понять, законів, теорій. Мета практичних вправ — поглиблення знань, формування, закріплення знань, умінь і навичок, застосування їх у нових ситуаціях. Вони передбачають і самоконтроль ефективності засвоєння знань, умінь і навичок, повторення вивченого. Цей вид навчання орієнтує на репродуктивне засвоєння знань, умінь і навичок. Він забезпечує всебічне та міцне засвоєння навчальної інформації й оволодіння способами практичної діяльності. Найефективніший цей вид навчання у тому разі, коли зміст навчального матеріалу має переважно інформативний характер, є описом способів практичних дій і надто складний для того, щоб учні здійснювали самостійний пошук знань, є принципово новим, через що в учнів відсутні опорні знання для вирішення проблемних ситуацій [2, с.161].

Пояснювально-ілюстративне навчання забезпечує швидке засвоєння навчальної інформації, формування знань, умінь і навичок. Колективний характер засвоєння знань дає змогу виявити типові помилки й зорієнтувати школярів на їх усунення. Однак воно не передбачає самостійного пошуку учнями у процесі оволодіння знаннями, не сприяє підготовці людей із творчим мисленням, здатних самостійно вирішувати творчі пізнавальні завдання. Тому в школі поряд з пояснювально-ілюстративним використовують проблемне і програмоване навчання.

Проблемне навчання передбачає постановку послідовних й цілеспрямованих пізнавальних завдань, які учні розв'язують під керівництвом учителя й активно засвоюють нові знання. Використання теоретичних та експериментальних завдань само по собі ще не робить навчання проблемним. Все залежить від того, наскільки вчителю вдається надати цим завданням проблемного характеру і поєднувати проблемний підхід з іншими методичними підходами. Завдання стає пізнавальною проблемою, якщо воно потребує роздумів над проблемою, викликає в учнів пізнавальний інтерес, спирається на попередній досвід і знання за принципом апперцепції.

У дидактиці проблеми класифікують за галуззю і місцем виникнення, за роллю в пізнавальному процесі, за способом їх вирішення.

За галуззю і місцем виникнення розрізняють такі навчальні проблеми:

1) предметна — виникає в межах одного предмета і розв'язується засобами і методами цього предмета;

2) міжпредметні — виникають у навчальному процесі в результаті міжпредметних зв'язків і зв'язку навчання з життям; вирішуються методами різних предметів;

3) урочні — умовно їх можна назвати навчальними, виникають безпосередньо під час уроку; вирішуються колективно або індивідуально під керівництвом учителя;

4) позаурочні — виникають у процесі виконання домашніх завдань, у позакласній роботі, в життєвому досвіді учнів; вирішуються переважно індивідуально, в окремих випадках — у класі, в колективі.

Залежно від ролі в навчальному процесі проблеми поділяють на:

1) основні — на початку уроку вчитель ставить основну проблему уроку (тему), яка активізує пізнавальну діяльність учнів щодо всього матеріалу уроку. Нерідко це єдина проблема, розв'язання якої забезпечує успішне вивчення всієї теми;

2) допоміжні — основна проблема інколи непосильна для самостійного розв'язання, тому вчитель ділить матеріал на частини і ставить допоміжні проблеми. Це дає змогу не лише поетапно вирішувати проблему, а й формує самостійність.

Щодо способів розв'язання виділяють такі проблеми:

1) фронтальна — проблема, яку ставлять перед усім класом і вирішують зусиллями всіх учнів;

2) групова — вирішується окремою групою учнів. Групи можуть розв'язувати одну загальну або кожна свою окрему проблему;

3) індивідуальна — проблема, яку ставить сам учень або вчитель, але, як правило, вирішує учень самостійно [2, с. 181].

Проблемне навчання — один із засобів розвитку розумових сил учнів, їх самостійності та активності, творчого мислення. Воно забезпечує міцне засвоєння знань, робить навчальну діяльність захоплюючою, оскільки вчить долати труднощі.

Але проблемне навчання потребує тривалого часу на вивчення навчального матеріалу, недостатньо ефективно щодо формування практичних умінь і навичок, дає невисокий результат при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний учням [3, с.165].

Програмоване навчання — один із різновидів репродуктивного підходу до навчання. Передбачає використання спеціальних навчаючих програм.

Такою програмою є письмовий виклад певної інформації, що міститься в системі взаємопов'язаних ступенів, яка забезпечує здійснення зворотного зв'язку. Програмоване навчання — навчання з використанням програми управління процесом засвоєння знань, умінь, навичок і відповідного контролю за ним.

Для реалізації програмованого навчання використовують спеціальні програмовані підручники і навчальні машини. Матеріал у підручнику може бути викладено в лінійній або розгалуженій системах. За лінійної системи викладу матеріалу в підручнику передбачається поділ навчальної інформації на малі дози, не складні для засвоєння. Кожна доза розрахована на активне

реагування учня, а програма містить підказки, натяки або вказівки, які полегшують пошук правильної відповіді. За будь-якої відповіді учень дізнається, правильна вона чи ні; за неправильної відповіді він мислить, шукає правильну або переходить до іншої дози. Лінійна програма унеможлиблює помилки і приносить задоволення від успіхів. Усі учні засвоюють той самий навчальний матеріал, але в різному темпі [4, с.109].

Позитивним у програмованому навчанні є: а) виокремлення головного, істотного в навчальному матеріалі; б) забезпечення оперативного контролю за процесом засвоєння знань; в) логічна послідовність у засвоєнні знань, що дає змогу працювати в оптимальному темпі й здійснювати самоконтроль, індивідуалізувати навчання.

Водночас програмоване навчання може звести роль учителя до інструктора, збіднює можливості розвитку творчості учнів.

Отже, освіта - частина процесу формування особистості і саме за допомогою цього процесу суспільство передає знання, навички від однієї людини до іншої. У процесі навчання учневі нав'язуються певні культурні цінності; даний процес направлений на соціалізацію особистості, але іноді навчання конфліктує з істинними інтересами учня. Тому для ефективної і безконфліктної роботи з учнями варто включати елементи різних видів навчання.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П.Волкова. — К.: Видавничий центр „Академія”, 2001. — 290 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. — М.: Просвещение, 1981. — 202 с.
3. Рудакова И. А. Дидактика / И.А.Рудакова. — М.: Феникс, 2005. — 256 с.
4. Шуман В.Т. Актуальные вопросы дидактики / В.Т. Шуман. — М.: Просвещение, 1976. — 159 с.

Дем'янчук Анастасія Іванівна,

студентка 24 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В останні роки увагу вчителів все частіше привертають ідеї розвивального навчання, з якими вони пов'язують можливість змін в школі. Такий вид навчання спрямований на підготовку учнів до самостійного "дорослого" життя. Головною метою сучасної школи є забезпечення засвоєння школярами певного кола умінь, знань і навичок, які їм знадобляться в професійній, громадській, сімейній сферах життя. Вітчизняна освіта поступово переорієнтовується, адже відбувається переосмислення ролі особистості в суспільстві. Головною метою сучасної освіти стає розвиток особистості,

життєвого потенціалу та життєвої компетенції учня. Дитина з її потребами, нахилами, здібностями стоїть у центрі освітньо-виховної системи.

Теорія розвивального навчання бере свій початок у роботах А.Дістервега, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського та ін. Наукове обґрунтування цієї теорії дано в працях Л.С.Виготського. Свій подальший розвиток вона отримала в експериментальних роботах В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занкова, Н.А. Менчинської та ін. У їх концепціях навчання і розвиток постають як система діалектично взаємопов'язаних сторін одного процесу [2].

Мета статті – висвітлити теоретичні засади розвивального навчання молодших школярів.

Термін „розвивальне навчання” запровадив наприкінці XVIII ст. Й.-Г.Песталоцці, який вважав розвиток особистості "всезагальною потребою людства"[2].

Розвивальне навчання є одним із різновидів особистісно зорієнтованого навчання. Наукове обґрунтування теорії розвивального навчання подається у працях Л. Виготського, Л. Занкова, Д. Ельконіна. У наш час у рамках концепції розвивального навчання розроблено ряд технологій із різними цільовими орієнтаціями, особливостями змісту та методики:

- технологія Л. Занкова спрямована на загальний розвиток особистості;
- технологія Д. Ельконіна та В. Давидова зорієнтована на розвиток способів розумових дій;
- технології творчого розвитку віддають пріоритет сфері естетичних і моральних якостей людини;
- технологія Г. Селевко орієнтує на розвиток самокерованого механізму особистості; технологія І. Якиманської спрямована на розвиток дієво-практичної сфери учнів [1].

У 30-х роках видатним психологом Л. С. Виготським була висунута ідея про можливість побудови системи навчання, що не просто спиралася б на випадкові здібності дитини, а формувала б та розвивала їх (формула Л. С. Виготського: "Навчання повинне тягнути за собою розвиток") [1]. Згідно з ідеями психолога, навчання, хоча й виконує активну роль у процесі дитячого розвитку, саме по собі зовсім не є джерелом цього розвитку. Ланкою, що поєднує навчання і розвиток, є власна перетворювальна діяльність дитини. Вона і є визначальною у характері внутрішнього взаємозв'язку цих процесів. Забезпечити таку діяльність можна тільки на спеціально організованому предметному змісті.

Д. Б. Ельконіним та його колективом була розроблена одна із концепцій розвивального навчання. Наукові фундаментальні психолого-педагогічні дослідження з реалізації цієї ідеї почалися в 60-х роках минулого століття у рамках вітчизняної психологічної школи. Вони велися в Харківському університеті, Харківському інституті, в Інституті загальної й педагогічної психології АПН під керівництвом відомих учених В.В. Давидова і Д.Б.

Ельконіна., в результаті чого психологами, методистами і вчителями (Ф. Боданським, О. Дусавицьким, С. Максименко, В. Рєпкіним, Т. Середою та ін.) і була розроблена концепція розвивального навчання [3].

Автори даної концепції свідомо орієнтувалися на фундаментальну людську здатність – самостійно будувати та перетворювати особисту життєдіяльність, бути її справжнім суб'єктом. Тому відмінність РН від інших видів і форм навчання у тому, що учень – не об'єкт педагогічного впливу вчителя, а суб'єкт особистої учбової діяльності, людина, що вміє вчити самого себе, сама визначає межі свого знання (незнання) та сама знаходить засоби розширення меж відомого, доступного. Результати цих досліджень дали підстави науковцям для висновку, що дитина молодшого шкільного віку може розв'язувати свої освітні завдання, якщо у структурі її психіки сформуються і розвинуться такі психічні новоутворення, як абстрактно-теоретичне мислення, здатність до довільного (усвідомленого та цілеспрямованого) управління поведінкою, активність і суб'єктність у навчальній діяльності.

Розвивальне навчання спирається на принцип змістового узагальнення, згідно з яким загальні знання передують знанням окремим, конкретним. Це означає, що вивчення певного розділу повинно починатися з ознайомлення школярів із загальними, абстрактними його основами, а потім поступово збагачуватися конкретними фактами та знаннями. Учитель, здійснюючи розвивальне навчання, метою якого є засвоєння системи наукових понять, повинен організувати адекватну цьому завданню навчальну активність учнів. Навчання, спрямоване на засвоєння способів розв'язання типових завдань, базується на навчальній активності репродуктивного (відтворювального) типу. Організація такої активності передбачає, що учні чітко виокремлюють і фіксують запропонований для засвоєння спосіб дії, усвідомлюють його смисл і побудову; здатні більш-менш точно відтворити його при виконанні відповідних вправ.

Система розвивального навчання молодших школярів може успішно функціонувати за пошуково-дослідницької навчальної діяльності, яка розпочинається з формулювання для учнів навчального завдання, що вимагає від них якісно нового розуміння аналізу ситуації і своїх дій. Концепція розвивального навчання Ельконіна-Давидова спрямована, передусім, на розвиток творчості як основи особистості. Багато її положень підтверджено у процесі експериментів, які тривають і сьогодні.

Розвивальне навчання Д. Ельконіна-В. Давидова є актуальним і сьогодні, воно практикується у початкових школах України. Головною метою розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання. Якщо головна мета традиційного навчання – навчити учня читати, писати, рахувати, то в розвивальному навчанні – сформувати навчальну діяльність, а саме: окреслення навчального завдання, планування

способу дій, рефлексія. Завдання розвивального навчання: формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками й творчими здібностями. Змістом розвивального початкового навчання в системі Д.Б.Ельконіна - В.В.Давидова є теоретичні знання (у певному філософсько-логічному їх розумінні) [3].

Для організації розвивального навчання треба використовувати методи, які викликають найбільший інтерес учнів: проблемні, продуктивні, дослідницькі, що сприяють розвитку творчого мислення та уяви. Однак при цьому не відкидають застосування інформаційних та репродуктивних методів.

Тобто, основний зміст розвитку в процесі шкільного навчання полягає в перетворенні дитини на суб'єкта учіння, тобто на людину, зацікавлену у зміні себе і здатну до неї.

У молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність. Вона стоїть між навчанням і психічним розвитком дитини. Забезпечити таку діяльність можна тільки на спеціально організованому предметному змісті. Організуючи навчання за розвивальною системою, вчитель мусить володіти глибокими знаннями з психології та педагогіки. Адже правильна організація пізнання, спілкування і праці - важлива передумова успішного функціонування навчального процесу саме з метою різнобічного розвитку особистості школяра.

Список використаних джерел

1. Біда О. А. Проблеми розвивального навчання / О.А. Біда: // Початкова школа. – 1999. - №3. – с. 13-17
2. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник / С. П. Максимюк – К.: Кондор, 2005. – 667с.
3. Практика розвивального навчання. Збірник статей // За редакцією О. К. Дусавицького. – Харків, 2004.

Іщенко Наталія Анатоліївна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ДИДАКТИЧНА ГРА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність проблеми обумовлюється тим, що освіта має бути спрямована на покращення всебічного розвитку особистості. Даній проблемі сьогодні приділяється велика увага. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога і учнів. У практиці навчання дидактичні ігри використовуються давно. Дидактичну гру та її роль високо цінують науковці. Як відзначають дослідники, вона дозволяє підвищити активність, самостійність і зацікавленість учня в процесі пізнання, зробити навчальну діяльність особистісно значущою, полегшити процес придбання нових знань і умінь.

Розробкою видів дидактичних ігор займалися Н.П. Анікеєва, В.М. Букатов, О.С. Газман, Д.Б. Ельконін, Д.І. Кавтарадзе, М.В. Кларін, А.Н. Леонт'єв, П.І. Підкасистий, С.Л. Рубінштейн, К.Д. Ушинський, Ж.С. Хайдаров, С.А. Шмаков.

Мета статті – визначити сутність дидактичних ігор, їх цінність як методу навчання та ефективність використання на уроках, оскільки навчально-ігрова діяльність, з одного боку, сприяє підвищенню ефективності навчання учнів початкової школи, а з іншого – створює умови для розвитку та вдосконалення психічних процесів у молодшому шкільному віці. Також розкрити можливості та оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків і педагогічні умови, які сприяють розвитку ігрової діяльності.

З давніх-давен будь-які зібрання дітей супроводжувалися ігровою діяльністю. У глибоку давнину дитячі ігри виникли як стихійне наслідування дій дорослих. В ігрових вправах і змаганнях підростаюче покоління готувалося до праці, полювання, війни, виконання норм поведінки, тобто гра мала важливі соціальні функції. Саме у грі активізувалась рухливість, розвивались процеси мислення, викликались позитивні емоції [2, с. 57-61].

Не менш як три віки людина намагається розкрити таємницю гри – привабливої для дитини діяльності, надійної помічниці педагога, безмежно складного явища для науковця.

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку.

До педагогічних умов, які сприяють розвитку ігрової діяльності, належать:

- ✓ формування пізнавальних інтересів дітей;
- ✓ збагачення учнів знаннями, які опосередковано визначають зміст гри;
- ✓ вплив на формування процесуально-операційного компоненту в сфері уявних і реальних взаємовідносин учасників гри, навчання правил колективних ігор;
- ✓ сприяння реалізації повноцінних контрольних-оцінних дій;
- ✓ нейтралізація негативного виховного впливу соціального середовища;
- ✓ забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до дітей;
- ✓ створення розвивально-виховного матеріального ігрового середовища [3, с. 46].

Проте, як показали дослідження вчених-психологів (Л. Артемової, Е. Ельконіна) та педагогів (О. Савченко, І. Шкільної), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу, якщо використовується епізодично. Дидактичні ігри можна включати у систему уроків. Дослідження цих вчених дали можливість виділити оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків: весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, деякі уроки навчання грамоти, що мають на

меті ознайомити дітей з новими звуком і літерою; уроки-мандрівки; уроки ознайомлення з навколишнім, розвитку мовлення тощо); під час уроку як його структурний елемент; під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів змагальності тощо) [4, с. 217].

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу слід віддавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги.

Пізнавальні ігри розширюють кругозір і удосконалюють орієнтування учнів у навколишній дійсності, сприяють формуванню первинних суспільно-політичних уявлень, елементів громадських і патріотичних почуттів, шанобливого ставлення до людини праці, етичної поведінки у побуті та громадських місцях.

Рухливі ігри зміцнюють здоров'я, розвивають дитину фізично. Вони містять у собі широкі виховні можливості – прагнення до перемоги виховує згуртованість, дисциплінує учнів, привчає їх підпорядковувати особисті прагнення колективу, організовує [4, с. 234].

Становлення теорії дитячої ігрової діяльності пройшло довгий і складний шлях розвитку. Дидактична гра – самостійний метод навчання, проте іноді може бути допоміжним, якщо створює "фон" для процесу пізнання [2, с. 57-61].

Дидактичні ігри і вправи є специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку. Особливість дидактичних ігор в тому, що "...вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все одно залишаються іграми" [6, с. 4].

Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: в грі діти краще засвоюють складний матеріал.

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Це пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за тими або іншими ознаками; вправляти пам'ять, увагу; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, зв'язно розповідати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість [1, с. 136].

Дидактичні ігри можуть мати наступні форми [4, с. 217]:

- маніпуляції іграшками, картинками, предметами (добір, складання, розкладання);
- пошук предмета та його місцезнаходження (вправо, вліво,...) – так звані автодидактичні ігри;

- загадування і відгадування (зокрема ребусів);
- виконання ролей (рольові дидактичні ігри, театралізована гра);
- змагання.

Під час гри вчитель має постійно контролювати діяльність учнів, виконання ними правил, спрямовувати гру за питаннями чи репліками та непомітно підтримувати дітей: підбадьорювати їх, запобігати виникненню можливих конфліктів, не допускати помилкових дій тощо. В жодному разі вчитель не повинен захоплюватися лише дидактичною метою гри, недооцінюючи її виховне значення. Жодне порушення правил не повинно залишатись поза увагою вчителя. Залежно від обставин він має знайти час і досить вимогливо та справедливо вказати учню на його недоліки в грі, пояснити, до чого призводять подібні вчинки (нечесність, несумлінне ставлення до обов'язків) на виробництві, в повсякденному житті тощо. Проте під час гри не треба робити довгих зауважень, повчань, оскільки це погіршує настрій учнів, послаблює їхній інтерес, гальмує увагу.

У грі повинні брати участь всі учні класу. Тому завдання треба добирати короткі, посильні, розраховуючи на відповіді всіх учнів класу. Слід уникати одноманітності завдань, організовуючи їх так, щоб дітям не доводилося довго чекати включення в гру, бо це знижує їхній інтерес.

Підбираючи різноманітні ігри, вчитель вводить учнів під час навчальної діяльності у ситуацію пізнавальної активності, яка проявляється ситуативно і підтримується завдяки зовнішній стимуляції з боку педагога.

За допомогою ігор можна закріплювати вміння і навички. Участь у різноманітних дидактичних іграх сприяє розвитку мислення, уваги, мовлення дітей, породжує позитивні емоції, серед яких вирізняється радість пізнання. На думку О. Савченко, вихідним для вчителя має бути прагнення досягти того, щоб усі учні неодноразово пережили почуття справжнього успіху. Саме під час гри легко створити запрограмовану ситуацію успіху для дітей, яким важко навчатися. Систематична повторюваність ситуації запрограмованого успіху сприяє зародженню пізнавальної активності [5, с. 29-32].

Таким чином, якісний розвиток основних психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви) у молодшому шкільному віці залежить від того, наскільки успішно організована навчальна діяльність. Підвищити ж її ефективність можна за умови використання на уроках різних видів дидактичних ігор, оскільки навчально-ігрова діяльність, з одного боку, сприяє підвищенню ефективності навчання учнів початкової школи, а з іншого – створює умови для розвитку та вдосконалення психічних процесів у молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел

1. Игры и упражнения в обучении шестилеток: Пособие для учителя. [Сборник / Под ред. Н.В. Седж]. – Минск.: Нар. асвета, 1985. – 136 с.
2. Кларин М. В. Игра в учебном процессе / Михаил Владимирович Кларин // Сов.педагогика.– 1985. – № 6.–С. 57-61.

3. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі / Надія Василівна Кудикіна. – К., 2003.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / Олександра Яківна Савченко. – К.: Генза, 2002. – 368 с.
5. Савченко О. Я. Навчити учнів учитися: психолого-дидактичний аспект // Директор школи, ліцею, гімназії / Олександра Яківна Савченко. – 2005. – № 1. – С. 29-32.
6. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Елена Ивановна Удальцова. – М., 1976. – С. 4.

Каськова Катерина Ігорівна,

студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

Одним із найважливіших компонентів навчання, як і основою будь-якої діяльності, є мотивація. Особливо слід зауважити, що мотиваційний компонент є одним із найважливіших елементів будь-якого навчального процесу в різноманітних навчальних дисциплінах. Це чітко ілюструють дані про засвоєння навчальної інформації дітьми 6-10 річного віку.

З вітчизняних дидактів, які займалися цією проблемою, насамперед потрібно відзначити К. Д. Ушинського. Психологічні дослідження навчальної мотивації проводились багатьма вченими, зокрема Дульньовим Г.М., Занковим Л.В., Нудельманом М.М., Петровою В.Г., Пінським Б.І., Соловйовим І.М., Феофановим М.П., Шиф Ж.І. та ін. [2, с. 165].

Чимало українських та російських педагогів-практиків займаються проблемою мотивації навчання саме у початковій школі, серед них слід виокремити Т. Бабійчук, Ф. Габдулхакова, А. Ісмаїлову, Л. Корепіну, М. Проць та ін.

Метою нашої статті є: проаналізувати бажані мотиви навчання та охарактеризувати процес їх формування.

Мотивація – це процес безперервного вибору та прийняття рішень на основі зважування поведінкових альтернатив. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення визначеної мети.

Мотив – це форма прояву потреби людини. Це – спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається.

У першокласників активізуються пізнавальні мотиви. Діти визнають значимість учіння як соціально цінної діяльності. "Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, адекватна цілям навчання, є фактором формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів,

бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти"[3, с 84].

Мотиви учіння в кожної дитини – глибоко особистісні, індивідуальні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до школи, товаришів, оцінювання багатьох подій – це все "вершки" від багатьох корінців, що живлять бажання дитини вчитися, долати труднощі.

Живильні сили для всього дерева учіння йдуть насамперед від почуттів маленького школяра, від того, як його зустрічає школа і перший вчитель [4, с. 268].

У малюків, які вступають до школи, відмінності разючі: один почав читати ще в 5 років, для іншого – книжка лише іграшка; один нетерпляче чекає першого вересня, а другий – як злякане пташеня, що потрапило в клітку. Як же орієнтуватися у цій різноманітності? Розумний учитель користується своїми безвідмовними інструментами – умінням спостерігати, створювати ситуації, що потребують саморегуляції поведінки дитини, спонукають до висловлювань, виявлення своїх почуттів [2, с.132].

З перших днів навчання виділяються діти з інтелектуальною ініціативою (термін Д.Б. Богоявленської) – з яскраво вираженим бажанням виявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці, подумати над складним завданням. Вони уникають підказок, прагнуть працювати самостійно, все їм треба помацати, перевірити, дослідити. Ці діти особливо жвавішають, коли вчитель запитує про щось незвичне; рішення, як правила, приходять їм у голову відразу, і вони ледве стримуються, щоб його не вигукнути. Здебільшого в класі буває 4-5 таких учнів [1, с 37].

Майже в кожному класі є діти, які засмучуються, коли розуміють, що їм робота не під силу, хочуть зробитися непомітними. Для них головне, щоб вчитель їх не питав, щоб урок закінчився швидше. Серед них є пустуни, які вже не бояться показувати байдужість до сумлінної роботи, пошук нових знань їх відверто не цікавить, а погані оцінки їх надовго не засмучують.

Причини тут різні: незрілість дитини, слабка підготовка, глибока занедбаність та ін.

Цих дітей об'єднує негативне ставлення до навчання, бо воно потребує значних розумових зусиль. Вони вчаться тому, що цього вимагають дорослі, і на уроці вони лише "присутні".

Дослідження психологів (Забулій Н.П., Кононко О.Л, Коробко С.Л., Мухіна В.С., Проскура О.В. та ін.) свідчать, що на початку навчального року більшість 6-річних учнів надають перевагу дошкільним видам діяльності. У дітей з різним рівнем розвитку і дошкільної підготовки ставлення до навчання дуже різняться, а в цілому розвиток мотивації проходить в кілька етапів: несвідоме і нестійке спочатку, це ставлення поступово (за сприятливих умов) стає довільним і цілеспрямованим [2, с.135].

З цього стає зрозуміло, що, працюючи з різними групами дітей, треба ставити різні виховні цілі. Найбільш значущою для ефективності навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою і пізнавальними інтересами, її сила – в зосередженості, захопленні роботою, вольових зусиллях дитини, почутті задоволення від цього. У "виконавців" великі резерви для розвитку більш зрілої мотивації, а "присутніх" можна поступово довести до рівня "добрих виконавців".

Завдання вчителя щодо забезпечення мотиваційного компонента учіння – створити для всіх дітей передумови виховання позитивних рис характеру, бажання і вміння навчитися.

Як сонце потрібне для всього живого, так і розвитку мотивації учіння потрібні стимулююче середовище і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому загальні умови педагогічного стимулювання треба поєднувати із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які прямо працюють на мотиваційний компонент уроку [5, с. 65].

Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів особливо важливо забезпечити такі умови [2, с.136]:

- збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом;
- утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;
- задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;
- збагачувати мислення інтелектуальними почуттями;
- формувати допитливість та пізнавальний інтерес;
- формувати адекватну самооцінку своїх можливостей;
- утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;
- використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям;
- виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку.

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя та батьків. Організація навчання, тобто зовнішні умови, опосередковано впливають на мотивацію учіння, яка є глибоко індивідуальною і не може бути негайним наслідком ізольованого використання навіть дуже ефективного засобу (скажімо дидактичної гри, безбального оцінювання). Треба долати шаблон у педагогічному мисленні – зводити складне до простого. Стосовно формування мотивації учіння таке спрощення призводить до поспішних висновків: наприклад, не вивчив учень вірша – лінивий; ніяк не запам'ятає правила – не хоче вчитися; не виконує швидко вказівок учителя – просто вперта дитина. Бажання вчителя "розкласти по полицках" на гарних і поганих обмежує його пошуки найточніших і найгуманніших засобів впливу на дитину.

Особливо сприяє цілеспрямованому формуванню допитливості, активності дитини постановка пізнавальних запитань. "Добивайтеся того, щоб учні ваші побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постало питання, - писав В.О. Сухомлинський. – Якщо вам вдалося цього досягти, маєте половину успіху. Адже запитання збуджують бажання знати"[4, с.365].

Для формування позитивних мотивів навчання потрібна раціональна організація навчально-виховного процесу, при якій школярі виступали б активними учасниками пізнавального процесу. У дітей з'являється внутрішня потреба до учіння, позитивне ставлення до навчального процесу в тому випадку, якщо вони мають можливість зайняти активну позицію у навчально-пізнавальній діяльності. Для цього потрібно зрозуміло викладати матеріал, вміло організувати самостійну роботу для оволодіння знаннями, уміннями і навичками, показувати практичну значимість навчального матеріалу, добирати цікаві тексти з різних стилів рідної мови, формувати життєво важливі вміння (написати твір, скласти діловий документ, план прочитаного твору та ін.), вміло поєднувати різні методи і прийоми навчальної роботи, створювати проблемні ситуації, використовувати елементи зацікавленості, вдаватися до гумору, викликати емоції, переживання подій тощо [6, с 98].

Якщо надії малюка на радість шкільного життя справджуються, зміцнюється допитливість, виникає пізнавальний інтерес, який і є сильним мотивом учіння. Коли ж мотив, заради якого учень вчився, змінюється, це принципово позначається на всій його навчальній діяльності [2, с 54].

Досвід, помножений на чуйне ставлення до дитини, робить багатьох учителів гарними діагностами, допомагає розібратися в мотивах, які характеризують дії тих чи інших дітей. Таким чином, мотивація - це одна з найважливіших умов, що забезпечує успішне формування в учнів знань, слугує для них гарантом осмислення нової інформації.

Список використаних джерел

1. Гин А. Конструктор урока / А.Гин // Відкритий урок - 2002 - № 5-6 - С.11-19.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб / За заг. ред. О.М. Пехоти - К.: А С К, 2001 - 256 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак. вузів / О. Я. Савченко. - К.: Генеза, 1999.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. - К.: Вища школа, 1984.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В.О. Сухомлинський. - Т.2 - М.: Просвещение, 1979.
6. Щукина Г.И. Мотивация учения / Г.И. Щукина. - М.: Научное образование, 1980.

Козакевич Сніжана Вікторівна,
студентка 24 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ

У початковій школі підручник – основне джерело організації навчальної діяльності школярів. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти школа першого ступеня покликана розвивати здібності учнів, щоб вони повноцінно оволодівали всіма компонентами навчальної діяльності, зокрема загальнонавчальними вміннями та навичками (умінням учитися), одним із провідних серед яких визнано уміння працювати з підручником.

Дидактичні й психологічні аспекти формування уміння працювати з підручником знайшли відображення у дослідженнях навчальної діяльності учнів і її структури (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, А. К. Маркова та ін.); формування у школярів позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів (Н. М. Бібік, В. М. Матюхіна, Г. І. Щукіна та ін.); класифікації загальнонавчальних умінь і навичок та підходів до їх формування (Ю.К. Бабанський, Н. А. Лошкарьова, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, А.В. Усова та ін.). Уміння вчитися вчені Ю. К. Бабанський, О. Я. Савченко, Г.С. Цукерман трактують як володіння сукупністю загальнонавчальних умінь і навичок, невід'ємною складовою яких є уміння працювати з підручником.

Мета статті - обґрунтувати важливість формування в учнів молодшого віку уміння працювати з підручником. А також висвітлити значення книги як важливого джерела знань та засобу розумового виховання учнів.

У сучасному поколінні підручників відображено багатокomпонентний зміст освіти, в якому, окрім інформаційної складової, автори включають знання про способи діяльності з навчальним матеріалом, ціннісні орієнтири, передбачають систему завдань, які формують в учнів уміння працювати з навчальною книгою як джерелом інформації. Знати усі компоненти змісту є необхідним як для оволодіння вмінням вчитися як універсальною ключовою компетентністю, так і для повноцінного формування відповідної предметної компетентності [2, с. 67].

Введення учнів у новий підручник розпочинається з ознайомлення із зовнішнім виглядом книги. Якщо це відбувається уперше, вчитель розповідає і показує, що таке обкладинка книжки, з чого вона зроблена, чому вона міцна. Кожен учень розглядає свій підручник. Під час бесіди уточнюються назви і призначення основних елементів книги: обкладинка, сторінка, корінець. На інших уроках, коли відбувається ознайомлення з іншими підручниками, діти вже розпізнають відомі елементи книги, пояснюють їх роль. Так, у першому класі діти мають свідомо орієнтуватися на сторінці підручника, знати, де ліва і права сторінка, де номер сторінки, а де – номер завдання, знаходити назву

теми, яка надрукована "жирним шрифтом". Відомості про умовні позначення, сигнали-символи, шрифтові і кольорові виділення краще повідомляти учням у міру того, як вони з'являються на сторінках підручника. Дітей навчають користуватися закладкою як засобом знаходження потрібної сторінки. Надалі відбувається ознайомлення учнів з іншими структурними елементами підручника, його методичним апаратом. Послідовність завдань, їхня частотність залежать як від рівня підготовки дітей, так і від особливостей самої книги. Вільна орієнтація в елементах книги потрібна учням для розуміння мети і змісту навчального завдання, виконання самостійної роботи.

Обов'язковим структурним елементом апарату орієнтування у підручнику є "Зміст", у якому структурно і тематично відображено навчальний матеріал. Аналізуючи підручник, діти дізнаються, що у змісті вказано розділи, які вміщено у підручнику, та сторінки, з яких вони розпочинаються. "Скільки всього розділів у підручнику? Який найбільший? Який найменший? Як називається перший розділ?". З метою закріплення набутих знань про підручник вчителі пропонували учням на уроках з різних предметів розповісти: "Про що можна дізнатися, розглянувши обкладинку? Які нові дані про підручник можна дізнатися з титульної сторінки? Про що можна дізнатися з форзаців книжки?"

Особливістю підручника для початкової школи є те, що джерелом знань у ньому є часто не тексти, а ілюстрації. Тексти вводяться поступово із врахуванням сформованості у дітей навички читання. Характерною рисою підручників для молодших класів є те, що вони добре ілюстровані, мають чітко сформульовані висновки, узагальнення, правила, які особливо виділяють для кращого запам'ятовування. А також є такі прямі вказівки для дітей: подумай, запам'ятай, розкажи, помічай, спостерігай та інші. Отже, від якості підручника в початковій школі залежить якість знань, умінь і навичок учнів – їх усвідомленість, міцність, дійовість, розвиток пізнавальних сил і здібностей дітей, зокрема розвиток самостійного творчого мислення, формування певних звичок і умінь, особливо старанно й самостійно вчитися. Уміння працювати з підручником є складним, комплексним і міжпредметним. Тому, в початковій школі книга повинна стати постійним духовним супутником дитини.

В. Сухомлинський високо цінив роль книги у житті людини. Він вважав, що не менше значення, ніж живе слово вихователя, має книга. За його словами "школа - тільки тоді школа, коли вона утверджує культ книги, виховує в учнів жадобу до читання художньої, політичної, науково-популярної літератури, пристрасну закоханість у книгу, благоговіння перед нею" [1, с. 27]. Усвідомлюючи значення книги як важливого джерела знань та засобу розумового виховання учнів, Василь Олександрович вказував на вимоги до даного виду навчальної літератури. Насамперед це стосується змісту підручника, який, на думку відомого вченого, має бути цікавим для дітей, доступним, формувати позитивні мотиви навчання. Дані вимоги особливо

стосуються підручника для початкової школи. Крім цього, В.О. Сухомлинський стверджував, що шкільний підручник повинен готувати дитину до самонавчання, тобто шляхом добре підібраних завдань, вправ, алгоритмів, інструкцій формувати уміння вчитися. Підручник потрібно будувати таким чином, щоб учні "вдумливо добували", а не легко отримували знання [1, с. 27].

Підсумовуючи вищесказане, слід зауважити, що системна робота з книжкою в початковій школі є надійною підвалиною для оволодіння знаннями у наступних класах. Питання роботи з підручником на уроках у початковій школі є досить актуальним, оскільки у наш час відбувається оновлення змісту освіти, і у зв'язку з цим значно підвищуються вимоги до навчальних книг та ускладнюється робота з ними. Тому вчителі на кожному уроці повинні приділяти значну увагу роботі з підручником. Він виконує багато функцій, але перш за все є основним засобом навчання з кожного предмету.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 202 с.
2. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті /Я.П.Кодлюк. – К. : "Наш час", 2006. – 255 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський.– К.: Рад. школа, 1976 –Т.2. – 116 с.
4. Гончаренко Н. М. Думки В. О. Сухомлинського про самостійну роботу учнів з книжкою / Н.М.Гончаренко // Рад. школа, 1983. – 157 с.

Корнієцька Кристина Сергіївна,

студентка 24 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Мотивація у педагогіці завжди була і є одним з найважливіших компонентів навчання, фундаментом для успішного навчально-виховного процесу. Мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Саме у молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого учіння школяра, і часто від бажання вчитися у початковій школі залежить і прагнення до учіння у середніх та старших класах.

Вивчаючи мотиваційну складову як компонент навчальної діяльності, українські науковці М.І. Алексєєва, Г.О. Балл, Н.О. Бойко, М.Й. Боришевський, Ю.З. Гільбух, С.У. Гончаренко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Н.А. Побірченко, В. В. Рибалко, В.А. Семиченко, О.В. Скрипченко визнають її провідною. Вчені вважають, що саме у молодшому шкільному віці закладаються основи мотивації навчальної діяльності.

Мета статті – проаналізувати чинники, які впливають на становлення навчальної мотивації школяра, а також її рівні.

Мотивація учня – глибоко особистісне та індивідуальне поняття. Особливість цих мотивів полягає у тому, що вони безпосередньо пов'язані зі змістом та особистісною значущістю діяльності; якщо змінюється мотив, заради якого учень вчиться, то це принципово перебудовує і зміст його навчальної діяльності.

А. Мудрик зазначає, що мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні чинники, що є досить динамічними та мінливими [1, с. 6]. За О. Леонтьєвим, мотивація визначає цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети [2, с. 246].

Л. Божович, Є. Ільїн, А. Маркова мотивацію навчальної діяльності учнів розглядають як систему внутрішніх та зовнішніх імпульсів. Внутрішні імпульси спонукають їх до належного виконання ними своїх навчальних обов'язків, старанності, охайності та відповідальності, а до зовнішніх відносять стимули, що перебувають в тісному взаємозв'язку з мотивами. Навчальна мотивація, на думку Л.І. Божович, визначається самою освітньою системою, навчальними закладами, де здійснюється навчальна діяльність, організацією педагогічного процесу, суб'єктивними характеристиками учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учасниками навчального процесу), суб'єктивними особливостями педагога, зокрема характером ставлення до школяра, специфікою навчального предмета [3]. Такої ж думки дотримується і Ю.В.Толизіна [4, с.225 – 226].

Навчальна мотивація має п'ять рівнів:

1. Високий рівень шкільної мотивації та навчальної діяльності - у таких дітей добре (в окремих випадках навіть дуже добре) розвинений пізнавальний мотив, прагнення якнайуспішніше виконувати не тільки всі запропоновані завдання, а й шкільні вимоги та вказівки вчителя; це сумлінні й відповідальні діти, які сильно переживають свої невдачі, що іноді мають місце.

2. Достатня шкільна мотивація - учні задовільно можуть упоратися з навчальною діяльністю, мають пізнавальний інтерес; порівняно з дітьми першого рівня спокійніше ставляться до незадовільних оцінок, відзначаються нестабільною увагою, спадом та підйомом у налаштованості до навчання (від активної позиції до пасивної); цей рівень мотивації є середньою нормою.

3. Позитивне ставлення до школи, але школа приваблює таких дітей здебільшого поза навчальною діяльністю; вони досить добре почуваються у школі, із задоволенням спілкуються з друзями, з учителями; їм подобається бути учнями, мати гарний портфель, ручку, пенал, зошити; пізнавальні мотиви в них сформовані недостатньо, і тому навчальний процес їх приваблює незначною мірою.

4. Низька шкільна мотивація - такі діти відвідують школу неохоче, виявляють бажання пропускати заняття; на уроках часто

займаються сторонніми справами, іграми; мають проблеми у навчальній діяльності, важко адаптуються до школи.

5. Негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація - такі діти мають не тільки труднощі у навчанні, а й проблеми у спілкуванні з однокласниками, вчителями; школа нерідко сприймається ними як вороже середовище; в окремих випадках деякі з них можуть виявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, дотримуватися тих чи інших норм і правил; часто у таких дітей спостерігаються нервово-психічні порушення [4, с. 230 – 232].

І. Шапошнікова зазначає, що дієвим чинником збудження в учнів інтересу до учіння, а значить, й позитивної мотивації навчання, є використання на уроках цікавих матеріалів та способів організації пізнавальної діяльності: "Використовуючи пізнавальний інтерес як засіб педагогічної діяльності, вчитель знаходить і в змісті навчального матеріалу, і в методах його викладання, і в організації діяльності учнів можливості, які захоплюють учнів навчальною працею. Це: актуалізація головних ідей, проблемна форма постановки навчального завдання, експресивні форми мови, захоплюючі досліди, творчі роботи учнів, технічні засоби навчання і т.п." [5, с. 73–74].

Навчання, як і будь-яка діяльність, ґрунтується не лише на захоплюючому, цікавому, а й на складному, малодоступному. Як вчить народна мудрість, "корінь навчання гіркий, та плоди його солодкі", тому формування мотивації базується не на емоціях, почуттях, а на свідомості школяра. У зв'язку з цим вчені Ю. Бабанський, В. Ільїн пропонують порядок з використанням розважальних елементів задля формування позитивної мотивації учіння, збудження пізнавальних інтересів, створювати умови, що виховують усвідомлення в учнів потреби в здобутті знань, акцентуючи на їх суспільній та особистісній значущості.

Отже, мотивація – це загальна назва процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності активного засвоєння змісту освіти, що залежить від рівня сформованості мотивації учіння молодших школярів. Навчальна мотивація є сукупністю зовнішніх та внутрішніх мотивів, що визначають ставлення учня до самого себе як до об'єкта учіння та до оточення, яке організовує й реалізує цю діяльність. Також це процеси, методи та засоби спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності та активного засвоєння змісту освіти. Формування позитивної мотивації навчання – це не просто збільшення позитивного чи негативного ставлення до навчання, а й ускладнення структури мотиваційної сфери та спонукань, що є частиною встановлених нових, більш зрілих, іноді суперечливих, відносин між ними.

Список використаних джерел

1. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих : книга для учащихся / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.

2. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1971. – 279 с.
3. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972.
4. Толызина Ю.В. Педагогика / Юлия Викторовна Толызина. – М.: Лик, 2003. – 450 с.
5. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : [учебн. пособие для слушателей ФПК дир. / под ред. Г. И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Грабовська Т., Киричук О. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 4(867). – С. 12–14.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб : "Питер", 2000. – 512 с.

Корсовецька Марина Едуардівна,

студентка 24 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Для сучасної школи пріоритетним є завдання навчити школяра знаходити, добирати та опрацьовувати інформацію як самостійно, так і в команді. Здійснити це можливо завдяки систематичній організації у навчально-виховному процесі групової роботи учнів. На сучасному етапі розвитку освіти групове навчання набуває все більшого практичного поширення в роботі вчителів.

В останні роки у вітчизняній і зарубіжній літературі помітно зріс інтерес до дослідження різних форм групової діяльності молодших школярів. У радянській дидактиці та психології окремі аспекти організації групової навчальної роботи відображені в працях Ю.К.Бабанського, Х.Й.Лийметс, Є.Д.Маргуліса, М.Н.Скаткіна та ін. У методичному плані ці питання розглядалися М.Д.Виноградовою, В.К.Дьяченко, В.В.Котовим, І.Б.Первин та ін. Проблемі організації групових форм навчальної діяльності приділяють увагу багато зарубіжних дослідників.

Мета статті: прослідкувати становлення і розвиток групової форми навчання. Виявити дидактичні умови ефективного використання групових форм навчальної роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Групова робота учнів початкової школи – це організована вчителем спільна навчальна діяльність 2 – 6 учнів одного класу, що передбачає взаємоконтроль, взаємодопомогу, взаємонавчання. Групова робота має різні форми, залежно від вмісту індивідуальної діяльності (кооперативно-групова та індивідуально-групова), види – на основі рольової взаємодії (керівник і виконавець або співвиконавці).

У сучасній дидактиці і психології групова робота розглядається як багатофункціональне явище, поряд з навчальною вона виконує спонукальну, виховну, контрольню-корекційну і розвиваючу функції.

Узагальнення теоретичного аналізу проблеми дозволяє виділити в груповій роботі такі характеристики: наявність спільної мети діяльності та раціональний поділ праці, цілеспрямоване спілкування і взаємодію його учасників на різних рівнях співробітництва. Принципово важливо, що кінцевий продукт групової роботи виступає не механічним об'єднанням окремих зусиль, а якісно новим результатом, збагаченим колективними зусиллями думки і різноманітними почуттями.

Групова робота має великі навчальні та виховні можливості, сприяє подоланню протиріч між індивідуальною та фронтальною роботою. Разом з тим, при всій багатофункціональності, вона не може бути універсальним методом. На її ефективність істотно впливають способи керівництва, прийоми організації, ступінь сполучуваності з іншими формами навчання.

Суттєвою ознакою групової форми навчання є високі результати засвоєння знань, формування вмінь, активна діяльність кожного учня. Пояснюється це тим, на думку Ярошенка, що в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом будь-яких вправ на 20—30% більше, ніж у фронтальній роботі [2].

Головним і визначальним для групової навчальної діяльності учнів є конструктивне співробітництво, завдяки якому вони перетворюються із об'єкта викладацької діяльності вчителя в активних суб'єктів власного учіння.

Аналіз навчальних програм дозволив виділити предмети, в яких є значні передумови для організації групової роботи. Так, засвоєння змісту предмета "Образотворче мистецтво" передбачає обов'язкове стимулювання творчої діяльності, поступовий розвиток предметних умінь і навичок, ознайомлення з різними пластичними матеріалами, їх властивостями, прийомами роботи, особливостями образної мови, розширення і збагачення естетичного досвіду дітей. Уроки "Трудового навчання" відкривають широкі можливості для оволодіння дітьми вміннями планувати, організовувати і контролювати свою роботу і товаришів, навичками поводження з найпростішими знаряддями праці, ознайомлення з основними, доступними розумінню дітей принципами виробництва. На уроках читання, під час групової роботи над текстом, діти можуть навчитися правильно опрацьовувати твори, точно висловлювати власну думку щодо прочитаного, а також поділитися власними враженнями [4].

У сукупності навчальний матеріал цих предметів є сприятливою змістовною основою для формування у дітей уміння включатись у спільну, зокрема, групову діяльність.

Є.С.Задоя виокремив наступні типи завдань, які можна використовувати у груповій роботі.

1-ий тип завдань. Спочатку учні виконують самостійно індивідуальні завдання, не орієнтуючись на роботу товаришів. Результати окремих робіт за допомогою вчителя на очах у дітей об'єднуються в колективну роботу як

підсумок спільних зусиль, але мета її учням попередньо не повідомляється. Послідовне підсумовування отриманих результатів, будучи елементарною формою об'єднання індивідуальних зусиль, розкриває дітям можливість спільної роботи.

2-ий тип завдань. Учні також працюють індивідуально, проте до виконання завдань перед ними ставиться мета, яку можна досягти шляхом об'єднання робіт, єдиних за змістом, але різних за складністю. Головна особливість цих завдань полягає в тому, що діти ще не ставляться в умови спільної діяльності, але установка на подальше об'єднання робіт, поряд з емоційно позитивним ставленням, стимулює спільні практичні дії. Обов'язкова орієнтація на відому спільну мету передбачає координування індивідуальних дій щодо кінцевого спільного продукту.

3-ий тип завдань. Перед учнями ставиться загальна мета, досягти якої можна шляхом виконання спільних завдань, різних за змістом і рівнем складності. Принципово важливо, що тут дітям необхідно погоджувати свої дії перед виконанням спільного завдання. У цьому випадку вони працюють у невеликих групах, що складаються з двох учасників. Узагальнення результату спільної діяльності відбувається безпосередньо в процесі виконання завдання шляхом неодноразового узгодження між учасниками групи, що обумовлює активне ставлення кожної дитини до роботи.

4-ий тип завдань. Перед учнями ставиться загальна мета, досягнення якої можна здійснити тільки шляхом спільного виконання завдання, що вимагає попереднього розподілу дій між учасниками, і неодноразового спільного обговорення операцій по ходу діяльності. Склад груп при виконанні завдань цього типу стабільно динамічний (від 3 до 7 учасників), він залежить від складності запропонованих завдань, зацікавленості дітей змістом роботи і міжособистісних відносин. Об'єднання загального результату групової роботи відбувається в її процесі, з попереднім обговоренням дітьми готовності до переходу до наступного етапу її виконання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити сукупність дидактичних умов, які забезпечують ефективність групової роботи. А саме: облік готовності дітей до різних форм групової роботи; формування позитивного ставлення молодших школярів до групової роботи; емоційно-стимулююче спілкування вчителя з учнями; поєднання прямого і непрямого педагогічного керівництва груповою роботою дітей.

Взагалі, під час роботи в складі груп учні мають можливість вчитися не лише з підручників та у вчителів, але й один у одного. Як і будь-яка форма навчальної діяльності школярів, групова діяльність спрямована на досягнення освітніх, виховних і розвиваючих цілей навчально-виховного процесу. У груповій діяльності формується вміння прийти на допомогу у потрібну хвилину: пояснити, перевірити, порадити. Завдяки

груповій діяльності успішно реалізуються розвиваючі цілі навчання. Найбільший вплив діяльність у групі справляє на мислення школярів, оскільки контакти і обмін думками істотно стимулюють його.

Резюмуємо, що групова навчальна робота є доступною і необхідною формою навчання, виховання і розвитку молодших школярів. Завдяки своїй багатофункціональності та різноманітним видам групова форма навчання створює умови для розвитку пізнавальних сил особистості, що сприяє формуванню у школярів бажаних особистісних якостей та послідовному оволодінню ними відповідними способами навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Задоя Е.С. Виды групповых заданий на уроках изобразительного искусства и трудового обучения / Е.С. Задоя.— 1989. №2. — С. 35 — 41.
2. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: Теорія і методика / О.Г. Ярошенко. — К.: Партнер, 1997. —193с.
3. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 63 с.
4. Чередов И.М. Методика планирования школьных форм организации обучения / И.М. Чередов. – Омск: Омский гос. пед. ин-тут им. А.М. Горького, 1983. –105 с.
5. Шевчук Л.М. Психолого-дидактичні особливості групової роботи учнів початкових класів / Л.М. Шевчук // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Вип. 28. – С.113–119.

Кравець Валерія Сергіївна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Швидкий розвиток науки, зростання обсягів нової інформації потребують від школи підготовки активних, самостійних людей з розвиненими творчими здібностями. Завдання сучасної дидактики – створення відповідного навчального середовища, здатного забезпечити умови здобуття освіти, надання можливості кожній особистості реалізувати свої нахили, потреби та здібності; формування творчої, освіченої, всебічно розвиненої особистості, конкурентноспроможної в нових економічних умовах. У законі України „Про загальну середню освіту” зазначено, що освіта має бути спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості. Реалізацію цього завдання можна забезпечити за умови здійснення творчого підходу до процесу навчання дітей. Цікавим і корисним вкрапленням у типову форму навчання нашої класно-урочної системи є нестандартний урок.

Цю проблему досліджують: В. Авер'янова, Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, І. Волкова, І. Гуревич, Т. Гусак, В. Заворотнюк, О. Кузьменко, Г. Лисенко, Л. Лухтай, Е. Печерська, О. Савченко. Н. Стяглик, Г. Тарасенко, В. Шпак та ін.

Метою статті є проаналізувати ефективність використання

нестандартних уроків у початковій школі.

Нестандартні уроки в початкових класах руйнують застигли штампи в організації навчально-виховного процесу школярів, спрямовуючи їх в русло активізації пізнавальної самостійності й творчої активності.

Найвищої майстерності в проведенні такого уроку досягає той учитель, який дозволяє своєму класові вільно почуватися, але утримує його в тих рамках, які потрібні для успіху в навчанні [2, с. 77-79].

Користуючись свободою творчості й самостійної діяльності, учні не повинні забувати, що вони на уроці та дотримуватися певної дисципліни. Аналіз робіт науковців та різних методистів, ознайомлення з досвідом роботи педагогів-практиків, дали змогу Чекиній О. Ю. зробити висновки про те, що форми уроків, які застосовуються в сучасній початковій школі, можна згрупувати наступним чином:

- бінарні уроки;
 - віршовані (римовані) уроки;
 - інтегровані (міжпредметні) уроки;
 - уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-практикум, урок-семінар, урок-суд, урок-телеміст);
 - уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок-пошук, урок-самопізнання, урок "Що? Де? Коли?");
 - уроки-звіти (урок-аукціон, урок-залік, урок-захист, урок-інтерв'ю, урок-екзамен, урок-ерудит, урок-композиція, урок-концерт);
 - уроки-змагання (урок-вікторина, урок-КВК – конкурс веселих та кмітливих, урок-конкурс, урок-мозкова атака, урок-турнір);
 - уроки-мандрівки (урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож);
 - уроки-сюжетні замальовки (урок-казка, урок-ранок, урок-спектакль)
- [4].

Волкова Н. П. поділяє нестандартні уроки за структурою, способом проведення та особливостями на:

- уроки змістової спрямованості (уроки-семінари, уроки-конференції, уроки-лекції, уроки-контрольні роботи);
- уроки міжпредметні;
- уроки змагання (уроки-КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси);
- уроки суспільного огляду знань (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми);
- уроки комунікативної спрямованості (уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути, уроки-репортажі);
- уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіно-уроки, дидактичний театр);

- уроки подорожування, дослідження (уроки-пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки-експедиційні дослідження, уроки-наукові дослідження);
- уроки з різновіковим складом учнів;
- уроки ділової, рольової гри (уроки-суди, уроки-захисти дисертацій,, уроки-імпровізації, уроки-імітації);
- уроки-драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантоміміці, тіньові п'єси, п'єси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драми - діяльність, де неформальна драма створюється самими учасниками гри);
- уроки-психотренінги;
- уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки- панорами) [3, с. 333-335].

Як бачимо, у наведених двох класифікаціях багато спільного.

Для нестандартних уроків характерною є інформаційно-пізнавальна система навчання – оволодіння знаннями, пошук нових даних, розкриття внутрішньої сутності явищ через диспут, змагання. На цьому уроці вчитель може організувати діяльність класу так, щоб учні в міру можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними дидактичними матеріалами. Порівняно із звичайним, нормативним заняттям нестандартний урок стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу школярів. Навчання на ньому спрямоване на підвищення їхніх знань, формування працьовитості, потрібних у житті навичок і вмінь. Такі уроки сприяють розвитку артистизму, мислення, мовлення, виховують культуру поведінки [1, с. 32-33].

Крім того, ці уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. Насамперед тому, що навчальний процес тут має багато спільного з ігровою діяльністю дітей. Майже всі прийоми, дії на нестандартних уроках відзначаються ігровим стимулюванням. Найвищої майстерності в проведенні такого уроку досягає той учитель, який дозволяє своєму класові вільно почуватися й переживати, але утримує його в тих рамках, які потрібні для успіху в навчанні. Головне завдання педагога — не тільки чітко усвідомлювати мету кожного окремого уроку, а й розуміти важливість проведеного заняття як органічної ланки загального ланцюжка даної теми, розділу, курсу, циклу, всього навчально-виховного процесу. Є певні переваги використання нестандартних уроків, оскільки вони дозволяють урізноманітнювати навчальну діяльність, відійти від чітких рамок стандартного уроку з його незмінною структурою: опитування, пояснення, закріплення, домашнє завдання; сприяють підвищенню активності учнів, а отже – і ефективності уроку. Стимулюючи творчу діяльність учителя та його вихованців, нестандартні уроки створюють сприятливі умови для співпраці, що є надзвичайно важливим у роботі початкової школи.

Готуючись до нестандартних уроків, вчитель має продумати:

- які вміння і навички вони повинні формувати у дітей;
- які розвивальні і виховні завдання вони мають реалізувати;
- який матеріал краще використати для уроку;
- чітко визначити організацію проведення уроку;
- підбиття підсумків [1, с. 24-25].

Нестандартні уроки позитивно впливають на навчально-виховний процес у сучасній школі. Головна заслуга уроків з нетрадиційною структурою - дуже потужна активність учнів на уроці, але потрібно мати на увазі, якщо нестандартні уроки проводити повсякденно, то цікавість до навчання у дітей пропадає. Тому при використанні нестандартних уроків потрібно бути дуже обережним, для того щоб дітей не перевантажити незвичайністю. Вчителям головне правильно підібрати форму роботи і якісно її провести.

Отже, нестандартні уроки дозволяють урізноманітнювати процес навчання, позбавлятися шаблонів, створюють умови для виховання творчих здібностей школяра, розширюють функції вчителя, дають змогу враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини.

Використання нестандартних уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть активну участь у процесі навчання.

Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці. Ефективність нестандартних уроків забезпечується за умови володіння вчителем методикою їх проведення та умілого використання таких уроків у певній системі в поєднанні з традиційними формами роботи.

Список використаних джерел

1. Нестандартні уроки в початковій школі / Упоряд. О. Кондратюк. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
2. Махмутов М. И. Современный урок / М.И.Махмутов. – М.:Педагогика, 1981. – 192 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка / Н.П.Волкова. – К.: Академія, 2002. – 340с.
4. Чекіна О. Ю. Рід прикметника. Школа — наш дім. Інтегрований урок з української мови та українського читання. 2 клас / О.Ю.Чекіна // Розкажіть онуку. – 2000. – № 4. – С. 48-49.

Кравченко Ірина Василівна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ

На сучасному етапі розвитку суспільства перед школою стоїть завдання виховати особистість, яка мислить самостійно, творчо, з активною життєвою позицією, чітким науковим світоглядом. Роль початкової школи у вирішенні цих питань є визначальною. Саме тому є актуальним питання використання *ігрової діяльності* у навчально-виховному процесі початкової школи, адже вона сприяє розвитку розумових здібностей учнів, підвищенню якості знань, формуванню активності, самостійності, пізнавального інтересу, волі, характеру. Адже, обсяг нової інформації, який мають опанувати учні, збільшується щороку і вчитель, не зважаючи на ці зміни, повинен подавати новий матеріал так, щоб учні могли добре його засвоїти. Одним із активних методів подання нового матеріалу є гра.

Педагогічні дослідження засвідчують, що гра як метод навчання став предметом особливої уваги в працях Г.С.Сковороди, В.О. Сухомлинського, К.Д.Ушинського.

Мета статті: розкрити значення дидактичної гри в поданні нового матеріалу учням початкових класів, проаналізувати необхідність її використання.

З найдавніших часів педагоги шукають способи найкращого навчання дітей. Ставиться завдання визначити такі методи і технології, щоб воно протікало швидко і якісно, з розумними витратами сил вчителів та учнів. Випробувано вже багато чого, проте серед усіх методів навчання особливе місце посідає дидактична гра, яка є ефективною у поданні нового матеріалу не лише на уроці, але і у позакласній роботі. Системи дидактичних ігор вперше були розроблені для дошкільного виховання Ф. Фребелем, М. Монтесорі, для початкового навчання - О. Декролі.

Дидактична гра – це метод імітації (наслідування, відображення) прийняття управлінських рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри.

Будь-яке вміння чи навичка, набуті школярем, спонукають його до діяльності. Характер цієї діяльності – ігровий – найбільш близький і зрозумілий дітям з їхнього попереднього досвіду. Варто зауважити, що гра є цінним засобом виховання розумової активності дітей, вона поживляє психічні процеси, викликає в учнів живу зацікавленість процесом пізнання. У ній діти тренують свої сили, розвивають вміння і навички, вона допомагає зробити будь-який навчальний матеріал цікавим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний робочий настрій, полегшує процес засвоєння знань [2, с. 23].

Основна особливість дидактичних ігор визначена їх назвою: це ігри навчальні. Для дітей початкових класів значення дидактичної гри не виступає відкрито, а реалізується через ігрові завдання, ігрові дії і правила. Ці ігри сприяють розвитку пізнавальної діяльності, інтелектуальних операцій, що представляють собою основу навчання. Для дидактичних

ігор характерна наявність завдання навчального характеру - навчальної задачі.

Зазвичай дидактичні ігри конструюються по-різному. У деяких з них є всі елементи рольової гри: сюжет, роль, дія, ігрове правило, в інших - тільки окремі елементи: дія чи правило або і те й інше. Тому за структурою дидактичні ігри зазвичай поділяються на сюжетно-рольові та ігри-вправи, що включають тільки окремі елементи гри [6, с. 64].

Так, наприклад С.І. Волкова рекомендує використовувати на уроках математики при вивченні геометричних фігур складання дітьми зображень предметів з фігур, з якими вони познайомилися. А от на уроках російської мови вчитель повинен організовувати творчі ігри з метою розширення знань дітей, а головне - розвитку їхніх здібностей, тому на заняттях російською мовою для цього використовують включення в гру роботу зі словниками, твори на вільну тему. А на уроках рідної мови в початковій школі нерідко використовуються такі ігри, як складання пропозицій з двох-трьох слів, мало пов'язаних за змістом, придумування заголовків до тексту, перерахування синонімів, омонімів та інших мовних засобів, які діти повинні вивчити [3, с.176].

Тобто, у дидактичних іграх дитина спостерігає, порівнює, зіставляє, класифікує предмети за тими чи іншими ознаками, здійснює доступний їй аналіз і синтез, робить узагальнення. Ці ігри надають можливість розвивати у дітей довольність таких психічних процесів, як увага і пам'ять. Ігрові завдання розвивають у дітей кмітливість та спритність. А ось художньо оформлені іграшки, малюнки, демонстраційний і роздатковий матеріал до ігор виконують завдання художнього виховання [1, с.28].

Видатний педагог Ян Амос Коменський вважав гру необхідною формою діяльності дитини, яка відповідає її природі і нахилам: "гра — серйозна розумова діяльність, у якій проявляються всі види здібностей дитини, у грі розширюється і збагачується коло уявлень про навколишній світ, розвивається мова." [7, с.87].

Граючи, діти накопичують знання про навколишній світ, вчаться самостійно приймати рішення, проявляють оригінальність думки. Таким чином, в процесі гри у дітей створюються сприятливі умови для розвитку уяви. Важливо, щоб вчитель творчо підходив до вирішення цього завдання і використав у навчально-виховному процесі різні ігрові прийоми та творчі завдання, спрямовані на розвиток уяви учнів [2, с. 43].

Високо оцінював значення гри В. О. Сухомлинський: "Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра - це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра - це іскра, що запалює вогник допитливості" [6, с. 47].

Ю.З. Гільбух описує уроки-ігри, характеризуючи їх такими позитивними рисами, як яскраво виражена мотивація діяльності, добровільність участі та підпорядкування правилам. Він поділяє їх на навчально-рольові та змагальні. Для перших характерним є максимальне включення уяви. Тобто в процесі навчання дитина, спілкуючись зі своїм класом за ролями, легше запам'ятовує новий матеріал, адже сприймає його набагато ясніше [4, с. 146].

У результаті систематичного використання дидактичних ігор в навчальному процесі у школярів розвиваються рухливість і гнучкість розуму, формуються такі процеси мислення, як порівняння, аналіз, умовиводи. За допомогою правильно побудованої гри учитель може досягти систематичного засвоєння і закріплення знань учнів. К.Д. Ушинський підкреслював значення гри для загального розвитку дитини, для розвитку її моральних якостей [2, с.43].

Проте учитель повинен пам'ятати, що дуже важливий момент у грі - подолання перешкод, досягнення цілей, самостійний пошук. Всі ці елементи гри розвивають розумові здібності школяра. У дидактичній грі дитина повинна самостійно вирішувати різноманітні розумові завдання: описувати предмети, групувати за різними властивостями і ознаками, відгадувати предмети і дії за описом, придумувати розповіді. Діти повинні вміти знайти відповідь, здогадатися, порівняти, зробити правильний висновок, використовуючи наявні знання і досвід. При цьому виявляти кмітливість та уміння самостійно вирішувати завдання, поставлені вчителем [7, с. 48].

Виходячи з викладеного вище, можна висловлюватись про дидактичну гру як цінний засіб виховання розумової активності дітей. У ній школярі охоче долають значні труднощі, розвивають здібності і вміння. Вона допомагає зробити будь-який навчальний матеріал захоплюючим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний робочий настрій, полегшує процес засвоєння знань. Тому не потрібно намагатися навчити дитину більше на уроці, ніж треба, потрібно робити все, щоб вона змогла засвоїти те, що є важливим зараз. А якщо матеріал, який розповідатиме вчитель, її зацікавить, то вона сама захоче дізнатись більше.

Список використаних джерел

1. Арутюнов А.Р. и др. Игровые задания / А.Р.Арутюнов. – М.: Русский язык, 1984. – 217 с.
2. Блонский П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х томах / П.Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 420 с.
3. Гребенникова Н.А. Ознакомлення першокласників із завданням / Н.А.Гребенникова // Початкова школа" Москва 1990р. "Просвіта".
4. Зеньковський В.В. Психологія дитинства / В.В.Зеньковський. - М., 1996.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский - М.: Начальная школа, 1893. - 227 с.
6. Паламарчук В.Ф. Уроки мислення у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського і в сучасній школі / В.Ф.Паламарчук // В.О. Сухомлинський і сучасність. – Чернігів, 1996. – вип. 2. – с. 89-98.

7. Селіванов В.А. Основи загальної педагогіки: Теорія і методика виховання: навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / За ред. В.П. Слостенина. - 2-е вид., испр. - М.: Видавничий центр "Академія", 2002.

Кривіцька Катерина Іванівна,
студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ СВІДОМОГО ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сьогодні відбуваються великі зміни в культурному, суспільному та політичному житті держави, які впливають на розвиток освіти. У національній доктрині розвитку освіти визначено, що головною метою сучасної української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Сучасна початкова школа повинна розвивати дитину як індивідуальність, сприяти формуванню в ній творчого потенціалу, прагненню до самостійної діяльності. Одним із найважливіших завдань початкової школи є навчити дітей добре читати.

Проблема формування та важливості навичок читання є предметом багатьох досліджень, які відбувалися колись та продовжуються в наш час. Над нею працювали такі видатні психологи та педагоги: Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, П. Ф. Каптерев, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський. Також проблему формування та розвитку навичок читання розглядали та досліджували такі вчені та методисти: В.Г. Зайцев, І.Г. Пальченко, О.Я. Савченко, І.Т. Федоренко. Загалом у їх працях висвітлені шляхи формування читацьких навичок, а також методи покращення та вдосконалення цих навичок. Зокрема, у своїй книзі "Резервы обучения чтению" Зайцев В.Г. розглянув питання вдосконалення навичок читання в школі та дав рекомендації, які забезпечать високу результативність процесу навчання читанню. А Федоренко І.Т. подав систему вправ для покращення читання школярів та розробив методику зорових диктантів, які направлені на розвиток оперативної пам'яті дитини та сприяють розвитку техніки читання.

Мета статті: розкрити особливості формування навички свідомого читання учнів початкових класів; проаналізувати погляди вчених на проблему формування навички свідомого читання учнів початкових класів

Читання – це одне з найважливіших умінь людини. В.О. Сухомлинський говорив, що читання – це віконце, через яке діти бачать, пізнають світ і самих себе. Вміння свідомо читати є одним з найголовніших, які характеризують читання. Воно формується у початковій школі.

Д. Б. Ельконін визначає читання як процес відтворення звукової форми слів за їх графічною (буквеною) моделлю. Також він вказує на те, що особливість читання полягає не в добуванні інформації, а в тому, на якій основі відбувається вилучення інформації. Воно відбувається на основі відтворення звукової форми мови [3, с. 383].

У своєму підручнику "Техніка швидкого читання" Кузнєцов О.А. та Хромов Л.Н. стверджують, що розуміння прочитаного є неодмінною умовою ефективного читання, а швидке читання висуває проблему розуміння тексту на перше місце. Розуміння – встановлення логічного зв'язку між предметами шляхом використання наявних знань. Коли ми читаємо нескладний для нас текст, розуміння зливається зі сприйняттям. Ми усвідомлюємо відоме нам значення слів та згадуємо раніше отримані знання або відбираємо з наявних знань потрібні в даний момент і пов'язуємо їх із новими враженнями. Осмислення предмета, встановлення нових логічних зв'язків та застосування знань і являє собою складний процес, який розгортається у часі, коли ми читаємо важкий або незнайомий для нас текст [4, с. 45].

Оптимальним темпом для читання, при якому нормально сприймається текст, на думку В. Н. Зайцева, є темп від 120 – до 150 слів на хвилину. Саме при такому темпі відбувається краще розуміння тексту учнями. Якщо ж темп читання буде підвищений, то це призведе до того, що розуміння тексту погіршиться [2, с. 3].

Свідоме читання передбачає розуміння учнями більшої частини слів у тексті, змісту речень, зв'язків між реченнями та частинами тексту, його змісту. Часто вчителі стикаються з проблемою, коли дитина не розуміє те, що вона прочитала чи озвучила. Тобто вона не ототожнює слово з певним предметом, не може зіставити прочитане з певними явищами, не розуміє ідеї прочитаного [6, с. 48].

Свідомість читання також залежить від того, наскільки добре школярі володіють технікою читання, тобто наскільки правильно, виразно та швидко вони читають, також від того, наскільки добре вони володіють складобуквеним та звуковим аналізом, уміють співвідносити букву та звук [1, с. 42].

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що для того, аби читання було свідомим, учні повинні розуміти значення усіх слів в тексті, зв'язок окремих частин речення, самих речень у тексті та частин тексту, а також визначати головну думку та основний зміст прочитаного.

Для вирішення цієї проблеми потрібно застосовувати такий вид систематичної роботи, як словникова робота (перед ознайомленням з новим текстом найбільш інформативні зі смислового погляду слова пояснюються). Слова та вирази, які використовуються в переносному значенні, найкраще сприймаються у контексті, тому тлумачаться у процесі читання [6, с.48].

Також для покращення розуміння тексту можна використовувати такі види роботи, як читання й аналіз твору, робота над образотворчими засобами, виразне читання, переказ змісту прочитаного та ін.

На ступінь свідомого читання впливають вік та розвиток дитини, а також доступність матеріалу та сила пам'яті і уваги. Для того, щоб підвищувати якість читання, розвивати увагу та пам'ять, розвивати мовленнєвий апарат, потрібно на уроках поєднувати роботу з текстом зі спеціальними вправами, які значно покращують та позитивно впливають на формування та вдосконалення навичок читання [7, с. 24].

В.О. Сухомлинський говорив: "Навчити в початкових класах всіх дітей читати так, щоб вони уміли, читаючи, думати і, думаючи, читати. Читання учить дитину мислити, мислення стає стимулом, що пробуджує сили розуму" [5, с. 473]. Свідоме читання, тобто повне розуміння тексту, - це найголовніша навичка читання.

Отже, при аналізі поглядів вчених на проблему було виявлено, що питання формування навички свідомого читання залишається актуальним і в наш час, тому що обсяг інформації постійно зростає, а для її швидкого отримання потрібно вміти читати, і не просто читати, а свідомо читати, для розуміння хорошого прочитаного тексту. Навичка свідомого читання є однією із найголовніших та найважливіших навичок, яку дитина повинна отримати в початковій школі. Свідоме читання – це повне розуміння прочитаного тексту та вміння визначати основну ідею та встановлювати взаємозв'язки між частинами тексту. Тому вчителі повинні докладати усіх зусиль для формування та розвитку навички свідомого читання.

Список використаних джерел

1. Волошина Г.П. Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі / Г. П. Волошина // Посіб. для студентів та учителів поч. кл.– Умань, 2011. – 126 с.
2. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению. / В. Н. Зайцев. – М. : Просвещение, 1991. – 32 с.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. 560 с. : ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
4. Кузнецов О. А. Техника быстрого чтения / О. А. Кузнецов, Л. Н. Хромов. – Москва : "КНИГА", 1983. – 195 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. Т. 2. : Формирование коммунистических убеждений молодого поколения. Как воспитать настоящего человека. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1979. – 718 с.
6. Федосюк Т. Формування навички свідомого читання / Т. Федосюк // Початкова освіта. Шкільний світ : Перша українська газета для першого вчителя. – 2014. – №1. – С. 47-50.
7. Шохіна Л. Читацькі уміння та навички : майстер-клас / Л. Шохіна // Початкова освіта. Шкільний світ : Перша українська газета для першого вчителя. – 2014. – №6. – С. 24-29.

Микитенко Людмила Олександрівна,
студентка 22 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У сучасному світі досить гостро стоїть проблема творчого розвитку особистості, від чого залежить потенціал суспільства. Ця проблема є особливо актуальною у наш час. Адже саме зараз, як ніколи, нашій країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити. Виховувати творчість потрібно з молодшого шкільного віку – найбільш сприятливого періоду, коли формуються мотивація до навчання, а також креативність.

Проблема творчих здібностей розглядається вченими: В.О. Крутецьким, О.Н. Леонтьєвим, В.О. Моляко, В.О. Пономарьовим, С.Л. Рубінштейном. Більшість авторів (В.І. Андреев, Д.Б. Богоявленська, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьмина, С.О. Сисоєва) розглядають творчі здібності як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності.

Мета статті полягає у визначенні підходів до формування творчої особистості молодшого школяра.

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, але дослідження Т.Н. Байбари, Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, Ю.З. Гільбуха, Л.І. Лозової показують, що саме молодший шкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості. В цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, критично оцінювати діяльність.

Творчі можливості молодших школярів реалізуються в різних видах діяльності, зокрема у грі, навчанні, спілкуванні, трудовій діяльності. Як творчість сприймаємо не лише кінцевий результат діяльності, а й прийоми та методи, за допомогою яких вона здійснюється.

Практика показує, що більш продуктивними, міцними, усвідомленими стають ті знання, які учень здобуває сам. Створенню умов для самостійного здобуття знань на уроках сприяють проблемні ситуації. Перед дітьми постає певне пізнавальне завдання, що містить суперечність, викликає дискусію, спонукає до роздумів, пошуків і висновків.

При вивченні нового матеріалу школярі вирішують завдання, для розв'язання якого необхідні нові знання, що й стають предметом вивчення на уроці. Саме так створюються проблемні ситуації, ситуації утруднення.

Як один з прийомів створення проблемної ситуації можна використовувати "хвилинки міркування", що сприяють розвитку мислення як логічного, так і образного.

Відкриття, які діти роблять на уроках, незначні, давно відомі в науці. Але дітям вони дають справжню насолоду. Чим більше створено для учнів ситуацій утруднення, які вони можуть подолати, тим частіше вони переживають радість

відкриття, тим інтенсивніше у них розвивається інтерес до знань, науки, навчання. І творчі здібності вихованців зростають.

Завданням нашого сьогодення є навчити дитину не боятися діяти в незвичайних ситуаціях, братися за вирішення питань, яких вона раніше не робила. Досвід свідчить, що людина, яка здатна генерувати ідеї швидше знаходить своє місце в суспільстві.

Сократ вважав, що поставити дитину у безвихідь – значить поставити її у більш сильну позицію, оскільки тоді вона хоче дізнатися про щось нове й не зможе бути задоволеною, перебуваючи в стані незнання, вона неодмінно захоче вийти з такого стану, тобто дізнатися.

У педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського ми можемо почерпнути умови формування творчої особистості молодшого школяра, однією з яких є творча діяльність педагога.

Трактуючи поняття “педагогічна творчість”, В. О. Сухомлинський підкреслював дослідницьку сутність учительської праці, уміння педагога глибоко проникати в теоретичний зміст педагогічного явища, осмислювати його, бо “... за самою логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна праця неможлива без елемента дослідження” [5, с.471].

Однією з найважливіших особливостей творчої праці педагога вчений вважав те, що його об’єкт праці – учень – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора, тому найважливішим завданням творчого вчителя є розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант.

У Великому психологічному словнику під редакцією Б. Мещерякова знаходимо тлумачення А. Петровського, який вважав, що розвиток творчих здібностей залежить від індивідуальних особливостей дитини. На його думку, залежно від переваги сигналів першої чи другої сигнальної системи у психічній діяльності людини, її можна віднести до одного з трьох типів: художнього, розумового чи середнього, змішаного [1, с.345].

В. Моляко та інші вчені (А. Богоявленська, В. Дружинін, Я. Пономарьов) підкреслюють, що прояв і становлення творчих здібностей є невіддільними від розвитку і розвиненості інших ознак особистості, серед яких дослідники виділяють: сміливість, незалежність суджень, схильність до заперечення звичного, оригінальність, розумову відкритість, чутливість до нового та незвичного, високу толерантність до невизначених ситуацій, ініціативність. Творчі здібності розглядаються як постійна і впевнена готовність особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях, позитивна пізнавальна активність [3, с.5].

Пояснюючи свою позицію з питань творчості, відомий психолог Л. Виготський зазначав, що "творчою ми називаємо таку діяльність, яка створює щось нове, однаково, чи буде це створене творчою діяльністю будь-якою

річчю зовнішнього світу або побудовою розуму або почуття, яке живе та виявляється тільки в самій людині" [3, с.237]. Психолог стверджує, що "творчість є необхідною умовою існування і все, що виходить за межі рутини, і в чому міститься хоч щось нове, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини" [2, с.238].

Я. Пономарьов, який дуже широко трактує поняття "творчість", визначав його як "механізм продуктивного розвитку" і не вважав "новизну" вирішальним критерієм творчості [4, с.23].

Таким чином, можемо сказати, що творча особистість -- це такий індивід, який здатний проникати в суть ідей і втілювати їх усупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату.

В. Моляко наголошує, що основними методами вивчення творчості є методи спостереження, самоспостереження, біографічний метод (вивчення біографій видатних людей, творців у певних галузях науки, культури, техніки та ін.), тестування, анкетування, експериментальні методи, хоч застосування останніх пов'язане зі значними труднощами, оскільки будь-який творчий процес є оригінальним, єдиним у своєму роді, такий, що не відтворюється точно в тому самому вигляді при повторному спостереженні [3, с.5].

У молодшому шкільному віці досить добре розкриваються загальні і спеціальні здібності дітей, що дозволяють судити про їхню обдарованість. Щоб успішно здійснювати педагогічну діяльність у цьому напрямку, вчителі початкової школи повинні враховувати певні аспекти, а саме: психологічні передумови розвитку творчих здібностей молодших школярів; теоретичні і методичні здобутки сучасних педагогічних досліджень у сфері розвитку творчих здібностей дітей; творчо-розвивальний потенціал навчальної діяльності; можливості змісту усіх навчальних предметів для творчого розвитку учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь // [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. - СПб.: ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте // Лев Семенович Выготский. - М.: Смысл-Зксмо, 2003. – 439 с.
3. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В.О.Моляко // Обдарована дитина. – 1998. - № 1. – С. 3-5
4. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика //Яков Александрович Пономарев. - М., 1976. – 280 с.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. Т. 4. – К. : Рад. шк., 1977. – 471 с.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема організації колективної учбової діяльності молодших школярів є актуальною, тому що різноманітна діяльність дітей у школі і за нею, як правило, проходить у колективі. Система організації життя учнів, яка стимулює розвиток колективних взаємовідносин, сприяє об'єднанню навчальних і позанавчальних інтересів учнів. Практично всі види діяльності знаходяться у формах колективного учіння.

Оскільки колективна діяльність передбачає процес спілкування дітей між собою, то зазначимо, що чимало праць присвячено питанню розвитку комунікативних здібностей (Гальськова Н.Д., Колкер Я.М., Кукліна С.С., Олійник Т.І., Орєшина Н.Ф., Степанова З.М., Устінова Є.С.).

Кукліна С.С. досліджувала питання колективної пізнавальної діяльності в групі. Вона стверджувала, що саме колективні форми роботи сприяють успішному засвоєнню усного мовлення, зокрема діалогічного. Про значення колективної учбової діяльності не тільки для формування особистості, але і для згуртування і розвитку колективу неодноразово говорила Н.К. Крупська. Вона підкреслювала, що навички в колективній роботі створюють одночасно і загально-функціональні навички, і навички самодисципліни. І те, і інше мають велике значення у питаннях організації колективного життя [3].

Мета статті - аналіз педагогічних умов забезпечення колективної учбової діяльності молодших школярів на уроці.

Колектив – соціально-значима група людей, які об'єднані спільною метою, узгоджено діють для досягнення мети і мають органи самоврядування [2]. При організації колективної учбової діяльності необхідно врахувати вікові особливості і можливості дітей.

Так як різноманітна діяльність школярів в школі і за нею, як правило, проходить в колективі, то організація колективної учбової діяльності виконує дуже важливу функцію – зближує навчальну і пізнавальну роботу школярів. Система організації життя учнів, яка стимулює розвиток колективних взаємовідносин, сприяє об'єднанню навчальних і позанавчальних інтересів учнів. Практично всі види діяльності знаходяться у формах колективного учіння [4].

Ще більше можливостей для колективної учбової діяльності відкривається при організації самостійної роботи в групах, особливо коли кожен виконує якусь частину загального завдання (розподіл праці), а потім всі члени групи заслуховують і оцінюють результати роботи кожного, і готують колективний звіт для виступу перед класом.

Для прищеплення навичок колективної роботи особливі можливості мають уроки праці. Тут можна працювати колективно, по двоє, по троє, бригадою. Але, залучаючи молодших школярів до колективної діяльності, потрібно спочатку надати дітям можливість самим об'єднатися у групи.

Навчально-виховний процес у початкових класах повинен нерозривно бути пов'язаний із грою.

Колективна навчально-пізнавальна діяльність школярів позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів, виховання в них колективних рис особистості, суттєво змінює характер діяльності вчителя, посилюючи його провідну роль як організатора навчальної роботи школярів і керівника дитячого колективу.

Колективна учбова діяльність передбачає суттєву зміну конструктивного компоненту роботи вчителя. Великого значення досвідчені педагоги надають колективним обговоренням питань, які виникають під час вивчення навчального матеріалу. А також вільним бесідам, які присвячені плинним подіям життя країни, школи, класу, щоб своїми враженнями діти могли поділитися у школі з друзями, вчителем. "На урок вривається справжнє, велике життя, і це ніби розширює стіни класу. Діти відчувають могутній рух нашої Країни вперед" [1].

Колективні форми навчання дозволяють залучати учнів до здійснення контролю за своєю навчальною працею, розвитку у них самоконтролю, взаємоконтролю.

Організуючи колективну роботу на уроці, вчитель вводить клас у загальну проблему, розподіляє завдання між групами, допомагає налагодити роботу в групі, контролює хід розв'язання завдань, регулює взаємовідносини, підводить загальний підсумок колективної учбової діяльності і оцінює її.

Завдання вчителя при колективній роботі: контролювати роботу всіх груп і здійснювати, якщо це потрібно, своєчасну допомогу групі або окремим учням, оцінювати загальну роботу класу на уроках і внесок кожної групи у вирішення проблеми.

При організації колективної діяльності школярів виникають реальні, природні можливості для розвитку сприятливих відносин між вчителем і учнем.

Оптимальна структура колективної учбової діяльності школярів включає наступні компоненти:

- мета діяльності;
- для чого організовується, які результати передбачають отримати;
- соціально-корисна спрямованість та мотиви, значення для розвитку особистості й колективу;
- організація діяльності;
- характеристика системи організаційних форм, у яких вона протікає, розподіл сил і часу, встановлення термінів і послідовності всього процесу діяльності;

- технологія діяльності;
- необхідні засоби для оволодіння певними знаннями, уміннями та навичками;
- інтенсивність діяльності;
- обсяг, тривалість, напруженість у співвідношенні з педагогічними завданнями і віковими можливостями школярів;
- комунікабельність діяльності;
- характеристика зв'язків, відносин, залежності, які забезпечують найбільш повне досягнення поставленої мети;
- контроль і корекція діяльності;
- методи й засоби постійного обліку її ефективності та визначення шляхів досконалості (здійснюються вчителями, органами учнівського самоврядування, самостійно);
- оцінка діяльності;
- характеристика критеріїв її успішності та аналіз результатів з метою здійснення "зворотного зв'язку", одержання даних про реальні зрушення в становленні колективу, формування тих чи інших якостей, умінь [4].

Колективні форми учбової діяльності реалізуються через різні види взаємодопомоги, взаємоконтроль і взаємонавчання.

На уроках розвивального спрямування учень з перших днів перебування в школі готується до дидактично активної співпраці з товаришами і безпосередньо включається в таку роботу.

У шкільному колективі, який є формальним утворенням, функціонують різноманітні самодіяльні групи (неформальні дитячі об'єднання), діяльність яких спрямована на реалізацію та розвиток інтересів і потреб їх учасників.

Дітям цікаво відвідувати уроки, де основою є колективна діяльність. Проте вчитель часто поставлений самою організацією шкільної роботи в умови, за яких від його педагогічного таланту, творчості, ініціативи мало що залежить, тому одноманітність у всьому, що стосується навчання, змушує вчителя раз і назавжди підкорятися встановленому шаблону. Знаходиться небагато педагогів, яким вдається перебороти шаблони викладання, вийти за їх рамки. Вчити всіх дітей однаково, незалежно від їхніх здібностей, бажань темпераменту, вимагаючи від кожного учня обов'язкових, в рамках шкільної програми, знань - не просто складна, а подекуди взагалі нездійснена задача.

Колективна робота може успішно застосовуватися для вирішення практично всіх дидактичних проблем: розв'язання задач, виконання вправ, закріплення і повторення, вивчення нового матеріалу і ін.

Отже, колективна навчально-пізнавальна діяльність школярів позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів, виховання у них колективних рис особистості. Але для того, щоб перейти до колективних форм навчальної діяльності, потрібно перш за все підготувати учнів до цієї

діяльності. Необхідно, щоб кожен учень усвідомлював ті вимоги, які ставляться перед ним в умовах колективної діяльності, і міг їх виконати.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Дж. Проверьте свои способности / Г. Дж. Айзенк. – М.: Мир, 1972. – 175 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К.: ВЦ "Академія", 2002. – 575 с.
3. Емельянов Ю.А. Активное социально-психологическое обучения / Ю. А. Емельянов. – Л.:, 1985. – 168 с.
4. Первина И. Б. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина.– М.: Педагогика, 1985.– С. 76-89.

Мойсієнко Олена Юрїївна,

студентка 24 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ – ПРОВІДНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ Й РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

З переходом із умов гри до умов навчальної діяльності настає в житті дитини переломний момент. Для неї навчання віднині стає обов'язковим. І тут на допомогу учням і вчителям знову приходить гра. Сучасна психологія визнає, що гра супроводжує людину протягом усього її життя та є важливою формою життєдіяльності, але не є віковою ознакою.

Проблема ігрової діяльності знайшла своє відображення в багатьох педагогічних теоріях і системах. Потреба включення ігрової діяльності в навчально-виховний процес початкової школи постала як педагогічна задача в 1970-х роках унаслідок відкриття при школах підготовчих класів. В Україні у 1980-х роках були проведені спеціальні дослідження щодо організації ігрової діяльності дітей, які засвідчили, що застосування гри в навчанні першокласників є необхідним.

Розробленням теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури й значення гри для виховання й навчання та розвитку дітей займалися психологи Л. Артемова, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже та інші. Також важливого значення гри як методу навчання і виховання надавали педагоги Ш. Амонашвілі, П. Блонський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський та інші. Так, А. Макаренко писав: "Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі..." [3]. Водночас він зазначав, що тільки та гра є педагогічно цінною, у якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов дитина може виконувати в грі різні ролі – бути командиром, виконавцем, тощо. Отже, гра, її організація займає ключову позицію в навчально-виховному процесі.

Мета статті - розкрити та проаналізувати значення ігрової діяльності як методу навчання й розвитку молодших школярів. Також висвітлити форми ігрової діяльності.

На сьогоднішній день гра стає школою соціальних відносин для кожної дитини. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самотійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активності залучаються навіть найпасивніші учні. При використанні вчителем на уроці елементів гри, в класі створюються доброзичливі відносини, бажання вчитися, бадьорий настрій. Для педагога гра – це інструмент виховання, що дає змогу повністю враховувати вікові особливості дітей. Для керування ігровою діяльністю, щоб втілити її навчальний і розвивальний потенціал, треба знати її структуру й враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей. Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти: спонукальний (потреби, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі); орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності); залучення дітей до спільного створення атрибутів гри; виконавський (дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету); контрольню-оцінювальний (корекція і стимулювання активності ігрової діяльності) [2, с.306].

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність є переважно самоціллю, а у дидактичних іграх, створених педагогікою, ігрова діяльність спеціально планується й пристосовується до навчальних цілей. Дидактичні ігри – це різновид ігор за правилами. Ж.- О. Декролі вперше було розроблено систему дидактичних ігор для початкового навчання.

У сучасній початковій школі використовуються два види ігор: ігри за правилами (дидактичні, пізнавальні, рухливі, спортивні, народні, інтелектуальні) та творчі ігри (сюжетно – рольові, ігри драматизації, театралізовані, конструювання) [1]. Ці ігри в початковій школі можуть використовуватися як у позаурочній, так і в урочній навчальній діяльності. Ігри, які можна використовувати на уроках з молодшими школярами, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, уяву, кмітливість, закріплюють знання, уміння і навички, тренують сенсорні здібності тощо. Цінність дидактичної гри в тому, що її функція не тільки навчити дитину, але й здійснити емоційну розрядку, запобігти втомі, знизити гіподинамію. При частому використанні цікавих дидактичних ігор на уроках у початковій школі у дітей зароджується інтерес до розумової праці, вони бажать рухатись далі, виконувати складніші завдання.

Дидактичні ігри слід включати в систему уроків, бо вони впливають на краще засвоєння матеріалу та роблять цей матеріал більш цікавим. Можна виокремити оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків: весь урок будується як сюжетно-рольова гра (уроки-мандрівки, уроки-

казки тощо); використання гри як структурного елементу; створення кількох ігрових ситуацій під час уроку [2, с.308].

Застосування ігор під час екскурсій на природі дає можливість розкрити різноманітність і красу навколишньої дійсності, привернути увагу до малопомітних, але істотних ознак рослинного і тваринного світу при залученні учнів до активного емоційного сприймання. Якнайкраще цьому сприяють сюжетні ігри та ігри-вправи з природним матеріалом. Їх мета – навчити дітей знаходити потрібний предмет за допомогою аналізаторів, оперуючи істотними ознаками; описувати предмети та знаходити їх за описом; групувати предмети за деякими ознаками; установлювати послідовність стадій розвитку рослин. Наприклад, діти дуже добре сприймають ігри на природничу тематику: "Що спочатку, а що потім?", "Загадай – ми відгадаємо", "Магазин", "Хто де живе?", "Овочі та фрукти" [3].

Застосування дидактичних ігор буде неефективним без застосування таких дидактичних умов: захопливі назви; органічне включення дидактичних ігор в навчальний процес; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (слова та рухи вчителя повинні бути цікавими та несподіваними для дітей). Пояснення вчителя під час проведення гри мають бути лаконічними, зрозумілими, пробуджувати інтерес. Деякі вчителі вважають, що дидактичні ігри найдоцільніше проводити наприкінці уроку, оскільки в цей час діти вже стомлені. Однак це не завжди правильно, нерідко саме ігрова ситуація може бути найкращим початком уроку [2, с.309].

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для школярів. К. Д. Ушинський писав: "Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання..." [1].

Коли діти навчаються грати, а педагог керувати, управляючи грою, він почне відчувати, як всі в грі підкоряються йому. Умови гри вимагають від дитини швидкості думки, особливої уваги, емоційної напруги. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем.

Отже, ігрова діяльність у навчальному процесі багатофункціональна, її провідними функціями є мотиваційна та розвивальна. У керуванні нею слід враховувати структуру ігор і рівень підготовки дітей. Різні форми ігрової діяльності поєднуються та здійснюються в активній взаємодії учасників гри, найчастіше з використанням ігрового реквізиту. За допомогою гри діти пізнають світ, без гри дітям жити нудно, нецікаво. Навчальна гра повинна мати дидактичний характер.

Список використаних джерел

1. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально – виховному процесі / Н. В. Кудикіна. – К., 2003. – С. 111 – 119.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

3. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні / О. Жорник. – М. 2002 – С.63.

Нечаюк Олександра Володимирівна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Процес реформування освіти в Україні є спробою застосування нових форм роботи в межах традиційної системи. Результативність у роботі досягається шляхом впровадження інноваційних технологій, пошуками відповіді на питання: "Як навчати, як створити сприятливі умови засвоєння нового матеріалу?" Тому будь-яка педагогічна технологія буде мертвою, якщо реальні люди, котрі її втілюють, не розглядатимуть дану проблему як цілісну систему в єдності компонентів і взаємозв'язків. Описати технологію – це одне, а реалізувати її на уроці – це зовсім інше. Адже відіграє велику роль відбиток особистості, інтелекту конкретного вчителя. Тому найсерйознішою проблемою реформування освіти є підготовка вчителів, які повинні усвідомити, що слід переходити "від передання знань" до "навчання жити". Розв'язання даного завдання безпосередньо пов'язане з навчально-виховним процесом [2, с.45-48].

Порівнюючи традиційну та інноваційну освіту, які сьогодні паралельно існують в Україні, І. Зязюн зробив висновки, що традиційна система навчання є безособистісною, "бездітною... безлюдською". У ній "людина... постає... об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів" [1, с.38].

Не всі погоджуються з цією оцінкою. Але всі серед головних недоліків традиційної системи навчання називають: авторитарний стиль керівництва; домінування пояснювально-ілюстративного типу навчання і репродуктивної діяльності учнів; перевагу фронтальної роботи, обмеженість діалогічного спілкування; породжені цими факторами невміння і небажання дітей учитися; відсутність у них поцінування освіти, самоосвіти (саморозвитку).

Мета нашої статті - проаналізувати зміст інноваційних технологій та їх використання на практиці в початковій школі.

Досліджували проблеми педагогічної інноватики О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, А. Ніколс, Н. Юсуфбекова та ін., співвідносячи поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Сучасний урок вимагає від педагога оптимального поєднання індивідуальної, парної, групової і колективної форм організації навчальної діяльності учнів.

Виховний та розвивальний характер навчально-пізнавальної діяльності на уроці поглиблюється за умови постійного включення учнів у ситуації, де вони повинні:

- доводити власну думку, наводити на її захист аргументи, докази, користуватись здобутими знаннями;
- ставити запитання вчителю, товаришам, з'ясовувати незрозуміле, поглиблювати процес пізнання;
- рецензувати відповіді однокласників, інші творчі роботи, давати поради;
- ділитися своїми знаннями з іншими;
- допомагати товаришам, коли вони відчувають утруднення, пояснювати незрозуміле;
- спонукати до знаходження не одного рішення, а декількох самостійно зроблених;
- вільно вибирати завдання, переважно пошукового і творчого характеру;
- урізноманітнювати діяльність, включати в пізнання елементи праці, гри та спілкування;
- виконувати завдання-максимум, розраховане на читання додаткової літератури, першоджерел, на тривалі спостереження [1, с.18-20].

Значна кількість основних методичних інновацій пов'язана сьогодні із застосуванням інтерактивних методів навчання. Тому, змінивши слова великого китайського педагога Конфуція "Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю, я розумію", можна сформулювати як кредо інтерактивного навчання.

Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю.

Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти.

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок.

Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром [3, с.112-113].

Як бачимо, процес навчання потребує напруженої розумової роботи дитини і власної активності у цьому процесі. Мало пояснити, розповісти, продемонструвати. Справжнього результату можна досягти лише за допомогою інноваційного навчання.

Уміння і бажання навчатися – це той фундамент, який має закласти майбутній вчитель початкових класів. Тому перед кожним уроком педагог повинен шукати відповідь на "вічне" запитання: як побудувати навчальну роботу, щоб вона викликала емоційне піднесення у школярів, неодмінно позитивно впливала на їхні почуття і мислення, збагачувала їх досвідом самостійних пошуків та роздумів.

На практиці можна використовувати різні інноваційні методи навчання. Прикладом може бути вправа "**Ромашка**", завдання якої полягає у створенні правильного речення, що стосуються даної теми. Наведемо приклад на казці

"Кривенька качечка". Дівчина: працююча, лагідна, добра, жорстока, мовчазна, зла, горда. Вибравши правильні ознаки даного героя, учні складають його внутрішню характеристику. Ця вправа допомагає школярам у відтворенні змісту тексту, запобігає зазубрюванню. Дитина намагається прочитати текст так, щоб на наступному уроці "зірвати" з ромашки правильні відповіді.

Добре спрацює вправа **"Мозковий штурм"**, яка дає можливість повторити вивчене на попередніх уроках та узагальнити почуте. Ця вправа – міра швидкості думки та шкала виявлення рівня знань. У дітей зникає страх перед неправильною відповіддю. Самостійний пошук учнями відповіді на запитання "Чому?" приносить масу задоволення. Учні самі пропонують завдання, ставлять запитання та шукають на них відповіді.

Здавна популярна, але трохи забута гра **"Морський біл"**. Ця гра дає величезний заряд енергії. Оченята швидко стрибають то на букву, то на цифру. Це – прекрасна зарядка для очей та потужний поштовх мозку до праці.

Використання **логічно-опорної схеми (далі ЛОС)** – один із нестандартних способів навчання, в основі якого знаходяться ідеї видатного математика В.Ф.Шаталова (вивчення навчального матеріалу великими смисловими блоками у вигляді схем та схематичних малюнків). ЛОС дають можливість навчити школярів відібрати головне з цілої теми. Це систематизує пам'ять, логічне мислення, підштовхує до висунення власних гіпотез, побудови власних міркувань. Крім того, багаторазове повторення вивченого матеріалу безпосередньо на уроці дає можливість повністю його застосовувати і розвиває усі види пам'яті. Цей вид роботи проводиться фронтально [3, с.180-185].

При використанні інноваційних методів навчання учні краще аналізують, зіставляють, виділяють головне, вміло застосовують набуті знання на практиці, набувають комунікативних навичок. Підвищується інтерес учнів до знань, зростає самоповага. Тому за активними методами навчання – майбутнє. Постійне впровадження їх у практику роботи робить процес навчання значущим, орієнтованим на особистість учня. І дає, врешті – решт, вагомий здобуток.

Отже, оскільки вчитель є організатором освітнього процесу, то його основною метою є пробудити і підтримати прагнення дітей до пізнання, що спонукає педагогічний колектив шукати шляхи підвищення інтересу учнів до навчання, урізноманітнюючи його зміст, форми та прийоми через використання інновацій.

Список використаних джерел

1. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі / Л.І. Даниленко/ Управління освітою. 2001. - № 3. – 150 с.
2. Досяк І.М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1 – 4 класи./ І.М.Досяк. – Х.: Вид. група "Основа", 2007. – 160 с.
3. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання./ Г.О. Сиротинко. – Харків: Видавнича група "Основа", 2003. – 368 с.

Носюк Оксана Анатоліївна,
студентка 24 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Урахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні – це не пристосування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а підбір прийомів, методів і форм педагогічного впливу відповідно до індивідуальних особистостей школяра з метою забезпечення найоптимальнішого рівня розвитку. Індивідуальний підхід створює сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня. Такого підходу потребують насамперед важкі вихованці, малоздібні школярі, а також діти з чітко вираженою затримкою розвитку.

Початок теоретичного рівня розробки проблеми індивідуального підходу до учнів у навчанні пов'язаний із великим педагогом, одним з основоположників педагогічної науки і рідної школи, К.Д. Ушинським. Значний внесок у розробку питань розвитку особистості, урахування закономірностей розвитку дитини, індивідуального підходу в навчанні й вихованні внесли такі педагоги, як Х.Д. Алчевська, В.Г. Белінський, М.Ф.Бунаков, М.Г. Чернишевський, П.Д. Юркевич. В.Г. Белінський стверджував, що природа щедро одаряє людей здібностями і даруваннями, створює тло, але не розвиває: цим опікується суспільство. М.Ф. Бунаков робив акцент в індивідуальному підході на природну основу, темперамент. Я.А. Коменський дав уперше обґрунтування загальнокласній роботі на уроці в поєднанні з індивідуальною. Л.М. Толстой стверджував, що всі учні можуть вчитися успішно, а відставання походить від того, що вчитель не звертає уваги на індивідуальні особливості учня і не приймає відповідних заходів до їх удосконалення. М.Г. Чернишевський дає високу оцінку розумовим можливостям дітей, вимагає більшої уваги до кожної дитини окремо.

Мета статті - висвітлення особливостей процесу індивідуального підходу до учнів; аналіз чинників, які дієво впливають на ефективність здійснення вчителями початкової школи індивідуального підходу до учнів.

Від природи діти мають неоднакові інтелектуальні здібності. Тому шкільні програми передбачають створення певних умов для розвитку задатків і здібностей усіх учнів, наявних у кожного в різному їх поєднанні. Для урахування індивідуальних відмінностей в інтелектуальному розвитку вчителі керуються принципом індивідуального підходу до кожного вихованця, організовують диференційоване навчання.

Впродовж тривалого періоду розвитку системи початкової освіти широкого впровадження набули колективні (групові) форми навчання і

виховання особистості, спрямовані на реалізацію завдань, які впливали з потреб суспільства та колективного розвитку, і не враховували індивідуальних особливостей учасників навчально-виховного процесу. Вчитель початкової школи у професійній діяльності більше уваги надавав формуванню учнівського колективу, працював із класом загалом або з найбільш активними учнями. Нівелювалися індивідуальні особливості, здібності, потреби та можливості особистості, не завжди визнавалася власна точка зору на ту чи іншу проблему, ігнорувалася будь-яка самостійність.

На початку XXI ст. в умовах удосконалення вітчизняної системи освіти, її демократизації та гуманізації вагомим значення набуває індивідуальне формування та розвиток особистості, передбачаючи досконале володіння інформацією про індивідуальні відмінності та особливості дітей однієї вікової категорії, їх навчальні стилі, підходи у вихованні.

Реалізація зазначеного передбачає наявність у вчителя початкової школи вміння здійснювати індивідуальний підхід до учнів, тобто таку "організацію навчально-виховного процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні психологічні особливості школярів, рівні розвитку їхніх здібностей і нахилів" [2, с.43]. Це, в першу чергу, своєрідність їхніх відчуттів, сприймання, уваги, мислення, пам'яті, уяви, особливість інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту і рис характеру.

О.Я. Савченко зазначає, що "визнання особистості дитини та дитинства загалом є найвищою цінністю навчально-виховного процесу і загальнолюдською цінністю – найбільш значуща ознака гуманістичного мислення вчителя" [3, с.32]. Безперечно, основні мотиви педагогічної діяльності – це турбота про щастя дитини, щире прагнення сприяти успішному протіканню дитинства.

Важливим фактором, який потрібно враховувати у здійсненні індивідуального підходу до учнів, є їх самооцінка. Вже з першого класу вчителю доводиться враховувати індивідуальні відмінності самооцінки кожного учня. Самооцінка — завищена або занижена — справляє помітний вплив на навчальну діяльність учня, на його ставлення до однокласників, значною мірою зумовлює його поведінку, особливості сприймання виховних впливів учителя. Якщо у дитини склалася неадекватна, надміру висока самооцінка, то у неї, як правило, виявлятимуться такі риси, як зазнайство, неповага до товаришів, прагнення виділитись з-поміж них, бути в усьому першою тощо. Такі діти часто неадекватно реагують на оцінки вчителем їх навчання і поведінки, вважають їх несправедливими, заниженими. Причиною цього найчастіше бувають хиби сімейного виховання, коли батьки захвалюють дитину, в усьому потурають їй. Зловживання ж безпідставним осудом у сімейному і шкільному вихованні, надмірна строгість у ставленні до дитини й оцінці її дій можуть спричинити іншу крайність, коли у дитини поступово виникає занижена самооцінка, яка теж негативно позначається на всій

поведінці учня, зумовлюючи такі особливості, як боязкість, замкненість в собі, невпевненість у власних силах, безініціативність та інші.

У кожному із згаданих випадків необхідна, по-перше, роз'яснювальна робота вчителя з батьками з метою корекції їх оцінних ставлень до дитини. По-друге, в самому навчально-виховному процесі слід систематично створювати ситуації, в яких учні із завищеною самооцінкою мали б можливість переконатися у безпідставності їх надмірних домагань, а учні з заниженою самооцінкою одержували б змогу частіше упевнюватись у своїх успіхах і можливостях.

Вивчаючи дитину в процесі педагогічної діяльності, застосовуючи для цього наукові методи, інтегруючи згодом усю інформацію про неї, вчитель впливає на формування особистості дитини. Педагог має не просто вивчати, а й розуміти учня. У цьому контексті розуміння – результат інтелектуальних, емоційних і моральних зусиль учителя. Шлях до розуміння особистості учня починається з його пізнання, виявлення індивідуальних особливостей, можливостей та інтересів. Учитель тим краще розуміє дитину, чим більше дізнається про неї.

Процес вивчення індивідуальних особливостей учнів має відбуватися за умови дотримання певних правил, а саме:

✓ вивчення особистості необхідно спрямовувати на виявлення особливостей фізичного, психічного та соціального розвитку конкретного вихованця;

✓ дослідження процесів розвитку школярів має тривати впродовж усього навчання в початковій школі;

✓ вивчення особистості школярів та колективу класу потрібно спрямовувати на вирішення конкретних педагогічних завдань;

✓ вихователь у процесі вивчення учнів має бути сповнений педагогічного оптимізму щодо їх розвитку та соціально-психологічного зростання;

✓ вивчення учнів має охоплювати всі аспекти їх фізичного, психічного та соціального розвитку;

✓ дослідження соціально-психічного розвитку варто здійснювати в природних умовах навчально-виховного процесу;

✓ вивчення учнів поєднують з виховним впливом на них, зокрема, акцентують увагу на позитивних, а не негативних рисах характеру та поведінки.

Принцип індивідуального підходу до учнів дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі йти до оволодіння навчальним матеріалом своїм шляхом. Реалізуючи цей принцип, потрібно враховувати рівень розумового розвитку дітей, їх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності. Щоб розуміти

учнів, учитель повинен уважно вивчити кожного з них, пізнати їх індивідуальні інтереси та схильності, рівень розвитку та умови проживання.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
2. Лекції з загальної педагогіки: навч. посіб. / С.М. Мартиненко, Л.Л. Хоружа. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – 136 с.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. – К. : СПД "Цудзиневич Т.І." – 2007. – 204 с.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.

Оберемська Вікторія Вікторівна,

студентка 34 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Гужанова Т.С.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Серед проблем, якими так багате наше століття, мабуть, найскладнішою є проблема екологічна. Вона зумовлена, з одного боку, бурхливим розвитком промисловості і господарської діяльності людини взагалі, а з іншого – невмінням або й небажанням передбачити згубні наслідки цієї діяльності на природу.

Сучасна екологічна криза актуалізує проблему формування у дітей і молоді стійкого ціннісного ставлення до природи, утвердження екологічної свідомості молодого покоління. Аналіз шкільної практики та результатів спеціальних досліджень засвідчує, що сучасна система освіти не забезпечує системного впливу на особистість молодшого школяра з метою подолання надмірного прагматизму стосовно природи. Початкова школа потребує нових педагогічних технологій, спрямованих на гармонізацію стосунків у системі "учні – довкілля".

Сучасні концепції екологічної освіти в середній школі представлено в наукових роботах С.Н. Глазачова, А.Н. Захлебного, Н.К. Мамедова, І.Н. Пономарьової, та ін. Проблему екологічного виховання в позакласній і позаурочній діяльності розглядали А.Н. Захлебний, В.Д. Іванов, П.Г. Пустовіт та ін. Проблемою формування екологічної культури учнів займалися В.Д. Іванов, О.В. Король, С.Г. Лебідь, Л.В. Шаповал, І.Г. Павленко. Проблему формування екологічної відповідальності особистості розглядали І.Д. Зверев, Д. Н. Кавтарадзе, В.М. Назаренко, І.Н. Пономарьова, І.Т. Суравегіна та ін.

Мета статті: визначення змісту, форм та методів екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку у позанавчальній діяльності.

Проблеми екологічного виховання здавна хвилювали людство. Педагогічне осмислення виховання у гармонії з природою, уміння поводитися

в довкіллі й "читати" його мають глибоке історичне коріння.

Прагнення досягнення гармонії з природою, в тому числі й природою людини, як відомо, позначилося на стародавніх літературних пам'ятках всіх народів. Українські виховні традиції з давніх-давен теж берегли своє бачення гармонійності людини, що особливо спостерігається у наших літописних джерелах, у творчості Г.Сковороди, П.Юркевича та ін.

Екологічне виховання – це формування у людини свідомого сприйняття довкілля, почуття особистої соціальної відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов'язана з перетворенням навколишнього природного середовища, упевненості в необхідності бережливого ставлення до природи, розумного використання її багатств, розуміння важливості збагачення її багатств[3, 39].

Екологічне виховання передбачає розкриття сутності світу природного середовища перебування людини, яка повинна бути зацікавлена у збереженні цілісності, чистоти, гармонії в природі. Це передбачає уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею. Естетична краса природи сприяє формуванню моральних почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності [1, 115].

Екологічне виховання у позанавчальній діяльності має певні переваги у порівнянні із навчанням у класі: воно забезпечує більшу "свободу" особистості у контексті вибору як форм та змісту, так і у виборі його методів; передбачає власне практичну діяльність; спонукає і сприяє розвитку креативності і творчості.

Виховання широкого екологічного кругозору учнів, формування відповідального відношення не тільки до людей, праці, але і до природи відбувається при умові взаємозв'язку навчання з різними формами екологічного виховання молодших школярів у позанавчальній діяльності : екскурсії, творчі години, присвячені природі, сезонні свята, ігри-подорожі в природу, т. зв. театр природи та ін.

Жодна форма роботи не повинна силоміць нав'язуватись дітям - потреба у творчому вираженні власного світосприймання повинна виникнути спочатку у школярів і лише потім стати предметом опікування педагога.

Однією з дієвих форм позанавчального екологічного виховання є організація та проведення екологічних свят. Екологічне свято – це форма екологічної освіти і виховання, що представляє собою сукупність екологічних заходів, приурочених до певної дати й спрямоване на відтворення загальнокультурної цінності природи, здорового способу життя та довкілля. Наприклад, в школах традиційно відзначають в березні під час весінніх канікул "День птахів".

Елементи гри, діалогу, музики, пісень і танцю, використання костюмів і масок зумовлюють емпатичне злиття учасників вистави з об'єктами втілення.

В процесі таких драматичних імпровізацій діти гостріше відчувають не лише одвічний сенс існування будь-чого в природі, але й легше усвідомлюють власну відповідальність за незмінність світобудови [3, 467].

Перевагою організації позашкільних форм виховання екологічної свідомості та діяльності учнів є розширення безпосередніх контактів з природою та реальна можливість побачити результати своєї роботи.

Найчастіше використовують такі форми екологічного виховання молодших школярів у позанавчальній діяльності : творчі години, присвячені природі, сезонні свята, ігри-подорожі в природу, театр природи, екскурсії та ін.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр "Академія", 2001.– 576 с.
2. Пустовіт Г.П. Теоретико-методологічні основи екологічної освіти і виховання 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія./ Г.П. Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
3. Шевців З. Виховання бережливого ставлення до природи / З.Шевців // Початкова школа. – 1993. - №10. – С. 39-40.

Осадчук Катерина Русланівна,

студентка 33 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Гужанова Т.С.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сьогоднішній день актуальним залишається питання про формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку. Проблема культури спілкування постає з раннього шкільного віку. Багато учнів відчуває певні труднощі у налагодженні стосунків з іншими людьми, досягненні взаєморозуміння [1]. Щоб стосунки з людьми були корисними та приємними, треба вчитися спілкуватися. А починати це робити слід з молодшого шкільного віку. Йдучи у перший клас, діти вперше потрапляють у велике соціальне середовище, стають його невід'ємною частиною, де культура спілкування є частиною культури поведінки людини у суспільстві [2, с. 19]. Саме тому питання формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку актуальне у всі часи.

Мета статті - теоретично обґрунтувати форми і методи формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку.

Цю проблему розглядали та досліджували її окремі аспекти такі науковці як І. Бех, Я. Коломинський, О. Корніяка, О. Матвієнко, В. Мухіна, А. Мудрик. Вони вважали, що молодший шкільний вік є сприятливим періодом для формування основ культури спілкування. Адже у цьому віці діти як ніколи довірливі, податливі, схильні до наслідування.

Загальною метою виховання дітей є формування гармонійно розвиненої особистості. Однією з складових цього процесу є формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку.

Культура спілкування – це сукупність форм, засобів, моральних норм поведінки, культурних інструментів спілкування людини, яких вона дотримується під час спілкування, що свідчить про розвинуті комунікативні здібності і високу моральну культуру особистості.

Культура спілкування дітей молодшого шкільного віку – це інтегрована якість особистісних знань, набутого досвіду, інтересів та морально-етичних норм, що знаходять вияв у комунікативній взаємодії, структуру якої складають такі компоненти:

- засвоєння та розуміння знань, набуття досвіду культури спілкування;

- саморегуляція емоційних станів, результатом чого є формування стійкої мотивації до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та позитивного ставлення до себе та до інших;

наявність комунікативних умінь і навичок співпрацювати з партнерами та регулювати свою поведінку у взаємодії.

Особливості міжособистісних стосунків, а саме стосунків дітей з батьками та батьків між собою і стосунків дітей з їхніми товаришами-однолітками має певний вплив на формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку. Не менший вплив на формування цих основ має навчально-виховна робота вчителя.

Основними формами формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку є виховні заняття, бесіди, заняття-тренінги, години спілкування, консультації, зустрічі, а основними методами: бесіда, самооцінка, морально-етичні завдання, ігри-драматизації, творчі роботи, конкурси, інтерактивні вправи, пізнавальні ігри, виховні ситуації, ігрові технології [3, с. 24].

Для того, щоб процес формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку вчителю слід якомога більше приділяти часу і уваги даній проблемі. Для цього вчителям варто проводити таку виховну роботу:

- створення факультативів з основ культури техніки мовлення;
- створення гуртків з основ культури спілкування;
- створення театральних гуртків;
- проведення різних концертів;
- проведення лекцій для дітей і для батьків;
- проведення батьківських зборів;
- відвідування літературних вечорів;
- створення газет, журналів;
- відслідкування прояву культури спілкування дітей у рамках психолого-педагогічного моніторингу;

- проведення ділових ігор та вправ для дітей з нахилом на розвиток їхньої культури спілкування;
- організація колективного дозвілля, яке буде пов'язане із комунікативною діяльністю;
- проведення колективного читання творів.

Отже, культура спілкування – це частина культури поведінки людини, яку необхідно формувати і розвивати з дитячого віку аби досягти гармонійного розвитку особистості. Необхідно дітей не лише познайомити з правилами культури спілкування, а й збудити у дітей бажання дотримуватися їх, дати дітям зрозуміти, наскільки це важливо для їхнього розвитку як особистості.

Процес формування основ культури спілкування дітей молодшого шкільного віку буде ефективним за таких умов:

- забезпечення активності молодших школярів у спілкуванні з однолітками та дорослими;
- організація діалогу, створення і використання виховних ситуацій;
- залучення учнів молодшого шкільного віку до різноманітних видів діяльності, які здатні стимулювати прагнення дітей до взаємодії, при цьому дотримуючись норм етикету.

Список використаних джерел

1. Гужанова Т. С. Культура спілкування як засіб гуманізації стосунків між учнями: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7523/97/>
2. Загнітко А. П. , Домрачева І. Р. Основи мовленнєвої діяльності / Навчальний посібник для студентів денної, безвідривної та очно-заочної прискореної форми навчання спеціальності 2001. — Донецьк, Український культурологічний центр, 2001. — 56 с.
3. Шестобуз О. С. Культура спілкування молодших школярів з однолітками як психолого-педагогічна проблема / О. С. Шестобуз // Науковий вісник Чернівецького національного університету. Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. / редкол.: Г.Г. Філіпчук (наук. ред.) [та ін.]. – Чернівці: Рута, 2008. – 190 с.

Осадчук Ліна Миколаївна,

студентка 33 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Гужанова Т.С.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Школа постає як для учня, так і для вчителя місцем духовного збагачення, де формується громадянська зрілість, особиста відповідальність за внесок у національно-культурне відродження нашої держави. Тому величезну роль у цьому відіграє саме патріотичне виховання молодших школярів.

Мета статті полягає у визначенні особливостей патріотичного виховання молодших школярів в позаурочний час.

Патріотизм являє собою одне з найбільш глобальних людських почуттів, закріплених віками і тисячоліттями, є свого роду моральним фундаментом суспільної і державної будівлі, опорою його життєздатності, одним із першочергових умов ефективного функціонування системи соціальних і державних інститутів. Патріотизм виступає справою честі та совісті кожної людини, її внутрішнім покликанням служіння своїй Вітчизні[3,с.66].

Важливою складовою системи патріотичного виховання є громадянськість.

Розуміння громадянськості включає в себе три основні елементи та виміри. По - перше, громадянськість - це правовий статус, визначений політичними і соціальними правами. По - друге, громадянськість припускає участь людини в політичному житті суспільства і розглядає громадян як політичних агентів. По - третє, громадянськість, як членство у політичному співтоваристві являється джерелом соціальної ідентичності для людини.

Важливою складовою патріотизму є духовність, тому, у свою чергу, *духовно - моральне виховання* є складовою патріотичного виховання. Духовність, мораль - це ядро, основа, фундамент людини, людства, фундамент будь - якої країни[1,с.70].

Духовність людини можна представити внутрішнім світом, який відображає моральні, етичні, психологічні властивості, рівень освіченості, культури, потяг до самопізнання та потенціал особи як шанс всього суспільства на розвиток.

Духовність - це не фанатична релігійність, *духовність* - це постійне удосконалення Духа до такого піднесеного стану, коли людина не в змозі творити поганого, коли в ній сформується братерське відношення до всього суцього на Землі. Тому перед педагогами поставлене завдання займатися вихованням душі та проводити роботу з душею кожного вихованця.

Метою патріотичного виховання в позаурочній роботі є поглиблення й розширення знань про український народ та Україну, формування практичних навичок і світоглядних переконань, розвиток почуття патріотизму.

У системі виховної роботи з підростаючим поколінням велике місце займають різні види й форми позаурочної роботи з учнями. Позаурочна виховна робота охоплює різноманітні види розумової, трудової, фізичної та ігрової діяльності, сприяє поглибленню й закріпленню знань, яких діти набувають на уроках, розвиткові якостей, що допомагають учням міцно засвоювати знання, застосовувати їх на практиці, в житті, набувати досвіду.

Закономірності виховного процесу будуть більш дієвими в позаурочній виховній роботі з патріотичного виховання, якщо дотримуватися певних вимог:

-по-перше, позаурочна робота має спиратись на знання дітей, які вони здобули на уроках, саме на ґрунті таких знань формуються стійкі патріотичні переконання, відповідна поведінка, а потім дії;

-по-друге, враховувати вікові та індивідуальні особливості школярів, їхні інтереси;

-по-третє, методи, форми позаурочної діяльності з патріотичного виховання мають бути цікавими, емоційними, доступними для дітей молодшого шкільного віку, щоб учні мали змогу виявити творчість, ініціативу, самостійність, відчували від участі насолоду, радість та задоволення [4 с. 77-110].

Отже, у патріотичних почуттях відбивається ставлення особистості до людей, до своєї держави, до її минулого, майбутнього та сьогодення. Мета патріотичного виховання полягає в тому, щоб підвести людину до усвідомлення патріотизму, до внутрішнього його сприйняття.

Патріотичні почуття молодших школярів будуть закладатися в результаті цілеспрямованого впливу на дитину в сім'ї, школі та позашкільних закладах. Але найбільший вплив на навчання та виховання дітей, на їх розвиток, на формування національного світогляду має виховна робота в школі.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко// Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка/ М.М. Фіцула. – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 1997. – 190 с.
3. Цвєлих Т.І. Методика морального виховання дітей молодшого і середнього шкільного віку / Т.І. Цвєлих. – К., 1974. – 144 с.

Печенюк Анастасія Леонідівна,

студентка 24 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Нові технології навчання, виховання та розвитку учнів мають забезпечувати не лише достатній рівень теоретичної і практичної підготовки учнів, а й методологічну переорієнтацію освіти на особистість, пріоритет соціально-мотиваційних чинників у процесі навчання, а також створювати умови для досягнення кожним учнем заданого рівня знань, навичок і умінь.

Ефективність процесу навчання залежить від психологічної підготовленості учнів до навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає: усвідомлення учнем мети навчання, що стимулює його навчально-пізнавальну діяльність; фізіологічну і психологічну готовність до навчання; бажання вчитися та активність у процесі навчання, вміння зосередитися на навчальній діяльності; належний рівень розвитку [4].

Дитина за своєю природою - істота допитлива, прагне пізнати невідоме, їй притаманні достатня увага, уява, пам'ять, мислення та інші психічні якості. Все це є запорукою успішного навчання в школі [5].

Питання організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, методів та шляхів розвитку пізнавальної діяльності знайшли глибоке обґрунтування в працях вітчизняних та зарубіжних педагогів: А.М. Алексюка, Н.М. Бібік, М.О. Данілова, І.Я. Лернера, В.О. Онищука, В.О. Сухомлинського, О.Я. Савченко, Г.І. Щукіної та ін. Пошуками оптимальних шляхів розвитку пізнавальних інтересів, методів розвитку пізнавальної діяльності займались: А.М. Алексюк, В.О. Онищук, Г.І. Щукіна, що розглядали пізнавальні інтереси як стимули до переборення труднощів у навчанні, шляхи до отримання морального задоволення від роботи, намагання розширити знання, знайти нові джерела інформації, до активного мислительного пошуку.

Мета статті – розкрити, з'ясувати та проаналізувати значення навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи в процесі становлення їх як особистостей.

Під організацією навчально-пізнавальної діяльності учнів розуміють певний порядок дидактичного процесу у структурному і функціональному сенсі, надання цьому процесу необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети [1]. Активізація пізнавальної діяльності дітей необхідна для отримання позитивної динаміки їх розвитку. Вона проходить більш успішно, якщо дитина стане усвідомлювати самого себе як повноправного учасника процесу навчання. При цьому педагог повинен таким чином побудувати заняття з дитиною, щоб йому було зрозуміло, куди він рухається у розвитку дитини, що дає йому той чи інший прийом навчальної роботи.

Учіння - це один з основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань.

Процес цей має три взаємопов'язані стадії (етапи).

На першій стадії відбувається сприймання, осмислення і запам'ятовування матеріалу, що вивчається, або засвоєння теоретичних знань.

На другій стадії засвоюються навички і вміння практичного застосування знань, що вимагає проведення спеціальних тренувальних вправ.

На третій стадії здійснюється повторення, поглиблення і закріплення знань, удосконалення практичних умінь і навичок [5]. Тобто, для того, щоб оволодіти новим матеріалом, учневі необхідно здійснити повний цикл навчально-пізнавальних дій: сприймання нового матеріалу, його первинне і наступне осмислення, запам'ятовування, вправління в застосуванні теорії на практиці, повторення з метою поглиблення і засвоєння знань, умінь і навичок.

Нам відомо, що процес учіння є своєрідним процесом самостійного "відкриття" учнем уже відомих у науці знань. "Коли говорять, — писав психолог С.Л. Рубінштейн, — що людина як індивід не відкриває, а лише засвоює вже здобуті людством знання..., то це, власне, означає лише те, що вона не відкриває їх для людства, а особисто для себе повинна все-таки відкрити або

навіть "перевідкрити". Людина досконало володіє лише тим, що сама здобуває власною працею" [2, с.12].

Існують два типові варіанти навчальної діяльності учня:

1. Навчальна діяльність відбувається під керівництвом вчителя (прийняття запропонованих ним навчальних завдань і плану дій; здійснення навчальних дій і операцій для розв'язання поставлених завдань).

2. Навчальна діяльність здійснюється учнем самостійно (планування або конкретизація завдань своєї навчальної діяльності; планування її методів, засобів і форм; самоорганізація навчальної діяльності).

Найбільш яскраво питання самостійного мислення, творчості і активності розроблялись в епоху Відродження педагогами-гуманістами Еразмом Роттердамським, Вітторіно да Фельтре, Франсуа Рабле, Томасом Мором. Пізніше Ян Амос Коменський у "Великій дидактиці" писав: "Яке б заняття не починати, перш за все треба викликати в учнів любов до нього, довести особливість цього предмета, його користь, приємність..." [3, с.46]. Великий вчений пов'язував рішення цієї проблеми з процесом навчання і виховання, особистістю вчителя, його підготовкою, якістю підручника, умінням ним користуватись. Я.А. Коменський впритул підійшов до ідеї формування в учнів творчого мислення, завдяки якому учень був би здатний до самостійного відкриття, творчості.

Цінні, на наш погляд, думки щодо активізації розумової діяльності дитини висловив великий український поет і філософ, педагог і художник Т.Г. Шевченко. Критикуючи сучасну йому школу, де учні зубрять незрозумілі церковнослов'янські книги, ці безкінечні "тму-мну", Шевченко мріяв про нову школу в новому суспільстві, яка б давала дітям глибокі знання, викликала інтерес до навчання, бажання навчитись.

О.Я. Савченко досить фундаментально розробила шляхи формування загально-навчальних умінь і навичок дітей початкових класів. Вона відмічає, що процес пізнавальної діяльності іде таким шляхом: прийняття мети - відбір засобів її досягнення - виконавські дії - контроль і оцінка результатів. Вчена вважає, що найголовніше - навчити дітей міркувати і дедуктивно (теза, розвиток, доведення чи спростування), і індуктивно (факти, аналіз і синтез, висновок) [4]. Ядро навчання - індивідуальна мислительна діяльність учня. Це той самий процес, до якого багато вчителів спонукають дитину коротким словом: "Думай!". Наказуючи учневі думати, мало хто з вчителів уявляє повною мірою, що в цей напружений момент йому треба досить швидко і безпомилково на очах усього класу виконати різні мислительні операції, серед багатьох способів вибрати один. Це важка робота. Треба цілеспрямовано керувати цим процесом.

Ряд педагогів і психологів розробляли проблему розвитку інтересу до навчання. Так, Г.І. Щукіна вважає, що за основу його розвиненості слід взяти активність і самостійність учнів, бажання перебороти будь-які труднощі

(високий рівень - висока активність, самостійна робота протікає із захопленням, бажання перебороти труднощі у складних завданнях; середній рівень - пізнавальна активність викликається за допомогою стимулювання вчителя, ситуативне виконання самостійної роботи, труднощі долає з допомогою вчителя; низький рівень - пізнавальна інертність, мінімальна самостійність, бездіяльність при затрудненнях) [4].

Отже, активність учнів виражається через запитання, прагнення думати, пізнавальну самостійність у процесах сприйняття, відтворення, розуміння та творчого застосування. Критеріями сформованості активності особистості виступають: ініціативність, дієвість, енергійність, інтенсивність, добросовісність, інтерес, самостійність, усвідомлення дій, воля, наполегливість в досягненні мети та творчість.

Засвоєння знань відбувається поетапно і передбачає кілька процесів: сприймання, осмислення і розуміння, узагальнення, закріплення, застосування.

Для дидактичної теорії важливим є питання визначення тих елементів у структурі особистості учня, які впливають на його активність (потреби, мотиви, пізнавальний інтерес, ціннісні орієнтації, суб'єктивні позиції у процесі здійснення навчальної діяльності), зумовлюють внутрішню роботу, спрямовану на співвіднесення себе, можливостей свого Я з вимогами педагогічних обставин [5].

Отже, організовуючи навчально-пізнавальну діяльність учнів, педагоги повинні використати такі сприятливі моменти позитивного ставлення учнів до навчання як: зацікавленість учнів; навчальну діяльність, яка викликає емоції, бажання долати труднощі, спробувати власні сили в оволодінні навчальним матеріалом. Почуття власної гідності є важливою передумовою позитивного ставлення до навчання, тому доцільно зайвий раз не забувати наголошувати на успіхах у навчанні, які спонукатимуть до навчальної діяльності. Справедлива оцінка здобутків учня в навчанні стимулює його позитивне ставлення до навчання.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. – К.: Либідь, 1998.- 224 с.
2. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання / О. І. Киричук. – К., 1986 – 89 с.
3. Коменський Я. А. Обрані педагогічні твори. Т.2 / Я. А. Коменський – М.: Педагогіка, 1982.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с.

Пилипчук Наталія Степанівна,
студентка 23 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам. Усі перетворення, які відбуваються в суспільстві взагалі й у сфері освіти зокрема, зосереджуються на особистості – головній дійовій особі суспільно-історичного процесу. Весь дидактичний процес спрямовується тепер на формування у школярів потреби у навчанні та інтересу до здобування знань.

Розробкою елементів інтерактивного навчання займалися Василь Сухомлинський, педагоги-новатори 70–80-х років Віктор Шаталов, Шалва Амонашвілі, Євген Ільїн. На їхніх творчих знахідках ґрунтується теорія і практика розвивального навчання. Дослідженню інтерактивного навчання присвячені роботи С. Пометун та Л. Пироженко.

Не зважаючи на наявність численних досліджень у сфері інтерактивних технологій, інтерактивне навчання досі не набуло широкої популярності серед учителів початкової школи.

Мета нашої статті полягає у висвітленні суті інтерактивних методів навчання, у доведенні необхідності їх застосування у початковій школі та ефективності.

Інтерактивне навчання — це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчального процесу, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють здійснювати [4, с.6].

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це базується на співпраці, взаємонавчанні: вчитель – учень, учень –учень. При цьому вчитель і учень – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування учні вчатья бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення.

Інтерактивне навчання складається із сукупності технологій, кожна з яких передбачає кооперативну, групову роботу учнів, починаючи з постановки проблеми для пошукової роботи [2, с. 9].

Інтерактивна технологія навчання — це така організація навчального процесу, за якої кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен

публічно прозвітувати, адже від його діяльності залежить завдання, якість виконання поставленого перед групою та класом. Інтерактивні технології навчання містять чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові й навчальні умови і процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Інтерактивні методи поділяються на: а) інформаційні — це способи діалогічної взаємодії з метою обміну матеріальними або духовними цінностями; б) пізнавальні - це способи пізнавальної взаємодії з метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь та навичок. Сюди відносяться: ділові ігри, мозкова атака, синектичний метод.

Інтерактивні методи включають велику кількість новітніх ідей у проведенні тематичних занять. Ці заняття можуть включати в себе кілька особистісно зорієнтованих підходів для фронтального та групового втілення.

Методи інтерактивного навчання передбачають багатосторонню комунікацію. Комунікаційний зв'язок виникає не тільки між вчителем та учнями, але й між самими учнями. Взаємодія між учнями базується на принципі кооперативності. Колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності учнів - це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільної навчальною метою.

Інтерактивні методи потребують багато часу для підготовки. Тому рекомендується починати з поступового використання цих методів. Необхідно звикнути до них і отримати певний досвід їх використання. Спочатку слід використовувати прості інтерактивні методи - роботу в парах, малих групах, мозковий штурм тощо [2, с. 5].

Виділяють такі етапи підготовки до занять за груповою формою навчання:

- правильно обрати інтерактивний метод для конкретного заняття, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається.
- правильно сформувати групу учнів.
- ретельно продумати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності.
- обрати проблему для розв'язання та намітити шляхи її вирішення.
- важливо продумати інтер'єр аудиторії [3, с. 8-9].

Поєднання пасивних, активних та інтерактивних методів робить навчальний процес ефективнішим та цікавішим, діти набагато швидше та якісніше засвоюють інформацію. Використання інтерактивних методів навчання активізує розумову діяльність молодших школярів, розвиває пам'ять, увагу, уяву, логічне мислення, зв'язне мовлення, вчить працювати в колективі, самостійно мислити, висловлювати власні думки, аналізувати думки інших; учні вчаться давати короткі, лаконічні відповіді, слухати інших, з повагою

ставитися до думки однокласників; формується вміння спілкуватися в колективі, вміння товаришувати та допомагати, з'являється вмотивованість навчання, зацікавленість предметом, що спонукає дітей до навчання, виховує прагнення до знань, вивчення конкретного предмету та оволодіння новими вміннями та навичками загалом.

Педагоги-новатори віддають перевагу технологіям ситуативного моделювання (побудова навчального процесу за допомогою залучення учнів до гри), технологіям колективного навчання (методи "Мікрофон", "Мозковий штурм", "Метод Прес", "Карусель", "Навчаючи - учусь", "Два , чотири – всі разом" тощо) та кооперативного навчання (робота в парах, групах). Проводячи уроки такого типу, потрібно зацікавити школярів предметом, формувати активну життєву позицію, розвивати творчі здібності. Разом з тим удосконалюють мовленнєві і розумові навички, створюють ситуацію успіху, де кожен учень відчувається невимушено, а це, в свою чергу, сприяє самовдосконаленню його як особистості. А вчитель тут виступає в ролі друга, товариша.

При використанні інтерактивних методів, окрім зростання рівня знань, в учнів розвивається логічне мислення, зв'язне мовлення, пам'ять, увага, здатність до самостійного пошуку інформації, самоаналізу та аналізу думок інших, учні вчаться давати короткі, лаконічні відповіді, слухати інших, з повагою ставитися до думки однокласників, формується вміння спілкуватися в колективі, вміння товаришувати та допомагати, з'являється вмотивованість навчання, зацікавленість предметом [1, с. 12].

Для подолання труднощів у застосуванні інтерактивних технологій слід пам'ятати, що:

- інтерактивні технології потребують певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога;
- можна провести з учнями організаційне заняття й разом розробити правила роботи в класі. Спочатку використовувати прості інтерактивні технології;
- використання інтерактивних технологій — не самоціль. Це лише створення тієї атмосфери в класі, що найліпше сприяє співробітництву, порозумінню, доброзичливості, надає можливості дійсно реалізувати особистісно-орієнтоване навчання;
- для ефективного застосування інтерактивних технологій, для того щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його вивчити, а не перетворити технології на безглузді ігри заради власне ігор, педагог повинен старанно планувати свою роботу;
- дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- дібрати для уроку такі інтерактивні вправи, які дали б учням "ключ" до засвоєння теми;

- під час проведення інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони виконували його серйозно, а не механічно або "граючись";

- на одному занятті можна використовувати одну (дві) інтерактивні вправи, а не цілий калейдоскоп;

- дуже важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи;

- проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями [2, с.23-24].

Таким чином, актуальність використання інтерактивних методів навчання зумовлюється їх можливостями щодо стимулювання процесу пізнання, розвитку активності, обдарувань, творчих начал дитини.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Дичківська І.М. К.: Академвидав, 2004. - 352 с.

2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

3. Пометун О. Як вивчати новий матеріал на інтерактивному уроці / О. Пометун // Завуч (Шк. світ). - 2006. - №10. - С.8-11.

4. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

Пільчук Анастасія Ігорівна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ

Проблема неспішності учнів у навчальній діяльності є однією з актуальних у педагогіці й психології. Вона залишається центральною в зв'язку з різноманітними підходами і причинами, що її породжують. Навчальна діяльність є складною і за структурою, і за змістом, вона складається у дитини не відразу. Треба немало часу та зусиль, щоб в ході систематичної роботи під керівництвом вчителя маленький школяр поступово здобув вміння вчитися. Але навіть в умовах цілеспрямованого спеціально організованого формування навчальної діяльності, вона складається не в усіх дітей. Це дійсно гостра проблема школи, яка залишається актуальною завжди. У її вирішенні однаковою мірою зацікавлена як педагогічна, так і психологічна наука. Проблема виникнення неспішності в навчанні кожного учня своєрідна і пов'язана як з його індивідуальними особливостями, так і з особливостями взаємодії з оточуючим світом.

Проблему неспішності розглядали такі відомі педагоги, як Ю.К.Бабанський, П.П.Блонський, А.А.Бударний, А.М.Гельмонт, М.А.Данилов,

Н.П.Мурачковський, Л.С.Славина, В.С.Цетлін та інші. Дослідженням психологічних чинників неуспішності учнів початкових класів займалися Б.Г.Ананьєв, Т.Ю.Андрущенко, Ю.К.Бабанський, Н.А.Бастун, Б.Н.Боденко, В.В.Волошина, Ю.З.Гільбух, О.Д.Главінська, С.М.Зінченко, Т.Д.Ілляшенко, З.І.Калмикова, Н.В.Карабекова, І.Ю.Кулагіна, Н.П.Майорова, Н.О.Менчинська, Г.Б.Моніна, М.Й.Мурачковський, Л.С.Славина, Л.М.Співак, Р.В.Овчарова та інші. Вченими встановлено, що неуспішність визначається як об'єктивними причинами (умови життя, невірно організоване спілкування з учнем, формалізм вчителів та батьків у ставленні до навчання дітей, педагогічна занедбаність), так і суб'єктивними причинами (рівень розумового розвитку дитини, ставлення самого учня до навчання, інфантилізм, слабкий стан фізичного здоров'я, несформованість мотивів навчання, низька самооцінка учня).

Мета статті полягає в аналізі сутності поняття "неуспішність", розкритті особливостей шкільної неуспішності як психолого- педагогічного феномену та причин невдач учнів у навчанні.

За даними вчених, приблизно 12,5% учнів відчувають труднощі в навчанні, що значною мірою ускладнює роботу вчителя. На позначення цього явища у психолого-педагогічній літературі вживають поняття "неуспішність" і "відставання".

Неуспішність - невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання (після вивчення розділу, наприкінці чверті, півріччя). Неуспішність є наслідком процесу відставання, взаємопов'язана з ним, у ній синтезовано окремі відставання.

Відставання - невиконання вимог (або однієї з них) на одному з проміжних етапів того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою межею для визначення успішності.

На думку Ю. Бабанського, причинами неуспішності учнів є слабкий розвиток мислення - 27%; низький рівень навичок навчальної праці – 18%; негативне ставлення до навчання – 14%; негативний вплив сім'ї, однолітків – 13%; прогалини у знаннях -11%; слабка здоров'я, втомлюваність – 9%; слабка воля, недисциплінованість - 8%. Загалом причинами неуспішності можуть бути загальне та глибоке відставання з багатьох предметів і за тривалий час, часткове або постійне відставання з кількох складних предметів, епізодичне відставання з одного або кількох навчальних предметів, яке можна подолати.

Свідченням неуспішності учня у навчанні є: а) нездатність пояснити, в чому полягає складність завдання, намітити план самостійного його розв'язання, вказати, що нового отримано в результаті його розв'язання; б) відсутність запитань щодо суті виучуваного, спроб знайти правильну відповідь, ігнорування додаткової до підручника літератури; в) пасивність і відволікання в ті моменти уроку, коли триває пошук, потрібні напруження думки, подолання труднощів; г) не реагування емоційно (міміка, жести) на успіхи і невдачі,

нездатність оцінити свою роботу, відсутність самоконтролю; г) нездатність пояснити мету виконуваної роботи, сказати, на яке правило вона задана, невиконання вказівок правила, пропуск дій, плутання їх порядку, неспроможність перевірити отриманий результат і хід роботи; д) неспроможність відтворити визначення понять, формул, доведень, викласти систему понять, відійти від готового тексту; е) нерозуміння тексту, побудованого на вивченій системі понять.

Причини відставання у навчанні поділяють на такі групи: 1) недоліки фізичного та психічного розвитку (слабке здоров'я, нерозвинені пам'ять і мислення, відсутність навичок навчальної праці); 2) недостатній рівень вихованості (відсутність інтересу до навчання, слабка сила волі, недисциплінованість, відсутність почуття обов'язку і відповідальності); 3) недоліки в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в методиці викладання, недостатня організація індивідуальної та самостійної роботи учнів, байдужість і слабка підготовка вчителя); 4) негативний вплив атмосфери в сім'ї (низький матеріальний рівень життя сім'ї, негативне ставлення батьків до школи, відрив дітей від навчальної праці та ін.) [1, с.68-69].

За даними психолого - педагогічних досліджень [4, с.36], ці причини порізному впливають на хлопців і дівчат. Так, серед невстигаючих майже 80% хлопців і 20% дівчат. Слабке здоров'я є головною причиною неуспішності у хлопців удвічі рідше, ніж у дівчат. Недостатній рівень вихованості в хлопців трапляється втричі частіше, ніж у дівчат.

Залежно від виду відставання у навчанні проводять відповідну навчальну роботу з учнями щодо його усунення. Подоланню епізодичного відставання сприяють: консультації щодо раціоналізації навчальної праці; посилення контролю за щоденною працею учнів; своєчасне реагування на окремі факти відставання, виявлення їх причин і вжиття оперативних заходів, спрямованих на їх усунення; індивідуальні завдання з вивчення пропущеного; контроль за виконанням заданого. Для подолання стійкого відставання з одного предмета чи предметів одного профілю необхідні: вдосконалення методики викладання предмета; доступне розкриття навчального матеріалу, розвиток мислення учнів; диференціювання завдань з усунення прогалин у знаннях; спеціальне повторення недостатньо засвоєних тем; заходи, спрямовані на розвиток інтересу до навчального предмета. Щоб подолати стійке і широко профільне відставання учнів, слід вживати заходи щодо усунення епізодичного і часткового відставання; координувати дії всіх учителів із предметів, з яких учень не встигає. У процесі подолання неуспішності загалом усувають прогалини в знаннях та навичках самостійної навчальної праці; розвивають в учнів увагу, уяву, пам'ять, мислення; долають негативне ставлення до навчання і виховують інтерес до знань; усувають зовнішні чинники, що спричиняють неуспішність.

Одним із шляхів подолання неуспішності є додаткові заняття з невстигаючими учнями. Переважно вони є індивідуальними, але іноді їх проводять з групою 3-5 учнів, які мають ті самі прогалини в знаннях. Більшість додаткових занять добровільні, але в окремих випадках вони є обов'язковими, їх проводять за призначенням вчителя. Для організації цих занять необхідно з'ясувати причини неуспішності учнів, встановити, чого не знає кожен з них, детально продумати розклад занять, який повинен відповідати вимогам шкільної гігієни і не переобтяжувати учнів заняттями. Додаткові заняття недоцільно проводити одразу по закінченні уроків.

Із самого початку організації занять з невстигаючим учнем украй важливо завоювати його довіру, переконати в тому, що єдиною метою занять є допомога у навчанні, пробудити в ньому віру у власні сили, бажання працювати якнайкраще. Методи і прийоми занять з такими учнями повинні бути різноманітними і водночас суто індивідуальними. З учнями, які повільно засвоюють суть матеріалу, не відразу знаходять спосіб розв'язання задач, працюють більше, повільнішими темпами. Перевіряючи виконане завдання, від учня вимагають пояснення, просять розказати правило, навести відповідний приклад. З часом педагог пропонує новий вид роботи з поступовим ускладненням її від заняття до заняття. Підсумок додаткових занять підбивають після усунення відставання.

Подоланню неуспішності сприяють орієнтування педагогічного колективу на її профілактику, диференційований підхід до учнів, концентрування уваги на вдосконаленні методики викладання складних предметів, систематичне вивчення реальних навчальних можливостей учнів, ознайомлення вчителів з методикою подолання неуспішності, єдність їхніх дій, забезпечення внутрішкільного контролю за роботою з невстигаючими учнями.

Вирішальним у запобіганні й подоланні неуспішності учнів є належна підготовка вчителя до цієї діяльності. Для цього він зобов'язаний усвідомити значущість проблеми, уміти встановити причини неуспішності в кожному конкретному випадку, володіти методикою навчання невстигаючих учнів, підходити до них з "оптимістичною гіпотезою", виявляти терплячість, доброзичливість.

Певну роль у подоланні неуспішності школярів відіграють класи вирівнювання, укомплектовані на базі однієї або кількох початкових шкіл мікрорайону з дітей, які на час вступу до школи виявилися не підготовленими до систематичного навчання у звичайних умовах, а також з числа невстигаючих з основних предметів учнів першого і другого класів. У них спостерігаються затримання розвитку сприймання і мислення, послаблення пам'яті, нестійка увага, проте не настільки, щоб зарахувати їх до категорії дефективних. Такі діти потребують посиленої уваги, особливих зусиль. За два-три роки інтенсивної роботи вчителя вони долають відставання у знаннях від своїх однолітків із звичайних класів і можуть разом з ними успішно

продовжувати навчання в середній школі. Важливим чинником успішної роботи класів вирівнювання є відносна однорідність складу учнів, порівняно однакова їх шкільна зрілість. Учителі мають змогу маневрувати навчальним матеріалом, використовувати його відповідно до обставин, що склалися під час вивчення певної теми; за необхідності - тимчасово сповільнити темп засвоєння навчальної програми окремими учнями, класом. Головним є належне засвоєння матеріалу кожним учнем, усунення прогалин у знаннях, розвиток умінь вчитися, що створює передумови для подолання колишнього відставання. Певне значення має також наповнення класів вирівнювання (не більше 20 дітей). У таких класах працюють учителі високої кваліфікації, здатні творчо організувати пізнавальну діяльність учнів [2].

У зарубіжних країнах неуспішність учнів долають індивідуалізацією навчання, створенням особливих класів вирівнювання. Для відстаючих готують програмовані посібники, створюють спеціальні комп'ютерні програми для індивідуальної роботи.

Отже, необхідно розрізняти причини різних труднощів при навчанні читання, письма, запам'ятовуванні букв, віршів, нестійкості уваги і т.д. Для того, щоб їх визначити, необхідна спільна робота вчителя, батьків, психолога, які при взаємодії один з одним можуть допомогти дитині подолати труднощі, повірити в себе, вийти з важкого становища та запобігти розвитку неуспішності в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Калошин В. Ф. Причини невдач учнів у навчанні / В.Ф. Калошин // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 68 – 72.
2. Муханова І. Ф. Психолого-педагогічна корекція шкільної неуспішності молодших школярів: дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / І. Ф. Муханова . – К., 2006. – 250 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. Посібник / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. –170 с.
4. Киричук О.В., Коберник О.М. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи / О.В.Киричук, О.М.Коберник. – К.: ІЗМН, 1998. –54 с.

Прокопович Ольга В'ячеславівна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ-ІНДИГО

Останнім часом багато пишуть і говорять про обдарованих дітей, в тому числі серйозні видання і досить авторитетні люди. Тема стала модною і актуальною, особливо завдяки науково-технічному прогресу у різних областях людської діяльності. Батьки, яким не байдуже ким у майбутньому стануть їхні діти, намагаються змалку виявити у них ознаки обдарованості і, по можливості, їх розвивати.

Вчені, науковці, новатори, досліджуючи сучасне дитинство, впевнені, що неможливо оминати надзвичайно популярний нині термін "індіго", який широко використовується для позначення нового покоління дітей з унікальними особливостями [3, с. 53].

Ця проблема була об'єктом пошуків В. Вернадського (концепція про пристрій ноосфери), В. Шульги (головні відмінності дітей-індіго в межах суб'єктивно-вчинкової парадигми сучасної педагогіки), Н. Тепп (мета і завдання земного існування індіго), А. Васильчука, який у своїй роботі, присвяченій тонкоматеріальним тілам людини, намагається інтерпретувати варіанти забарвлення аури та ін.

Метою статті є надати характеристику особистісних особливостей дітей-індіго та деякі рекомендації щодо поведінки з ними.

Розглянемо, якими характерними рисами наділений обдарований індивідуум. Основними, напевно, слід вважати раннє виявлення здібностей, швидкий темп засвоєння знань, формування умінь і навиків у якій-небудь сфері діяльності, наявність елементів оригінальності і творчий підхід при виконанні завдань. Принагідно зауважимо, що деякі батьки і педагоги не знають або забувають, що обдарована дитина – не обов'язково та, що добросовісно вчиться, слухається вчителів та батьків, і тому далеко не завжди методи та прийоми, що їх використовують педагоги, допомагають такому учневі розкрити свій потенціал і ефективно розвивати здібності [2, с. 45].

Останніми роками стало модним слово „індіго”. Появилось воно з легкої руки американської провидиці і екстрасенса Ненсі Енн Тепп стосовно „унікальних дітей нового покоління” за яскраво-синій колір їхньої аури. Введено в обіг цілий ряд характеристик, які, нібито, притаманні тільки дітям індіго. Однак, є очевидним той факт, що завдяки науково-технічному прогресу людство, в тому числі і діти, отримують значно більше інформації, ніж 20-40 років назад. Поява іграшок та комп'ютерних ігор значно прискорюють розвиток інтелекту в юних вундеркіндів. І, логічно, що їх стає все більше і більше. Головним стимулятором тут, напевно, є легкість отримання інформації, що подається у доступній, ілюстративній формі. Оскільки у дітей пам'ять краща, ніж у дорослих, це створює ілюзію всезнайства, і вони користуються нею сповна. На них не діє критика, зауваження, якщо це зачіпає їхню особистість, вони починають захищатися, можуть нагрубити чи навіть ударити учителя, якщо він захоче поставити вундеркінда у куток чи вивести із класу. **Діти індіго** – це люди, які від народження мають особливі здібності, наприклад, можуть бачити енергетичне поле людини, так звану ауру, володіють даром передбачення, їм дуже легко даються іноземні мови, вони надзвичайно талановиті – співають, малюють, пишуть вірші, танцюють, підбирають мелодії на музичних інструментах та багато всього іншого. Більше того, люди, які вірять у те, що діти індіго справді існують, а не є новітнім міфом сучасного світу, кажуть, що в деяких з цих дітей змінено генний код. За даними

досліджень іноземних спеціалістів людей зі зміненим генетичним кодом зараз є близько одного відсотка від усього населення землі. І їх число постійно збільшується. Отже, сучасні нестандартні діти – це діти-індіго, як їх назвали Н.Тепп, Л.Керолл, Дж.Тоубер [5, с. 131-135].

На нашій планеті таких дітей уже налічується декілька мільйонів. Усі діти індіго заглиблені в себе, тому в середовищі звичайних дітей можуть виглядати некоммунікбельними. Їх поведінка не має нічого спільного з нашим уявленням про дитячу поведінку, вони відчують себе господарями (навіть "царями") в сім'ї; ці діти усвідомлюють те, що вони є особливими; для них не існує авторитетів; вони не хочуть чекати.

Діти індіго належать своїм батькам тільки фізично, бо їх душі - то "промисел Божий". Вони народилися з уже закладеною програмою і заважати її здійснювати буває небезпечно.

Варто привести декілька характерних ознак „індіго”, які приводяться у літературі:

- кожний з них має власну високу самооцінку;
- їм не властива повага до авторитету старших;
- їм швидко надоїдає будь-яка справа, можуть зосередитися лише тоді, коли їм цікаво;
- вони не сприймають жодних авторитетів, якщо вони, авторитети, не симпатизують йому;
- якщо невдача спіткає його у ранньому віці, може кинути навчання тільки через небажання освоювати обов'язкову програму.

Психологічні дослідження підтвердили, що природа обдарувала дітей індіго неймовірними здібностями, але їм треба допомогти розкритися. Дитина може і сама не підозрювати, що в ній прихований таланти художника, поки не потрапить до досвідченого вчителя. Вона може не знати, що володіє абсолютним слухом, великими здібностями до віршування, поки одного разу не надумає зробити вам подарунок до свята. З дітьми індіго ніколи нудно не буває, оскільки творчість б'є з них ключем. Правда, є тут один недолік - часто вони не доводять до кінця свої починання через непосидючість.

При підготовці у вищих навчальних закладах майбутніх вихователів до роботи з дітьми, слід наголосити на тому, що сувора регламентованість з боку дорослого всієї діяльності дитини може призвести до виникнення серйозних проблем у школі. Адже за таких умов обмежується і пригнічується самостійність, тобто саме та якість, яка необхідна школяреві; виникають проблеми з розвитком почуття відповідальності. Завдання педагогів і батьків дітей полягає у забезпеченні умов, що сприяють формуванню умінь дитини довільно регулювати власну поведінку у відповідності з особистими та соціальними потребами. За умов підпорядкування і регламентації вільного часу дитини необґрунтованим бажанням та амбіціями дорослих, покроковому

керівництві всіх видів діяльності дошкільника такі уміння розвинути не зможуть.

Отже, насамперед, дитині необхідно надати можливість якомога частіше діяти самостійно. Здійснюючи опосередкований вплив на мотиваційну та волюву сферу дошкільника, вихователь здатен сформувати у нього основи цілісної системи знань про оточуючий світ у всьому багатстві взаємозв'язків та залежностей. При цьому, враховуючи вік і характер мислення дитини (наочно-дійове, наочно-образне), доцільно використовувати для навчання повсякденні реальні ситуації, гру, казку, а не організовувати навчання у вигляді шкільних уроків.

Сьогодні незвичайні діти індиго перебувають під пильним наглядом науковців. У результаті багатьох зіставлень і тестів психологи прийшли до висновку, що на даний момент існує їх чотири типи.

1. *Гуманісти*. Ці діти прийшли служити людству і направлені на роботу з людьми. Серед них майбутні лікарі, вчителі, юристи, політики та бізнесмени. У них дуже розвинене почуття такту і дипломатичність, вони надзвичайно активні і можуть розмовляти з ким завгодно стільки часу, скільки знадобиться у дуже дружній манері. У них сформовані стійкі переконання, змінити які неможливо. Але фізично діти-гуманісти трохи незграбні, тому при своїй активності часто можуть злегка (або не злегка) поранитися, забувши про обережність.

2. *Концептуалісти*. Такі діти легко зосереджуються на якомусь одному проекті. Серед них майбутні архітектори, інженери, дизайнери, пілоти, астронавти, військові. Ці індиго добре складені і фізично міцні. Вони прагнуть до управління, і найчастіше об'єктом управління стають їх матері, особливо у хлопчиків, і батько у дівчаток. Негативна властивість цього типу індиго — схильність до згубних звичок у підлітковому віці, особливо до наркотиків. Батьки повинні постійно виявляти увагу до них і насторожитися, якщо дитина часто усамітнюється в своїй кімнаті.

3. *Художники*. Категорія цих індиго характеризується підвищеною чуттєвістю. Вони з головою йдуть в якій-небудь рід мистецтва, творчість — це їхнє життя. Серед них майбутні вчителі і художники. Чим би в житті вони не займалися, у всьому буде помітний творчий підхід. Якщо вони зацікавилися медициною, то з них вийдуть відмінні хірурги та наукові співробітники.

4. *Живуть у всіх вимірах*. Це найскладніший тип індиго, тому що поєднує в собі три попередні. Лише тільки їм виповнюється рік-два, батьки вже втрачають будь-який контроль над ними. Вже тоді вони дадуть відповідь: "Я все можу і знаю сам". Це той тип дітей, які подарують світу нові філософії і релігії. Їм складно пристосовуватися до життя, бо це виливається в часті бійки та конфлікти з оточуючими [4, с. 112-114].

Життя індиго пов'язане з цілою низкою труднощів. Зараз основна їх маса ще діти, і від них вимагають жити за правилами, які колись давно кимось були

придумані, а ми вже знаємо, що жити за правилами для індиго - це справжні страждання. Важко цим дітям і в нинішніх школах, програми яких розраховані на звичайних дітей, отже, їм вони не підходять. У нашій системі освіти вже багато говорять про індивідуальний підхід у навчанні та вихованні, але поки що це тільки перші кроки, не здатні повністю задовольнити надздібних дітей, та й часто ні педагоги, ні батьки не вміють розпізнати в них природних нахилів і талантів, бачачи тільки "важкість". Шаблонна програма заганяє індиго в жорсткі рамки, чим відбиває бажання до подальшого розвитку і навчання.

Практика спілкування з сучасними дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку показує, що як тільки батьківська сила і громадська роздратованість перестають пригнічувати їх, вони роблять крок вперед у своєму розвитку. Пам'ятаючи про те, що саме ці діти творитимуть майбутнє людства, очевидно слід подбати про можливості якомога більшої гуманізації їх взаємин з оточуючим світом, формування довіри до нього на основі почуття захищеності, яке може дати лише батьківська любов і взаєморозуміння. Багато в чому сучасні діти мудріші за дорослих. Вони мають свою місію в цьому світі, і суспільство повинно надати їм всі можливості для самореалізації.

Список використаних джерел

1. Артемьева Л. Дети, которые подарят нам счастье / Л. Артемьева. - М.: АСТ Прайм Еврознак, 2008. - 152 с.
2. Васильчук А. Функціональна анатомія тонкоматеріальних тіл людини / А. Васильчук. - Львів: Каменяр, 2003. - 415 с.
3. Владимірова Л. Дети нового времени (обзор публикаций о феномене индиго) / Л. Владимірова // Воспитание школьников. - 2008. - № 1. - 350с.
4. Войтинас З. Кто они, дети Индиго? Вызовы нового времени. Кто они, откуда приходят, чего от нас требуют? / З. Войтинас; [пер. с нем. А. Хенкель]. - Калуга: Духовное познание, 2003. - 176 с.
5. Гегенкамп К. Феномен Индиго: Дети нового времени / К. Гегенкамп; [пер. с англ.] - М.: София, 2007. - 288 с.

Роздольська Зоряна Володимирівна,

студентка 34 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Гужанова Т.С.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА

На даний час особливо гостро постає проблема патріотичного виховання, зокрема в школі. Адже саме загальноосвітня початкова, середня і вища школа покликані створити умови для становлення і розвитку цілісної і самобутньої особистості, орієнтованої на засвоєння загальнолюдських цінностей, на сприйняття способу життя рідного краю [1, с. 163]. Одним з найсуттєвіших показників моральності людини є патріотизм. У сучасній українській науково - педагогічній літературі є різні трактування поняття " патріотизм". Для одних – це суспільно – політична категорія, що має історично

– зумовлений характер, для інших – стан радісної, оптимістичної любові до Батьківщини, тобто стан духовний. Людина не може стати громадянином, якщо не виявляє любові до Батьківщини, не готова примножувати її багатства оберігати честь і славу, а інколи – віддати життя за її свободу і незалежність.

Проблема патріотичного виховання представлена в дослідженнях А. Алексюка, І. Беха, О. Вишневського, Б. Грінченка, С. Гончаренка, М. Грушевського, П. Кононенка, О. Любара, А. Макаренка, В. Мацюка, І. Огієнка, В. Пугача, О. Савченка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, Т. Усатенка, С. Шацького, П. Щербаня. У сучасній педагогічній науці окремі аспекти патріотичного виховання розробляють О. Бандура, Н. Волошина, А. Капська, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин.

Мета статті – виявити особливості формування патріотичної вихованості молодших школярів засобами народознавства.

Педагог - гуманіст В. Сухомлинський надавав перевагу вихованню справжніх патріотів. Після вивчення його спадщини можна сказати, що цю якість він розглядав як “ найбільш глибоке і благородне почуття людини ”, як важливу складову морального та громадянського становлення особистості. У своїй Павлівській школі, вихованню любові до так званої Малої Батьківщини, до свого народу-трудівника, до рідної мови і пісні, традицій і звичаїв, рідної природи і свого роду він надавав великого значення. В. Сухомлинський відносив до абетки загальнолюдських цінностей, такі поняття як “ вітчизна ”, “ народ ”, “ героїзм ” дбав, щоб патріотичні поняття не перетворювалися на декларативні гасла, а “ відкривалися ” в ході самостійних роздумів, міркувань, аналізу. Педагог вважав, що патріотична ідея має сприйматися “ розумом і серцем ”.

В процесі патріотичного виховання педагоги повинні брати до уваги вікові особливості своїх вихованців. Діти молодшого шкільного віку не мають сталих інтересів, власну ініціативу проявляють слабо, їхня увага нестійка. Вони потребують постійної допомоги та порад учителя в організації свого дозвілля.

Мислення в дітей цього віку конкретно-образне, для них ще не властиві узагальнення та абстрагування. Їх захоплює все яскраве, цікаве, тому що вони мислять відчуттями, звуками, барвами. Це все необхідно враховувати у виховній роботі зі школярами. У молодшому шкільному віці дитина повинна пізнати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села [2, С. 47].

І. Д. Бех, враховуючи вікові особистісні новоутворення дитини, вважав, що процес патріотичного виховання починається вже з першого року її навчання в школі [3, С. 99 – 101]. Дитина формується як особистість у міжособистісному діловому спілкуванні однолітків, саме під час народознавчої роботи. Діяльність дитини в цьому процесі внутрішньо мотивована й осмислена. Народознавча робота влаштована так, що дитина в процесі

навчання не тільки грається, а ще й займається трудовою діяльністю, ручною працею і фізичним вихованням.

Формами народознавчої роботи з учнями початкових класів є: урок у музеї, музейна екскурсія, участь у підготовці тематичних виставок, присвячених пам'ятним датам. На думку багатьох авторів єдність зусиль держави і родини є важливим для патріотичного виховання у процесі народознавчої роботи.

У патріотичних почуттях відбивається ставлення особистості до людей, до своєї держави, до її минулого, майбутнього та сьогодення. Мета переконань полягає в тому, щоб підвести людину до усвідомлення патріотизму, до внутрішнього його сприйняття. Патріотична діяльність простежується у пошуковій, народознавчій роботі, в процесі пізнання, в праці тощо.

Теоретичні засади формування патріотизму у молодших школярів дають можливість стверджувати, що саме в цьому віці формується почуття патріотизму. Однак проблема виховання патріотичних почуттів молодших школярів залишається відкритою темою в педагогічній теорії та практиці. У теорії виховання дитини цього віку не існує обґрунтованої програми впливу на особистість із метою виховання її патріотичних почуттів.

Таким чином аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що патріотичні почуття в дітей молодшого шкільного віку не виникають самі, вони є результатом ідейно-виховної роботи сім'ї та школи.

Список використаних джерел

1. Дем'янчук А. С., Пагута Т. І. (2002) Погляди І. Огієнка на вищу освіту і сьогодення. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. - № 9. 2002. С. 163-164.
2. Киричок, В.А. Патріотичне виховання молодших школярів у позаурочній діяльності / В.А. Киричок // Класний керівник. – 2011. – № 9/10. – С. 47
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 271 с.
4. Сухомлинський В. і сучасність. Вип. 3. Ч.1. – Київ–Черкаси –Умань, 1996.

Романюк Ольга Миколаївна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Актуальність нашої статті визначена загальними тенденціями вивчення педагогічних особливостей процесу навчання й виховання та пошуків найоптимальніших шляхів розвитку мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загально-навчальної компетенції учнів. Про важливість та актуальність проблеми раціонального впровадження їх у навчально-виховний процес

свідчить невисокий рівень знань, умінь та навичок учнів початкової школи з різних видів навчальної діяльності, нестійка пам'ять школярів.

Мета нашої статті полягає у розкритті особливостей викладацької діяльності, висвітленні порад вчителю, які допоможуть оптимізувати навчальний процес у школі.

Досліджували проблему діяльності вчителя Р. Арцишевський, І. Бех, Н. Бібік, М. Боришевський, П. Ігнатенко, Л. Крицька, Л. Момотюк, В. Примакова, О. Савченко та інші.

Процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками становить пізнавальну діяльність учнів, якою керує вчитель. Роль керівника навчального процесу не обмежується поясненням нового навчального матеріалу. Вона полягає в тому, що вчитель є насамперед організатором і керівником пізнавальної діяльності учнів, створює умови, за яких вони можуть найраціональніше і найпродуктивніше вчитися (навчальна дисципліна, психологічний клімат, чергування занять, нормування домашньої навчальної роботи, постановка перед учнями мети і завдання) [5, с. 52]. Контролюючи навчання, він повинен бути готовий допомогти учням, коли в них виникають труднощі. Водночас учитель є вихователем, дбає про розумовий, фізичний, духовний розвиток учнів.

Щоб повноцінно здійснювати процес викладання, вчитель має усвідомлювати загальну мету освіти і місце свого предмета в її реалізації. Оскільки загальною метою виховання є формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, він визначає загальну освітню, виховну і розвиваючу мету свого предмета і кожного уроку. Учитель повинен глибоко знати предмет на сучасному науковому рівні. Як зауважував А. Макаренко, учні вибачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, проте не вибачать поганого знання своєї справи. Особлива роль належить методичній підготовці вчителя. Адже недостатньо мати знання зі свого предмета, треба вміти зробити їх надбанням учнів [1, с. 468]. Оскільки у процесі навчання реалізуються його виховна і розвиваюча функції, вчитель повинен мати добру психолого-педагогічну підготовку, знати методику організації виховної роботи. Міцні знання з методики, психології та педагогіки є основою розвитку педагогічної майстерності. В удосконаленні цієї майстерності важливим є досвід роботи вчителя і його колег. Для успішного викладання вчитель повинен добре знати особливості учнів, що є запорукою управління їх пізнавальною діяльністю (учитель може правильно обрати тон і стиль спілкування з учнями, управляти увагою, як своєю, так і вихованців, обирати потрібний темп навчально-пізнавальної діяльності тощо) [4, с. 4].

Діяльність учителя в процесі викладання охоплює планування (тематичне й поурочне) діяльності; організацію навчальної роботи, діяльності; стимулювання активності учнів; здійснення поточного контролю за навчальним процесом, його регулювання, коригування. У цій справі учителю не обійтися

без аналізу результатів своєї діяльності. Його діяльність у навчально-виховному процесі залежить від педагогічного такту і педагогічної тактики, які, згідно з думкою М.М.Фіцули, мали б узгоджуватися за такими рекомендаціями:

1. Бережіть благородне звання вчителя. Пам'ятайте, що особистість учня виховується особистістю його наставників.

2. Поважайте людину в своїх учнях, оберігайте і розвивайте їхню гідність. Бережіть і свою гідність.

3. Не підкреслюйте без особливих потреб своєї зверхності над учнями. Розумна дистанція у Ваших взаєминах з учнями необхідна, але вчитель не повинен відгороджуватися від своїх вихованців.

4. Змінюйте свою техніку у взаєминах з учнями згідно з їхнім віком, їх духовним ростом. Збагачуйте її новими підходами.

5. Використовуйте увесь діапазон педагогічної стимуляції, але будьте щедрими на похвали і скупими на покарання.

6. Навчіться володіти своїм голосом, інтонувати своє мовлення, уникайте крику, вереску, бо вони свідчать не про силу, а про безсилля.

7. Уникайте рішень, у доцільності яких Ви не впевнені, не приймайте рішень у стані роздратування, вдавайтеся до методу відстрочування, що дасть вам змогу розумно розпорядитися своїм правом, а учням розумно підкоритися йому.

8. Уміння контактувати з учнями - здобує, як і інші педагогічні вміння.

9. Поважайте індивідуальність учня, бажання утвердитись у класі, мати кращий статус. Успіх окрилює людину, неуспіх пригнічує. Шукайте привід похвалити учня, яким би педагогічно занедбаним він не був.

10. Контакт з класом значною мірою залежить від контактів з окремими учнями. Якщо Ви будете тактовні, ненав'язливі, уникатимете прямолінійних повчань, зблизитесь з учнем, це означатиме, що Ви певною мірою зблизилися з усім класом.

11. Несіть батькам учнів радість. Чим більше ви скаржитиметеся батькам на їхніх дітей, тим більше батьки захищатимуть їх або вживатимуть заходів, які будуть перешкоджати вашим взаєминам з учнями.

12. Покажіть учням усе краще, що є у вас (свої здібності, уміння, ерудицію, звички тощо), нічого не приховуючи, але й нічого не підкреслюйте. Навіть талант більше приваблює учнів, якщо він скромний.

13. Бережіть довір'я своїх учнів. Втрата довір'я одного учня пов'язана з ризиком втрати довір'я класу [5, с. 20].

Таким чином, педагог у сьогоденні – це керівник, організатор, порадник, який створює умови, за яких діти можуть успішно вчитися; якого турбують не лише знання дітей, а й їх почуття, бажання, інтереси. Повагу заслуговує той вчитель, який уміє вибудовувати довірливі, взаємовимогливі, взаємодоброзичливі стосунки з учнями.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. Педагогіка: Навч. посібн. 3-тє вид., стер. / Н. Волкова. – К.: Академвидав, 2009. – 468 с .
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Камінська Н. Ігрові моменти на уроках англійської мови / Н. Камінська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. – 80 с.
4. Павлюк А. 200 ігор на уроках англійської мови / А. Павлюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. –340 с.
5. Фіцула М. Педагогіка: Навч. посібн. Вид. 2-ге, випр. доп. / М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2007. –120 с.

Руда Інна Василівна,
студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Самостійна робота - це вища форма навчальної діяльності учня, що є формою самоосвіти. На сьогоднішній день зростає значення початкової освіти. Початкова ланка школи повинна не тільки дати учням певну суму знань, а й формувати в них навички самостійного учіння. Для цього проводяться пошуки таких методів і організаційних форм навчання, які сприятимуть розвитку самостійності учнів. Для міцного засвоєння навчального матеріалу, розвитку творчих сил і виховання учнів важливе значення має самостійна робота. Самостійна робота учнів на уроці полягає у виконанні певного однакового завдання для всіх учнів, або індивідуального, одержаного від учителя. У процесі виконання самостійної роботи в учнів розвивається увага, пам'ять, ініціатива, намагання теоретично обґрунтовувати власну думку чи виконувати операцію. Працюючи самостійно, учні глибше вдумуються в зміст опрацьованого матеріалу, а знання, здобуті в результаті самостійної роботи, міцніші, ґрунтовніші [3, с. 25].

Проблемою розвитку самостійності в процесі навчальної діяльності займалися такі вчені, як В.В. Буряк, Б.П. Єсипов, І.І. Малкін, П.І. Підкасістий. Вони стверджували, що самостійність включає в себе такі сторони: ставлення вчителя до проявів самостійності учня; уміння учнів самостійно планувати свою навчальну роботу; уміння виділяти головне і другорядне; оцінку учнем труднощів у вивченні матеріалу; наявність або відсутність в учня інтересу до матеріалу, який вивчається; самостійне застосування засвоєних знань; оцінка учнем своєї роботи і її результатів.

В.В. Буряк розглядав самостійну роботу як вид учбової діяльності школярів. Вона має бути передусім досвідченою, внутрішньо вмотивованою діяльністю.

Найбільш повно проблему самостійної роботи учнів у навчальному процесі та підходи до її класифікації представлено в роботах Б.П. Єсипова та П.І. Підкасістого, які узагальнили передовий досвід застосування самостійних робіт учнів у навчанні в структурі традиційного уроку, призначення якого, як відомо, в основному полягало в тому, щоб створити необхідні умови й атмосферу успішного засвоєння учнями знань, умінь і навичок.

Результати наукових досліджень, науковий доробок педагогів дають змогу виділити такі основні напрямки розвитку самостійності учнів у процесі навчання: створення пошукової проблемної ситуації на уроці; застосування системи самостійних робіт; використання нових форм уроку; різноманітних дидактичних та навчально-технічних засобів [2, с. 36, 37].

Мета статті: обґрунтування необхідності організації самостійної учбової діяльності молодших школярів у структурі уроку. Подається аналіз взаємозв'язку пізнавальної активності, цілеспрямованості з самостійною роботою дітей.

Самостійна робота є різнобічним, поліфункціональним явищем і має не тільки навчальне, а й особистісне та суспільне значення. Сутність цього складного і багатогранного явища, на думку дослідників, ще термінологічно точно не визначена.

Проблема самостійної діяльності учнів і засобів організації в структурі уроку має свою багату історію і свої традиції в реалізації її основних положень в практиці роботи школи. Аналіз розвитку ідей з проблеми дозволяє виділити 3 напрямки, в рамках яких проблема самостійної діяльності обговорюється впродовж багатьох віків розвитку школи. Представниками першого напрямку можна вважати давньогрецьких вчених (Сократ, Платон, Арістотель), які глибоко і всебічно обґрунтували значення активного і самостійного оволодіння учнями знань. В своїх судженнях вони виходили з того, що розвиток мислення людини успішно протікає тільки в процесі самостійної діяльності, а удосконалення особистості і розвиток її здібностей - шляхом самопізнання (Сократ).

Другий напрямок бере свій початок у працях Я.А. Коменського, змістом якого є розробка організаційно-практичних питань учнів в самостійній діяльності. При цьому предметом теоретичного обґрунтування основних положень проблеми виступає діяльність вчителя без достатньо глибокого дослідження і аналізу природи діяльності самого учня.

Третій напрямок характеризується тим, що самостійна діяльність учнів не тільки декларується як педагогічний засіб або метод викладання, але і є предметом дослідження. Цей напрямок бере свій початок у працях К.Д. Ушинського. Г.Б. Щукіна в своєму визначенні розглядає пізнавальну активність як "...утворення особистості, яка виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність учня у пізнавальному процесі" [2, с.16].

Наведене визначення поняття "пізнавальна активність" дозволяє зробити висновок, що освоєння невідомого спонукає людину до творчої діяльності. При цьому зовнішній вплив відбивається через психічний стан конкретної особи, через її вольові якості, емоції. І засвоєння об'єкта пізнання, і відбиття зовнішнього впливу вимагає активності суб'єкта.

Отже, пізнавальна активність характеризує індивідуальні особливості людини в процесі пізнавальної діяльності. Слід зазначити, що в багатьох працях дидактів визначення поняття "пізнавальна активність" розглядається у тісному зв'язку з поняттям "самостійність".

Активність і самостійність школяра в навчальній роботі — поняття взаємозв'язані, але не тотожні. О.В. Скрипченко зауважує з цього приводу: "Активність може і не включати самостійності. Можна навести чимало прикладів, коли учень, виявляючи активність у роботі, не виявляє самостійності, наприклад, несвідоме читання, механічне списування, копіювання виробу на уроках ручної праці тощо. У навчальній роботі самостійність виявляється в активності, спрямованій на набування, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи. Останнє пов'язане із формуванням пізнавальних інтересів та інших мотивів, які стимулюють і зміцнюють вольові зусилля для виконання тих чи інших завдань" [1, с.30].

Отже, "активність" означає свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання розумової чи фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, вміннями, навичками, включаючи користування ними у подальшій навчальній роботі і практичній діяльності. Вона виявляється в характері сприймання, реакції на нові знання, кількості пізнавальних питань тощо.

Цілеспрямованість робить самостійну роботу учнів свідомою, осмисленою, викликає інтерес до неї. Наявність уже сформованих умінь і навичок створює ту технічну основу, ті механізми, за допомогою яких учні йдуть до досягнення поставленої мети. Необхідно, щоб завдання, запропоновані учням для самостійного виконання, були посилені для них і пред'являлися у певній системі. Основою цієї системи повинне бути поступове наростання пізнавальної самостійності дітей, що здійснюється шляхом ускладнення як матеріалу, так і розумових задач, а також шляхом зміни ролі і рівня допомоги вчителя.

Самостійна робота тільки тоді досягає найбільшого успіху, коли школярі усвідомлюють свої досягнення як результат самостійної діяльності, аналізують помилки, допущені ними в ході роботи. Велику роль у цьому відіграє аналіз учителем роботи учнів. Ця робота впливає на ефективність навчання, якщо учитель спрямовує учнів на самоконтроль результатів своєї учбової діяльності. Конкретними методами організації навчальної роботи, які на різному рівні забезпечують пізнавальну самостійність школярів, є виклад навчального матеріалу вчителем у формі повідомляючої або проблемної

розповіді, бесіда, вправи, практичні та лабораторні роботи, робота з книжкою, самостійна робота учнів тощо.

Самостійну роботу застосовують на всіх етапах уроку, але з об'єктивних причин майже не організують на етапі вивчення нового матеріалу.

Найбільш правильним варто визнати визначення самостійної роботи, дане Б.П. Єсиповим: "Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, - це така робота, що виконується без особистої участі вчителя, по його завданню в спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, застосовуючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результат розумових чи фізичних (чи тих та інших разом) дій" [4, с. 28]. Значення самостійної роботи в навчальному процесі важко переоцінити. Самостійна робота сприяє формуванню самостійності як якості особистості, сприяє реалізації принципу індивідуального підходу, дозволяє диференціювати навчальні завдання і тим самим сприяти досягненню дійсно свідомого і міцного оволодіння знаннями. Можна сказати, що тільки в ході самостійної роботи учні розвивають ті пізнавальні здібності, здобувають і удосконалюють ті уміння і навички, без яких неможливо оволодіння знаннями як у школі, так і в житті.

До самостійної роботи, що вимагає виконання нової задачі, учнів необхідно готувати. Варто учити дітей самостійно прочитати завдання в підручнику, на дошці чи на картці, розібратися в послідовності майбутньої роботи, виконати її й у результаті зробити потрібний висновок. У міру того, як учні опановують необхідними уміннями, їм варто надавати більше самостійності щодо способів виконання завдання, у плануванні роботи і т.д.

Одним з найважливіших умов успішного формування у молодших школярів умінь і навичок є усвідомлення школярами як самого завдання, так і послідовності дій, які треба застосувати, щоб виконати запропоноване завдання, вирішити орфографічну, математичну, трудову чи іншу задачу.

Отже, самостійна робота - це вища форма навчальної діяльності учня, що є формою самоосвіти. Самостійність у навчанні - найважливіша передумова активного опанування учнями знань, умінь та навичок. На її розвиток впливає організація всього навчально-виховного процесу: привчання дітей з перших днів до певного порядку на робочому місці, до завчасної підготовки до наступного уроку. Ефективність самостійної учбової діяльності школярів підвищується, якщо на різних етапах уроку використовується система навчальних та пізнавальних завдань, побудованих за принципом зростання рівня пізнавальної активності.

Список використаних джерел

1. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика /начальные классы/ : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Н.Г.Казанский, Т.С.Назарова. - М.: Просвещение, 1978.
2. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий.- М.: Просвещение, 1976 г.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак. вузів / О. Я. Савченко. - К.: Генеза, 1999.

4. Щукина Г.И. Мотивация учения / Г.И. Щукина. - М.: Научное образование, 1980.

Рябич Ольга Віталіївна,
студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ТА ЇХ РОЛЬ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Важливе місце у житті дитини належить грі. Саме під час гри відбувається спілкування дитини з колективом, взаєморозуміння між учителем і учнем. Проблемі дидактичних ігор сьогодні приділяється велика увага. Ігрові форми навчання забезпечують ефективну взаємодію педагогів і учнів. У навчанні дидактичні ігри почали використовувати давно. Високо цінують науковці дидактичну гру та її роль у навчанні та вихованні.

В.М. Букатов, О.С. Газман, Д.Н. Кавтарадзе, М.В. Кларін, П.І. Підкасистий, Ж. С. Хайдаров, С. А. Шмаков та інші відзначають, що дидактична гра дозволяє підвищити активність, самостійність і зацікавленість учня в процесі пізнання, зробити навчальну діяльність особистісно значущою, полегшити процес отримання нових знань і умінь. Розробкою видів дидактичних ігор займалися Н.П. Анікеєва, Д.Б. Ельконін, А.Н. Леонтьєв, А.С. Макаренко, С.Л. Рубінштейн, К.Д. Ушинський.

Саме дидактичні ігри дозволяють підвищити сприйнятливості дітей до навчання, урізноманітнити їх діяльність, розвивають цікавість, дитячу творчість. Їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета у початковій школі. У грі діти мають можливість проявити індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. В.О. Сухомлинський підкреслював, що гра — це вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається потік уявлень про навколишнє середовище. Це іскра, що запалює вогонь допитливості.

Проблему використання дидактичних ігор у навчальному процесі досліджували і зарубіжні педагоги: Е.Баффі, Дж.Брунер, Е.Говен, К.Гросс, К.Кімборльд, Я.А. Коменський, З.Контануєте, М.Монтессорі, В.Оконь, Ж.Піаже, Б.Роуем, Ж.-Ж. Руссо, Х.Хеден. Так, зокрема К. Гросс зазначає, що гра — це вправи природних нахилів.

Мета статті: розкрити особливості використання гри на уроках у початкових класах; проаналізувати вплив дидактичних ігор на навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку.

На сучасному етапі розвитку суспільства першочерговим завданням школи є виховання всебічно розвиненої людини. У молодших класах закладаються основи знань, умінь і практичних навичок, які необхідні для подальшого навчання, формуються моральні риси і якості, вміння дітей

самостійно оволодівати знаннями, пробуджується інтерес до навчання, до творчих пошуків. Дидактична гра сприяє ефективній навчальній діяльності у молодшому шкільному віці, розвитку психіки дитини, закладається фундамент для її шкільного навчання. В процесі гри відбувається ознайомлення дитини зі світом людських почуттів і взаємостосунків, пізнання навколишнього світу, дитина розвивається і вчиться розрізняти добре і погане, прекрасне і потворне. Гра – ефективний процес взаємодії учителя і учнів. Важливим у роботі з дітьми молодшого шкільного віку є розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами гри, створення сприятливих умов для формування особистості молодшого школяра.

Дидактична гра навчає, розвиває, виховує, соціалізує, розважає, дає відпочинок. Їх можна застосовувати на уроках у навчанні всіх вікових груп дітей. Особливістю їх є те, що вони створюються і розробляються дорослими для навчання дітей. Дидактичні ігри поєднують елементи навчання з радісною для дітей ігровою діяльністю. Гра супроводжує школярів не лише у першому – другому класах, а й упродовж усього навчання. Тому потрібно пам'ятати: граючись, дитина навчається. Гра – найбільш засвоєна дітьми діяльність. У ній вони черпають взірці для вирішення нових життєвих завдань, які виникають у пізнанні, у праці, у художній творчості.

Н.Бібік, М.Вашуленко, О.Савченко розглядають ігрову діяльність як дидактичний засіб, який активізує здатність дітей самостійно мислити і діяти, створює атмосферу свободи, творчого розкріпачення в колективі та умови для саморозвитку, дає змогу повніше враховувати вікові особливості дітей 6 – 7-річного віку [3, с.48].

О.Савченко у своїй роботі "Дидактика початкової школи" зазначає, що кожна дидактична гра виконує різні функції: збагачує пізнавальний досвід дітей, розвиває мислення, мову, уяву, точність рухів, витримку. Але головна мета включення ігор у навчальний процес — викликати інтерес до навчання. Якщо гра захоплює дітей, вони виявляють максимальну активність, не відчувають втоми, їм хочеться досягти найкращого результату. Дослідниця зазначає, що епізодично використовувані ігри суттєво не впливають на стійкість емоційно-позитивного ставлення дітей до навчального процесу. Отже, потрібна продумана насиченість уроків системою ігор на різних етапах навчання й емоційна підготовка дітей до засвоєння понять, розпізнавання їх суттєвих ознак і самостійного застосування засвоєних знань [3, с. 93].

Дидактична гра має сталу структуру. Структура дидактичної гри - це основні елементи, які надають їй форми навчання та гри одночасно: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст, результат. Дидактичні завдання визначаються вихователем відповідно до програми. Ігрові завдання - це завдання, які виконуються дітьми в ігровій діяльності. Постановка двох завдань (дидактичних та ігрових) відображає взаємозв'язок навчання та гри.

Ігровий задум в дидактичних іграх здебільшого виражений у самій назві. Ігрові дії надають дидактичній грі ігрової форми і викликають у дітей інтерес до її змісту. Вони полягають у перестановці предметів, їх збиранні, у розкладанні картинок, наслідуванні рухів тощо [1, с. 121].

Кожна дидактична гра має правила, які підпорядковані ігровому задуму і змісту гри та водночас виконують дуже важливу функцію – організують гру. Правила гри - це точно визначені вимоги до дітей. Отже, дидактичні ігри є невід'ємною частиною навчального процесу, які активізують активність дітей, вчать застосовувати набуті знання на практиці.

Головні умови ефективності застосування дидактичних ігор - органічне включення в навчальний процес; захоплюючий сюжет, наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до школярів (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей) [4, с.178]. Пояснення вчителя під час проведення гри має бути лаконічним і зрозумілим, пробуджувати інтерес. Чим молодші учні, тим доцільніше не тільки пояснювати, як грати, а й показувати, як це робити [5, с.53]. У молодших класах можна проводити такі ігри, як "Хто швидший", "Естафета", "Ланцюжок", "Докажи (допиши) слово", "Подивися і запам'ятай", "Вгадай, що написано", "Вгадай питання", "Аукціон" тощо. Практика показує, що завдяки ігровим вправам учні запам'ятовують у два-три рази більше слів, ніж на звичайному занятті. Гра дає можливість задіяти зорову і слухову активність дітей. Ігрові завдання сприймаються дітьми з цікавістю, а дух змагання, характерний для ігор, є потужною мотивацією навчання. Учитель має бути людиною творчою. За Л.С.Виготським, гра — це "уявна ситуація", яка створюється дорослим або самою дитиною, в якій реалізуються дитячі бажання, в якій внутрішні процеси дитини проявляються у зовнішньому вигляді, і яка є джерелом розвитку дитини [2, с. 64].

Діти люблять ігри добре знайомі, із задоволенням грають у них. Охарактеризуємо можливості дидактичної гри у вихованні школяра:

- Розумове виховання: зміст дидактичних ігор формує у дітей правильне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів навколишнього світу, систематизує і поглиблює знання про Батьківщину.
- Моральне виховання: у школярів формуються моральні уявлення про дбайливе ставлення до оточуючих їх предметів, іграшок як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, про взаємини з однолітками і дорослими.
- Естетичне виховання: яскраві, красиві дидактичні іграшки привертають увагу дітей, викликають бажання грати з ними.
- Фізичне виховання. Гра створює позитивний емоційний підйом, викликає добре самопочуття і разом з тим вимагає певного напруження нервової системи. Рухова активність дітей під час гри розвиває мозок дитини. Особливо важливі ігри з дидактичними іграшками, в процесі яких розвивається

і зміцнюється дрібна мускулатура рук, що також сприятливо позначається на розумовому розвитку дітей, на підготовці руки дитини до письма, до образотворчої діяльності.

Таким чином, гра є найбільш доступним для дітей видом діяльності, способом переробки отриманих із навколишнього світу вражень, знань, тому вона відіграє велике значення у психічному розвитку дитини. Дидактичну гру можна трактувати як форму навчання, де засвоєння змісту освіти під керівництвом вчителя опосередковане їхньою ігровою взаємодією і регулюється встановленими правилами. Важливим стає таке завдання для вчителів початкових класів: дати можливість кожній дитині через гру самореалізуватися як у процесі навчання, так і в позаурочній діяльності.

Діяльність учасників дидактичної гри на уроках розгортається на основі навчально-ігрових задач, які являють собою органічний синтез ігрової й навчальної задачі. Ігрова задача виступає як привід для звернення дітей до навчальної задачі. Вона створює установку і психологічну готовність до виконання навчальних дій, формуючи тим самим мотив навчальної діяльності. В свою чергу розв'язання навчальної задачі сприяє засвоєнню дітьми чергової порції змісту освіти й наповнює ігрову діяльність новим поглибленим теоретичним змістом.

Список використаних джерел

1. Эльконин Д.Б. Психологические игры. / Д.Б. Эльконин - М.: Педагогика, 1978. - С. 194-270.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологии развития ребенка / Л. С. Выготский //Вопросы психологии. - 1966.-№6. -С.64-76.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для педагогічних факультетів. / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
4. Школьная И.А. Педагогические условия активизации игровой деятельности детей / И. А. Школьная - К., 2002. - 246 с.
5. Яцента Л. Ігрові форми навчання читання / Л. Яцента. - Тернопіль: Астон, 2001. - 64 с.

Савицька Олександра Ігорівна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним з найважливіших компонентів навчання в педагогіці є мотивація, яка є основою для здійснення всебічного розвитку учня.

В процесі навчання мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже учбова діяльність та розвиток здатності і потреби учня до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку, самовиховання без неї неможливі. Саме у молодшому шкільному віці закладається фундамент для подальшого учіння школяра і часто саме від

бажання вчитися у початковій школі залежить прагнення до учіння у середніх та старших класах.

Влучно характеризує роль мотивації в будь-якій діяльності народна мудрість: "Можна привести коня до води, та не можна примусити його пити". Вчителю початкової школи слід знати, які мотиви учіння потрібно використовувати в навчально-виховному процесі, адже мотив – спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається.

Мотиви визначають, як працює учень, що його цікавить.

З вітчизняних дидактів, що займалися цією проблемою, слід відзначити перш за все К.Д. Ушинського. Психологічні дослідження використання різноманітних засобів мотивації проводились багатьма вченими, зокрема Г.М. Дульньовим, Л.В. Занковим, М.М. Нудельманом, В.Г. Петровою, Б.І. Пінським, І.М. Соловйовим, М.П. Феофановим, Ж.І. Шиф та ін.

Українські науковці, вивчаючи мотиваційну складову як компонент навчальної діяльності (М.І. Алексєєва, Ю.З. Гільбух, Б.Ф. Баєв, Г.О. Балл, Н.О. Бойко, М.Й. Боришевський, С.У. Гончаренко, М.Т. Дригус, О.К. Дусавицький, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.Ф. Моргун, С.Г. Москвичов, Н.А. Побірченко, Н.В. Порок, В.В. Рибалко, І.О. Синиця, Г.К. Середа, В.А. Семиченко, О.В. Скрипченко, Ю.М. Швалб), визнають її провідною. Вчені вважають, що основи мотивації навчальної діяльності закладаються саме у молодшому шкільному віці, тому так важливо прослідкувати й визначити провідні мотиви у школярів.

Мета статті – розкрити важливість мотивації учіння молодшого школяра, показати зв'язок мотивації з успішністю учня.

Мотиви - усвідомлені спонукання людини до діяльності або поведінки. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, є зовнішніми. До них можна зарахувати допитливість учня, позитивне ставлення дитини до школи, довіра до вчителя, прагнення бути дорослим, мати шкільні речі. Внутрішні мотиви безпосередньо пов'язані із самим процесом учіння та його результатом [2, с.234].

Як правило, внутрішня мотивація учіння в учнів молодшого шкільного віку нестійка, їх цікавить переважно результат. Для того, щоб викликати вольові зусилля учня, які необхідні для подолання труднощів в навчанні, та пробудити в нього наполегливість у досягненні навчальної мети, необхідно школяра зацікавити в поставленій перед ним задачі, а цьому сприяють: цікаве завдання, змагання, підтримка дорослих, товаришів тощо.

Так як мотиваційна сфера індивідуальна, у її формуванні слід орієнтуватися на конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначилися саме в цьому класі, а не на молодшого школяра взагалі.

Як показує практика, у кожному класі є щонайменше п'ять груп дітей з різним ставленням до навчальної діяльності.

В класі майже половина учнів – "добрі виконавці". Це діти, які з готовністю сприймають все те, що говорить і показує вчитель, їх навчальна установка – уважно слухати та виконувати вказівки незалежно від змісту діяльності. Такі учні на уроках старанні й сумлінні, але найчастіше безініціативні. Провідним мотивом їхньої навчальної діяльності є прагнення порадувати батьків, заслужити похвалу вчителя, отримати гарну оцінку та завоювати авторитет в класі. Тобто засвоєння знань для них – лише засіб досягнення іншої мети, що виходить за межі навчальної діяльності.

Серед молодших школярів є невелика група дітей, які дуже рідко або майже ніколи не можуть самостійно виконати поставлене перед ними навчальне завдання. У кожного це виявляється на уроці по-різному. Один показує мімікою і жестами, як "напружено" від думає, інший уважно слухає, але не розуміє почуте і щоразу піднімає руку. Але незважаючи на те, що вони не знають, як розв'язати ту чи іншу задачу, вони завзято тягнуть руку, як і всі інші діти, а коли вчитель викликає учня, то той підхоплюється, мовчить і сідає або каже, що забув. Такими дітьми керує не пізнавальний мотив, а прагнення бути такими, як і їх однокласники.

Також ще з перших днів навчання вирізняються діти з яскраво вираженим бажанням виявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці, порозмірковувати над складними задачами. Ці учні уникають підказок, прагнуть самостійності, хочуть все дослідити та перевірити. Щоб похвалити таких дітей, вчитель запитує їх про щось незвичне, щось нетипове. Як правило, рішення до них приходять відразу, тому вони ледь стримуються, щоб не вигукнути свою відповідь.

Є діти, які інакше виявляють своє ставлення до навчання. Їх відносять до групи сильних учнів, але зовні вони не дуже активні, розум не такий швидкий. Такі учні весь час перебувають у стані розумового напруження: вдало добирають слова, оригінально й несподівано розв'язують задачі, вміють підібрати приклад-аналогію в житті. Не дивлячись на те, що вони відрізняються від попереднього типу учнів, за мотивацією їх можна об'єднати в одну групу, так як у них є інтерес до нового, потреба розібратися в ньому та засвоїти. Ця група дітей не боїться допустити помилок, їх більше цікавить сам процес роботи, а не оцінка.

Майже в кожному класі є діти, які засмучуються, зіщулюються, намагаються зробитися непомітними, коли розуміють, що робота їм не під силу. Для них головне, щоб учитель їх не займав, щоб урок якнайшвидше закінчився. Серед них є й пустуни, які вже не бояться показати байдужість до сумлінної роботи, пошук нових знань їх відверто не цікавить, а погані оцінки надовго не засмучують [2, с.237]. Причини можуть бути різними: слабка підготовка дитини, незрілість, занедбаність. Таких учнів об'єднує негативне ставлення до навчання, що потребує значної розумової праці. Ці діти вчать,

тому що це те, що від них вимагають дорослі, діти, по суті, просто "присутні" на уроці.

В кожній з цих груп саме пізнавальні мотиви відіграють одну з головних ролей у навчальній діяльності учнів. С.Л. Рубінштейн, аналізуючи учбову діяльність школярів, до основних видів пізнавальної мотивації учіння відносив:

- безпосередній інтерес до змісту навчального предмету;
- інтерес, викликаний особливостями інтелектуальної діяльності;
- інтерес, зумовлений відповідністю наявних у школяра нахилів і здібностей тому, що вивчається;
- інтерес до предмету, пов'язаного з майбутньою професією [3].

Для того, щоб в дитини з'явилися ці мотиви, вчитель використовує постановку різноманітних пізнавальних запитань. Вони допоможуть підвищити рівень допитливості в дитини. "Добивайтеся того, щоб ваші учні побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постало питання, - писав В.О. Сухомлинський. – Якщо вам удалося цього досягти, маєте половину успіху. Адже запитання збуджують бажання знати" [4].

Щоб сформувати повноцінну мотивацію учіння молодших школярів, важливо забезпечити такі умови:

- формувати допитливість і пізнавальний інтерес;
- збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом;
- утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;
- формувати адекватну самооцінку своїх можливостей;
- задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;
- збагачувати мислення інтелектуальними почуттями;
- виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку;
- використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям;
- утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;

Часто вчителі приходять до поспішних висновків, і це вводить їх в оману та виводить на хибний шлях пошуку індивідуального мотиву для кожного учня. Наприклад: учень ніяк не запам'ятає правило – не хоче вчитися; байдидує на уроках – лінивий; не хоче виконувати вказівок вчителя – вперта дитина. Бажання вчителя поділити учнів на гарних і поганих обмежує його пошуки найточніших і найгуманніших засобів впливу на дитину [2, с.239].

Отже, у навчальному процесі до кожного учня слід використовувати індивідуальний підхід під час створення мотивів для покращення його навчальної діяльності. Основне завдання – розвивати й виховувати у дітей бажання вчитися на основі власних успіхів, а не невдач, навчити учнів не

боятися помилятися та використовувати широкий діапазон стимулів, щоб впливати на мотивацію кожного учня.

Список використаних джерел

1. Освітні технології. Навч.-метод. посіб / За заг. ред. О.М. Пехоти - К.: А С К, 2001 - 256 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. – 2-ге вид./ О.Я.Савченко. – К. : Грамота, 2013. – 504 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд./ С.Л.Рубинштейн. – М., 1976. – 415 с. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М.: 1979.-Т.1 – С. 345.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С.454.

Савчук Вікторія Петрівна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ

Проблема гіперактивності в даний час набуває особливої актуальності, оскільки число гіперактивних дітей з кожним роком збільшується. Складність проблеми і в тому, що гіперактивність є розлад, що зачіпає безліч різноманітних аспектів: неврологічні, психіатричні, рухові, мовні, виховні, соціальні, психологічні і т.д. Часто цей розлад є причиною звернення до психолога батьків та педагогів. Найчастіше гіперактивність супроводжується проблемами у взаєминах з навколишніми. При цьому рівень інтелектуального розвитку дітей не залежить від гіперактивності і може навіть перевищувати показники вікової норми.

Про проблему гіперактивності зараз говорять все більше і педагоги, і працівники соціальних служб, і психологи, адже це викликає великі труднощі при засвоєнні навчального матеріалу.

Початок вивчення проблеми гіперактивності поклав німецький лікар-психоневролог Генріх Хоффман, вперше описавши надзвичайно рухомих дітей, яка ні секунди не могла спокійно всидіти на стільці, давши йому прізвисько Непоседа Філ. Це було близько 150 років тому. Французькі автори Ж. Філіп і П. Бонкур в книзі "Психологічні аномалії серед учнів" поряд з епілептиками, астениками, істериками, виділяли і так званих нестійких учнів. З тих пір багато вчених вивчали проблему невротичних відхилень поведінки і навчальних труднощів, але наукового визначення таких станів дитини довгий час не було. У 1947р. педіатри спробували дати чіткий клінічний опис синдрому гіперактивності дітей із труднощами в навчанні. При описі одних і тих же симптомів дослідники по різному називали синдром гіперактивності, тобто до недавнього часу не було єдиної точки зору щодо назви цього відхилення. Гіперактивність називали "гіперкінетичним хронічним

мозковим синдромом", "легким пошкодженням мозку", "легкої дитячої енцефалопатією", "гіперкінезом" і т.д.

Мета статті - визначити методи роботи вчителя в початковій школі з гіперактивними дітьми.

Статистика свідчить, що частота порушень дитячого розвитку та поведінки по типу "надрухливості" постійно зростає. Аналіз вікової динаміки показав, що ознаки гіперактивності найбільш виражені в дошкільному та молодшому шкільному віці й припадають на період підготовки і вступу до школи. Таким дітям, як правило, важко адаптуватися до навчання у зв'язку з уповільненням функціонального дозрівання кори головного мозку і підкоркових структур.

Зіткнувшись з труднощами, гіперактивні діти не намагаються їх подолати, а переключаються на інші об'єкти. Крім того, у молодшому шкільному віці гіперактивність часто супроводжується розладами розвитку мовлення та навичок навчання: дисграфія (порушення навичок письма); дислексія (порушення навичок читання, нездатність усно відтворити прочитаний текст); дискалькулія (проблеми з математичними розрахунками).

Гіперактивні діти - ті, які не можуть адекватно пристосуватися до реалій навколишнього життя, і тому сприймаються своїм найближчим оточенням як об'єкт постійної турботи і джерело занепокоєння. І самі діти з підвищеною активністю, і їх оточення страждають від властивої їм метушливості; причиною неприємностей стає поведінка, що відхиляється від соціально прийнятих норм.

Гіперактивність – це порушення у нервовій системі дитини, що спричинене різними чинниками: особливостями функціонування головного мозку, пологовими травмами, інфекційними хворобами, якими дитина перехворіла в перші місяці життя, психологічними травмами, хронічними перевтомами тощо. Основними проявами цього синдрому є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що характеризується моторною гіперактивністю, імпульсивністю, невмінням зосереджуватись, неухважністю. Гіперактивні діти, як правило, не можуть зосередитися на одному предметі більш-менш тривалий час, не здатні завершити виконання поставленої задачі, недбало ставляться до її виконання. Продуктивність виконання низька. Спостерігається втомлюваність. Розумова діяльність характеризується циклічністю. Їх мозок може працювати протягом 5 – 15 хв., а потім настає фаза втомлюваності, їх мозок відпочиває, накопичуючи необхідну енергію для подальшої роботи. Стан стомлюваності супроводжується безпричинним роздратуванням, плаксивістю, істериками, порушенням просторової координації. Незвичайність поведінки цих дітей є зовсім не поганий характер чи невихованість.

"Вічний двигун", "живчик", невтомний, непосидючий, пустун, клоун, не керований; на уроках - розсіяний, неухважний, гойдається на стільці, випускає ручки та олівці і постійно їх збирає - ось далеко не повний перелік відгуків

педагогів з приводу гіперактивних дітей. У навколишніх створюється враження, що ці діти не виховуються батьками, що вони живуть в атмосфері вседозволеності. Хоча це найчастіше не так.

Гіперактивні діти відчують проблеми у взаєминах з оточуючими, труднощі у навчанні, що призводить до формування низької самооцінки, високого ступеня тривожності.

Наприкінці XIX століття в книзі Ф.Шольца "Недоліки в характері дитини. Друга золота книга" була виділена і описана група дітей, названа їм "неспокійними", "важкими" дітьми [1].

У роботі Д. Добсона гіперактивна поведінка і прояв підвищеної активності розглядається як хвороба або недуга. Підвищена рухова активність не контролювана, включає схильність дитини швидко відволікатися, перебувати в постійно неспокійному стані і нездатність до рухової концентрації уваги. У таких дітей також можуть бути проблеми візуального сприйняття, які полягають у нездатності правильно сприймати зміст символу і друкованого матеріалу, а так само проблеми емоційного характеру; за наявності останніх, хвороба важко піддається лікуванню [2].

Дослідження В. Петрунук, В. П. Таран спрямовані на вивчення темпераменту дітей. Холеричний темперамент найближчий до характеристики досліджуваного нами гіперактивного типу поведінки: дитина активна, непосидюча, легко вступає в контакт з незнайомими людьми, але якщо спілкування не цікаво, відразу стає байдужою, відволікається. Часто вступає в конфлікт, але не злопам'ятна [3].

У публікаціях Є. Госпарової дана аналогічна характеристика дітей, названа автором "шустриками". Яскраво виражений "шустрик" - це непосидюча, невгамовна, рухлива гіперактивна дитина, її важко привчити до порядку, їй ледве вдається будь-яка діяльність, що сковує її активність. Ця дитина не здатна виконати завдання, результат якого не видно відразу. Таким дітям важко утримати образ мети. Тому ціль змінюється кілька разів під час діяльності. Діти не можуть утримати в пам'яті певну послідовність дій, бо вони для них внутрішньо неструктуровані, а звідси - безладні випадкові відволікання [4].

Психологами розроблено основні напрямки роботи з гіперактивними дітьми:

- 1) розвиток психічних функцій, які відстають у таких дітей - уваги, рухового контролю, контролю поведінки;
- 2) відпрацювання конкретних навичок взаємодії з однолітками і дорослими.

Корекційна робота повинна проходити поступово з якоїсь однієї окремої задачі. Це пов'язано з тим, що гіперактивна дитина фізично не може тривалий час уважно слухати вчителя, спокійно сидіти і стримувати свою імпульсивність. Наприклад, розвиваємо увагу, а після того, як дитина навчилася

концентрувати і переключати увагу, можна переходити до тренування рухового контролю. Коли в процесі занять досягаються стійкі позитивні результати, можна переходити до тренування одночасно двох функцій. Це може бути, наприклад, дефіцит уваги і контроль поведінки. І тільки пізніше вводити вправи, що розвивають всі три функції одночасно. Починати працювати з гіперактивними дітьми треба, по можливості, індивідуально, в крайньому випадку - малими групами, і тільки потім поступово вводити їх у великі групи. Це пов'язано з тим, що індивідуальні особливості заважають таким дітям зосередитися, якщо поруч багато однолітків.

Крім того, самі заняття повинні проходити в емоційно привабливій для дітей формі, наприклад, ігровий. Бажано, щоб учителі брали до уваги специфіку порушень у дітей з гіперактивним поведінкою і дефіцитом уваги. Така дитина ненавмисно заважає вести урок, її постійно щось відволікає, вона завжди більш збуджена, ніж інші діти.

Якщо конфлікт стався під час уроку, його слід негайно погасити, і якщо дитина через 3-4 хвилини заспокоїлась, то краще продовжити заняття без будь-яких моральних проповідей, тому що вони можуть викликати лише новий приплив збудження, обумовлений тепер вже станом нечистої совісті у винного. У дуже важких ситуаціях можна перевести гіперактивну дитину на час в інший клас, зайнятий виконанням якогось тихого завдання. Така зміна обстановки допоможе йому взяти себе в руки.

Вчителю у школі не слід брати на себе роль судді у дитячих суперечках. Рекомендується розняти дітей і продовжити урок, пожартувати, можливо, по ситуації, що виникла, словом, повестися так, щоб діти, відчуваючи до себе добре ставлення, відчули все ж, хто "в домі господар".

Гіперактивним дітям подобаються вихователі, які випромінюють авторитет, не будучи авторитарними, які строгі, але й розуміють жарт, які допомагають у навчанні, найкраще у формі підказок.

Для учня треба вибрати таке місце в класі, де менше відволікаючих моментів. Краще йому сидіти одному, але цей захід не повинен мати вигляд покарання. Не варто також постійно пересаджувати учня з місця на місце. Чим чіткіші правила, що діють на уроці, тим легше доводиться дитині з порушеною увагою.

Особливе значення слід надавати підготовці навчальних посібників і матеріалів: чим зрозуміліші, систематичніші, більш структуровані навчальні матеріали, тим краще зможе вчитися гіперактивна дитина. Бажано також, щоб навчання було спрямоване на досягнення міцної автоматизації основних навичок, не слід перевантажувати дитину безліччю детальних знань, треба вчити її вчитися.

Шкільний урок триває 35-40 хвилин, і будь-яка дитина повинна підкорятися режиму. На жаль, гіперактивний школяр не в змозі підтримувати активну увагу протягом такого тривалого відрізка часу. Йому буде легше, якщо

урок розділити на короткі періоди. Наприклад, після виконання 2-3 завдань, можна пограти з дітьми в яку-небудь гру, провести фізкультхвилинку або зробити гімнастику для пальців.

Взагалі індивідуальний підхід, який так необхідний цим дітям, - справа досить складна і вимагає від педагогів великих зусиль, гнучкості, терпіння.

Згадані методи не усувають порушення, але дають можливість справлятися з його проявами, допомагають пом'якшити безліч наслідків, таких, як відставання в навчанні, почуття неповноцінності, розпад сім'ї, каліцтва. Чим краще поставлена роз'яснювальна робота вчителя, тим більше можливість своєчасного надання допомоги, тим більше шансів у дитини знайти свій індивідуальний шлях у суспільстві. І тільки в тому випадку, якщо вчителі, батьки та психологи об'єднують свої зусилля, може бути надана дієва допомога у соціалізації цих дітей, і вони зможуть реалізувати себе.

Список використаних джерел

1. Гаспарова Е.М. "Шустрики" и "Мямлики" / Е.М. Гапарова // Дошкольное воспитание.- 1990.- № 4.- С.90-98.
2. Добсон А. "Непослушный ребенок" / А. Добсон. – "Пенаты", "Т-Око", 1992.- С.131-149.
3. Заверико Н.В. Соціально-педагогічна корекція: розвиток поняття в історичній перспективі / Н.В. Заверико // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2010. – №2 (13). - С. 60-64.

Сарнавська Вікторія Володимирівна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ВИДИ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ ТА СПОСОБИ ЇХ ПЕРЕВІРКИ

Ефективність домашньої роботи в процесі навчання багато в чому залежить від того, як учитель організовує і спрямовує діяльність учнів, пов'язану з виконанням домашніх завдань. Керівництво домашньою роботою він здійснює не тільки в процесі завдання уроків додому, але і в процесі їх перевірки, від чого істотно залежить і характер їх виконання. У літературі знаходимо розкриття методичних аспектів домашнього завдання у початковій школі, зауваження щодо змісту і методики його виконання у межах певних тем і конкретних уроків. Праці М.В. Богдановича, Н.Б. Істоміної, Л.П. Кочиної, М.Г. Моро, А.М. Пишкало та інших дозволяють глибше і точніше врахувати методичні вимоги до організації домашніх завдань залежно від характеру навчального матеріалу, складності і тривалості теми, визначити прийоми перевірки домашніх завдань. Проблемою організації домашньої роботи в педагогічній теорії і практиці займаються як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги, висвітлена вона і у працях педагогів-класиків (А.Ф.Дістервега, Я.А.Коменського, К.Д.Ушинського та ін.)

Мета статті полягає у висвітленні різних видів домашніх завдань та способів їх перевірки у початкових класах.

Згідно досліджень Харламова І.Ф., домашня робота полягає в самостійному виконанні завдань вчителя на повторення і більш глибоке засвоєння матеріалу, що вивчається, в його застосуванні на практиці, у розвитку творчих здібностей і удосконаленні навчальних умінь і навичок. Основною метою домашньої роботи є закріплення і поглиблення знань учнів, одержаних на уроці, а також підготовка їх до активного сприймання нового навчального матеріалу [6, с. 201].

У зміст домашнього завдання входить навчальний матеріал, який має істотне значення для засвоєння знань. Ним має передбачатися: закріплення в свідомості матеріалу з навчального предмета, формування умінь оперувати набутими знаннями, вміння працювати з книгою, організаційні вміння; виконання всіх етапів роботи — від планування дій до оцінки одержаного результату та його вдосконалення (функціональні вміння). Зміст домашніх завдань повинен бути таким, щоб допомогти учням справитися з труднощами у навчанні [7, с. 17]. Домашня робота виконує такі дидактичні функції:

- розширення, поглиблення і закріплення знань, умінь, отриманих під час уроків;
- формування умінь і навичок самостійної навчальної діяльності;
- розвиток самостійності мислення, індивідуальних нахилів і здібностей учнів [1, с. 120].

Зупинимося на видах домашніх завдань та способах їх перевірки. Вид домашньої навчальної роботи, виконуваної учнем, значною мірою залежить від характеру завдання. Виходячи з певних ознак, можна виділити багато видів домашніх завдань. Розглянемо деякі з них:

1. За способами виконання, який використовується, розрізняють усні, письмові й предметно-практичні завдання. Так, багато дій можна виконати і усно, і письмово, і показати практично. Однак є завдання, які виконуються переважно усно (наприклад, вивчити вірш, прочитати текст, підібрати приклади на правила), письмово (розв'язати задачу, написати твір, переказ) і практично (провести який-небудь дослід, вивчити рельєф місцевості, явищ природи).

2. Згідно з етапами процесу засвоєння можуть бути завдання на сприйняття нового матеріалу (ознайомлення з текстом, рисунками, таблицями і т. ін.), на осмислення засвоєного матеріалу (систематизація, узагальнення, пояснення тощо), на його закріплення (заучування, вправи на запам'ятовування матеріалу) і на застосування одержаних знань (розв'язання задач, виконання дослідів та ін.). Вид завдання обирається залежно від методичної мети, поставленої вчителем.

3. Виходячи з характеру навчальних дій, які може виконувати учень, завдання поділяються на виконавські (повторення, відтворення матеріалу, вправи) і творчі (написання творів, проведення експериментів та ін.). Обидва

види завдань відіграють надзвичайно важливу роль в успішному засвоєнні знань учнями.

4. Завдання можуть бути обов'язковими для всіх школярів чи обиратися ними за бажанням (з використанням додаткової літератури або інших джерел інформації).

5. За ступенем індивідуалізації завдання можуть поділятися на загальні, диференційовані, індивідуальні. Основне призначення диференційованих завдань – забезпечити для кожного учня оптимальний характер пізнавальної діяльності у процесі самостійної навчальної роботи. Завдання добираються такі, щоб і слабші відчували, що вони можуть самостійно здобувати знання [2, с. 181].

За змістом і основною функцією, яку виконують завдання у процесі навчання, виділимо такі їх види:

- Ті, що підготовлюють учнів до роботи, яка проводитиметься на наступному уроці. Це може бути і осмислення повідомлених нових знань учителем, і розв'язання задач, і проведення практичних робіт тощо. Завдання такого характеру даються у вигляді доручення: підібрати прислів'я і приказки, крилаті вислови, малюнки на певну тему і підготуватися до відповідей на запитання чи написання твору; знайти відповіді на питання, які розглядатимуться. Такі завдання забезпечують зв'язок навчання з життям, викликають в учнів пізнавальний інтерес, а головне — готують їх не тільки до свідомого й активного сприйняття нового матеріалу на уроці, а й до його обговорення, формують вміння давати відповіді на питання, які виникають, і ставити їх самостійно.

- Домашні завдання, які сприяють систематизації й узагальненню набутих знань, їх поглибленому осмисленню. Такі завдання даються після вивчення матеріалу уроку чи після закінчення розгляду теми. Дуже корисне зведення вивченого учнями матеріалу в схеми, таблиці. Це допомагає наочно уявити вивчений матеріал у системі, яка складається з компонентів, певним чином пов'язаних один з одним. Цей вид завдань передбачає складання планів, підготовку відповідей на поставлені вчителем запитання, самостійну постановку запитань, придумування задач.

- Домашні завдання, що сприяють закріпленню знань і практичному оволодінню методами навчальної роботи. Це пропозиція вивчити напам'ять вірші, частини текстів, які збагачують мову учня, формули, необхідні при розв'язанні задач. Однак основний їх вид — вправи, виконуючи які учень одночасно і закріплює знання, і оволодіває методами навчальної роботи.

Під час виконання цього виду завдань школяр використовує різні прийоми запам'ятовування: багаторазові повторення, встановлення асоціативних зв'язків, поділ навчального матеріалу, що засвоюється, на частини, виділення яких-небудь ознак і т.ін.

- Домашнє завдання на застосування одержаних знань на практиці. Завдання даються після вивчення навчального матеріалу на уроках. Це нескладні досліди, пов'язані з використанням одержаних знань. Такі завдання пов'язують навчання з життям, підвищують пізнавальні інтереси учнів, формують практичну спрямованість їх мислення.

Виділяють також репродуктивні, конструктивні та творчі домашні завдання.

Деякі учні після пояснення вчителя можуть виконати тільки аналогічне завдання, яке розв'язувалось на уроці. Таким школярам пропонуються репродуктивні завдання, наприклад, прочитати і переказати статтю з підручника; вставити пропущені букви; розв'язати задачу за допомогою формули, провести дослідження згідно інструкції.

Більш складнішими є конструктивні (або реконструктивні) завдання, наприклад, виділити головне, скласти план, таблицю, схему, порівняти окремі положення, систематизувати матеріал. Давати учням такі завдання можна тільки після належної підготовки у класі, коли вони оволодівають основними прийомами розумової діяльності.

Творчі завдання виконуються як окремими учнями, так і всім класом, вони сприяють розвитку пізнавальних потреб і творчого мислення школярів. Творчі завдання можуть даватися як перед вивченням на уроці певного матеріалу, так і після цього. Обговорення творчих робіт, пропозицій, розробок завжди викликає інтелектуальне і емоційне піднесення, створює сприятливий ґрунт для вивчення навчального матеріалу, що відповідає інтересам учнів. До творчих робіт відносять написання творів, проведення самостійних експериментів, складання задач, знаходження нових методів їх розв'язання тощо. Домашні завдання, як правило, виконуються індивідуально. Іноді практикуються групові завдання, які виконуються кількома учнями по частинах [4, с. 126].

Перевірка домашньої роботи може здійснюватися вчителем різними шляхами: усним опитуванням чи побіжним ознайомленням з письмовими роботами на уроці або переглядом зошитів після уроку. Перевірка завдань в основному проводиться на початку уроку, однак може здійснюватися і в кінці, і протягом його у поєднанні з роботою над новим матеріалом. Деякі вчителі замість перевірки домашнього завдання дають учням вправи і на основі їх виконання роблять висновок про якість домашньої роботи.

Найбільш поширена фронтальна перевірка виконання завдання на уроці. Учитель перевіряє, чи всі виконали завдання, ставить всьому класу запитання щодо його змісту, учні дають стислі відповіді, відзначають труднощі, з якими зустрілися. Педагог виявляє й усуває помилки, робить узагальнення. Більш глибока індивідуальна перевірка передбачає опитування декількох учнів, протягом чого інші учні стежать за відповідями, доповнюють, виправляють помилки.

Якщо школяр не виконав завдання, то вчитель повинен з'ясувати причини цього. Вони бувають найрізноманітнішими — від несприятливих умов для занять удома до небажання систематично працювати. У випадках, коли виявиться, що завдання складне для учня, слід з'ясувати, в чому полягає утруднення і допомогти його подолати. Якщо школяр лінивий, то потрібно посилити контроль за його роботою, вимагаючи виконання учнівських обов'язків, привчати доводити почату справу до кінця. Якщо учень не встигає виконувати домашні завдання — допомогти йому оволодіти прийомами раціональної організації праці [3, с. 4]. Важливою формою контролю є взаємна перевірка виконаних робіт учнями з виявленням помилок, їх усуненням і виставлянням оцінки, а потім у окремих випадках обґрунтуванням оцінки перед усім класом. Залучення всіх учнів класу до перевірки домашніх завдань, до обговорення помилок, шляхів їх подолання дуже доцільне, бо дає кожному школяреві додаткові уявлення про процес засвоєння й можливі труднощі. Залучити учнів до участі в перевірці можна ще таким чином: учитель викликає одного з учнів, який демонструє виконане завдання (записуючи на дошці, читаючи), а інші звіряють його зі своєю роботою. Якщо вчитель виявляє у викликаного учня помилку, то запитує, у кого зроблено інакше, і з допомогою класу з'ясовує, як повинно бути правильно.

Таким чином, ми розглянули різні види домашніх завдань та способи їх перевірки. Найпоширенішим є їх поділ на репродуктивні, конструктивні та творчі, а також усні та письмові. Щодо способів перевірки домашньої роботи, то основними шляхами є фронтальна, індивідуальна та взаємоперевірка. Домашні завдання, як правило, виконуються індивідуально. Іноді практикуються групові завдання, які виконуються кількома учнями по частинах.

Список використаних джерел

1. Абдухаїрова А.Т. Прийоми активізації розумової діяльності / А.Т.Абдухаїрова // Педагогіка, 1998.- № 8.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П.Волкова. — К.: Видавничий центр „Академія”, 2001. — 576 с.
3. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання: понятійно – категорійний аналіз / В.М.Володько // Пед. і психологія.- 1997.- № 4.- С.9-17.
4. Дмитриев А.Е., Фатеева Н.И., Львов М.Р. Дидактика: Учебное пособие для самостоятельной работы студентов факультетов начальных клас сов / А.Е.Дмитриев, Н.И.Фатеева, М.Р.Львов.- М.: Прометей, 1990. — 202 с.
5. Збірник наказів “Про обсяг і характер домашніх завдань для учнів початкової школи”. — К., 2001. — 72 с.
6. Педагогіка / за ред. Алексюка. - К.: Вища школа, 1985. - 292 с.
7. Ржецький М.М. Домашня навчальна робота учня / М.М.Ржецький. — К.: Знання, 1982. — 48 с.

Лю Сінтьїнь,
аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти
Міжрегіональної академії управління персоналом,
науковий керівник: Тернопільська В.І.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ

Естетичному вихованню підростаючого покоління належить унікальна роль у загальній стратегії духовного відродження і становлення українського суспільства. Разом з тим, в освітньому процесі ми можемо спостерігати ситуацію, коли прорахунки та помилки соціальної й економічної політики держави призвели до певного ігнорування світоглядної культури української нації (таких, наприклад, її компонентів, як мистецтво, релігія, національні традиції, мова тощо). Як наслідок, знизився рівень естетичної культури підростаючого покоління. Саме тому, проблема формування естетичних почуттів у дітей і студентської молоді стає однією з найважливіших у педагогічній теорії та практиці.

Проблема естетичного виховання у педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних вітчизняних педагогів та діячів освіти Е. Водовозової, С. Лисенкової, Е. Михеєвої, С. Русової, К. Ушинського. Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглядаються в наукових працях Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова. Психологічні основи естетичного виховання розкрили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші. Питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлюються в працях Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольської, В. Передерій, Ю. Фохт-Бабушкіна, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо та інших.

Естетичну культуру ми розглядаємо як особистісне утворення, що характеризується здатністю індивіда сприймати, оцінювати й усвідомлювати прекрасне у повсякденному житті, природі, мистецтві та забезпечує можливість естетично освоювати дійсність за законами краси, адаптацію, самореалізацію його у суспільстві.

За І. Зазюном, естетична культура виявляється у формуванні естетичного ставлення людини до дійсності. Естетична культура сприяє орієнтації особистості у світі естетичних цінностей та одночасно – здатності людини до естетичного сприймання і переживання, завдяки їй формуються естетичні смаки та ідеали, здатність до творчості за законами краси, до створення естетичних цінностей у мистецтві, побуті й праці, вчинках і поведінці [1, с. 32-33].

Загалом можна стверджувати, що естетична культура виявляється у здатності особистості сприймати й розуміти прекрасне в мистецтві та житті, сприяє виробленню у неї естетичних смаків, розвитку здібностей у галузі мистецтва.

В. Сухомлинський підкреслював, що у "... у вихованні естетичної культури дуже велике значення має зв'язок естетичного сприймання й естетичної творчості. У дитинстві, отрочстві та ранній юності кожний учень повинен захоплюватися красою в усіх її проявах; тільки за цієї умови в нього утворюється бережливе, дбайливе ставлення до краси, прагнення знову і знову звертатися до того предмета, джерела краси, який вже збудив захоплення, залишив у його душі слід". Естетичне сприймання творів літератури, музики, образотворчого, хореографічного мистецтва полягає в естетичній оцінці, в глибокому переживанні тих якостей, що має предмет сприймання сам по собі [12, с. 369-385].

З огляду на це, важливими завданнями виховання естетичної культури особистості виступають формування естетичного сприйняття, естетичних почуттів і смаків, естетичних здібностей. Категорії естетики виступають мірилом людських почуттів, відображаючи властивості, сторони дійсності естетичного пізнання, характеризують різні емоційні впливи, виконують особливу роль в естетичному сприйнятті дійсності та виступають основою для формування естетичної культури особистості.

Студіювання спеціальної літератури засвідчило: проблеми реформування підготовки сучасного хореографа зумовлена зміною підходів і технологій навчання і виховання у вищій школі, що мають зосереджуватися передусім на формуванні естетичної культури, професійно значущих якостей випускників, розширенні їхнього мистецького світогляду. Професійна майстерність майбутнього хореографа є поєднанням загально педагогічних здібностей із мистецтвом відтворення танцювальних умінь та навичок, а, отже, потребує комплексної, довготривалої підготовки.

Процес формування естетичної культури майбутніх хореографів неможливий без сформованості у них стійкої мотивації, ціннісного ставлення до обраної професійної діяльності. Провідна роль у формуванні позитивної мотивації студентів належить організації та проведенню майстер-класів. Організація майстер-класів передбачає попередню підготовчу роботу профільної кафедри з налагодження й підтримки творчих зв'язків із відомими методистами хореографами, практиками-балетмайстрами, викладачами хореографічних дисциплін з інших навчальних закладі, аматорськими колективами, їхніми керівниками.

Формування естетичної культури реалізувалося через систематичне залучення майбутніх хореографів до творчих експериментів, побудови власних хореографічних етюдів посеред зали, а також тренувальних вправ біля станка. Дієвими методами формування естетичної культури студентів визначено методи пластичної інтонації, взаємозв'язку художнього і технічного, музичної інтерпретації.

Успішному формуванню естетичної культури слугує активна участь студентів у роботі клубів, гуртків естетичного спрямування, що сприяло

розширенню у них відомостей про естетичну культуру особистості та особливості її формування, удосконаленню виконавчих, постановочних умінь і навичок, самостійному створенню танцювальних етюдів, імпровізації.

У процесі вивчення різноманітних хореографічних творів доцільним є використання інтерактивних методів (веб-квести, хорео-шоу, заняття-турніри, заняття-тренінги, хореографічні майстерні та ін.), що створюють умови для естетичного самовираження в танці, засвоєння й передачі знань, умінь, відкривають широкий простір для самореалізації студентів.

Таким чином, успішне виховання естетичної культури майбутніх хореографів буде здійснюватися за умови: ціннісного ставлення майбутніх хореографів до формування естетичної культури, майбутньої професійної діяльності; активізації виховного потенціалу освітнього середовища вищих навчальних закладів; залучення майбутніх хореографів до свідомо регульованої естетичної діяльності.

Подальшого вивчення потребують особливості формування естетичної культури майбутніх хореографів в умовах навчання в магістартурі та розроблення відповідних навчально-методичних матеріалів.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Укр.-фін. інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 32-33
2. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибрані педагогічні твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.1. – С. 177-184

Стратійчук Діана Миколаївна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВОЇ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стан сучасної освіти й тенденції її розвитку потребують змін в освітньому середовищі. Сьогодні в центрі уваги – учень, його особа, неповторний внутрішній світ. Тому основна мета сучасного вчителя – вибрати методи і форми організації навчальної діяльності учнів, які оптимально відповідають поставленій меті.

Дедалі очевиднішим постає розуміння того, що традиційна школа, орієнтована на передачу знань, умінь та навичок від покоління до покоління, не встигає за темпами їх нарощування. Вона не в змозі дати глибу знань та умінь, необхідних для самовизначення у глобалізованому і надзвичайно динамічному світі. Одним з головних недоліків традиційної освіти є породжені з її вини невміння і небажання дітей активно вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку, освіти та соціуму в цілому [4, с. 9]. Наразі суспільна потреба спонукає сучасну школу й, насамперед, початкову її ланку до пошуку нових педагогічних ідей і технологій, які б сприяли активізації

навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх критичного мислення, позитивної мотивації до навчання та самооцінки. Такою інтерактивною формою може бути групова робота школярів.

Підґрунтям групової форми навчання постають ідеї Дж. Дьюї, Й.Г. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, методичні напрацювання наших сучасників Н. Бреґи [1], І. Добрянської [2], А.Савицької [3] та інших дослідників.

Мета нашої статті – охарактеризувати, як використовуються групові форми роботи на уроках у початковій школі.

Групове навчання застосовувалось ще у середньовіччі. Ідеї взаємного навчання закладені в белланкастерській системі. Технологія колективного взаємонавчання (або кооперативна форма навчальної діяльності учнів) виникла у 20 роки ХХ століття в практиці радянської школи. Свого часу В.Сухомлинський пояснив ефективність роботи в групі, яка дає змогу підвищити рівень активності учнів і створити найсприятливіші умови для розвитку особистості, застосувавши її на практиці. Таким чином, групове навчання всебічно теоретично обґрунтоване й широко використовується у сучасній педагогічній практиці.

У груповій формі роботи індивідуальні завдання переростають у групові, коли кожний член групи робить внесок у спільні зусилля, і його вклад потрібний та незамінний для успіху всієї групи, де всі учні працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів. Група стає для кожного її члена суспільством у мініатюрі, яке відтворює весь навколишній світ.

Завдяки груповій роботі зміцнюється соціальний контакт між її членами, формуються такі цінності, як суспільний досвід, задоволення результатами особистої та спільної роботи, взаємодопомога, взаємоконтроль, змагальність; істотно зростає індивідуальна допомога з боку вчителя та товаришів у групі тим, хто її потребує.

Групи, як правило, з різними навчальними можливостями, є динамічними і можуть мати кількісний склад від 3 до 8 учнів. Підготовка завдань для групи вимагає від учителя серйозної підготовки, адже він заздалегідь готує завдання, інструкції та пам'ятки, продумує час для виконання завдань, форму перевірки, методи заохочення (оцінювання). Учні самі або за допомогою вчителя розподіляють між собою ролі (керівник групи (спікер), секретар, посередник, доповідач). Учитель повинен бути психологічно готовим до підвищеного шуму, характерного для такої форми навчання, а також до надання посильної допомоги всім групам та коментарів під час підбиття підсумків роботи. Потрібно зазначити, що така форма роботи не повинна надто перевантажувати навчання учнів, адже це може призвести до стереотипності його організації.

Динамічні групи можуть бути організованими за наступними принципами.

- Групи "за бажанням" — учасники самі вибирають тих, з ким би вони хотіли працювати, об'єднуються за взаємним вибором.

- Група, сформована "лідером", — учитель призначає лідерів, які формують свої групи.

- "Випадкова група" — формується за принципом випадковості (наприклад, діти, які сидять поруч, об'єднуються в групу).

- Група, сформована вчителем, — група формується вчителем відповідно до мети групової роботи (наприклад, може застосовуватись для диференційованого навчання).

В організації групової роботи вчитель виконує наступні функції. На етапі розробки уроку слід:

- Спрогнозувати, чи доцільно виконувати те чи інше завдання в групах; які дидактичні можливості організації мікродискусії в груповій взаємодії під час виконання завдання (наявність різних способів виконання завдання, можливі правильні та неправильні рішення, наявність зайвих чи недостатніх даних і т.п.).

- Продумати інструкцію виконання роботи (принцип організації груп, чітке формулювання завдання, розподіл обов'язків між членами групи).

- Передбачити, як організувати перевірку й обговорення результатів групової роботи.

На уроці вчителю необхідно:

- Дати дітям чіткі інструкції щодо змісту та способів взаємодії.
- Можна, за необхідності, стати членом однієї з груп.
- Спостерігати за роботою груп, працювати як консультант (сприяти вирішенню конфліктних ситуацій, пропонувати конструктивні варіанти вирішення завдань, пояснювати, як вести обговорення).

- Організувати обговорення варіантів у бажаній послідовності.

- Оцінювати роботу груп (разом з дітьми).

При проведенні спільної роботи спілкування у парі чи групі одних і тих же учасників може набриднути, бо діти люблять новизну, різноманітність. Тому групи за своїм складом час від часу повинні змінюватися.

Використовуючи на уроці групові форми роботи, потрібно продумувати кожен етап навчального простору. Робота в групах передбачає діалог, отже, розташувати учнів потрібно таким чином, щоб вони завжди мали змогу бачити очі співрозмовника, могли вести обговорювання. Якщо правильно організувати навчальний процес, то питання з дисципліною не виникатиме. Таку форму роботи рекомендується проводити не частіше 2- 3 разів на тиждень по 10 хвилин на уроці та на уроках узагальнення матеріалу.

Навчальна діяльність у групі містить декілька послідовних моментів:

- засвоєння навчального завдання, яке група повинна виконати;
- процес обговорення, дослідження, пошуку;
- узагальнення, систематизація, підбиття підсумків групової роботи;
- звіт групового розв'язання даної проблеми, питання, завдання.

При порівнянні традиційної і групової моделі організації навчання спостерігаються як позитивні, так негативні сторони такої діяльності.

Не всі вчителі люблять групову роботу. Аргументують вони тим, що: учитель втрачає у груповій роботі контроль над класом; у малих групах діти закріплюють свої помилки; учитель не має змоги стежити одночасно за всіма групами; деякі учні віддають перевагу самотійній роботі; є порушення дисципліни; потрібна значна підготовка до уроку.

Хоча такі проблеми можуть дійсно виникати під час групової роботи, практично всі вони розв'язуються завдяки ретельному плануванню і відповідній організації. Тому позитивного у такій роботі більше.

Щодо позитивних моментів, які мають місце у груповій роботі, відмітимо наступні:

- групова робота допомагає розв'язувати проблему великих за кількістю дітей класів і дати кожному можливість стати ініціатором розмови, безпосередньо вести бесіду, обмінюватись думками та грати такі ролі, які в іншій ситуації були б неможливими;

- групова робота сприяє розвитку відповідальності та самостійності учнів. Навіть у невеликих класах робота з цілим колективом дозволяє окремим учням бути пасивними. Така робота майже рівномірно покладає відповідальність за свої дії та результати на кожного члена, і у невеликій групі важко "заховатися". Невеликі групи можуть допомогти учням із різними здібностями і вміннями швидше розкритись;

- у класі при застосуванні групової навчальної діяльності учні виявляють високі результати навчання. Сильніший школяр не лише перевіряє і закріплює свої знання, а й залучає до цього процесу слабшого товариша. Ще й думає над тим, як це зробити краще. Середні учні в умовах групової роботи краще опановують невідомі раніше категорії. Слабкі учні збагачуються новою інформацією, отримують додаткове пояснення незрозумілих питань, припускаються меншої кількості помилок. Зростає їхній інтерес в отриманні знань; часта зміна лідера спонукає учнів боротися за першість, а значить поглиблювати знання, адже лідер - це той, хто знає найкраще; у групі стимулюється пізнавальна активність кожного учня. Крім того, прискорюється час засвоєння матеріалу, відразу є інформація про те, як оволоділи матеріалом усі школярі, виховується співпереживання за товаришів, виробляється адекватна самооцінка.

Навчальна діяльність, що вміло організована, підтверджує висновок Л.Виготського про те, що "у співробітництві дитина може зробити більше, ніж самотійно". Робота в групі створює для учня унікальну можливість "побачити себе очима інших".

Підсумовуючи викладене, можна зазначити, що групова робота — це одна з тих форм організації роботи в молодших класах, що оптимізує взаємодію між учнями. Позитивним результатом групової роботи є уміння

самооцінки, самоконтролю та зростання позитивної мотивації до творчого навчання.

Список використаних джерел

1. Брега Н. Упровадження технології колективно-групового навчання / Н.Брега // Сучасна школа України (Шк. Світ). - 2001. - №9. - с. 9-19
2. Добрянська І. Формування груп у молодшому шкільному віці / Інса Добрянська // Початкова школа - 2011. - №6. - с. 32-34
3. Савицька А.Ю. Індивідуально-групове навчання молодших школярів: 3 досвіду роботи у класах із малою чисельністю учнів / А.Ю. Савицька // Початкове навчання та виховання. - 2011. - №3. - с. 2-19
4. Химинець В., Кірик М. Інновації в початковій школі /Василь Химинець, Марія Кірик. - Тернопіль: Мандрівець, 2012 - 312 с.

Тимошенко Леся Василівна,

студентка 33 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Гужанова Т.С.

ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ПРО ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Конституція України визнає життя і здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Відповідно до основного Закону, держава несе відповідальність перед людиною за свою діяльність і зобов'язана ефективно вирішувати завдання виховання здорового покоління, від чого значною мірою залежить соціально-економічний розвиток суспільства і країни в цілому. За останні роки проблема збереження здоров'я дітей молодшого шкільного віку, їх оздоровлення та профілактика найбільш розповсюджених "шкільних" хвороб є предметом фундаментальних наукових досліджень.

Мета статті полягає у виявленні шляхів формування здорового способу життя учнів початкових класів.

Здоров'я - це природний динамічний стан організму, який характеризується його самоврівноваженістю і врівноваженістю з навколишнім середовищем у духовному, фізичному, а також соціальному плані й ефективно протидіє захворюванням [21,с.11].

До основних передумов здоров'я зараховують вісім чинників: мир, дах над головою, соціальна справедливість, освіта, харчування, прибуток, стабільна екосистема, сталі ресурси.

Здоровий спосіб життя - це спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я. До його основних складових належать:

- рівень культури суспільства й особи;
- місце здоров'я серед потреб людини;
- мотивації збереження і зміцнення здоров'я;
- настанова на довге здорове життя;

- навчання засобам збереження і зміцнення здоров'я.

Молодший шкільний вік вважається одним з найважливіших періодів у процесі формування особистості людини. У цьому віці інтенсивніше розвиваються різні задатки, формуються моральні якості, виробляються риси характеру. Саме в даному віковому періоді закладається і зміцнюється фундамент здоров'я і розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі в різних формах рухової активності, що, у свою чергу, створює умови для активного та спрямованого формування і розвитку психічних функцій та інтелектуальних задатків дитини [2,с.123].

Люди, які ведуть здоровий спосіб життя, дотримуються правил безпеки навчання та праці, яким властива висока духовність, залишаються здоровими до глибокої старості. Справедливо зазначає видатний український хірург Микола Амосов: "У більшості хвороб винна не природа, не суспільство, а сама людина. Найчастіше вона хворіє через лінощі й жадобу, а інколи - й від нерозумності" [3,с.44].

Кожна людина має дбати про своє здоров'я та у кожного - своя мотивація бути здоровим: хтось хоче бути гарним, струнким; дехто зважає на те, що для досягнення успішної кар'єри в певній професії треба бути здоровою людиною; для когось здоров'я означає заощадження коштів на ліках, а для декого - це активне довголіття, радість повноцінного життя. Багато людей нерозумно і довго випробовують стійкість свого організму, коли зловживають, наприклад, алкоголем, палять або вживають наркотики. Інколи дуже швидко, а інколи лише через тривалий час виявляються наслідки такого життя, спрацьовують зворотні зв'язки: людина захворює на важкі, часом невиліковні хвороби. Тоді люди звільняються від своїх шкідливих звичок, проте буває запізно.

Навчання здоров'ю, на перший погляд, - простий процес. Адже зараз є так багато інформації про здоров'я, про засоби його зміцнення. Цьому можна вчитися в школі, від батьків і друзів, читаючи книжки і газети, слухаючи радіо- і телепередачі. Але навчитися цьому людина може лише сама. Ось тут і виявляється позитивна щодо здоров'я культура людини, її мотивація, настанова на життя, розуміння сутності зворотних зв'язків при оцінюванні дії чинників здоров'я і хвороб.

Знаючи, що таке здоров'я, які чинники впливають на його складові, можна протистояти багатьом негативним факторам впливу на стан свого організму.

Отже, здоров'я –це найвища цінність кожної людини. За останні роки збільшилася кількість захворювань серед населення України. Тому проблема збереження та зміцнення здоров'я нації є досить значущою для сьогодення.

Список використаних джерел

1. Абрамов В., Борисов Ю. Рухова активність і здоров'я . Оцінка рівня здоров'я дітей шкільного віку / В. Абрамов, Ю. Борисов // Концепція розвитку галузі фізичного

виховання і спорту в Україні: збірник наукових праць. – Рівне: РВЦ Міжнародного університету "РЕГГ" імені академіка Степана Дем'янчука, 2003. – Ч. 1. – С. 122 – 126.

2. Амосов М.М. Роздуми про здоров'я / М.М. Амосов // Здоров'я, 1990. –168с.

3. Козленко М.П. Фізичне виховання учнів молодших класів / М. П. Козленко.- К., 1977.

Ткачук Вероніка Павлівна,

студентка 23 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Правове суспільство пред'являє до громадян вимоги приймати відповідальність за власні рішення і вчинки, у взаємодії з оточуючими проявляти ініціативу, реалізовувати свої потреби, успішно досягати намічених цілей, не порушуючи права інших людей. Очікуваний тип поведінки пов'язаний з умінням людини аналізувати власні емоційні переживання, розуміти емоції оточуючих, використовувати отриману інформацію в діяльності, тобто вимагає сформованого емоційного інтелекту.

В даний час проблема емоційного інтелекту належить до числа популярних, але недостатньо досліджених і вимагає більш детального як теоретичного, так і практичного вивчення всіх її аспектів. На сьогоднішній день розроблено цілий ряд моделей формування емоційного інтелекту (Д.Гоулман, 1995; Р.Бар-Він, 1997; Дж.Мейер, П.Селовей, Д.Карузо, 1993; Д.В.Люсін, 2000; та ін), проведена маса досліджень його впливу на успішність в окремих видах діяльності (І.Є. Єгоров, 2006; А.С. Петровська, 2007; С.П.Деревянко, 2008, і ін), докладно обговорюється структура та методи вивчення емоційного інтелекту (Д.В. Люсін, 2000; Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига, 2003; М. А. Манойлова, 2004; О.І. Власова, 2005; Т.П. Березовська, 2006; І.М. Андрєєва, 2004; В.Д.Шадріков, 2010; І.В. Плужников, 2010 та ін.). Випущено у світ тисячі книг і статей, зараз в Інтернеті, за відомостями сайту EQToday, можна знайти понад 786 000 веб-сторінок, присвячених цьому феномену [3].

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування закономірностей, особливостей та психолого-педагогічних умов оптимального розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

Результатом розвитку емоційного інтелекту стає особистість, що усвідомлює свої емоції і вміє ними керувати, яка вміє добре розбиратися також і в емоціях інших людей, здатна ними управляти, тобто керувати іншими людьми.

Саме молодший шкільний вік з його емоційною чуйністю до подій, що відбуваються, чуттєвою забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередністю і відвертістю вираження своїх чуттєвих переживань, є сензитивним для впливу на розвиток і формування емоційного

інтелекту. Згідно сучасним психологічним дослідженням, до цього віку у дітей сформовані здібності диференціювати емоційні переживання і будувати когнітивні схеми розпізнання емоцій, що робить можливим їх ідентифікацію; щодо базових емоцій у дітей є чіткі уявлення, які вони можуть висловити вербально; молодші школярі легко розуміють емоції, що виникають у знайомих їм життєвих ситуаціях, їх словник емоцій знаходиться в стадії активного формування.

Для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів необхідно створити відповідне навчальне середовище з позитивним емоційним кліматом, компетентний психолого-педагогічний супровід учня і організовану навчальну діяльність, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту.

Щодо цього процесу І.М. Андрєєва [1, с.58] виділяє існування двох позицій в психології. Згідно з першою (Дж. Мейер) емоційний інтелект описується як відносно стійка здатність, внаслідок чого підвищити його рівень практично неможливо, однак збільшити емоційну компетентність шляхом навчання цілком можливо. Опоненти першої позиції (зокрема, Д.Гоулман), вважають, що емоційний інтелект можна розвивати. Емоційний розвиток проявляється у свідомому регулюванні емоцій. Другої позиції дотримується Т.П. Березовська [2, с. 18], результати емпіричного дослідження якої вказують на можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання і виховання. О.І Власова вважає, що розвивати емоційний інтелект можливо впродовж життя за допомогою тренінгів. На думку вчених, емоційний інтелект складається з ряду миттєвих, тактичних, "динамічних" умінь і навичок, які можна застосовувати в залежності від ситуації. Таким чином, С. Стейн і Г. Бук роблять висновок про те, що можна підвищувати рівень емоційного інтелекту за допомогою тренування, навчання та життєвого досвіду.

Згідно з дослідженнями І.М. Андрєєвої, Т.О. Бабаєвої, М.І. Грязнова, Л.М. Новікової для формування емоційного інтелекту сензитивним періодом є молодший шкільний вік, так як природна потреба в емоційному сприйнятті навколишнього світу в цей час доповнюється у дитини активним інтелектуальним розвитком, акцент на якому відрізняє навчання в початковій школі від дошкільної освіти [4, с. 3].

У поширених технологіях розвивального навчання (В.В. Давидов, Л.В. Занков, Б.Д. Ельконін) використовується принцип опори на емоційну сферу дитини: формування пізнавального інтересу здійснюється через особливості організації навчального процесу, які припускають і наявність у молодших школярів колективних емоційних переживань. При цьому емоції дитини сприймаються педагогами-практиками в більшості своїй як апріорі існуюча стабільна основа його навчання і розвитку. Питання про те, як саме педагогічно забезпечити формування емоційного інтелекту у молодшого школяра рідко привертає увагу педагогів.

М. Чошанов, доктор педагогічних наук, професор Державного університету Огайо Колумбус, США наполягає на тому, що розвиток емоційного інтелекту в процесі навчання передбачає використання відповідних способів навчальної діяльності. Так, наприклад, для розвитку емоційного інтелекту, який включає два аспекти - міжособистісний і внутрішньо особистісний - можна застосовувати такі форми роботи:

- міжособистісний інтелект добре розвивається в процесі навчання в малих групах, парах, роботі в командах, виконанні групових проєктів, взаємонавчанні.

- розвиток внутрішньоособистісного інтелекту передбачає використання індивідуалізованих методик навчання, прийомів розвитку саморегуляції, самоконтролю і самооцінки, застосування методик медитації, формування здібностей до рефлексивного мислення, метапізнання, розвиток інтуїтивних здібностей учнів.

Очевидно, що розвиток емоційного інтелекту жодною мірою не повинен бути обмеженим і пов'язаний з окремим шкільним предметом, наприклад, трудовим вихованням або основами здоров'я. Навпаки, необхідно проектувати навчальний процес так, щоб у процесі навчання кожної шкільної дисципліни був задіяний емоційний інтелект [5].

У роботі з дітьми розвиток емоційного інтелекту є результатом педагогічних впливів. Цілеспрямоване підвищення соціальної та емоційної компетентності дітей лежить в основі зростаючої складності їх соціальних відносин і емоційних переживань. Крім того, розвиток дитини в цей період характеризується виникненням громадських мотивів поведінки, формуються основи Я-концепції дитини і довільність поведінки, починають розвиватися естетичні, моральні, інтелектуальні почуття.

Розвиток емоційного інтелекту і збагачення емоційної компетентності дітей спрямовані на:

- розвиток самосвідомості (усвідомлення власних емоцій і почуттів) і саморегуляції (усвідомленої регуляції емоційних станів і поведінки);

- розвиток почуття емпатії, здатності до розуміння внутрішнього світу інших людей;

- підвищення впевненості в собі, розвиток почуття самоприйняття;

- розвиток комунікативних навичок та вміння вирішувати конфлікти;

- розвиток соціально значущих мотивів поведінки;

- розвиток когнітивної сфери;

- становлення творчої діяльності та усвідомлення своєї індивідуальності;

- зниження агресивності і антисоціальної поведінки;

- підвищення лідерських якостей і навичок міжособистісного спілкування.

Отже, вивчення емоційних особливостей дітей та розвиток емоційного інтелекту молодших школярів - завдання першочергової важливості. Воно є актуальним у світлі психолого-педагогічного підходу до вирішення проблеми

соціальної адаптації дітей у суспільстві шляхом підвищення рівня сприйняття і розуміння іншої людини як особистості, а також, що дуже важливо, вирішенням проблеми емоційного здоров'я дитини.

Емоційна грамотність дає школярам можливість досягати успіху в спілкуванні з вчителями і однолітками, вирішувати виниклі конфлікти, розуміти себе, свої бажання і потреби, причини власних вчинків, а також ставити перед собою цілі і вдало їх досягати. Все це сприятливо впливає на поведінку в школі і поза школою, а також на ефективне засвоєння знань. Отже, позитивний ефект від посиленої уваги до розвитку емоційного інтелекту в системи освіти очевидний.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии, 2007. – № 5. – С. 57 – 65 с.
2. Березовская Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: сб. статей / [ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой.]. - Минск: БГПУ - 2006. – С. 16-20.
3. Вахрушева Л.Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: Автореф. дис. ...канд. психол.н.: 19.00.01 / Л.Н. Вахрушева – М., 2011. – 34 с.
4. Кузнецова К.С. Педагогическое сопровождение младших школьников процессе формирования эмоционального интеллекта: Авторефер. дис. ...канд. психол.н: 19.00.01 / К.С. Кузнецова – Саратов, - 2012. – 34с.
5. Чошанов М. ТМИ – теория множественности интеллекта / М. Чошанов // Директор школы, 2000. - № 3. – 176 с.

Федчук Маргарита Юрївна,

студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Одним із головних завдань сучасної освіти є становлення дитини як неповторної індивідуальності, формування її пізнавальних потреб, інтересів, активності, розвиток творчого потенціалу, створення найсприятливіших умов для її загального розвитку. Все це є дуже важливим, адже учневі треба адаптуватися в суспільстві, яке постійно змінюється і потребує ініціативних людей, здатних до самоорганізації, самовиховання, самореалізації тощо. І саме для досягнення цих результатів велике значення мають методологічні підходи до навчального процесу .

Проблема та значення різних підходів до навчання у сучасній освіті займає важливе значення. Питання розробки та впровадження підходів і методик до організації процесу навчання вимагає до себе особливої уваги. Тому через необхідність постійного удосконалення підходів, це питання віднайшло значне місце в наукових роботах багатьох вчених. Над питанням

різних підходів до навчання працювали такі вчені, як: Бім І.Л., Зимня І.А., Ісаєв І.Ф., Лебедєв О.Б., Лозова В.І., Макаренко А.С., Піскунова А.І., Поташкін М.М., Савченко О.Я., Скіннер Ф.Б., Шиян Є.М. та багато інших. У працях вчених висвітлено різні розробки підходів, їх точне пояснення та значення, різні види класифікацій тощо. Наприклад, Ісаєв І.Ф., Сластьонін У.А. та Шиян Є.М. – розробили особистісно-орієнтовний підхід. Зимня О.І. вперше запропонувала комунікативний підхід, який далі розвивався у працях інших вчених.

Мета статті: обґрунтувати зміст підходів до організації процесу навчання дітей молодшого шкільного віку і визначити способи реалізації даних підходів практично.

Саме поняття "підхід" розглядається як сукупність цілеспрямованих за змістом принципів, методів, способів. А "підхід до навчання" за А.А. Зінов'євим – це базисна категорія методики, яка визначає стратегію навчання мовою оригінала й вибір методу навчання, що реалізуватиме певну стратегію. Зимня І.А. характеризує поняття "підхід до навчання" як багатозначний термін, тому пропонує два його значення. Підхід до навчання – це а) світоглядна категорія, у якій відбиваються соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; б) глобальна системна організація та самоорганізація процесу творення, куди входять усі його компоненти і самі суб'єкти педагогічної взаємодії (вчитель та учень) [3.с.408]. Розглянемо основні методологічні підходи до організації навчання у молодших класах.

Гуманістичний підхід. Цей підхід передбачає не лише вивчення в школі дисциплін гуманітарного циклу, які наповнюють зміст освіти проблемами людини, а й духовно-особистісну спрямованість кожного навчального предмета. Саме він доводить, що найвищою цінністю – є людина, тому пріоритетними рисами є виховання любові до людей, глибокої поваги до людської гідності, бажання співчувати та допомагати іншому, позитивно сприймати індивідуальні якості іншої людини.

Особистісно-діяльнісний підхід. Реалізується через особистісну орієнтацію й компетентісну спрямованість інтегрованого змісту й форм організації навчально-виховного процесу в початковій школі, ґрунтується на ідеї визнання унікальності й індивідуальної самоцінності школяра як суб'єкта діяльності. Цей підхід сприяв розумінню взаємозв'язку особливостей структури образу світу учня та його здатності до самореалізації у навчально-пізнавальній діяльності. Образ світу – "це особистісно значуща система знань школяра, цілісність знань про реальність, вихідний пункт і результат будь-якого пізнавального процесу, взаємодії особистості зі світом" [4.с.5]. Інтеграція змісту виступає засобом формування цілісного образу світу школяра, що виступає системою координат, з допомогою якої дитина усвідомлює своє істинне буття у світі.

Аксіологічний підхід. Сутність *аксіологічного підходу* базується на ідеї, що людина – це динамічна система, яка постійно розвивається, змінюється,

набуває в процесі навчання нових особистісних якостей, які забезпечують широкі можливості для постійного самовдосконалення. Реалізація даного підходу передбачає виховання у молодших школярів позитивного ставлення до нових ідей і можливостей; толерантності до існування протилежних думок і уявлень; прагнення до самоосвіти протягом життя; до оптимістичного сприйняття об'єктивної реальності. Аксиологічний підхід реалізується на основі принципів: науковості, доступності навчання, диференціації та індивідуалізації навчання.

Системно-синергетичний підхід. Цей підхід сприяє розумінню особистості як складної самоорганізованої системи, якій не можна нав'язати шляхів її розвитку. Вона володіє значними власними можливостями для саморозвитку. Завдання вчителя – створити необхідні умови для розвитку та самореалізації учня як суб'єкта навчальної діяльності засобами інтеграції змісту й організаційних форм. Ефективність інтегральної технології забезпечується узгодженою взаємодією усіх суб'єктів діяльності, оптимальним поєднанням предметно орієнтованого та інтегрованого підходів до організації навчального процесу в початковій школі[5.с.5].

Інтеграційний підхід. Розвиває ідею формування цілісних знань учнів, які подаються не в контексті предметно орієнтованих схем, а привласнюються з опертям на знання між предметного характеру, суб'єктний досвід школяра. Інтеграцію нових знань у цілісність забезпечує процес розуміння сутнісних властивостей об'єктів пізнання (явищ, понять тощо), що передбачає "включення незрозумілого предмета в цілісність, систему зрозумілих речей. Щоб зрозуміти щось, учень має приписати незрозумілому предметові сутнісні властивості, відношення, в яких він впевнений, і на основі цих сутностей включити знання про об'єкт пізнання у свою цілісну систему знань про дійсність"[4.с.7]. Інтегруючи зміст суміжних дисциплін, учитель розкриває об'єкт вивчення цілісно і водночас різнобічно, що сприяє формуванню життєствердного образу світу школяра.

Компетентнісний підхід. Він передбачає аксиологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складові результатів навчання, що відбивають набуття школярем не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення. Компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, засвоєння способів придбання знань із різних джерел є основою компетентності в інших сферах: громадянській, соціально-трудова, культурно-естетичній діяльності, в побутовій сфері, сфері дозвілля та ін. Ключова компетентність випускника школи має інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури і діяльності: духовної, соціальної, інформаційної, етичної, екологічної тощо.

Отже, оглянувши основні методологічні підходи до навчання у молодших класах, можна зробити висновок, що саме завдяки реалізації та дотримання вчителем цих підходів, навчання буде більш якісним та ефективним. Бо саме

одним із завдань освіти є забезпечення ефективного виховання, духовного збагачення, розвитку дитини та її активності, таланту, створення умов для її самореалізації. Адже навчання — це справжнє мистецтво, яке вимагає від учителя вміння будувати взаємини з учнями на засадах гуманізму, відчувати їх потреби, вивчати здібності, розвивати уміння, підтримувати творчі починання, захищати та розвивати індивідуальність, неповторність.

Список використаних джерел

1. Батишев С.Я. Професійна педагогіка / За ред. С.Я. Батишева. - М.: Асоціація "Професійна освіта", 2009.
2. Зайцев В.Н. Практическая дидактика / В.Н.Зайцев // Школьные технологии. - 2000.
3. Зимова, І. А. Педагогічна психологія. / І.А. Зимова.- Ростов-на-Дону, 2007. – С.480.
4. Ильченко В. Р. Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз // Педагогика. — 2011. — С. 3-8.
5. Мариновська О. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики / Оксана Мариновська // Початкова освіта. – 2011. – № 32 (608). – С. 3 – 5 ;
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. - К.: Генеза, 2002.

Філімончук Вікторія Сергіївна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ З "ВАЖКИМИ" ДІТЬМИ

Зміни, що відбуваються сьогодні в нашому суспільстві, висунули цілий ряд проблем, однією з яких є проблема роботи з "важкими" учнями. Ця проблема продовжує залишатися однією з центральних психолого-педагогічних проблем сучасної науки і практики.

Перед системою загальної середньої освіти стоїть завдання навчання дітей таким чином, щоб вони могли швидко і пластично реагувати на мінливі умови, вирішувати виникаючі проблеми.

Проблемами роботи з "важкими" учнями займалися: В.Воробйов, Н.Коновалова, Я.Корчак, В.М'ясищев, В.Сухомлинський - вивчали значення сім'ї у вихованні дітей; Ю.Азаров, Ф.Байков, Е.Васильєва, В.Гуров – визначали умови попередження виникнення "важких" учнів.

Мета статті: розглянути особливості навчальної роботи з "важкими" учнями.

"Важкими" називають дітей, які систематично порушують встановлені норми і правила поведінки, з відразою ставляться до навчання, виявляють негативізм до соціального оточення.

Ідеться про учнів, які важко, повільно сприймають, осмислюють, запам'ятовують виучуваний матеріал: не осмислене одне – а вже треба вчити інше; одне вивчив – інше забув.

За ступенем педагогічної занедбаності важких дітей можна поділити на чотири групи: :

1) "важкі" діти, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки і дисципліну;

2) педагогічно занедбані діти, які негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності;

3) підлітки-правопорушники, які перебувають на обліку в інспекціях у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спеціальних професійно-технічних училищ;

4) неповнолітні злочинці — педагогічно занедбані підлітки, які вчинили кримінальні злочини й направлені судом до виправно-трудова колоній.

"Важким" дітям треба в декілька разів більше часу для осмислювання й запам'ятовування матеріалу, ніж переважній більшості учнів. Для цих дітей обмеження навчання матеріалом, обов'язковим для заучування, особливо згубне, - воно отуплює їх, виховуючи звичку до зубріння.

У тому, що читає "важка" дитина, з чим вона зустрічається в навколишньому світі, час від часу має відкриватися щось таке, що дивувало б, вражало її. Млявість, інертність, кволість нервових клітин кори півкуль головного мозку можна вилікувати подивом, зачудуванням, як млявість м'язів виліковують фізичними вправами. Важко сказати, що діється в голові дитини, коли перед цією дитиною відкрилось щось таке, що вразило, здивувало її. У момент подиву, зачудування вступає в дію якийсь могутній стимул, який наче пробуджує мозок і змушує його посилено працювати [4, с. 42-43].

Спеціально продумане, завчасно передбачене, організоване читання науково-популярної літератури слабовстигаючими учнями – це одна з найбільших турбот педагога.

Сьогодні окреслено два основні шляхи навчання "важких" дітей: створення спеціальних груп, класів компенсального навчання в умовах загальноосвітніх навчальних закладів; другий – включення дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу за умови створення для неї відповідних, сприятливих її можливостям умов отримання освіти [2, с. 73].

До педагогічно занедбаних учнів має бути особлива увага з боку професійних педагогів, батьків і всіх, хто систематично спілкується з такими дітьми.

"Перевиховання, — як наголошує дослідник М.М. Фіцула, — це спеціальний вид педагогічної діяльності педагогів і учнів, спрямований на подолання недоліків їх особистості, розвиток наявних у неї позитивних якостей і формування на цій основі нових, суспільно значимих корисних рис і властивостей" [1, с. 56]. Серед технологій роботи з "важкими" дітьми ефективними є ігрова терапія

Ігрова терапія застосовується при роботі з дітьми молодшого віку (3—10 років), може бути використана щодо дітей старшого віку за наявності в них затримок психічного розвитку або тяжких порушень спілкування.

Розв'язувати проблему формування знань і вмінь у "важких" дітей необхідно з урахуванням їхньої зниженої здатності до навчання: поганого запам'ятовування навчального матеріалу, відсутності допитливості, нестійкості уваги.

Приділяючи увагу розумово відсталим дітям, які належать до категорії дітей з особливими потребами, В. О. Сухомлинський дійшов висновку, що у навчанні й вихованні таких дітей потрібні особливі заходи, необхідний тонкий делікатний індивідуальний підхід, який не допустить відчуття дітьми своєї "неповноцінності", байдужого ставлення до навчальної праці. На думку загальноосвітній школі, оскільки це необхідно для того, щоб діти з обмеженими можливостями перебували в атмосфері повноцінного духовного життя школи. На уроці таким дітям слід давати завдання, які б гарантували їм успіх у виконанні, а відповідно і відчуття радості успіху [3, с. 145].

Досвідчений знавець дітей В.О.Сухомлинський казав: "Пам'ятайте, чим "важча" дитина, чим більше, здавалося б, непереборних труднощів, на які натрапляє вона у навчанні, тим більше їй треба читати. Читання вчить її мислити, мислення стає стимулом, що пробуджує сили розуму. Книжка й жива думка, пробуджена книжкою, є найсильнішими засобами, які запобігають зубрінню – великому злу, що отуплює розум. Чим більше учень думає, чим більше бачить у навколишньому світі незрозумілого, тим сприйнятливішим стає він до знань, тим легше вам, учителеві, працювати" [4, с. 45]. Кожну "важку" дитину можна і треба перевиховати.

Важкі учні є у кожному класі. І вчителю нелегко з ними працювати, але його обов'язок – збагатити інтелектуально, психічно, духовно кожную дитину. Щоб у важкої дитини з'явилось бажання навчатись, потрібно заохочувати і хвалити за кожен, навіть незначний, успіх. З кожним успіхом це бажання зростатиме. В результаті з'явиться ще один стараний учень.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / А.Ф.Бондаренко. - К.: КГПИИЯ, 1991.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР. // Составитель Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
3. "Обережно: дитина": В.О. Сухомлинський про важких дітей: Темат. зб. / упор. Т.В.Філімонова; за наук. ред. проф. О.В. Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", 2008. – 264 с.
4. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В.А.Сухомлинский. - К.: Рад. шк., 1998. – 304 с.

Хаюк Ангеліна Анатоліївна,
студентка 22 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття.

Ідея про єдність наукових знань, хоч і в примітивних натур-філософських уявленнях, знаходила відображення в роботах античних мислителів: Аристотеля, Демокріта, Епікура, Платона. До цієї проблеми зверталися Г. Гегель і І. Кант, Л. Фейєрбах.

Мета нашої статті - з'ясувати дидактичні особливості проведення інтегрованих уроків в початкових класах та охарактеризувати переваги та недоліки використання інтегрованих уроків у початковій школі, враховуючи вікові особливості молодших школярів.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що інтеграція - це не абсолютно нове явище у вітчизняній методиці початкового навчання. В середині ХІХ століття визначний педагог, засновник звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти Костянтин Ушинський опрацював свою оригінальну систему занять, відому під назвою "методу письма-читання" [1, с.29]. У 20-х роках минулого століття інтеграція була покладена в основу комплексних програм, які, на жаль, виявилися на той час неефективними, оскільки не забезпечували одержання учнями ґрунтовних знань і формування життєво важливих умінь [3, с.57-58].

Одним із найуспішніших прикладів інтеграції різних видів діяльності молодших школярів із метою продуктивного навчання й виховання стали уроки мислення серед природи, які розробив і впровадив відомий вчений-педагог В. Сухомлинський у 60-х роках ХХ століття у Павлівській школі.

Він проводив уроки, що об'єднували в собі знання з рідної мови, природознавства, розвитку мовлення і читання. Василь Сухомлинський рекомендував цілісне ознайомлення через сприйняття, уяву, мислення і мовлення, знаючи, що розвиток мислення серед природи допомагає ліпшому засвоєнню рідного слова в усіх його барвах, виражальних засобах, а це покращує пам'ять дитини, допомагає успішному розумовому розвитку. Цей досвід і дотепер широко практикується в різних школах України та за її межами [2].

У педагогічних і методичних дослідженнях 90-х років можна прослідкувати тенденцію до більш тісних взаємозв'язків суміжних наук у

процесі навчання. Педагоги ставлять питання про необхідність інтеграції навчальних предметів у навчання, роблять спроби обґрунтувати поняття "дидактична інтеграція". Так, у статті І. Козловської та Я. Собко "Принципи дидактики в контексті інтегративного навчання" читаємо: "Центральна ідея концепції дидактичної інтеграції - можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів" [5, с.48].

Сьогодні інтеграція - це основний принцип розвитку теперішніх освітніх систем. Вона здебільшого проявляється як спосіб і процес пізнання багатомірності картини світу.

Необхідність інтеграції зумовлена не лише значним зростанням обсягу наукового знання, а й завданням освіти - розвитку і саморозвитку суттєвих властивостей дитини в їхній єдності і цілісності. Цей аспект і можна вважати головною детермінантою необхідності інтеграційних процесів у сучасному освітньому процесі.

Впровадження інтеграції у навчально-виховний процес дає можливість розв'язати ряд важливих дидактичних питань та проблем: зменшення інформаційної перевантаженості процесу навчання, ущільнення, згортання і концентрація знань, націлення на формування самостійності і творчості в учнів; допомагає орієнтуватись їм у складних умовах сучасного життя та раціонально використовувати засвоєні знання.

На інтегрованому уроці вирішуються дидактичні завдання двох і більше навчальних предметів. При підготовці до такого уроку необхідно знати вимоги до планування і організації їх проведення:

- Познайомитися з психологічними та дидактичними основами протікання інтеграційних процесів у змісті освіти.
- Виділити в програмі з кожного навчального предмету подібні теми або теми, що мають загальні аспекти соціального життя.
- Визначити зв'язки між подібними елементами знань.
- Змінити послідовність вивчення тем, якщо в цьому є необхідність.
- Отримати консультації вчителя-предметника, якщо на уроці вирішуються завдання навчального предмета, який учитель зазвичай не веде.
- Ретельно спланувати кожен урок, виділити головну і супутні цілі.
- Здійснити моделювання (тобто аналіз, відбір, багаторазова повторна перевірка) змісту уроку, наповнення його тільки тим змістом, який підтримує головну мету.
- Продумати оптимальне навантаження дітей враженнями.

Структура інтегрованих уроків вимагає особливої чіткості і стрункості, продуманості та логічного взаємозв'язку досліджуваного матеріалу з різних предметів на всіх етапах вивчення. Це успішно досягається за рахунок компактного, сконцентрованого використання навчального матеріалу, а крім того, підключення деяких сучасних способів організації і вивчення навчального матеріалу.

Для інтеграції у навчанні й вихованні існують як сприятливі, так і несприятливі чинники. До позитивних чинників слід віднести наявність великих потенційних можливостей у розвитку інтелекту дитини, які у традиційному навчанні використовуються недостатньо.

Перший негативний чинник - обмежена кількість навчальних предметів - можна компенсувати тим, що відсотковий вміст невеликого обсягу засвоєваних знань має відбивати справжню картину світу, взаємозв'язок її частин.

Другий негативний чинник - труднощі викладу інтегрованого курсу. Необхідно піднести матеріал так, щоб дітям було зрозуміло та цікаво.

Головна мета інтеграції – створення у школяра цілісного уявлення про світ, тобто формування світогляду. Розглянемо деякі можливості, які при інтегрованому побудові процесу дозволяють якісно виконувати завдання навчання і виховання учнів:

1. Перехід від внутрішньопредметних зв'язків до міжпредметних дозволяє учневі переносити способи дій з одних об'єктів на інші, що полегшує вчення і формує уявлення цілісності світу. Такий перехід можливий лише за наявності певної бази знання внутрішньопредметних зв'язків, інакше перенесення буде поверховим і механічним.

2. Збільшення частки проблемних ситуацій у структурі інтеграції предметів активізує мислительну діяльність школяра, змушує шукати нові шляхи пізнання навчального матеріалу, формує дослідницький тип особистості.

3. Інтеграція веде до збільшення частки узагальнюючих знань, дозволяє школяреві одночасно простежити весь процес виконання дій від поставленої мети до результату, осмислено сприймати кожен етап роботи.

4. Інтеграція збільшує інформативну ємність уроку.

5. Інтеграція дозволяє знаходити нові чинники, які підтверджують чи поглиблюють певні спостереження, висновки учнів щодо різних предметів.

6. Інтеграція є способом мотивації вчення школярів, допомагає активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяє зняттю перенапруги і стомлюваності.

7. Інтеграція навчального матеріалу сприяє розвитку творчого мислення учнів, дозволяє застосовувати отримані знання на практиці, є одним із істотних чинників виховання культури, важливим засобом формування особистісних якостей [4, с.51].

Підсумовуючи викладене, ми приходимо до думки, що інтегровані уроки в початковій школі поступово зменшують кількість обов'язкових навчальних предметів і таким чином запобігають перевантаженню учнів. Уроки, побудовані за змістом інтегрованих курсів, передбачають включення ігрових форм, методів, проблемних ситуацій, що безумовно сприяє активізації мисленнєвої, пізнавальної діяльності учнів і розширенню їхніх знань, розвитку зорового і

слухового сприйняття, естетичному вихованню. Наприклад, у процесі образотворчої діяльності, вивчаючи будову об'єктів, їх форму, колір, учні пізнають закони краси, які перебувають у пропорціях, кольорах і виражаються у плавності ліній, креслень. Діти вчаться бачити гармонію кольорів, ліній, безпосередньо торкаючись предмета вивчення, у них пробуджується любов та інтерес до краси навколишнього світу. Вчитель на свій розсуд може використовувати на уроці твори живопису, літератури, музики, що сприяє зняттю напруженості, перевантаженості, стомлюваності за рахунок переходу на різні види діяльності.

Міжпредметні зв'язки функціонують у навчанні як фактор комплексного впливу на особистість, на її пізнавальні та моральні сторони, як чинник її всебічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Ананьєв Б.Г. Психологія чувственого познання / Борис Герасимович Ананьєв. - М.: АПН РСФСР, 1960. - 486 с.
2. Артемова Л.Г. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися /Любов Григорівна Артемова // Дошкільне виховання. - 2000. - № 5. - С. 6-7.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. - К., 1998. - 204с.
4. Іванцова В.І. Реалізація ідеї інтеграції науки до системи базової освіти (у початковій школі) / В.І. Іванцова // Початкова школа. - 2005. - №2. - С. 51-53.
5. Козловська І.М., Собко Я.М. Принципи дидактики в контексті інтегративного навчання / І.М. Козловська, Я.М. Собко // Педагогіка і психологія. - 1998. - №4. - С.48-51.

Хом'як Анна Олександрівна,

студентка 24 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

"Учень... це не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який треба запалити"

К.Д. Ушинський

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Розбудова державності в Україні зумовила нові тенденції в розвитку освіти. З'явилася загальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально, творчо і духовно розвинених громадянах.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних публікацій свідчать про те, що феномен обдарованості, інтелектуальний і творчий потенціал обдарованої особистості досліджували педагоги і психологи різних країн світу: Б.Ананьєв, Л.Виготський, Ю.Гільбух, Дж.Гілфорд, В.Екземплярський, Е.Клапард,

Г.Костюк, В. Крутецький, О.Матюшкін, Е.Мейман, В.Моляко, Дж. Равен, Дж. Рензуллі, В.Робінсон, С.Рубінштейн, М.Сазерленд, П.Торренс, Д. Фребес та ін.

Мета статті – визначити сфери обдарованості дітей, організацію роботи з обдарованими дітьми та проаналізувати її особливості в початковій школі.

Кожна дитина по-своєму неповторна. Вона приходить у цей світ, щоб творити своє життя, знайти себе: хтось здібний до музики, образотворчого мистецтва, художньої праці, хтось до математики, хтось пише вірші, оповідання. Скільки дітей - стільки й здібностей, які залежать від психолого-фізіологічних особливостей людини, соціального оточення, сім'ї та школи.

Нині існує понад 100 визначень обдарованості, при чому серед них немає жодного, яке цілком влаштовувало б хоч якусь частину психологів і педагогів. Рівень здібностей, який значно відрізняється від середнього, як правило, називається обдарованістю. У найновішому словнику української мови зазначено, що обдарованим (талановитим) є той, хто має великі здібності; дар (талант) – це видатні природні здібності, хист, обдарування.

Пряме відношення до школи мають такі сфери обдарованості дітей:

1) *Інтелектуальна сфера*. Обдарована дитина вирізняється гарною пам'яттю, мисленням, допитливістю, добре розв'язує різні задачі, зв'язно викладає свої думки, може мати здібності до практичного застосування знань.

2) *Сфера академічних досягнень*. Це успіхи дитини з читання, математики, природознавства та інших навчальних предметів.

3) *Творчість (креативність)*. Дитина дуже допитлива, виявляє незалежність і оригінальність мислення, висловлює оригінальні ідеї.

4) *Спілкування*. Добре пристосовується до нових ситуацій, легко спілкується з дорослими та дітьми, виявляє лідерство в іграх і заняттях з дітьми. Ініціативна, бере на себе відповідальність за свої дії.

5) *Сфера художньої діяльності*. Дитина виявляє великий інтерес до візуальної інформації, захоплюється художніми заняттями, її роботи вирізняються оригінальністю. Виявляє інтерес до музики, легко відтворює мелодію, із задоволенням співає, намагається створювати музику.

6) *Рухова сфера*. Тонка і точна моторика, чітка зорово-моторна координація, широкий діапазон рухів, добре володіє тілом, високий рівень розвитку основних рухових навичок.

Критерії для виявлення ознак обдарованості у дітей молодшого шкільного віку: прекрасна пам'ять; яскрава уява; тонка моторна координація; величезна допитливість; розвинута оперативна пам'ять і логічне мислення; схильність до активного пізнання навколишнього світу; володіння мистецтвом мовної комунікації, оригінальність словесних асоціацій; успіх у багатьох починаннях; установка на творче виконання завдань; володіння основними компонентами уміння вчитися; створення в уяві альтернативних систем; нечіткість у розмежуванні реальності і фантазії; наполегливість у своїх діях, нерідко наближена до самовпевненості; егоцентризм; прагнення до

товариства старших дітей та дорослих; гостра реакція на несправедливість; нестриманість почуттів і емоцій [3,с.17].

А.В. Фурман, досліджуючи питання індивідуально-особистісних рис прояву обдарованості в початково-виховному процесі, вважає, що обдаровані діти:

- опановують досить швидко і зберігають інформацію (засвоюють головне, швидко й відповідно реагують, критично оцінюють інформацію і ставлять запитання, переносять вивчене в нову ситуацію);

- виробляють, перетворюють і передають ідеї, думки: логічно думають, послуговуються багатим словником, тому їхнє мовлення добірне, гнучке;

- мають високі показники абстрактного мислення: вміють узагальнювати, розділяють причини і наслідки, визначають взаємозв'язки, розуміють і правильно застосовують правила;

- здатні долати труднощі: покладаються на себе, якщо зустрічаються з ускладненнями; наполегливо шукають вихід зі становища;

- винахідники і творці: допитливі й оригінальні, люблять експериментувати, використовують метод спроб і помилок, знаходять шляхи досягнення своєї мети;

- люблять самотійно працювати, схильні самотійно планувати свої дії, самоорганізуються, незалежні у своїх діях;

- відповідальні (наполегливі в досягненні мети);

- легко пристосовуються до нової ситуації (розуміють і приймають потрібність змін, передбачають наслідки, оптимістично зустрічають перешкоди і пригоди);

- енергійні, об'єктивно здорові [1,с.49].

Усвідомлюючи, що головною педагогічною метою навчання є залучення обдарованої дитини до неперервного процесу самовдосконалення – самовиховання, саморозвитку, самонавчання, актуальним залишається питання організації співпраці вчителя і учня.

Організуючи роботу з обдарованими дітьми, необхідно:

- задовольнити їхні запити у поглибленому вивченні предметів;
- створити умови для задоволення їх різнобічних пізнавальних інтересів і водночас для розвитку здібностей, виявлених у певній галузі діяльності;

- забезпечити можливості для широкого вияву елементів творчості у роботі;

- залучити їх до надання допомоги іншим дітям у роботі;

- запобігати розвитку в них переоцінки своїх можливостей;

- зміст навчальної інформації має доповнюватися науковими відомостями, які обдаровані діти можуть отримати в процесі виконання додаткових завдань;

- у методах навчання обдарованих учнів мають переважати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок [2,с.12].

У педагогічній літературі розроблені численні рекомендації вчителям щодо роботи з обдарованими дітьми. До прикладу хотіла б навести деякі з них:

1) Педагог не повинен повсякчас розхвалювати обдарованих дітей. Не слід виділяти обдаровану дитину за індивідуальні успіхи, краще заохочувати спільні знання з обдарованими дітьми.

2) Педагогові не варто приділяти багато уваги навчанню з елементами змагання. Обдарована дитина частіше від інших буде переможцем, що може викликати неприязне ставлення до неї ровесників.

3) Педагог не повинен робити з обдарованої дитини "вундеркінда". Недоречне випинання винятковості часто породжує роздратування, ревності друзів, однолітків. Інша крайність – зловмисне прилюдне приниження унікальних здібностей і навіть сарказм з боку вчителя – звичайно, неприпустима.

4) Педагогові слід пам'ятати, що в більшості винятків обдаровані діти погано сприймають суворо регламентовані заняття, що повторюються [4,с.31].

Розвиток обдарованості учнів залежить від професійного рівня педагогів та використання креативних методів навчання. У практиці педагогічної діяльності слід використовувати нові технології навчання, які сприятимуть розвитку інтелектуальної, творчої, предметної або лідерської обдарованості.

Психологи, зокрема Н.С. Лейтес, виділяє три категорії обдарованих дітей: учні з ранньою розумовою реалізацією; учні з прискореним розумовим розвитком; учні з окремими ознаками нестандартних здібностей. Існує багато методик, які допомагають пізнати творчу, обдаровану дитину з креативністю її мислення. Наприклад: методика Векслера (допоможе визначити рівень інтелектуальних здібностей), методика Кетелла (допоможе оцінити інтелектуальні можливості дитини), методика Айзенка (допоможе визначити рівень інтелекту) та інші.

Розвиток творчих здібностей слід розпочинати з ранніх років, використовуючи наявний нахил дитини до праці, саме цей нахил є дитячою обдарованістю. Виявлення обдарованих і талановитих дітей - це тривалий процес. Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель творчий, а навчальний процес цікавий, різнобічний, результативний.

Отже, розвиток творчих здібностей слід розпочинати з ранніх років, використовуючи наявний нахил дитини до праці, який і є дитячою обдарованістю. Вона проявляється й розвивається насамперед у творчій діяльності й зумовлюється мотивацією навчальної діяльності, характерологічними та індивідуальними особливостями прояву.

Спрямованість на творчість, особливості характерологічних якостей обдарованих, їхні творчі вміння проявляються передовсім у їхньому навчанні.

Обдаровані діти – майбутній цвіт нації, її інтелектуальна еліта, гордість і честь України, її світовий авторитет. Недарма видатні діячі нашої держави надавали виняткового значення формуванню розумового потенціалу українського громадянства, вважаючи, що тільки еліта може просувати суспільство та державу до висот досконалості. І наше завдання полягає в тому, щоб дбайливо ростити нові таланти, починаючи з їх найменших літ.

Успішне вирішення завдань навчання і виховання обдарованих дітей, розвиток їхньої обдарованості безпосередньо пов'язані з питанням удосконалення підготовки психологів і педагогів, які мають володіти певним обсягом знань про природу дитячої обдарованості, психолого-педагогічні особливості прояву обдарованості, вміти спілкуватися з обдарованими дітьми, організовувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і сфер прояву обдарованості кожної дитини, бачити в кожній творчу індивідуальність, упроваджувати у своїй професійній діяльності елементи нових технологій тощо.

Список використаних джерел

1. Заброцька С.Г. Обдарованість-риси тільки обраних? // С.Г.Заброцька.- Обдарована дитина.- 2007.- №5.- С.48
2. Апостолова Г.В. Робота з обдарованими дітьми // Г.В. Апостолова.- Обдарована дитина.- 2006.- №1.- С. 12
3. Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і суть // О.І. Кульчицька. - Обдарована дитина.- 2007.- №1.- С.17
4. Тесленко В. Розвиток обдарованості школярів // В. Тесленко.- Шлях освіти.- 1999.- №4.- С.30-32
5. Щорс В.В. Як не помилитись у виявленні ранньої обдарованості дитини // В.В. Щорс. - Обдарована дитина.- 2007.- №3.- С.53

Шатонська Наталія Михайлівна,

студентка 22 групи ННІ педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

науковий керівник: доцент Максимова О. О.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОМАШНЬОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Головним завданням початкової ланки сучасної загальноосвітньої школи є забезпечення умов для інтелектуального, соціального, морального, фізичного розвитку й саморозвитку кожного учня, що реалізується через оновлення змісту навчальних програм, методик проведення уроку, форми організації навчально-виховного процесу, у тому числі й організації домашньої самостійної роботи.

Проблемою організації домашньої роботи в педагогічній теорії і практиці займаються як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги, має вона місце і у працях педагогів минулого: А.Ф.Дістервега, Я.А.Коменського, К.Д.Ушинського, та ін. У

визначенні сутності і методики домашніх завдань ми спиралися насамперед на ті праці, у яких ця проблема була об'єктом спеціального дослідження (В.Ф.Паламарчук, З.С.Попова, М.М.Поспелов) [1, с.56].

Баранов С.П. під домашньою навчальною роботою розуміє форму організації самостійного, індивідуального вивчення школярами навчального матеріалу в позаурочний час [2, с.68].

У праці Паламарчука В.Ф висловлене принципове теоретичне положення про те, що домашню роботу слід розглядати в межах цілісної системи форм навчання й будувати на основі провідних видів діяльності на кожному віковому етапі розвитку учнів.

Мета статті полягає у визначенні дидактичних умов ефективної організації домашньої навчальної роботи у 2-4 класах.

Основною метою домашньої роботи є закріплення і поглиблення знань учнів, одержаних на уроці, а також підготовка їх до активного сприймання нового навчального матеріалу. Засвоєння умінь і навичок, а також повторення навчального матеріалу відбувається переважно в процесі домашньої роботи учнів, яка, доповнюючи і продовжуючи урок, сприяє поглибленню й розширенню знань учнів, привчає їх до самостійного мислення [2, с.65]. Домашня робота є важливим складником навчального процесу, оскільки навчання може бути ефективним лише за умови, що навчальна робота під час уроків підкріплюється добре організованою домашньою роботою учнів.

Успішність домашньої навчальної роботи молодших школярів залежить від *дидактичних умов її організації* [5, с.92].

Виділяють такі дидактичні умови організації домашньої роботи учнів початкових класів:

- Індивідуалізація домашніх завдань.
- Різноманітність завдань.
- Формування в учнів вміння виконувати домашні завдання.
- Систематичність перевірки виконання домашньої роботи.
- Забезпечення інформованості батьків щодо організації домашньої роботи.

Першою з дидактичних умов організації домашньої навчальної роботи молодших школярів є індивідуалізація домашніх завдань. Зокрема О.Кірсанов розглядає індивідуалізацію навчальної роботи „як систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенціальних можливостей з урахуванням цілей навчання. Індивідуалізація навчання – ключ до вирішення багатьох питань, насамперед – підвищення рівня свідомого й міцного засвоєння навчального матеріалу кожним учнем на уроці, оволодіння вміннями самостійно набувати нові знання, розвантаження дітей від надмірних домашніх завдань тощо.

Для того, щоб не знижувалась навчальна ефективність домашньої роботи, і у дітей був інтерес до навчального предмета, варто урізноманітнювати домашні завдання, що є *другою дидактичною умовою* успішності цього процесу. Час від часу корисно пропонувати незвичні за змістом і формою виконання домашні завдання. Можна практикувати періодичне звільнення учнів від домашніх завдань. У шкільній практиці нерідко буває, що за неслухняність, невиконання певної роботи учня карають домашнім завданням. Треба ж навпаки: виховувати в кожній дитини бажання його отримати. Для цього на уроці корисно пропонувати школярам самостійно обґрунтувати необхідність такої додаткової роботи; створювати ситуації, коли дитина має змогу переконатися на власному досвіді: вдома легше досягти результату, якого не вдалося досягти в класі.

Ефективність домашньої роботи школяра залежить не тільки від того, наскільки методично вдало вчитель провів урок, наскільки зрозумілі і конкретні його інструкції, а й від того, наскільки всім цим скористається учень, чи зуміє виконати належне самостійно, тому *третьою дидактичною умовою* є формування в учнів уміння виконувати домашнє завдання. Домашня, як і будь-яка інша, робота складається з таких трьох етапів: підготовчого, виконавчого і підсумкового. На підготовчому етапі учень має забезпечити робоче місце для занять, підготувати підручники, зошити і т. ін., необхідні для виконання завдання, намітити порядок роботи. На виконавчому — виконати всі необхідні навчально-пізнавальні дії. На підсумковому — перевірити одержаний результат, привести до остаточного вигляду, в якому його буде подано учителю [4, с.8].

Четвертою важливою умовою є систематичність перевірки виконання домашньої роботи. Домашнє завдання повинно бути в тій чи іншій формі перевірено вчителем. Регулярність перевірки необхідна, щоб добитися систематичного виконання завдань кожним учнем. Якщо завдання не перевірятимуться, багато учнів перестане виконувати їх, що призведе до відставання у навчанні. Тому перед учителем постає складне завдання — охопити тією чи іншою формою перевірки по можливості всіх учнів. Перевірка домашнього завдання має виявити якість знань учнів. Цьому вона і повинна бути підпорядкована. При опитуванні учня контроль знань буде безпосереднім. Під час перевірки поданих школярами робіт — опосередкованим. На основі виконаної роботи не завжди можна судити про рівень засвоєння учнем знань, ступінь самостійності у процесі виконання домашнього завдання, здатність пояснити принцип чи спосіб його розв'язання. Тому важливою є безпосередня перевірка вміння учня виконувати потрібні дії.

Важливою, п'ятою дидактичною умовою успішності виконання домашніх завдань є забезпечення інформованості батьків щодо організації домашньої роботи. Успішне виконання домашніх завдань багато в чому залежить від взаємозв'язку між вчителем і батьками. Відсутність контакту,

єдиних вимог школи і родини болюче позначається на школярах. Дуже важливо переконати батьків, що нічого не варто робити за дитину. Розв'язувати задачі, приклади, збирати портфель до школи, малювати, виготовляти аплікації — все це учень має робити сам [4, с.7].

Водночас можна допомогти синові чи доньці в організації роботи, плануванні часу. Корисно, якщо є можливість, у перші місяці навчання під час виконання домашньої роботи посидіти з учнем, проте не поруч, а поблизу. Звичайно ж, не для того, щоб підказувати, думати за нього чи гримати. Батьки мають насамперед подбати, щоб школяр вчасно сів за уроки, правильно поклав зошит, не крутився, не гнувся, сидів у зручній позі. Надання допомоги учневі у виконанні домашніх завдань на певних етапах необхідне. Однак у той же час треба намагатися зберегти якнайбільшу самостійність школяра. Для цього спочатку потрібно підказати йому, як справитися з трудностю. Якщо це не допомогло, то надати часткову допомогу, добиваючись, щоб дії виконував сам учень. У найбільш складних випадках слід показати і розповісти, як подолати труднощі і поставити вимогу повторити дії. Звичайно, це потребує багато уваги й часу, підготовленості батьків і терпіння. Допомогу треба надавати тільки після того, як учень неодноразово робив безуспішні спроби справитися із завданням самостійно. Слід мати на увазі, що з ускладненням навчальної роботи школяра батьки далеко не завжди можуть подати йому безпосередню допомогу у виконанні завдання.

Важливою умовою успішного виконання учнем домашніх завдань є й обладнання постійного робочого місця, зручного, що відповідає усім гігієнічним вимогам. Це повинен бути письмовий стіл, настільна лампа, певне місце для підручників, зошитів, вивішений розклад уроків, режим дня, пам'ятка, як потрібно працювати, тощо. Створення зовнішніх умов полягає в тому, щоб усунути фактори, що відвертають увагу учнів, — різні сторонні розмови, включений голосно телевізор, радіоприймач, дуже яскраве світло, сторонні запитання, доручення й т. ін. Сприятливий психологічний клімат створюється всім ставленням членів сім'ї до самостійної роботи школяра вдома. Необхідно показати учню, що вони вважають її важливою і відповідальною. Все в сім'ї повинно спонукати школяра до навчання, стимулювати систематичну, сумлінну роботу. Він повинен відчувати, що члени сім'ї як радіють його успіхам, так і переживають його труднощі.

Домашня робота виконує такі дидактичні функції: розширення, поглиблення і закріплення знань, умінь, отриманих під час уроків; формування умінь і навичок самостійної навчальної діяльності; розвиток самостійності мислення, індивідуальних нахилів і здібностей учнів [1, с.102].

У 2-4 класах обсяг навчального матеріалу для домашніх завдань орієнтовно становить $\frac{1}{4}$ обсягу, виконаного на уроці, і є таким, що витратити часу на його виконання не перевищують: у 2 класах – 45 хв., у 3 класах – 1 год. 10 хв., у 4 класах – 1 год. 30 хв. [3, с.51].

Самостійно працюючи вдома, школяр неминує зустрічається з труднощами, які не можуть бути передбачені учителем стосовно кожного окремого учня. Це ставить його перед необхідністю розв'язувати найрізноманітніші пізнавальні й організаційні питання самостійно. І до цього він повинен бути підготовленим у процесі занять з учителем у школі.

Результативність домашньої роботи учня залежить не тільки від нього самого, а й від учителя, діяльності в класі, від батьків, які повинні створити сприятливі умови для навчання. Для того, щоб домашні завдання виконувалися успішно і приносили очікувані результати, слід особливу увагу звертати на дидактичні умови їх реалізації, а саме: індивідуалізацію домашніх завдань, їх різноманітність і систематичність перевірки, уміння учнів виконувати домашні завдання та забезпечення інформованості батьків щодо організації домашньої роботи.

Список використаних джерел

1. Водейко Р.И. Домашнее задание / Р.И.Водейко. - Минск, 1974.- С.106.
2. Гончаренко С. І., Володько В. М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання /С.І.Гончаренко, В.М.Володько // Педагогіка і психологія. -1995. - № 1(6). - С.63-71.
3. Коваль Л.В. Чи готовий школяр самостійно виконувати домашні завдання / Л.В.Коваль // Початкова школа. -- 1996. - № 9.- С.51-54.
4. Осадько О. Ю. Формування у дитини емоційно позитивного ставлення до шкільного навчання (Матеріали для роботи з батьками) / О.Ю.Осадько // Початкова школа. — 1989. — № 8.— С.7-10.
5. Шабалина З.П. Домашняя учебная работа школьников / З.П.Шабалина. - М.: Знание, 1982. — С.96.

Шибистюк Аліна Володимирівна,

студентка 21 групи ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
науковий керівник: доцент Максимова О. О.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ЯК УМОВА СУБ`ЄКТНОСТІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вчитель початкової школи, перш за все, повинен навчити дітей вчитися, зберегти і розвивати пізнавальну потребу учнів, забезпечити оволодіння пізнавальними засобами, необхідними для засвоєння основ наук.

Пізнавальна діяльність формується в процесі всього життя людини. Дитина не народжується зі сформованим, розвиненим мисленням, готовим до пізнання. Особливо має розглядатися виховання навиків уміння вчитися, формування загальної пізнавальної діяльності. Принцип активності учнів широко відомий у педагогіці. Без активної діяльності учня вчитель не зможе досягти поставлених цілей. Але вміння вчитися включає як загальні, так і специфічні види пізнавальної діяльності.

На сучасному етапі розвитку освіти найбільше уваги звертають на обсяг знань, якими володіє дитина, ніж на її інтереси, забуваючи про те, що пізнавальний інтерес є провідним мотивом учіння дітей шести років.

Означена проблема розглядається в працях цілого ряду науковців: Б.Г. Ананьєва, М.Ф. Бєляєва, Л.І. Божовича, А.К. Маркової, С.Л. Рубінштейна, В.Н. М'ясищева, М.М. Цветкова, Г.І. Щукіної і ін.

Пізнавальні інтереси в структурі особистості учня розглядали І.Унт та Є. Рабунський. Так, І. Унт пізнавальний інтерес визначає як один з семи критеріїв, за якими можна проводити типологію учнів, серед яких він також виділяє: навчаємість, навченість, вміння самостійно працювати, вміння читати з розумінням і з потрібною швидкістю, спеціальні здібності, відношення до праці. Є.С. Рабунський пізнавальний інтерес також відносить до критеріїв типології учнів поряд з рівнем успішності та рівнем пізнавальної самостійності.

Метою нашої статті є розкрити та проаналізувати пізнавальний інтерес як умову суб`єктності навчання молодших школярів та шляхи його розвитку.

Установлено, що пізнавальний інтерес активізує всі психічні процеси людини, на високому рівні розвитку спонукає до постійного пошуку (змін, ускладнення цілей діяльності, виділення з предметного середовища актуальних аспектів для її реалізації, випробовування нових способів діяльності, привнесення до них творчого елемента (Г.С.Костюк, Г.І.Щукіна) [3, с. 29].

Пізнавальний інтерес виражає прагнення учнів до знань і самостійної творчої роботи, тому вважається педагогами одним із найбільш значущих і надійних факторів, які інтенсифікують пізнавальну діяльність тих, хто навчається.

Навчання спирається на інтереси учнів, воно ж і формує їх, тому інтерес є передумовою навчання і його результатом. Пізнавальний інтерес може виступати і як засіб навчання, і як мета педагогічної роботи в плані розвитку загальної пізнавальної активності. Така потрібність прояву інтересу як мети, засобу і результату навчання та виховання складає головну особливість педагогічного аспекту проблеми формування пізнавальних інтересів учнів [8].

Потрібно розрізняти неопосередкований і опосередкований інтерес. Останній виникає тоді, коли щось саме по собі не здатне зацікавити учня, а з`єднується з неопосередкованим інтересом [4, с. 32].

Пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибірково спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня (В.Ф.Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О.Я.Савченко), викликає продуктивну роботу (В.І.Лозова), змінює способи розумової діяльності (Г.І. Щукіна), є умовою розвитку творчої особистості (М.І.Алексєєва) [6, с. 281].

Питомим середовищем для пізнавального інтересу В. О. Сухомлинський вважав передусім навчальне спілкування: "Навчання може стати для дітей

цікавою і захоплюючою справою, якщо воно осягається яскравим світлом думки, почуття, творчості і краси" [5, с. 126].

На думку В. Лозниці, є чотири засоби формування стійких пізнавальних інтересів в учнів:

1. Захоплений виклад самого навчального матеріалу (новизна, історизм, показ сучасних досягнень науки, практичного значення наукових знань тощо). При цьому інтерес має формуватися не за рахунок відхилення від змісту основного матеріалу, а завдяки подачі тих аспектів, до яких передусім повинна бути привернена увага учнів.

2. Використання методів і форморганізації навчання, які спонукають учнів до самостійної пізнавальної діяльності (проблемне навчання, наочність, групова робота, взаємне навчання і контроль).

3. Створення сприятливого емоційного поля (довіра, такт учителя, відкритість до нових ідей, взаємна доброзичливість).

4. Моделювання ситуації успіху, за якої створюються умови переживання радості пізнання, позитивних результатів, усвідомлення своїх можливостей, віри в себе. При цьому вчитель повинен акцентувати увагу учнів на тому, що в засвоєнні будь-яких знань негативний результат – це також результат, бо, зрештою, він веде до позитивного, а не різко критикувати якість неправильні думки чи дії учнів [7, с. 217].

Водночас пізнавальний інтерес – "це тонка і примхлива річ", вразливо залежить від багатьох чинників: перевантаження учнів, нехтування їхніми потребами, використання невмотивованих оцінок та ін. [3, с. 32].

В. О. Сухомлинський критично переосмислював надбання класичної і сучасної людинознавчих наук щодо інтересу як пружини особистісного розвитку, найенергійнішого мотиву пізнання.

Аргументуючи своє бачення, він ґрунтується на безлічі фактів прояву інтересу, на апробованих засобах захоплюючого навчання і додає нові смислові відтінки у розуміння цього феномена, розширює межі його тлумачення на структурному і функціональному рівнях. Зокрема, вчений виділяє такі ознаки пізнавального інтересу: зібраність думок, зусилля волі, виявлення почуттів, що ведуть до переборення труднощів; пошукова активність – "праця думки", що виявляється в ініціативності та самостійності; поступальний рух від поверхового до глибокого проникнення у сутність причинно-наслідкових зв'язків [3, с. 31].

Важливою особливістю пізнавального інтересу є також те, що центром його буває така пізнавальна задача, яка потребує від людини активної, пошукової або творчої діяльності [8].

Пізнавальна діяльність учнів у школі – необхідний етап підготовки молодших поколінь до життя. Ця діяльність особливого складу, хоча структурно і виражає єдність з будь-якою іншою діяльністю [1, с. 39].

В. О. Сухомлинський акцентував на тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання. Цьому сприяли художні тексти — задачі, притчі, які ставили учнів у позицію дослідників [3, с. 33].

Оволодіваючи операціями, необхідними для визначення причин і наслідків, учні поступово оволодівали вмінням узагальнювати причинові зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що з ним пов'язане, що від нього залежить: Навіщо півневі гребінець? Як бджола стала золота? Яке щастя? Хто ж муруватиме печі? Корисний чи шкідливий? Хто найкращий майстер на землі? Чи можна перехитрити сонечко? Як заходить сонце? Що буде, як зупиниться час? Який слід повинна залишати людина на землі? [2].

Отже, під впливом цілеспрямованого формування предметна спрямованість пізнавальних інтересів учнів набуває істотних змін за рахунок розширення діапазону об'єктів і явищ одночасно поглиблення пізнавального пошуку в оволодінні суб'єктивно значущим змістом. Виникає ланцюгова реакція інтересу: нові знання викликають нові інтереси. Це сприяє розширенню уявлень і знань про узагальнені властивості предметів і явищ, поглиблює сам процес пізнання, змінює його характер, що в свою чергу позитивно позначається на навчальних досягненнях учнів. Для збудження особистості до пізнавальної діяльності дуже важливо оживляти навчальну діяльність елементами зацікавленості з урахуванням завдань заняття; збуджувати тих, хто навчається, запитаннями, вчити ставити запитання творчого характеру; практикувати індивідуальні завдання, що потребують знань, які виходять за межі програми; рекомендувати учням додаткову літературу (наукову, науково-популярну, художню).

Список використаних джерел

1. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И.Щукина. – М.: Педагогика, 1988
2. Сухомлинський В.О. Вогнегривий коник: Казки. Притчі. Оповідання / В.О.Сухомлинський. 2-ге вид.– К.: Вікар, 2008. – 200 с.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н.М.Бібік. – К.: Віпол, 1987. – 96 с.
4. Ананьин С. А. Интерес: по учению современной психологии и педагогики / С.А.Ананьин. – К., 1915. – 500 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. / В.О.Сухомлинський .- К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – 670 с.
6. Психология (словарь). / Под ред. А. В. Петровского и М. Г.Ярошевского. – М., 1990.
7. Савченко О.Я. Развитие познавательной активности младших школьников / О.Я.Савченко. -К.: Рад. Школа, 1982. - 176 с.
8. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання / Т.Головань // Рідна школа. – 2004.– №6. – С.15-17.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Конституція України гарантує право кожного громадянина на доступність якісної освіти. Це в повній мірі стосується і дітей з особливими освітніми потребами. Поняття "діти з особливими освітніми потребами" широко охоплює всіх учнів, чиї освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей-інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров'я та соціальними проблемами, обдарованих дітей.

Стимулом для розвитку даної проблеми стало поширення інформації, теоретичних напрацювань, ідей, практики та досвіду вітчизняних та зарубіжних фахівців, батьків та представників громадськості. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів О. Венгер, Л. Виготського, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, Н. Морозової, П. Таланчука та інших. В сучасному українському освітньому просторі ця проблема набуває особливої уваги, адже забезпечення права і сприятливих умов на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах, отримання вищої освіти та можливості участі у трудовій діяльності громадян, яких відносять до цієї категорії, є необхідною умовою розвитку демократичного цивілізованого суспільства.

Метою статті є визначення основних категорій учнів з особливими освітніми потребами, детальний аналіз дітей із затримкою психічного розвитку, причини і форми цього порушення, висвітлення підходів в організації навчально-виховного процесу дітей із затримкою психічного розвитку.

Сьогодні в Україні основною категорією учнів з особливими освітніми потребами прийнято вважати дітей з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку. До основних категорій порушень розвитку належать:

- порушення інтелекту (розумово відсталі діти, із затримкою психічного розвитку);
- порушення зору (слабкий зір, сліпота, косоокість та амбліопія);
- порушення слуху (глухота, зниження слуху (туговухість) та пізня втрата слуху);

- порушення опорно-рухового апарату;
- порушення мовлення;
- емоційно-вольові порушення та аутизм;
- важкі множинні порушення, які характеризуються поєднанням двох або кількох виражених психофізичних порушень [3, с.37].

Діти із затримкою психічного розвитку та легкою розумовою відсталістю становлять найчисельнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціальної адаптації. Взагалі затримка психічного розвитку може бути викликана різноманітними чинниками, серед яких: спадкова схильність, порушення функціонування мозку в період внутрішньоутробного розвитку, пологові ускладнення, невідповідні умови виховання та ін. Залежно від цих факторів К.С. Лебединська виділяє такі форми затримки психічного розвитку:

- **конституційного походження** – діти із такою формою затримки психічного розвитку за зростанням та фізичним розвитком відстають від своїх однолітків на 1,5-2 роки, для них характерні жива міміка, виразна жестикуляція, швидкі, поривчасті рухи, також властива інфантильні риси поведінки;

- **соматогенного походження** – обумовлена тривалими, хронічними захворюваннями (інфекціями та алергічними станами), вродженими або набутими соматичними захворюваннями, вадами серця. У дітей спостерігаються невротичні стани – невпевненість, боязнь, які пов'язані з відчуттями своєї фізичної неповноцінності, такі діти повільні, швидко втомлюються, увага швидко розсіюється. Це діти з нормальним інтелектом, відрізняються великою ерудицією;

- **психогенного походження** обумовлена несприятливими умовами виховання (грубістю, жорстокістю, агресією до дитини з боку батьків), які перешкоджають правильному формуванню особистості дитини. Таким дітям властиві риси егоцентризму та егоїзму, вони налаштовані на отримання постійної допомоги та опіки;

- **церебрально-органічного походження** – порушення спричинені патологією вагітності (важкий токсикоз, інфекції, інтоксикації та травми, несумісність крові матері і плоду за резус-чинником), недоношеністю, асфіксією тощо. У даній категорії дітей спостерігаються: затримка фізичного розвитку та формування статичних функцій, порушення ходьби, мовлення, навичок охайності, етапів ігрової та пізнавальної діяльності [2, с.62-68].

Слід зауважити, що розвиток дитини із затримкою психічного розвитку підкоряється тим же закономірностям, що і розвиток дитини без відхилень. Це є підставою для оптимістичного підходу до можливостей виховання і навчання дітей з вадами розвитку. Але необхідною умовою є спеціальний педагогічний вплив, що має корекційну спрямованість і враховує специфіку дитини та її дефекту [1, с.105].

Педагоги часто стикаються з тим, що традиційні підходи в організації навчально-виховного процесу не дають змогу ефективно працювати з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей. Цю проблему можна вирішити за допомогою диференційованого навчання, яке дає змогу педагогові враховувати відмінності між учнями і забезпечувати результативний навчальний процес для кожного з них. Головним завданням вчителя є виявити відмінності дітей, відповідним чином адаптувати навчальний процес та забезпечити оптимально корисний і ефективний навчальний досвід для всіх.

Важливим є питання диференціації навчального процесу для учнів з порушеннями розвитку. Успішність застосування диференційованого навчання для такої групи дітей залежить від низки важливих чинників: питома зменшення тривалості фронтальних форм роботи на уроці, натомість активне використання методів взаємонавчання у парах (із поєднанням більш підготовлених та слабших учнів), використання різноманітних схем і діаграм, активного навчання в малих групах, навчання методом підтримуючої дії, таким як допомога з боку вчителя, підказки, відкриті запитання [4, с.23-27].

Індивідуальний навчальний план – це один з найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі і з дітьми з відхиленнями в психічному розвитку. В даному документі міститься детальна інформація про дитину і послуги, які вона має отримувати. Індивідуальний план розробляє команда педагогів, які працюють з дитиною, батьки та керівники школи. Під час створення індивідуального навчального плану головна увага звертається на розробку конкретних навчальних підходів, стратегій, системи додаткових послуг, які дадуть дитині можливість успішно навчатися в звичайній школі. Перед створенням плану важливо пройти певний період діагностики, що дає змогу виявити особливості поведінки, навичок, вмінь, навчальних пріоритетів, загального рівня розвитку учня. Варто проводити оцінку дітей з використанням спеціальних методик, до якої мають бути залучені батьки та фахівці. Процес оцінки учнів з відхиленнями в психічному розвитку має бути комплексним, спрямованим і точним. Комплексність необхідна для того, щоб найточніше визначити можливості дитини і всі сфери, де вона потребує допомоги. Саме тому до процесу оцінки слід залучати фахівців з кількох дисциплін, адже результати спостереження тільки одним фахівцем не можуть вважатися достовірними [3, 73-74]. Необхідно співпрацювати з батьками дитини, спеціалістами (логопеди, сурдопедагоги, медики, психологи), які можуть суттєво допомогти в оцінці дитини [5, 21-34]. Після завершення процесу оцінки учня всі, хто брав в ньому участь, аналізують результати. Після проведення комплексної оцінки учня можна переходити до розробки індивідуального навчального плану.

Зазвичай в індивідуальному плані містяться такі компоненти: інформація про дитину загального характеру; поточний рівень знань і вмінь дитини

(вміння, сильні якості, стиль навчання, що турбує батьків); цілі і завдання (цілі є твердженнями щодо бажаного результату, завдання є необхідними проміжні кроками на шляху до окресленої цілі); спеціальні та додаткові послуги (наприклад, заняття з логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами); адаптації/модифікації (використання належних навчальних методів, урахування сенсорних та інших потреб дитини); термін дії індивідуального навчального плану; інформація про прогрес дитини [3, с.71-73].

Сьогодні в Україні проблема дітей із затримкою психічного розвитку є актуальною. Ведеться цілеспрямований пошук способів інклюзії (включення) дітей з особливими потребами в загальноосвітні заклади та школи. Створюються передумови для інтеграції дітей з особливими потребами в активне життя суспільства, що передбачає:

- рівний доступ до суспільства для всіх людей, у тому числі й з обмеженими можливостями, на основі однакових громадянських прав, свобод, привілеїв;

- забезпечення рівних можливостей для відповідального вибору в житті;

- створення для дітей з особливими потребами можливостей реабілітації у природному соціальному оточенні;

- ефективну взаємодію освітніх закладів з батьками, залучення їх до навчального процесу;

- партнерство педагогів, батьків, дефектологів, психологів, фізичних реабілітологів, соціальних працівників у оцінюванні потреб і перспектив розвитку дитини, визначенні індивідуальної програми її виховання і навчання.

Робота з дітьми із затримкою психічного розвитку є дуже важливою, оскільки соціально-педагогічна підтримка і реабілітація таких дітей, створення умов для їхньої успішної соціальної і психофізіологічної адаптації, розвиток їхньої життєвої компетентності є принциповою ознакою демократичної освіти і високого рівня суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Великий психологічний словник // під ред. Мещерякова Б. Р., акад. Зінченко В. П. – М.: Прайм – ЄВРОЗНАК, 2003.

2. Лебединська К. С. Основні питання клініки та систематики затримки психічного розвитку/ Клара Самійлівна Лебединська. – М.: Педагогіка, 1982. – 128 с.

3. Савчук Л. О., Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання/ Л. О. Савчук, А. А. Колупаєва. – К.: Видавнича група "АТОПОЛ", 2011. – 274 с.

4. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі": навчальний курс та методичний посібник/ О. М. Таранченко, Ю. М. Найда. – К.: Видавнича група "А.С.К.", 2012. – 124 с.

5. Юхимець І.В. Структура і моделі системи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в навчальному закладі. Науково-методичний посібник / Ірина Вікторівна Юхимець. – Рівне: РОІППО, 2012. – 62с.

**НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ**
(за загальною редакцією Максимової О.О., Федорової М.А.)

**Збірник науково-методичних праць
Частина II**

*У збірнику збережено орфографічні та пунктуаційні особливості
авторських текстів*

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 25.04.2016 р. Формат 60*90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Book Antiqua. Друк різнографічний. Наклад 300.

Видавництво: ФОП Левковець