

Науковий пошук молодих дослідників

**Збірник наукових
праць студентів**

№ 1

2018

**Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки
та соціальної роботи Національна Академія педагогічних
наук України та Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Педагогічні науки

Збірник наукових праць студентів

№ 1, 2018

Частина II

**Старобільськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2018**

У збірнику представлено матеріали наукових досліджень студентів
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 30 березня 2018 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор:	проф. Харченко С. Я.
Члени редколегії:	проф. Караман О. Л., доц. Краснова Н. П., доц. Тунтуєва С. В., доц. Харченко Л. Г., доц. Юрків Я. І.

Оригінал-макет:	Юрків Я. І.
Відповідальний за випуск:	проф. Караман О. Л., доц. Юрків Я. І.

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
пл. Гоголя, 1, м. Староібльськ, 92703. Тел./факс: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1. Бондарева М. С. Використання дидактичних ігор на уроках природознавства в 1 класі.....	6
2. Григоренко В. В. Окремі аспекти формування творчих умінь у старших дошкільників засобами театралізованої гри	12
3. Дорошенко Н. І. Сенсорний розвиток як основа пізнання світу дитини раннього віку.....	19
4. Драгунова Є. А. Дидактична гра як засіб розумового розвитку дошкільників.....	26
5. Заїка Т. Д. Характеристика творчих здібностей молодших школярів.....	33
6. Кагала Я. В. Особливості використання методу проекту на уроках природознавства в початковій школі.....	41
7. Коваленко А. А. Особливості використання дидактичних ігор у процесі формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку.....	48
8. Козачок І. О. Українська народна казка як засіб національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.....	54
9. Коюда К. М. Особливості формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку.....	64
10. Ладик Т. В. Дошкільний вік як фундаментальний етап формування основ екологічної культури.....	71
11. Лобода І. О. Ігрові методи в системі навчання і виховання молодших школярів.....	76
12. Протасова Д. Г. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників.....	85
13. Рябова А. Ю. Використання квест-технології на уроках природознавства в початковій школі.....	91

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

14. Демидова В. В. Шляхи та методи розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей дошкільного віку.....	96
15. Донцова Р. В. Інтегрований підхід в початковій школі на уроках української мови.....	102
16. Забірка А. В. Розвиток креативного мислення на уроках читання.....	108

17.	Зажарська Г. П. Формування словника старшого дошкільника.....	112
18.	Кравцова О. О. Література для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.....	122
19.	Пантелєєва А. Ю. Лінгводидактична модель збагачення словникового запасу учнів 4-х класів під час вивчення іменника.....	133
20.	Петренко Н. Г. Інтегрований підхід до навчання в початковій школі на уроках читання.....	142
21.	Черняєва Є. В. Особливості формування вміння приймати рішення на уроках читання.....	147

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

22.	Білик О. О. Родина в системі національних цінностей українського народу.....	151
23.	Борисенко К. Ю. Роль батьків у вихованні особистості дошкільника.....	160
24.	Зубенко Л. М. Естетичне виховання старших дошкільників у науковому дискурсі сьогодення.....	165
25.	Клопова О. М. Патріотичне виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої діяльності.....	171
26.	Кравченко А. Ю. Проблема морального виховання молодших школярів: теоретичний аспект.....	178
27.	Маначінова А. О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у педагогічних дослідженнях.....	182
28.	Михальова Е. В. Проблема адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО: теоретичний аспект.....	186
29.	Руденко О. О. Форми та методи педагогічної підтримки молодших школярів в умовах інклюзивної освіти.....	191
30.	Сіненко К. О. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	198
31.	Старенко Ю. Ю. Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності у науковій літературі.....	205
32.	Сторожук К. І. До проблеми інтеграції змісту освіти в оновленій початковій школі.....	212

ПОЛІТОЛОГІЯ І ПРАВО

33.	Вороніна Я. С. Інститут глави держави у політичному просторі європейського союзу (на прикладі Німеччини, Фінляндії, Швеції, Норвегії).....	217
34.	Ковальова А. О. Цивільно-правова відповідальність малолітніх та неповнолітніх осіб в Україні.....	222
35.	Орлянський С. Ю., Біловодська А. Ю. Соціально-правові аспекти захисту людей похилого віку за українським законодавством.....	227
	Відомості про авторів.....	234

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК 373.3.016:502:37.091.33

М. С. Бондарева

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В 1 КЛАСІ

З давніх-давен початкова школа була важливою ланкою в освіті та вихованні молодого покоління. Дитина молодшого шкільного віку податлива на виховний вплив ззовні. Психологами (Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Занков, В. Давидов, Г. Щукіна та ін.) встановлено, що для молодшого школяра характерне прагнення до діяльності, до контактів з людьми. Це дозволило зробити висновок, що найважливішими розвиваючими способами є діяльність і спілкування. Однак авторитарна школа, яка існувала в Україні у ХХ столітті, суттєво гальмувала ці фактори і не допускала їх до дитини. Учень був об'єктом навчання. Переважна його діяльність була «діяльністю за зразком» (роби як я, думай як я, говори як я). Самостійність дитини, її творчий потенціал були пригнічені. До теперішнього часу такий підхід поступово зникає зі школи. Тому дуже важливо саме зараз дати вчителю в руки «інструмент», за допомогою якого він поверне дитині в навчанні його природну потребу до самостійної діяльності і спілкування.

У дошкільному дитинстві основним видом діяльності дітей є гра, яка надає їм великі можливості для спілкування. З приходом до школи їх діяльність змінюється: провідною стає навчальна. Однак не повинно бути різкого розмежування в діяльності дитини при переході в школу. Навчальна діяльність повинна «виростати» з ігрової. Тому і на етапі шкільного навчання гра повинна займати певне місце.

В. Сухомлинський ратував за те, щоб чудовий світ природи, гри, музики, казки, який оточував дитину до школи, не закрили перед ним двері класу. Дитина тільки тоді щиро полюбить школу, клас, коли вчитель збереже для нього ті радощі, які він мав раніше. Одним із засобів збереження цієї радості є гра, яка не перестає впливати на розвиток дитини і в навчальному процесі школи [1, с. 23].

Проте не всі вчителі розуміють важливість використання ігор на уроках природознавства, не всі володіють методикою застосування гри на уроці. Діти молодшого шкільного віку надзвичайно активні, а за допомогою дидактичних ігор цю активність можна спрямувати у потрібному напрямку. Використовування дидактичних ігор на уроках

природознавства розширюють можливості впливу на молодшого школяра, з метою його всебічного виховання.

На даний момент проведено багато досліджень присвячених вивченню використання дидактичних ігор на уроках. Наприклад, В. Шашина, В. Юркевич, В. Роменець, Н. Чутко, А. Усова, А. Бондаренко, Л. Попова, В. Шаталов, І. Волков та інші.

Отже, мета нашої статті полягає у визначенні ролі дидактичної гри як засобу навчання молодших школярів на уроках природознавства.

У молодшому шкільному віці провідним видом діяльності є навчальна, але гра продовжує достатньо сильно впливати на розвиток пізнавальних процесів, властивостей і станів особистості дітей, тому вона є одним з ефективних засобів навчання в початковій школі.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні. Використання на уроках дидактичних ігор та дидактичного матеріалу робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчального предмета.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня з'являється мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль [2]. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

У дидактиці існують різні підходи до класифікації педагогічних ігор. Найбільш відомою є класифікація педагогічних ігор Г. Селевко:

1. За видом діяльності: фізичні (рухові), інтелектуальні (розумові), трудові, соціальні, психологічні.

2. За характером педагогічного процесу: навчальні, тренувальні, контролюючі, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвиваючі; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні та інші.

3. За характером ігрової методики: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації.

4. За ігровим середовищем: ігри з предметами і без них, настільні, кімнатні, вуличні, на місцевості, комп'ютерні, з ТСО, з різними засобами пересування.

Дидактична гра являє собою складне педагогічне явище, вона є засобом навчання молодшого школяра. Основною метою проведення дидактичних ігор на уроках у початковій школі є:

- розширення кругозору учнів;
- пізнавальна діяльність учнів;
- застосування знань, умінь і навичок у практичній діяльності;
- формування умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності;
- розвиток загальнонавчальних умінь і навичок;
- розвиток трудових навичок [3].

Ігрова діяльність добре поєднується з навчанням, слугує першим поштовхом для подальшої самостійної діяльності. Мета введення ігрового навчання полягає в тому, щоб навчальний процес відбувався за умови оновленої постійної активної взаємодії учнів і вчителя. До виконання навчальної гри потрібно підходити дуже вдумливо і обережно. Ігри доречні і ефективні не на всіх уроках. Найбільш продуктивні вони на уроках узагальнення отриманих знань, закріплення їх або вироблення практичних умінь і навичок. Саме на цих уроках навчальні ігри потрапляють на благодатний ґрунт знань, отриманих учнями під час вивчення теми [4].

У молодшому шкільному віці дидактична гра використовуються для засвоєння знань, одержаних на уроках. Її головною особливістю є наявність чітко визначеного дидактичного завдання, регламентація діяльності учнів спеціально встановленими правилами. За допомогою дидактичної гри можна зацікавити учнів, викликати в них інтерес до матеріалу. Отже, включаючи у навчально-виховний процес ігрові елементи, вчитель стимулює пізнавальні можливості учнів. У грі відбувається складний процес мобілізації усіх розумових здібностей, стимулюється розвиток уваги, уяви, пам'яті. Забезпечуючи гуманізацію освіти, дидактична гра передбачає не просто співпрацю вчителя та учнів, а й спільну творчість [Там само].

Дидактична гра використовується педагогами на уроках природознавства з метою засвоєння, поглиблення та систематизації уявлень дітей про навколишній світ, сприяє розвитку їх пізнавальних інтересів та різноманітних здібностей, логічного мислення, творчої фантазії, самостійності, кмітливості, винахідливості, уваги, спостережливості й пам'яті, виховання позитивних рис особистості, формування її найкращих якостей.

Урок був і залишається основним структурним елементом навчального процесу. Хороший вчитель завжди ставить перед собою завдання – захопити учнів предметом, який він викладає, пробудити в школярів кращі людські якості, такі як працелюбність, допитливість, дисциплінованість, наполегливість в оволодінні знаннями.

Природознавчий матеріал вивчається учнями вже починаючи з 1 класу. При ознайомленні школярів з навколишнім світом накопичуються й формуються знання про різноманіття предметів неживої й живої природи, їхніх змінах.

Дидактичні ігри на уроках природознавства можуть застосовуватись по-різному: увесь урок може бути побудований у вигляді сюжетно-рольової гри (коли на урок завітала казкова гостя – зима, весна або ін.); як структурний елемент уроку; під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, елементів змагання) [5, с. 11].

Для учнів 1 класу на уроках з природознавства доцільно використовувати такі дидактичні ігри: 1) для розвитку та корекції пізнавальної діяльності (порівняння, відновлення та доповнення цілого, вилучення зайвого, узагальнення); 2) для розвитку мовлення; 3) для розвитку емоційно-вольової сфери (ігри-інсценізації, ігри з елементами сюжету) [6, с. 9].

Говорячи про позитивні властивості дидактичної гри, слід відзначити доступність цієї педагогічної технології, можливість індивідуальної і групової участі, колективність, змагальність, ясність, очевидність для дітей досягнутого результату. Дидактична гра може проводитися практично на будь-якій стадії вивчення матеріалу: при введенні нової теми, вироблення вмінь і навичок, закріпленні, узагальненні та контролі. У процесі гри молодші школярі самі навчаються мислити, стають більш самостійні, проявляють ініціативу.

Плануючи урок, учитель добирає відповідні форми подачі й опрацювання навчального матеріалу. Слід орієнтуватися на активні форми і методи роботи. Доречно використовувати дидактичні ігри майже на всіх уроках. При закріпленні вивченого матеріалу доцільно проводити гру «Павутинка». Завдяки цьому в учнів розвивається пам'ять, творча думка, вони роблять самостійні висновки. При вивченні нової теми уроку варто використовувати гру «Впізнай мене», «П'ятий зайвий», та інші. Такі ігри сприяють кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу, розвивають обчислювальні вміння та навички.

До недоліків дидактичних ігор можна віднести питання про міцності знань, одержуваних у ході гри. Досвід показує, що навичка в грі може не сформуватися. Часто трапляється, що учень, який опинився в неігровій ситуації, не може вирішити завдання, хоча нещодавно на уроці в процесі гри її успішно вирішив. Ще один недолік проявляється при надмірному захопленні формальною стороною гри («гра заради гри», гра для розваги) і призводить до того, що гра втрачає дидактичну цінність. Нарешті, у дітей, які звикли тільки до захоплюючих форм навчальної діяльності, які не виробляються навички самостійної навчально-

пізнавальної діяльності, настільки необхідні для самоосвіти і саморозвитку особистості.

Для подолання перерахованих недоліків вчені і методисти рекомендують чітко формулювати дидактичні завдання і планувати їх реалізацію в процесі гри, використовувати в навчанні не поодинокі гри, а систему ігор, поступово ускладнюючи ігрові правила і дії, поєднувати у навчанні ігрову діяльність з неігровий.

Наведемо декілька прикладів дидактичних ігор на уроках природознавства у 1 класі:

Дидактична гра «Де що росте?»

Дидактична мета: закріплювати знання про рослини, їх зовнішній вигляд, місце вирощування.

Зміст

Учні об'єднуються у 5 груп: «сад», «город», «поле», «ліс», «квітник». Потім кожній групі дають комплект малюнків із зображенням рослин (згодом, коли діти навчатимуться читати, можна пропонувати список з написаними назвами рослин). За командою вчителя кожна група відбирає, що росте на ній. Виграє група, яка впоралася найшвидше.

Дидактична гра «Що зайве?»

Дидактична мета: учити дітей класифікувати об'єкти живої природи.

Зміст

Вчитель називає якусь групу рослин (квіти, дерева, фрукти, овочі і т. ін.), але поміж них є предмет іншого виду. Учні плесканням у долоні знаходять помилку.

Дидактична гра «Відгадай, що в руці?»

Дидактична мета: учити виділяти суттєві ознаки овочів (фруктів), визначати за частиною ціле.

Зміст

Учні по черзі опускають руку в торбинку, не заглядаючи в неї, беруть до рук який-небудь овоч або фрукт, що знаходиться там, описують його, а решта дітей відгадують. Програє той, хто неправильно опише або неправильно відповість.

Науковці констатують, що найважливішими психологічними ефектами гри є інтерес і задоволення. Кросворд – це один із видів задач-головоломок, що полягає в заповненні літерами рядів клітинок так, щоб у горизонтальних та вертикальних рядках були утворені задані за значенням слова. Назва гри має англійське походження («cross» – перетин і «word» – слово) і перекладається як «хрест-слово» [7].

Кросворди, як різновид настільних ігор, можуть бути виконані на шкільній дошці, аркуші ватману або на окремих картках, їх можна використовувати як роздатковий матеріал, а також на інтегрованих уроках, узагальнюючих, уроках перевірки знань. Ці ігрові моменти

можуть бути як одним з етапів уроку (наприклад, перевірки домашнього завдання та ін.), Так і сполучною ланкою, своєрідним способом перемикання з одного виду діяльності на інший. Тематика різна.

Відповідаючи на питання кросворду, учні аналізують матеріал, вибирають правильні відповіді, крім того, вони повинні вірно записати слово, так як при помилковому написанні у пересічних клітинах букви не збігаються або залишаються вільні клітини. Таким чином закріплюється правопис складних слів.

Отже, перед сучасною початковою школою гостро стоїть питання про таку організацію навчально-виховного процесу, який би був більш особистісно-орієнтований на всебічну підготовку школярів, їхній цілісний і гармонійний розвиток та особисте зростання. Засвоєння знань на уроках природознавства відбувається набагато легше і продуктивніше, якщо в процесі уроку використати дидактичні ігри. Учні набагато менше втомлюються на уроці, а це важливо і для подальшого за цим іншим уроком. Першокласники більше зближуються з учителем, більше йому довіряють, а це дуже важливо при роботі з молодшими школярами. Більш того, якщо учень відчуває себе впевнено і розкуто на уроках у школі, він буде відчувати себе також і за межами школи, що теж не маловажно. Це готує учнів не тільки до подальшого процесу навчання, а також до подальшого життя серед людей.

Список використаної літератури

1. **Сухомлинский В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1989. – 145 с.
2. **Науковці** про гру, як засіб оптимізації процесу навчання дітей 5-го року життя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edudirect.net/sopids-869-2.html>.
3. **Плахотнюк Н. П.** Класифікація навчально-ігрових проєктів у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності / Н. П. Плахотнюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/6777/1/10pnpkni.pdf>.
4. **Лихтей В. І.** Дидактичні ігри на уроках природознавства / В. І. Лихтей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://shyroke-zosh.uz.sch.in.ua>.
5. **Хитяєва Л. П.** Цікаві завдання з природознавства для початкової школи / Л. П. Хитяєва. – Харків : Веста : Вид-во «Ранок», 2008. – С. 9–12.
6. **Якунина Е. В.** Дидактическая игра как средство повышения познавательной активности на уроках чтения в начальной школе // Преподавание в начальной школе – 2007. – №4.
7. **Бенедисюк О.В.** Кросворди як вид навчально-ігрової діяльності учнів з фізики / О. В. Бенедисюк, В. Д. Шарко, І. В. Коробова, О. В. Буряк. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/4444/1/39.pdf>.

Бондарєва М. С. Використання дидактичних ігор на уроках природознавства в 1 класі

У статті автор розкриває переваги дидактичних ігор у навчанні, визначає їх цінність та доцільність використання на уроках природознавства у першому класі. Автор розглядає вимоги до проведення дидактичних ігор, подає класифікацію, наводить приклади і рекомендації до проведення їх на уроках природознавства.

Ключові слова: дидактична гра, природознавство, молодший школяр, початкова школа.

Бондарева М. С. Использование дидактических игр на уроках природоведения в 1 классе

В статье автор раскрывает преимущества дидактических игр в обучении, определяет их ценность и целесообразность использования на уроках природоведения в первом классе. Автор рассматривает требования к проведению дидактических игр, представляет классификацию, приводит примеры и рекомендации к проведению их на уроках.

Ключевые слова: дидактическая игра, природоведение, младший школьник, начальная школа.

Bondareva M. Use of Didactic Games at Class Lessons in Science

In the article the author reveals the advantages of teaching games in teaching, determines their value and expediency in the use of science classes in the first class. The author examines the requirements for conducting the didactic games, gives the classification, gives examples and recommendations for conducting them in the lessons of natural science.

Key words: didactic game, natural science, junior schoolboy, elementary school.

УДК 373.2.015.3:159.922.72

В. В. Григоренко

**ОКРЕМІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ
У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ
ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ГРИ**

Реформування дошкільної освіти вимагає вирішення багатьох проблем, особливе місце серед яких займає проблема формування творчої особистості. Це змушує переглянути усталені в теорії і практиці цільові установки, зміст, методи і форми роботи з дітьми. Так, у педагогічних дослідженнях помітно акцентується необхідність

застосування гнучких моделей і технологій освітнього процесу, пріоритетності набуває активізація самостійних дій дітей та їх творчих проявів, гуманістичний стиль спілкування педагога і дитини, привабливі для дітей форми організації діяльності.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що метою діяльності дошкільного закладу є забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини, створення сприятливих умов для її особистісного становлення та творчої самореалізації. Одним із ефективних засобів педагогічного впливу на розвиток творчої особистості дошкільника названо театралізовану діяльність. Вона сприяє естетичному вихованню дітей, прилучає їх до мистецтва, розвиває вміння бачити, чути, розуміти красу слова, дії. Театральне мистецтво близьке і зрозуміле дітям, адже в його основі – гра, а це для малюка – найголовніший аспект діяльності, адже діти, граючись, розвиваються [2].

Розвиток творчих умінь у дітей вивчали В. Абрамян, В. Андрієвська, В. Андрєєв, Д. Богоявленська, М. Бриль, Л. Виготський, В. Кан-Калик, В. Крутецький, М. Лазарєв, О. Лук, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, О. Романовська, С. Сисоєва, М. Шуть та ін.

Особливий інтерес для нашого дослідження викликають праці з проблеми формування особистості засобами театралізованої гри. Підґрунтям для дослідження проблеми використання театральних ігрових форм і методів роботи в навчанні та вихованні дітей є теоретико-методичні розробки А. Капської, О. Комаровської, С. Соломахи та ін.

Проведений аналіз науково-методичної літератури свідчать, що нині накопичений певний досвід щодо формування творчих умінь дошкільників. Водночас не знайшли належного розкриття можливості театралізованої гри з метою формування зазначених умінь у старших дошкільників.

Останнім часом прийнято вважати, що вміння – це здатність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, досвіду, навичок. Такі дії у своїй основі є творчими і не можуть бути автоматизованими.

Творчі вміння К. Нечипоренко визначає як «здатність людини створювати щось нове, оригінальне на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу, що задовольняє різноманітні соціальні та особисті потреби, характерними ознаками яких є новизна, а також прогресивність» [5, с. 10].

Зауважимо, що Н. Сиротич у своєму дослідженні під поняттям творчі вміння розуміє здатність до створення нового, неповторного і самобутнього творчого продукту з урахуванням попереднього життєвого досвіду особистості та її суспільних потреб. На думку дослідниці, одним із найефективніших засобів формування творчих умінь дітей старшого

дошкільного віку вважаємо театральнo-мовленнєву діяльність – як складник їхньої художньо-мовленнєвої діяльності [7, с. 238].

Доведено, що більшість свого часу діти проводять с групою однолітків у формі спільних ігор, і під час вирішення конфліктів вдаються до стратегій спільного вирішення проблем; діти вчаться самостійно будувати ігрові діалоги; ускладнюється ігровий простір та використання засобів інтонаційної виразності; дошкільник здатний до освоєння складних рухів та правильної манери триматися; у дітей розширюються й поглиблюються уявлення про властивості предметів та явищ, про свої фізичні можливості, «з'являється гармонія в рухах рук і ніг» [7, с. 239].

Зв'язок театралізованої і дитячої гри простежується в багатьох наукових дослідженнях, де гра дитини розглядається як «мімічне мистецтво актора», «драматичний чи театральний інстинкт», «мистецтво дитини», «форма примітивного драматичного мистецтва» (Л. Бочкарьова, Л. Виготський). Однак, більшість дослідників уважають, що театралізовані ігри найбільш близькі до мистецтва і називають їх «творчими» (М. Васильєва, С. Козлова, Д. Ельконін та ін.).

Сам термін «театралізована гра» вказує на спорідненість театралізованих ігор з театром. Але, враховуючи схожість театралізованої гри із сценічним мистецтвом, слід зазначити, що її відмінність полягає в тому, що вона не потребує обов'язкової присутності глядача, участі професійних акторів, костюмів. У цій грі достатньо використати певні атрибути, які допоможуть дитині увійти в образ [3].

Тематика та зміст театралізованої гри мають переважно моральну спрямованість, що міститься в кожній казці, літературному творі та має знайти місце в імпровізованих постановках. Дитина починає ототожнювати себе з уподобаним образом. Здатність до такої ідентифікації дозволяє через образи гри-драматизації впливати на дітей. Беручи участь у театралізованих іграх дитина входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Поряд зі словесною творчістю драматизація чи театральна вистава є розповсюдженим видом дитячої творчості.

Перейдемо до класифікації театралізованих ігор. Так, Н. Реуцька розподіляє театралізовані ігри залежно від художнього оформлення на: театралізовані ігри, ігри з настільним матеріалом, фланелеграф, тіньовий театр, театр Петрушки, ігри з маріонетками [6]. Підставою для класифікації, за Л. Фурміною, виявилися різноманітні форми театралізованих ігор: предметні, непередметні, театр на ширмі, настільний театр, драматизація, театр з об'ємним матеріалом (театр іграшок, ляльки-рукавички), з плоским матеріалом (фігурки на паличках) [9].

Л. Артемова розрізняє театралізовані ігри залежно від виду гри та специфічного сюжетно-рольового змісту. Вона пропонує розподілити театралізовані ігри на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації. У першому випадку дитина як режисер, водночас «голос за

кадром», організує театральнo-ігрове поле, акторами, виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку – актори, сценаристи, режисери – самі діти, які за ходом гри домовляються між собою про те, хто чим буде займатися, хто яку роль виконуватиме [1].

Виховні можливості театралізованої гри широкі. Беручи участь в ній, діти знайомляться з навколишнім світом в усьому його різноманітті через образи, фарби, звуки, а уміло поставлені питання примушують їх думати, аналізувати, робити висновки і узагальнення. З розумовим розвитком тісно пов'язано і вдосконалення мови. В процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань непомітно активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура його мовлення, її інтонаційний лад.

Театралізована діяльність створює умови для розвитку творчих умінь. Цей вид діяльності вимагає від дітей: уваги, кмітливості, швидкості реакції, організованості, вміння діяти, підкоряючись певному образу, перевтілюючись в нього, живучи його життям. Тому, поряд із словесною творчістю драматизація чи театральна постановка, представляє собою вид дитячої творчості.

Творчі прояви дітей в таких іграх різноманітні: від придумування сюжету і змісту гри, пошуку шляхів реалізації задуму до перевтілення в ролях, заданими літературним твором. У дітей 5-7 років ігри-драматизації часто стають виставою, яку показують для глядачів – дітей інших груп. У таких іграх можна побачити, як зазначав П. Теплов, перехід гри в драматичне мистецтво, зрозуміло, ще в початковій формі. Театральнo-ігрове дійство в навчально-виховному комплексі може об'єднати значну кількість дітей різного віку. Всі вони – активні учасники (режисери, актори, костюмери, гримери, а також усі вони і глядачі) [8].

Відзначимо, що театралізована гра дозволяє дитині вирішувати багато проблемних ситуацій опосередковано від імені якого-небудь персонажа. Це допомагає долати боязкість, невпевненість в собі, соромливість. Таким чином, театралізована діяльність допомагає всебічно розвивати дитину. Тому не випадково так багато уваги приділяється саме театралізованій грі.

Ще одним аспектом у формуванні творчих умінь засобами театралізованої гри є середовище, у якому відбувається розвиток особистості, виступає джерелом його індивідуальних знань і соціального досвіду. Причому предметно-просторове середовище не лише повинне забезпечувати спільну діяльність, але і бути основою самостійної творчості кожної дитини, своєрідною формою його самоосвіти. Тому при проектуванні предметно-просторового середовища, що забезпечує театралізовану діяльність дітей, слід враховувати:

- індивідуальні соціально-психологічні особливості дитини;
- особливості його емоційно-особового розвитку;

- інтереси, схильності, переваги і потреби;
- допитливість, дослідницький інтерес і творчі здібності;
- вікові і статево-рольові особливості.

В цілях реалізації індивідуальних інтересів, схильностей і потреб дошкільнят предметно-просторове середовище повинне забезпечувати право і свободу вибору кожної дитини на улюблене зайняття або на театралізацію улюбленого твору. Тому в груповій зоні театру мають бути різні види лялькового театру (пальчиковий, маріонетковий, конусний, тіньовий театр, настільний театр картинки або іграшки, театр ложок, на фланелеграфі), дитячі малюнки та ін. Крім того, потрібне періодичне оновлення матеріалу, орієнтованого на інтереси різних дітей. Це створює умови для персоніфікованого спілкування вихователів з кожною дитиною [4, с. 16]

Результативність та ефективність розвитку творчих умінь буде лише за умов постійної та послідовної роботи з дітьми. Ініціативність та старанність кожної дитини треба заохочувати. Проте самостійність дітей залежить від змісту сценарію та його підготовки.

Основними вимогами до проведення театралізованої гри є:

- змістовність і різноманітність тематики;
- постійне, щоденне включення ігор, що театралізуються, в усі форми організації педагогічного процесу, що робить їх такими ж необхідними для дітей, як і сюжетно-ролеві ігри;
- максимальна активність дітей на усіх етапах підготовки і проведення ігор;
- співпраця дітей один з одним і з дорослими на усіх етапах організації театралізованої гри [1, с. 8].

Специфіка театралізованої діяльності має послідовний характер: якщо у молодшій групі діти показували прості образно-виразні уміння (наприклад, імітували характерні рухи казкових персонажів – тварин), у середній групі використовували художньо-образні виразні засоби – інтонацію, міміку і пантоміму (жести, позу, ходу), то у старшій групі вдосконалюють художньо-образні виконавські уміння, розвивають творчу самостійність в передачі образу, виразність мовних і пантомімічних дій [1, с. 27].

Розвиток творчих умінь засобами театралізованої гри в закладах дошкільної освіти і накопичення емоційно-чуттєвого досвіду у дітей – тривала робота, яка вимагає участі батьків. Активізації їх інтересу сприяють тематичні вечори, в яких батьки і діти є рівноправними учасниками. Тематика таких вечорів може бути різною, наприклад: «Улюблені казки», «Театральні зустрічі», «Смішні історії» та ін. [4, с. 11].

Таким чином, особливу роль при створенні умов для підтримки інтересу дитини до театралізованої діяльності відіграють батьки дитини. Вихователь ставить перед батьками такі завдання:

- обговорювати з дитиною перед спектаклем особливості тієї ролі, яку їй належить грати, а після вистави – отриманий результат. Відзначати досягнення і визначати шляхи подальшого вдосконалення;
- пропонувати виконати вподобану роль в домашніх умовах, допомагати розігрувати улюблені казки, вірші та ін.;
- поступово виробляти у дитини розуміння театрального мистецтва, специфічне «театральне сприйняття», засноване на спілкуванні «живого артиста» і «живого глядача»;
- у міру можливості організовувати відвідування театрів або перегляд відеозаписів театральних постановок, намагатися бути присутнім на дитячих виставах;
- розповідати дитині про власні враження, отримані в результаті перегляду вистав, кінофільмів та ін.;
- розповідати знайомим в присутності дитини про її досягнення.

Як показує практика, взаємодія з батьками в цьому напрямку сприяє підвищенню ефективності роботи з дітьми по досягненню завдань, які покликана вирішити театральна-ігрова діяльність.

Також батьки можуть брати участь у підготовці декорацій та атрибутів до проведення театралізованих ігор. Залучення родини до організації діяльності дошкільників та їхня тісна співпраця з вихователем допомагають дитині увійти у світ театру та оцінити власні можливості, а батьки, спостерігаючи за досягненнями своєї дитини, наштовхують її на рішучість та впевненість в собі. Проте не треба забувати, що будь-яка невдала критика з боку дорослих може відштовхнути малюка від творчого перевтілення й занизити власну самооцінку [7, с. 243].

Важливу роль відведено вихователю в організації безпосередньої діяльності дошкільника у театралізованій грі. Дотримання принципів наступності та послідовності, індивідуального підходу, використання необхідної наочності, залучення батьків та створення сприятливих умов для розкриття творчих умінь дитини можуть перетворити театралізовану гру на засіб розкриття здібностей та задатків особистості дошкільника.

Отже, у процесі реалізації комплексу театралізованих ігор досягаються наступні цілі розвитку особистості: розвиток творчих здібностей і творчої самостійності дошкільника; виховання інтересу до різних видів творчої діяльності; оволодіння імпровізаційними вміннями; розвиток всіх компонентів, функцій і форм мовної діяльності вдосконалення пізнавальних процесів.

Список використаної літератури

1. **Артемова Л. В.** Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с. 2. **Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д. пед. наук; авт. кол-в: А. М. Богуш,

Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с. **3. Гаврилюк С. М.** Педагогічна ефективність театралізованої діяльності дітей різного віку в навчально-виховному комплексі «Школа – дошкільний навчальний заклад» / С. М. Гаврилюк // Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання у малокомплектній школі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Умань, 2004. – К. : Міленіум, 2004. – С. 72–73. **4. Маханева М. Д.** Театрализованные занятия в детском саду. Пособие для работников детских учреждений / М. Д. Маханева. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 128 с. **5. Нечипоренко К. П.** Розвиток інтелектуально-творчих умінь у початкових школах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки / К. П. Нечипоренко; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ, 2015. – 297 с. **6. Реуцкая Н. А.** Театрализованные игры дошкольников// Игра дошкольников. Под ред. С. Л. Новоселовой. – М., 1989. **7. Сиротич Н. Б.** Розвиток творчого потенціалу дітей старшого дошкільного віку у процесі театралізованої діяльності / Н. Б. Сиротич // Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві : матеріали третьої Міжнар. наук.-практ. конф. Одеського нац. ун-ту // Вісн. Одеського нац. ун-ту. Сер. : Психологія / [редкол. : Т. П. Вісковатова, В. І. Подшивалкіна, З. О. Кіреєва та ін.]. – Одеса, 2011. –Т. 16.: вип. 11 : ч. 1. – Одеса: Вид-во Одеського нац. ун-ту ім. І. І. Мечникова, 2011 – С. 238 – 245. **8. Теплов Б. М.** Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003 – С. 237–254. **9. Фурмина Л. С.** Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок – М., 1972.

Григоренко В. В. Окремі аспекти формування творчих умінь у старших дошкільників засобами театралізованої гри

У статті наголошено на актуальності проблеми формування творчих умінь у старших дошкільників засобами театралізованої гри. Розглянуто сутність понять «творчі вміння», «театралізована гра» та схарактеризовано деякі класифікації театралізованих ігор. Розкрито окремі аспекти застосування театралізованих ігор у формуванні творчих умінь старших дошкільників. Автором схарактеризовано специфіку та основні вимоги до проведення театралізованих ігор з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: театралізовані ігри, творчі вміння, старші дошкільники, класифікації театралізованих ігор, предметно-просторове середовище.

Григоренко В. В. Отдельные аспекты формирования творческих умений у старших дошкольников средствами театрализованной игры

В статье раскрыта актуальность проблемы формирования творческих умений у старших дошкольников средствами театрализованной игры. Рассмотрена сущность понятий «творческие умения», «театрализованная игра» и дана характеристика некоторым классификации театрализованных игр. Раскрыто отдельные аспекты применения театрализованных игр в формировании творческих умений старших дошкольников. Автором охарактеризована специфика и основные требования к проведению театрализованных игр с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: театрализованные игры, творческие умения, старшие дошкольники, классификации театрализованных игр, предметно-пространственную среду.

Grigorenko V. Some Aspects of Formation of Creative Skills in Senior Preschoolers by Means of Theatrical Play

The article emphasizes the urgency of the problem of formation of creative skills in senior preschool children by means of theatrical play. The essence of the concepts of "creative skills", "dramatized game" is considered and some classifications of theatrical games are described. Some aspects of application of theatrical games in the formation of creative skills of senior preschool children are revealed. The author describes the specifics and basic requirements for conducting dramatized games with children of preschool age.

Key words: theatrical games, creative skills, senior preschoolers, classification of theatrical games, subject-spatial environment.

УДК 159.922.72-053.4

Н. І. Дорошенко

**СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВА ПІЗНАННЯ СВІТУ
ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ**

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується пошуком нових підходів у педагогічній теорії та практиці. Національною доктриною розвитку освіти в Україні ХХІ століття, Базовим компонентом дошкільної освіти визначено, що особливої уваги потребує розвиток дитини як особистості, яка формується.

Доведено, що сенсорний розвиток виступає обов'язковим складником розвитку дитини, яка потребує усвідомлених дій з боку вихователів, що підтверджується наявністю значної кількості методичного

та практичного матеріалу (Д. Альтхауз, Л. Артемова, А. Бондаренко, Л. Васильєва, Н. Венгер, Т. Доронова, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, З. Максимова, Л. Олійник, Е. Пілюгіна, Л. Сисуєва).

В практиці дошкільної освіти сенсорний розвиток дітей дошкільного віку здійснюється нецілеспрямовано. Усе це переконливо доводить про необхідність обґрунтування значення та вивчення змісту сенсорного розвитку дошкільників у закладах дошкільної освіти.

Тому *метою* статті є теоретичне обґрунтування значення сенсорного розвитку як основи пізнання світу дитини раннього віку.

Проблему сенсорного розвитку дітей дошкільного віку досліджували В. Аванесова, Л. Божович, Л. Виготський, О. Декролі, О. Запорожець, М. Монтессорі, Е. Пілюгіна, С. Русова, Є. Тихеева, К. Ушинський, Ф. Фребель та інші. У своїх дослідженнях вони розглядали сенсорний розвиток як один з основних напрямків дошкільного виховання.

О. Запорожець на підставі багаторічних досліджень дійшов висновку, що процес сенсорного навчання може відбуватися неорганізовано, стихійно, і тоді він залишається малопродуктивним. А якщо ж вдається організувати його залежно психічним закономірностям поетапного формування сенсорних дій, то ефективність цього навчання буде значно підвищена [3, с. 77–86]. Дитина на кожному віковому етапі виявляється найбільш чутливою до тих чи інших впливів. У зв'язку з цим кожна вікова ступінь стає сприятливою для подальшого нервово-психологічного розвитку і всебічного виховання дитини.

Пізнавальний розвиток забезпечує повноцінне життя дитини в навколишньому світі. Такими виступають природа і соціум. Формуються уявлення, їх упорядкування, осмислення існуючих закономірностей, зв'язків і залежностей, які забезпечують подальший успішний інтелектуальний і особистісний розвиток дитини.

Основними специфічними цілями даної області більшість дослідників вважають: 1) розвиток сенсорної культури; 2) розвиток пізнавально-дослідницької і продуктивної (конструктивної) діяльності; 3) формування елементарних математичних уявлень; 4) формування цілісної картини світу, розширення кругозору дітей.

Таким чином, вважаємо за необхідне розглянути особливості сенсорного виховання та розвитку дітей для того, щоб успішно організувати пізнавальну діяльність дошкільників раннього віку.

У сучасних програмах навчання і виховання дітей у закладах дошкільної освіти завдання сенсорного розвитку реалізується в розділах, де розглядають мовленнєвий розвиток дітей, ознайомлення з навколишнім середовищем, розвиток продуктивних видів діяльності. Вважається, що сенсорне виховання слід починати якомога раніше, щоб використати природні можливості дитини.

Л. Венгер довів, що формування сенсорних еталонних уявлень

відноситься до «передеталонного періоду», та відбувається до засвоєння дитиною систем сенсорних еталонів: «...формування уявлень про властивості і співвідношення об'єктів – кільце в низці сенсорного розвитку з формуванням сенсорних дій. Оскільки уявлення є результатом застосування вже засвоєнних стереотипних сенсорних дій, можна припустити, що відповідні умови для їхнього формування мають у всіх видах діяльності та під час рішення будь-яких задач, які містять сенсорне орієнтування» [4, с. 87].

Забезпечення засвоєння дітьми сенсорних здібностей, означає формування у них уявлень про основні різновиди властивостей предмета (його кольору, форми, величини). А засоби порівняння властивостей предметів з еталонами (зразками) – це і є засоби обстеження властивостей предметів (О. Проскура).

Активізація сенсорної сфери: може бути побічним підсумком будь-якої діяльності, може відбуватися стихійно і на підсвідомому рівні, характеризує факт привласнення інформації, надбання людиною нових психологічних якостей та властивостей (Р. Немов). Етимологічно це поняття містить все те, чому дійсно може навчитися індивід в результаті навчання, включно, і навчання самим життям.

На шляху формування еталонних уявлень існує ступінь неусвідомленого накопичення сенсорного досвіду, коли інформація привласнюється дитиною під час будь-якої діяльності. Маніпулювання предметами, які містять сенсорну інформацію, тобто сенсорними матеріалами, розглянемо як наступну ступінь сформованості сенсорної сфери. Користь маніпулювання для розвитку дитини не визнавалася вченими, які наголошували на здійсненні навчання, як процесу повністю спланованого та керованого. Є. Радіна вважала маніпулювання шкідливим для розвитку малят. У наслідок цього, в традиційній системі сенсорного виховання, як протиставлення маніпуляції, проголошувалося надання дитині (П. Гальперін) – уявлення про ситуацію та дії, які треба виконати у «готовому» вигляді. На противагу цьому, Дж. Гібсон вважає, що шлях спроб та помилок, якими йде дитина та робить свої власні «відкриття», дуже важливий не тільки для сенсорного, а й для загального розвитку дитини.

Велике значення в сенсорному розвитку має формування у дітей уявлень про сенсорні еталони – загальноприйняті зразки зовнішніх властивостей предметів. Існує факт, що рівень орієнтування дітей на зовнішні властивості об'єктів залежить від характеру діяльності, в яку виявляється включеним об'єкт у момент обстеження, а не від об'єктивних особливостей об'єкта. Крім того орієнтовно-дослідницька діяльність дітей різного віку змінюється залежно від відповідності застосовуваних способів оперування особливостями, взятих для аналізу предметів і від ступеня досконалості застосовуваного способу оперування [6, с. 8].

Виходячи з цього, ми визначаємо за актуальну основну мету сенсорного розвитку дітей раннього віку – формування у дітей умінь сприймати і представляти предмети і явища, які сприяли б вдосконаленню процесів малювання, конструювання, звукового аналізу слова, праці в природі і т. д.

Підкреслимо, що ми згодні з думкою Т. Поніманської, що сенсорний розвиток – це система педагогічних впливів, що спрямовані на формування способів чуттєвого пізнання і вдосконалення відчуттів і сприймань. Враховуючи те, що сенсорний розвиток – це розвиток відчуттів та чуттєвості дитини, а перцептивний розвиток – відповідно розвиток її сприймання, сприйнятливості, ми ствердилися в тому, що розвиток чуттєвості п'яти органів почуттів (зір, слух, дотик, смак, нюх) та розвиток сприйнятливості (візуальної, аудіальної, кінестетичної) не тотожні поняття.

Причиною дитячої ініціативи у називанні кольорових властивостей та тих, що пізнаються на дотик, форму, розмір, звучання, смак, запах, просторове співвідношення предметів, як довело дослідження, насамперед є особистісні смисли (О. Леонтьєв), а також – «гордість за досягнення» (М. Лісіна).

Наслідки досліджень В. Манової-Томової дають нам підставу стверджувати, що найактивнішою реакцією у всіх видах подразнення виявилася рухова реакція очей, реакція руху очей супроводжується різними ступенями генералізованої рухової активності.

Таким чином можна вважати, що розвиток рухової активності невід'ємний від сенсорної діяльності.

На думку Л. Павлової, дитина приходить у світ із дуже великим потенціалом сенсорних здібностей. Завдання дорослих – виявити їх і своєчасно сприяти їхньому подальшому розвитку. Сенсорний розвиток має важливе значення для повноцінного психічного розвитку дітей раннього віку.

Система сенсорного виховання М. Монтесорі включає поняття «сенсорна культура дитини». Вона розглядає сенсорний розвиток як важливу складову частину і основу формування особистості: без розвинутих органів чуття не може бути інтелекту і вихованої людини. Чуттєве сприймання є основою розумового і морального життя. Метод М. Монтесорі не просто вказує дитині на якості предметів і явищ навколишнього світу, а дає можливість самостійно набувати знання і відкривати свій внутрішній світ, що значно важливіше, ніж повідомлення з боку дорослих.

Система сенсорного виховання М. Монтесорі була високо оцінена С. Русовою, яка сама розглядала розвиток органів чуття як перший крок до самостійної свідомості дитини. Проте вона критикувала

М. Монтессорі за те, що її матеріал, який розрахований на викликання в дитині процес самонавчання, занадто автоматичний.

Зазначимо, що сучасна система сенсорного виховання створена на основі наукових психологічних і фізіологічних даних про розвиток дитини.

Психологічні дослідження свідчать про те, що в дошкільному віці інтенсивно розвиваються всі органи чуття.

Актуальною на даний момент вважаємо думку, що серед численних завдань сенсорного розвитку найважливішими для дошкільників є: 1) формування елементарних уявлень про основні властивості предметів і різновидів кольору, форми, величини, сили звуку, простору на основі чуттєвого досвіду (Комунікація, Художня творчість, Музика); 2) розвивання вміння виділяти окремі ознаки предметів, знаходити подібність предметів за ознаками (Комунікація, Художня творчість). А з розвитку пізнавально-дослідницької діяльності – починати розвивати дитяче експериментування, у тому числі з елементарними діями перетворення об'єктів (О. Гаврилушина, А. Катаєва, Н. Соколова, Е. Стребелева та ін.).

У дітей раннього віку (перший рік життя) сенсорний розвиток спрямовано на збагачення дитини враженнями. Слід створити для малюка умови, щоб він міг стежити за рухомими яскравими іграшками, хапати предмети різної форми і величини. На другому – третьому році повинні навчитися виділяти колір, форму та величину як особливі ознаки предметів, накопичуючи уявлення про основні різновиди кольору і форми, і про відношення між двома предметами за величиною [7, с. 36].

Починаючи з четвертого року життя, у дітей сенсорний розвиток передбачає формування сенсорних еталонів: стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури і відносини за величиною між кількома предметами.

Зазначимо, якщо займатися з дітьми, дорослому потрібно чітко уявляти собі етапність розвитку сприйняття дошкільнят. Спочатку дитина знайомиться з квітами спектра (червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий); геометричними фігурами, градаціями величини. Потім розвиваються уявлення про різновиди кожної властивості (відтінки кольору, варіанти геометричних фігур, предмети, що утворюють ряд відбуваючих або зростаючих величин). Одночасно діти оволодівають способами обстеження предметів: послідовного огляду та опису їх форми, групування об'єктів за кольором і формою навколо зразків-еталонів, порівняння предметів за величиною, виконання все більш складних окомірних дій [3, с. 81].

В результаті у дітей розвивається аналітичне сприйняття: вміння розбиратися в поєднанні кольорів, розчленовувати складну форму предметів, виділяти окремі параметри величини.

Як вказують психологи, для здійснення різних видів діяльності, розумового розвитку дітей велике значення мають ті якості, навички,

вміння, які вони набувають в процесі малювання, аплікації і конструювання [2, с. 6].

Отже, сенсорний розвиток постає як такий, що має виключне важливе значення у ранньому дитинстві. Провідними ж завданнями сенсорного виховання тут визначаються: 1) формування у дітей системи перцептивних дій; 2) системи сенсорних еталонів; 3) уміння самостійно їх застосовувати у подальшій власній діяльності. У традиційній системі сенсорного виховання формування різних сенсорних здібностей відбувається в процесі осмисленої практичної діяльності.

Таким чином, ми можемо зробити такий висновок, проблема сенсорного розвитку дітей є однією з головних серед провідних напрямів вдосконалення нових підходів у педагогічній теорії та практиці. Сенсорний розвиток як основа пізнання світу дитини раннього віку створює необхідні передумови для її формування психічних функцій, які мають першорядне значення для подальшого навчання. Він спрямований на розвиток зорового, слухового, тактильного, кінестетичного й інших видів відчуттів, сприймання.

Вважаємо, що перспектива розробки визначеної проблеми пов'язана з подальшим поглибленням вивчення змісту сенсорного розвитку дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Башаєва Т. В. Розвиток сприйняття у дітей [Текст]: учеб. посібник / Т. В. Башаєва. – М.: Просвіта, 2005. – С. 80–86. **2. Будівельні ігри в дитячому саду** [Текст] / Під ред. В. Г. Нечаєв і О. І. Корзакова. – М.: Просвітництво, 2007. – С. 45–47. **3. Венгер Н. Б.** Об усвоении ребенком систематизации внешних свойств предметов / Н. Б. Венгер // Вопросы психологи. – 1970. – №4. – С. 77–86. **4. Венгер Л. А.** Виховання сенсорної культури дитини від народження до 6 років / Л. А. Венгер. – М.: Простітництво, 1988. – 144 с. **5. Вироби з природних матеріалів** [Текст] / І. А. Панкеєв. – М.: ОЛМА ПРЕСС, 2001. – 64 с. **6. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет** [Текст] / сост. Л. А. Венгер, Е. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – С. 8–14. **7. Кірпічнікова Н. А.** Розвивають сенсорику й дрібну моторику [Текст] / М. О. Кірпічнікова // Дошкільне виховання. – 2005. – № 2. – 36 с. **8. Козлова С. А.** Дошкільна педагогіка: посібник для студ. середовищ. пед.навч. закладів / С. А. Козлова. – Х., 2013. – 198 с.

Дорошенко Н. І. Сенсорний розвиток як основа пізнання світу дитини раннього віку

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена зростанням значення сенсорного розвитку дітей дошкільного віку,

визначенням умов та засобів його організації у закладах дошкільної освіти. Метою статті є теоретичне обґрунтування значення сенсорного розвитку як основи пізнання світу дитини раннього віку. Визначено, що сенсорний розвиток дитини створює необхідні передумови для формування її психічних функцій, які мають першорядне значення для подальшого навчання. Він спрямований на розвиток зорового, слухового, тактильного, кінестетичного й інших видів відчуттів, сприймання.

Ключові слова: дитина, сенсорне виховання, сенсорний розвиток, діяльність.

Дорошенко Н. И. Сенсорное развитие как основа познания мира ребенка раннего возраста

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена ростом значения сенсорного развития детей дошкольного возраста, определением условий и средств его организации в учреждениях дошкольного образования. Целью статьи является теоретическое обоснование значения сенсорного развития как основы познания мира ребенка раннего возраста. Определено, что сенсорное развитие ребенка создает необходимые предпосылки для формирования его психических функций, имеющих первостепенное значение для дальнейшего обучения. Оно направлено на развитие зрительного, слухового, тактильного, кинестетического и других видов ощущений, восприятия.

Ключевые слова: ребенок, сенсорное воспитание, сенсорное развитие, деятельность.

Doroshenko N. Sensory Development as the Basis for Knowing the World of a Child of an Early Age

The actuality of the material presented in the article due to the use the growing importance of sensory development of preschool children, the definition of conditions and means of its organization in preschool institutions. The aim of the article is the theoretical substantiation of the significance of sensory development as the basis for knowing the world of a child of an early age. It is determined that the sensory development of the child creates the necessary prerequisites for the formation of his mental functions, which are of paramount importance for further education. It is aimed at the development of visual, auditory, tactile, kinesthetic and other types of sensations, perception.

Key words: child, sensory education, sensory development, activity.

Є. А. Драгунова

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Основним змістом розумового виховання є розвиток розумових здібностей, які є психологічними якостями, визначаючими легкість і швидкість засвоєння нових знань, умінь і можливостей їх використання для вирішення різноманітних завдань.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти гра виконує провідну роль у розвитку дитини. Саме дидактичні ігри передбачають розвиток творчих здібностей, самостійності, ініціативності, виникненню дружніх стосунків та об'єднань за інтересами. Дидактична гра спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування словесно-логічного мислення, елементарних математичних уявлень, оволодіння способами пізнання дійсності, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях. Завдяки цьому, дитина відчуває себе активним учасником ігрової діяльності. Домагається визнання іншими дітьми своїх успіхів, визнає якісне виконання ролі іншими. Узгоджує у ході гри свої та інших дітей бажання і можливості. Усвідомлює, що в грі є обов'язки: діяти згідно з правилами, справедливо розподіляти ролі та іграшки, узгоджувати особистісні інтереси з груповими тощо. Самостійно визначається із сюжетом гри, засобами виразності, змістом ігрових дій, вибором іграшок. Відповідально ставиться до обов'язків, пов'язаних із роллю. Виявляє творчість, імпровізацію, пропонує оригінальні ідеї для покращення гри. Обирає для гри безпечне місце та атрибути [1].

Проблемою використання дидактичної гри займалися: К. Ушинський, А. Усова, Є. Тихеева, В. Аванесова, Ф. Блехер, Л. Венгер, З. Михайлова, С. Новосолова, Р. Жуковська, Д. Менджерицька, А. Бондаренко, О. Сорокіна, Г. Швайко.

Проблемою розумового розвитку займалися: Д. Ельконін, З. Зак, А. Поліванова, С. Степанова.

Отже, метою роботи є теоретичне вивчення проблеми використання дидактичних ігор, як засобу розумового розвитку, їх вплив на формування пізнавальних здібностей у дітей старшого дошкільного віку.

Особистісні якості дитини формуються в активній діяльності, і перш за все в тій, що на кожному віковому етапі є провідною, визначає її інтереси, ставлення до дійсності, особливості взаємин з оточуючими людьми. У дошкільному віці такою провідною діяльністю є гра.

«Концепція дошкільного виховання» (автори В. Давидов, В. Петровський та ін.) – орієнтують педагогів на гуманізацію виховно-

освітнього процесу дитячого саду через «... реалізацію специфічних вікових можливостей психічного розвитку дошкільників ... у відповідних віку видах діяльності ...», а також на пошук ефективних методів підвищення якості дошкільної освіти, з метою якісної підготовки дітей до школи.

Розумовий розвиток – це сукупність якісних і кількісних змін, що відбуваються в розумових процесах у зв'язку з віком і під впливом середовища, а також спеціально організованих виховних і навчальних впливів і власного досвіду дитини. Розумовий розвиток – є центральною частиною загального психічного розвитку дитини-дошкільника в усьому майбутньому житті.

У період активних перетворень у дошкільній педагогіці, пошуку шляхів гуманізації виховно-освітньої роботи з дітьми та побудови нових моделей взаємодії дорослого і дитини, увагу вчених і практиків звернено до ігрової діяльності. Дослідження вітчизняних психологів (А. Леонтьєва, Д. Ельконіна) показали, що розвиток дитини відбувається у всіх видах діяльності, але, перш за все, у грі.

Система дидактичних ігор була створена у шістдесяті роки у зв'язку з розробкою теорії сенсорного виховання. Її авторами є відомі педагоги і психологи: Л. Венгер, А. Усова, В. Аванесова і ін. В останній час пошуки вчених (З. Богуславська, О. Дьяченко, Н. Веракса, Е. Смирнова, А. Бондаренко, Н. Михаленко, Н. Короткова та ін.) йдуть в напрямку створення серії ігор для повноцінного розвитку дитячого інтелекту.

В даний час, як і в минулому, дидактичної гри надається велике значення. Є її явний ефективний вплив на інтелект підростаючої дитини, що підтверджує досвід багаторічної практики роботи з дітьми. Не тільки в роботі відомих педагогів, а й в роботі педагогів-вихователів у цілому.

Дидактична гра:

- сприяє розвитку пізнавальних здібностей; отриманню нових знань, їх узагальненню та закріпленню;
- сприяє засвоєнню вироблених у суспільстві засобів розумової діяльності;
- забезпечує розкладання складних явищ на прості і узагальнення поодиноких;
- здійснює аналітичну і синтетичну діяльність;
- приносить велику користь тим, що вчить дітей застосовувати наявні знання в нових умовах [2].

Кожен період життя і розвитку дитини характеризується певним провідним видом діяльності. У вітчизняній психології під провідною діяльністю розуміється та, в процесі якої відбуваються якісні зміни у психіці дітей, формуються і розвиваються основні психічні процеси і властивості особистості, з'являються психічні новоутворення, характерні саме для даного конкретного віку. Дошкільне дитинство – вік, найбільш

сприятливий для розвитку пам'яті. Як вказував Л. Виготський, пам'ять стає домінуючою функцією і проходить великий шлях у процесі свого становлення. Ні до, ні після цього періоду дитина не запам'ятовує з такою легкістю найрізноманітніший матеріал.

Так, в період дитинства (до 1 року), провідним видом діяльності є безпосередньо-емоційне спілкування; в ранньому дитинстві (від 1 року до 3 років) – предметна діяльність; в дошкільному (від 3-6,7 років) – ігрова.

Сутність гри як провідного виду діяльності полягає в тому, що діти відображають у ній різні сторони життя, особливості взаємин дорослих, уточнюють свої знання про навколишню дійсність. Гра – є, свого роду, засобом пізнання дитиною дійсності.

Д. Ельконін підкреслював, що гра – це складне психологічне явище, яке дає ефект загального психічного розвитку. За твердженням К. Ушинського, у грі дитина «живе» і сліди цього життя глибше залишаються в ньому, ніж сліди дійсного життя. У грі дитина вчиться підпорядковувати свою поведінку правилам гри, пізнає правила спілкування з людьми, розвиває свої розумові здібності і пізнавальні інтереси, які особливо важливі для успішного навчання в школі. Гра для дитини – це серйозне заняття.

Саме тому психологи та педагоги-практики розробили принципи, зміст і методи розумового виховання дітей, що дозволяють підвищити навчальний ефект освіти, що по суті є дидактичної грою.

У грі складаються сприятливі умови для розвитку інтелекту дитини, для переходу від наочно-дієвого мислення до образного і до елементів словесно-логічного мислення. Саме в грі розвивається здатність дитини створювати узагальнені типові образи, подумки перетворювати їх.

Розвиток розумових здібностей має особливе значення для підготовки дітей до шкільного навчання. Адже важливо не тільки, якими знаннями володіє дитина під час вступу до школи, а чи готова вона до отримання нових знань, чи вміє міркувати, доказово мислити, здогадуватися, виявляти розумове напруження, фантазувати, робити самостійні висновки, будувати задуми творів, малюнків, конструкцій. Все це передбачає певну ступінь сформованості пізнавальних процесів (пам'ять, мислення, уява і та ін.). У грі формуються або перебудовуються приватні психічні процеси. Значно підвищується в умовах ігрової діяльності, гострота зору (дослідження Т. Ендовицької). У грі дитина раніше і легше утримує свідому мету запам'ятовувати і, наприклад, запам'ятовує більшу кількість слів, ніж в лабораторних умовах.

«Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання» – К. Ушинський.

В сучасній педагогіці існує величезна кількість розвиваючих ігор, здатних розвинути сенсорні, рухові, інтелектуальні здібності дитини. Перш ніж говорити про розвиток дидактичних ігор, слід нагадати, що

поняття «розвиток інтелекту» включає в себе розвиток пам'яті, сприйняття, мислення, тобто усіх розумових здібностей. Сконцентрувавши свою увагу лише на одному показнику, не можна говорити про розвиток дитячого інтелекту в цілому. Не зайвим буде зауважити, що проводити розвиваючі дидактичні ігри краще з групою дітей, так як саме колективні ігри здатні набагато краще розвинути інтелектуальні здібності. Дошкільне дитинство – перша сходинка в психічному розвитку дитини, її підготовки до участі в житті суспільства. Цей період є важливим підготовчим етапом для наступного ступеня – шкільного навчання. Головна відмінність між дитиною дошкільного віку і школярем – це відмінність основних, провідних видів їх діяльності. У дошкільному дитинстві – гра, у шкільному – навчання. Кожен з цих видів діяльності пред'являє свої вимоги до психіці дитини і створює специфічні умови для розвитку певних психічних процесів і властивостей особистості. Тому завдання вивчення наступності між віками значною мірою полягає в тому, щоб виявити, які психічні якості, що складаються в грі, мають найбільше значення для подальшого навчання, і як потрібно керувати дитячою грою, щоб виховати ці якості. Розвиваюче значення гри різноманітне. У грі дитина пізнає навколишній світ, розвиваються його мислення, почуття, воля, формуються відносини з однолітками, відбувається становлення самооцінки і самосвідомості. Але обмежимося розглядом того значення, яке гра має для розумового розвитку. З цієї точки зору найбільш важливі формуються в ній уявлення дітей про світ дорослих і складаються під її впливом розумові здібності. Дослідженнями психологів З. Зак, А. Поліванова, С. Степанова підтверджено, що в грі у дітей складається символічна (знакова) функція свідомості, що полягає у використанні замість реальних предметів їх замінників. Дійсно, саме в ігровій ситуації дитина починає використовувати предметні (кубик замість мила, стілець замість автомобіля) та рольові заміщення. І це початок шляху, який веде до засвоєння й використання всього багатства людської культури, закріпленої і переданої з покоління в покоління у вигляді таких систем знаків, як усна і письмова мова, математична символіка, нотні записи і т. ін. Використання зовнішніх реальних заступників переходить на використання заступників внутрішніх, образних, а це перебудовує всі психічні процеси дитини, дозволяє їй будувати в думці уявлення про предмети та явища дійсності і застосовувати їх при вирішенні різноманітних розумових завдань.

К. Ушинський високо цінував ігри, любовно створені народом для дітей. Він вказував на те, що ігри, материнські приспівки, забавлянки, примовки, маленькі казочки вміщують доступні форми навчання, вони близькі дітям за змістом, по ігровим діям, образам. А. Усова, відзначаючи виховний вплив ігор, писала: «Кожна гра, якщо вона під

силу дитині, ставить його в таке становище, коли розум його працює жваво і енергійно дії організовані». Відомий педагог Є. Тихеева високо цінувала дидактичну гру, її роль в ознайомленні дітей з предметами, явищами навколишнього життя. Особливе значення вона надавала сенсорному вихованню та навчанню рідній мові. Нею розроблені спеціальні дидактичні ігри під назвою «Парні ігри», які вимагали зосередженості, уваги, вміння виділити в предметі спільне та відмінне, відновити втрачені частини, порушений порядок на ін. Є. Тихеева сформулювала вимоги до системи і змісту дидактичного матеріалу.

Психолог А. Запорожець, оцінюючи роль дидактичної гри, справедливо вказував: «Нам необхідно добиватись того, щоб дидактична гра була не тільки формою засвоєння окремих знань та вмінь, але й сприяла б загальному розвитку дитини, допомагала формуванню її здібностей» [2].

Зазначимо, що значний внесок у розробку системи дидактичних ігор зробили такі вчені, як В. Аванесова, Ф. Блехер, Л. Венгер, З. Михайлова, С. Новосьолова. Розробка системи дидактичних ігор для математичного розвитку дитини належать Ф. Блехер. Дослідження, проведені під керівництвом Л. Венгера, присвячені розробці дидактичних ігор і вправ для сенсорного виховання дітей дошкільного віку. Система дидактичних матеріалів, різноманітних дидактичних посібників, спеціально зроблених для розвитку певних взаємозв'язаних здібностей і знань з чітко визначеною послідовністю їх застосування - є центральною у дослідженнях Б. Хачапуридзе та його учнів. У кожній дидактичній грі є своє навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої. Дидактичні завдання гри визначаються метою навчального і виховного впливу з боку вихователя. Кожна дидактична гра має правила, обумовлені її змістом та ігровим задумом. Дотримання правил вимагає від дитини певних волевих зусиль, вміння поводитися з іншими дітьми, переборювати негативні емоції через невдалий результат тощо. Правила, що використовуються у дидактичній грі, виступають критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки. Дидактична гра має конкретний результат, наприклад, відгадування загадок, виконання ігрових дій і завдань, що сприймається дитиною як успіх, від якого дитина отримує задоволення. Для вихователя результат гри завжди є показником засвоєння знань, успіхів дітей у навчально-ігровій діяльності. Дидактичні ігри досить різноманітні. Їх класифікують за різними критеріями: за навчальним змістом (Л. Артемова, О. Сорокіна, О. Усова); за спрямованістю пізнавальної діяльності (Л. Венгер, С. Новосьолова); за ігровим задумом, завданнями і ігровими діями (Д. Ельконін, А. Матусик, О. Янківська та ін.); за взаємовідносинами дітей і вихователя (Р. Жуковська, Д. Менджерицька та ін.). Крім того, дидактичні ігри ще класифікують за наявністю у їх змісті дидактичного матеріалу, наочного

чи словесного (А. Бондаренко, Л. Венгер, О. Сорокіна, Г. Швайко та ін.). Це велика група дидактичних ігор з предметами, природним матеріалом, іграшками, речами, картинками, музичними інструментами, настільно-друковані ігри. І друга група – ігри без наочного супроводу – словесні, мовленеві ігри. Л. Виготський підкреслював неповторну специфіку дошкільної гри. Вона полягає в тому, що свобода і самостійність граючих поєднується зі строгим, підпорядкуванням правилам гри. Таке добровільне підпорядкування правилам відбувається в тому випадку, коли вони не нав'язуються ззовні, а випливають із змісту гри, її завдань, коли їх виконання становить головну мету. Оскільки в ситуації гри дитині зрозуміла необхідність придбання нових знань і дій, він сам прагне до того, чого ще не вміє.

Дидактична гра широко використовується педагогами, як засіб виховання і навчання. Вона сприяє, розширенню уявлень, закріпленню і застосуванню знань, отриманих на заняттях, а також в безпосередньому досвіді дітей.

Дидактична гра робить процес навчання більш легким, цікавим: та чи інша розумова задача, укладена в грі, вирішується за допомогою доступної і привабливої для дітей діяльності. Дидактична гра створюється з метою навчання і формування пізнавальних здібностей. І чим більшою мірою вона зберігає ознаки гри, тим більшою мірою вона приносить дітям радість. Концепція дошкільного виховання орієнтує педагогів на гуманізацію виховно-освітнього процесу дитячого садка через «... реалізацію специфічних вікових можливостей психічного розвитку дошкільників ... у відповідних віку видах діяльності ...» [3].

Формування соціальної активності дошкільника при використанні дидактичних ігор. Послідовність в роботі дитячого садка та школи.

У дошкільній педагогіці під соціальною активністю мається на увазі така її сукупність, яка проявляється в різноманітній діяльності дитини:

- розумової – у потребі придбання нових знань, вмінні раціонально і самостійно використовувати знання при вирішенні розумових задач (знаходити характерні ознаки у предметах та явищах навколишнього середовища, класифікувати предмети за певними ознаками, робити вільні висновки); прояву кмітливості, винахідливості, наполегливості, спостережливості;
- рухливої – у прагненні у виконанні ігрових дій (пошуку предметів, змаганнях з бігу, стрибках, імітуванні трудових дій), цілеспрямованих дій з дидактичним матеріалом;
- трудової – у цікавості до праці дорослих, до механізмів та машин; потреби та готовності працювати; бажанні виконувати у грі ролі різних професій; допомоги старшим;
- естетичної – у розумінні та визначенні краси предметів та явищ;

- моральної – у прояві любові до рідного краю, доброзичливості у спілкуванні з дітьми та дорослими, висловленою у співчутті, безкорисної допомоги, бережливому ставленні до предметів, ігровому матеріалу, потреби дотримуватися правил поведінки;

- комунікативна – у бажанні обмінюватися з однолітками знаннями, вміннями у процесі ігор, спілкуватися з ними та встановлювати на цій основі товариські взаємовідносини, проявляти мовну активність.

Структура дидактичної гри, її завдання, ігрові правила та ігрові дії об'єктивно містять у собі можливість розвитку багатьох якостей соціальної активності.

У дидактичній грі дитина має можливість конструювати свою поведінку та дії [4].

В дослідженнях вчених підтверджувався взаємозв'язок навчання та гри, відзначалась структура ігрового процесу, основні форми та методи дидактичних ігор, які характеризують дидактичну гру, як форму організації навчання. Вихователь одночасно виступає і вчителем, і учасником гри, а також турбується про ускладнення ігор, розширення їх варіативності.

Отже, багаторічна наукова та практична робота педагогів, спостереження за дітьми дозволили дійти висновку, що формуванню та розвитку основних структур мислення дітей сприяє вибір змісту й методів навчання, адекватних інтересам дошкільників. Навчання, що ґрунтується на використанні спеціальних розвивальних ігор, належить саме до таких методів. Дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток дітей. Поєднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від вихователя майстерного педагогічного керівництва ними.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Вид-во, 2012. – С. 22–23. **2. Сорокина А. И.** Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М., 1982. – С. 9–12, 18. **3. Теория** дидактических игр и практика их использования в детском саду: (Учеб. пособие для студентов) / А. К. Бондаренко ; Моск. гос.пед. ин-т им. В. И. Ленина , 1986. – 87 с. **4. Бондаренко А. К.** Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – 1991 г. – 11 с.

Драгунова Є. А. Дидактична гра як засіб розумового розвитку дошкільників

У статті розглядається питання використання дидактичних ігор як засобу розумового розвитку дитини дошкільного віку. Проаналізовано вплив на формування пізнавальних здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Розглянуто види та сутність гри як провідного виду діяльності.

Ключові слова: гра, дидактична гра, дитина, дошкільник.

Драгунова Е. А. Дидактическая игра как средство умственного развития дошкольников

В статье рассматривается вопрос использования дидактических игр как средства умственного развития ребенка дошкольного возраста. Проанализировано влияние на формирование познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрены виды и сущность игры как ведущего вида деятельности.

Ключевые слова: игра, дидактическая игра, ребенок, дошкольник.

Dragunova Y. Didactic Games as a Means for Intensive Development of Primary Schools

The article deals with the use of didactic games as a means of mental development of a child of preschool age. The influence on formation of cognitive abilities in children of the senior preschool age is analyzed. The types and essence of the game as a leading activity are considered.

Key words: game, didactic game, child, preschooler.

УДК 37.015.3:159.954

Т. Д. Заїка

**ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Дітям молодшого шкільного віку споконвічно притаманна талановитість. Початковий період навчання вважається найважливішим у прилученні до прекрасного.

Початковий період шкільного життя займає віковий діапазон від 6-7 до 10-11 років (1-4 класи). У молодшому шкільному віці діти мають у своєму розпорядженні значні резерви розвитку. Їхнє виявлення й ефективне використання – одна з головних задач вікової і педагогічної психології. З приходом дитини в школу під впливом навчання починається перебудова всіх її свідомих процесів, придбання нею

якостей, властивих дорослим людям, оскільки діти включаються в нові для них види діяльності і систему міжособистісних відносин. Загальними характеристиками всіх пізнавальних процесів дитини стають їхня довільність, продуктивність і стійкість [3, с. 15].

Показником творчого розвитку є творча обдарованість або креативність. Найбільш комплексно це питання розкрито в роботах А. Матюшкіна.

Креативність (в психологічних дослідженнях А. Матюшкіна) – комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійному висуванню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх рішення. Необхідно розглядати креативність як процес і комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, властивим багатьом особистостям [2, с. 155].

Також автор виділяє наступні види обдарованості дітей:

- художня обдарованість у галузях авторської майстерності, літератури, музики, мистецтва, скульптури, техніки тощо;
- творча обдарованість. У дитячому віці людина здібніша до творчості, ніж у зрілому. На дитину не впливають стереотипи. Вона вільна у своїх творчих виявах, творить тому, що їй подобається сам процес творчості. Ця діяльність приносить дітям радість відкриття. Іншими словами, для дітей, на відміну від дорослих, творчість є життям;
- соціальна обдарованість – це виняткова здатність вибудовувати довготривалі конструктивні взаємовідносини з іншими людьми. У спілкуванні з однолітками обдарована дитина майже завжди бере на себе роль керівника та організатора колективу. Загальні риси лідерської обдарованості: інтелект вище середнього; вміння приймати рішення; здатність мати справу з абстрактними речами, з плануванням майбутнього, з часовими обмеженнями; гнучкість; здатність пристосовуватися; почуття відповідальності; впевненість у собі; наполегливість та ентузіазм; вміння чітко висловлювати думки;
- інтелектуальна та академічна обдарованість. Загальні риси інтелектуальної обдарованості: гострота мислення; спостережливість; виняткова пам'ять; виявляє виражену і різнобічну допитливість; довготривалі заняття однією справою; легкість у навчанні, вміння добре викладати свої думки; демонстрація здібностей до практичного здобуття знань; виняткові здібності до розв'язання задач. Обдаровані діти в традиційній школі не рідко трієчники;
- рухова (психомоторна) обдарованість – виключно спортивні здібності;
- духовна обдарованість пов'язана з моральними якостями, альтруїзмом;
- практична обдарованість проявляється в тому, що люди, які з великим успіхом користуються інтелектом в повсякденному житті, не

обов'язково на роботі домінують у вирішенні проблем, де задіяне абстрактне мислення, та й академічні здібності не завжди вказують на інтелект [3, с. 143].

Для того, щоб уміло використовувати наявні в дитини резерви, необхідно якнайшвидше адаптувати дітей до роботи в школі і вдома, навчити їх учитися, бути уважним. До приходу до школи в дитини повинний бути досить розвинутий самоконтроль, трудові уміння і навички, уміння спілкуватися з людьми, рольове поведіння.

У молодшому шкільному віці закріплюються і розвиваються далі ті основні людські характеристики пізнавальних процесів (увага, сприйняття, пам'ять, уява, мислення і мова), необхідність яких зв'язана з приходом у школу. З «натуральних» ці процеси до кінця молодшого шкільного віку повинні стати «культурними», тобто перетворитися у вищі психічні функції, довільні й опосередковані.

У початковий період навчальної роботи з дітьми потрібно, насамперед, спиратися на ті сторони пізнавальних процесів, які у них найбільш розвинуті, незабуваючі, звичайно, про необхідність рівнобіжного удосконалювання інших.

У психолого-педагогічній науці прийнято розрізняти репродуктивний, виконавський і творчий рівні в процесі навчання. З погляду психологічної науки і заснованої на ній теорії навчання репродуктивна діяльність передуює творчій, постаючи необхідним ступенем пізнання. Але зупинка на цьому ступені позбавляє суб'єкта учення широких пізнавальних можливостей, звужуючи як горизонт самого знання, так і набір інструментальних способів його придбання і освоєння. Подібна психолого-педагогічна парадигма не сприяє розвитку творчого мислення і творчого потенціалу особи, які повинні згодом бути реалізовані в соціально-професійній і культурно-творчій сферах життя [1, с. 118].

Творчі здібності слід розглядати як основу («креативне ядро», що зумовлює творчу активність людини) для самоактуалізації та творчої самореалізації особистості у різних видах життєдіяльності. Отже, творчі здібності та творча обдарованість є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізовувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і вибором відповідних засобів. Її можна розглядати і як передумову для будь-якої творчої діяльності, вмотивованої прагненням індивідуума до самовираження та самоствердження. Навчальні проблеми виступають як основний інструмент активізації мислення особи, яка навчається, формування її пізнавального інтересу та моделювання розумових процесів, адекватних творчому мисленню.

Потреба сучасного суспільства полягає в людях, які мають якості, що притаманні цілісній, творчій особистості (ентузіазм, ініціативність, самостійність мислення та дій, сприйнятливості до нового, розвинену волю, цілеспрямованість, наполегливість, допитливість, енергійність,

впевненість у своїх силах, емоційну активність, чесність, моральність, принциповість, прагнення до творчої самореалізації, фантазію, уяву, образне і асоціативне мислення, його гнучкість та дивергентність, відповідні творчі нахили і здібності) [3, с. 163].

Головними принципами розвиваючого навчання, яке можна розглядати як універсальний підхід до розвитку загальних і творчих здібностей особи, виступають проблемність, діалогічність і індивідуалізація. Проблемність зв'язана з розумінням центральної ланки засвоєння як процесу, в деякій мірі схожого з процесом відкриття нового знання (А. Матюшкін). Згідно А. Матюшкіну, психологічні передумови розвитку і становлення творчої особи включають наступні компоненти [2, с. 71]:

- 1) домінування пізнавальної мотивації;
- 2) дослідницька спрямованість мислєдіяльної активності;
- 3) можливість досягнення нестандартних рішень;
- 4) можливість прогнозування і передбачення результату пошуку (творчості, дослідження);

5) здібність до створення ідеальних еталонів, що можуть забезпечити високі естетичні, етичні і інтелектуальні оцінки. У психолого-педагогічній теорії А. Матюшкіна проблемний підхід забезпечує активізацію пошуково-дослідницького мислення, перекладаючи засвоєння матеріалу з репродуктивного на продуктивний рівень.

Діалогічність є психолого-педагогічним принципом створення емоційної комфортності вчителя і учня, групи людей, що вчаться з урахуванням емоційних реакцій (О. Яковлева). Індивідуалізація трактується як принцип надання психологічних засобів, що забезпечують особистий саморозвиток учня. На думку дослідника, розвиток творчого потенціалу особи здійснюється через емоційний аспект, оскільки в процесі освоєння знань через емоції відбувається «особиста включеність дитини». Тим самим здобуваються засоби для вираження її людської унікальності, неповторності індивідуальних властивостей особистості.

Зазначений психолого-педагогічний принцип був названий О. Яковлевою принципом трансформації когнітивного змісту в емоційне. Виховання емоційної сфери, згідно авторської концепції, дозволить в майбутньому збудувати гармонійні відносини з світом і не втратити емоційно-творчого відношення до нього у процесі професійної діяльності, можливо і не пов'язаної з художньою або соціально-гуманітарною сферами діяльності.

Успіх в навчанні залежить від узгодженості вимог вчителя із здібностями учня прийняти їх і перетворити на внутрішній осмислений факт своєї свідомості. Це аксіома педагогічної творчості. Безумовно, що при цьому багато що залежить від здатності вчителя привернути цікавість учня, його увагу, добитися свідомої навчальної дисципліни,

збудити в учні пошукову активність, тобто власне сформувати мотивацію навчання. На наш погляд, другим основоположним теоретичним принципом успішного розвитку творчих здібностей і розумової діяльності учнів поруч з принципом розвиваючого навчання може бути названа програма формування мотивації навчання. Мотивація як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість і активність є однією з центральних проблем педагогічної психології [1, с. 173].

Мотивація (за визначенням К. Роджерса) – спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

У мотиваційну сферу людини входять власне мотиви (диспозиції), які можна доповнити потребами (органічними, матеріальними, соціальними, духовними) і цілі. Згідно поглядам сучасних психологів (К. Роджерс, Р. Мей, А. Маслоу, А. Леонтьєв), мотивація складає найважливіший елемент психологічної структури особистості. Потреба до самореалізації лежить в основі творчої діяльності. Задіюючи дану психологічну координату особистості в навчальному процесі, педагог актуалізує власне людське першоджерело у своєму учні. Становлення людини як особистості в першу чергу пов'язано з її потребою до творчої самореалізації. Формування цільових настанов творчих, духовно-культурних потреб особистості лежить в основі педагогічної методики сучасної української системи освіти і виховання.

Важливим принципом у вирішенні цього завдання – завдання успішного розвитку продуктивного мислення особистості – може стати комунікативний метод, що реалізовується в процесі навчання. Він покликаний вирішити не тільки проблеми активізації інтелектуальної діяльності, але і пов'язати навчальні цілі і завдання з виховним процесом. Навчальний процес тут розглядається як міжособовий процес спілкування вчителя і учня, того, хто передає і того, хто успадковує знання. У такому взаємозбагачувальному спілкуванні тільки і можливо становлення людини – художника, професіонала, дослідника – людини творчої думки, що успадковує духовно-інтелектуальну традицію рідної культури.

Увага дітей до моменту приходу в школу повинна стати довільною і мати потрібний обсяг, стійкість, розподіл. Оскільки труднощі, з якими на практиці зіштовхуються діти на початку навчання в школі, зв'язані саме з недостатністю розвитку уваги, про її удосконалення необхідно піклуватися в першу чергу, готуючи дошкільника до навчання. Увага в молодшому шкільному віці стає довільною, але ще досить довго, особливо в початкових класах, сильною і конкуруючою з довільною залишається мимовільна увага дітей. Обсяг і стійкість і концентрація довільної уваги до третього класу школи в дітей майже такі ж, як і в

дорослої людини. Молодші школярі можуть переходити з одного виду діяльності до іншого без особливих складнощів і внутрішніх зусиль.

У дитини може домінувати один з типів сприйняття навколишньої дійсності: практичний, образний чи логічний.

Розвиненість сприйняття виявляється в його вибірковості, свідомості, предметності і високому рівні сформованості перцептивних дій. Пам'ять у дітей молодшого шкільного віку є досить гарною. Пам'ять поступово стає довільною, освоюється мнемотехніка. З 6 до 14 років у них активно розвивається механічна пам'ять на незв'язані логічні одиниці інформації. Чим старше стає молодший школяр, тим більше в нього переваг запам'ятовування осмисленого матеріалу над безглуздом.

Ще більше значення, ніж пам'ять, для навченості дітей має мислення. При вступі у школу воно повинне бути розвинуте і представлене у всіх трьох основних формах: наочно-діючій, наочно-образній і словесно-логічній. Однак на практиці ми нерідко зіштовхуємося із ситуацією, коли, володіючи здатністю добре вирішувати задачі в наглядно-діючому плані, дитина важко справляється з ними, коли ці задачі представлені в образній або словесно-логічній формі. Буває і навпаки: дитина добре може вести міркування, мати багате уявлення, образну пам'ять, але не може успішно вирішувати практичні задачі через недостатню розвиненість рухових умінь і навичок.

За перші три-чотири років навчання в школі прогрес у розумовому розвитку дітей буває досить помітним. Від домінування наочно-діючого і елементарного способів мислення, від допонятійного рівня розвитку і бідного логікою міркування школяр піднімається до словесно-логічного мислення на рівні конкретних понять. Початок цього віку зв'язаний, якщо скористатися термінологією Ж. Піаже і Л. С. Виготського, з домінуванням доопераціонального мислення, а кінець – з перевагою операціонального мислення в поняттях.

У цьому ж віці досить добре розкриваються загальні і спеціальні здібності дітей, що дозволяють судити про їхню обдарованість.

Молодший шкільний вік містить у собі значний потенціал розумового розвитку дітей. Комплексний розвиток дитячого інтелекту в молодшому шкільному віці йде в декількох різних напрямках [1, с. 184]:

1. Засвоєння й активне використання мови як засобу мислення.
2. З'єднання і збагачуючий вплив один на одного усіх видів мислення: наочно-діючого, наочно-образного і словесно-логічного.
3. Виділення, відокремлення і відносно незалежний розвиток в інтелектуальному процесі двох фаз:
 - підготовчої фази (рішення задач: здійснюється аналіз її умов і виробляється план).
 - виконавчої фази – цим план реалізується практично.

У першокласників і другокласників домінує наочно-діюче і наочно-образне мислення, у той час як учні третіх і четвертих класів у більшому ступені спираються на словесно-логічне й образне мислення, причому однаково успішно вирішують задачі у всіх трьох планах: практичному, образному і словесно-логічному (вербальному).

Заглиблена і продуктивна розумова робота вимагає від дітей стримування емоцій і регуляції природної рухової активності, зосередження і підтримки уваги. Багато хто з дітей швидко стомлюється. Особливі труднощі для дітей 6-7 літнього віку, початківців навчатися в школі, представляє саморегуляція поведінки. Їм не вистачає сили волі для того, щоб постійно утримувати себе у визначеному стані, керувати собою.

До семирічного віку в дітей можна знайти лише репродуктивні образи-уявлення про відомі їм об'єкти, події, не сприймані у даний момент часу, причому ці образи в основному статичні. Продуктивні образи-уявлення результату нової комбінації деяких елементів з'являються в дітей у процесі спеціальних творчих завдань.

Основні види діяльності, якими здебільшого зайнята дитина даного віку в школі і вдома: навчання, спілкування, гра і праця. Кожний з чотирьох видів діяльності, характерних для дитини молодшого шкільного віку: навчання, спілкування, гра і праця – виконує специфічні функції в її розвитку.

Навчання сприяє придбанню знань, умінь і навичок, розвитку творчих здібностей (при спеціально організованому навчанні, що включає систему творчих завдань).

Дуже важливе значення для успіхів у навчанні мають комунікативні риси характеру дитини, зокрема, її контактність, чуйність і лагідність, а також вольові риси особистості: наполегливість, цілеспрямованість, завзятість і інші.

Особливо важливу позитивну роль в інтелектуальному розвитку молодших школярів грає праця, що представляє для них порівняно новий вид діяльності. Праця удосконалює практичний інтелект, необхідний для самих різних видів майбутньої професійної творчої діяльності. Вона повинна бути досить різноманітною і цікавою для дітей. Будь-яке завдання в школі чи вдома бажано робити цікавим і досить творчим для дитини, надавши їй можливість міркування і прийняття самостійних рішень. Заохочуватися в праці повинен ініціативний і творчий підхід дитини до справи, а не тільки виконана нею робота і її конкретний результат.

Розширення сфери і змісту спілкування з оточуючими людьми, особливо дорослими, котрі для молодших школярів виступають у ролі вчителів, служать зразками для наслідування й основним джерелом різноманітних знань. Колективні форми роботи, що стимулюють спілкування, ніде не є настільки корисними для загального розвитку й обов'язковими для дітей, як у молодшому шкільному віці. Спілкування

поліпшує обмін інформацією, удосконалює комунікативну структуру інтелекту, учить правильно сприймати, розуміти й оцінювати дітей.

Гра удосконалює предметну діяльність, логіку і прийоми мислення, формує і розвиває уміння і навички ділової взаємодії з людьми. Іншими в цьому віці стають і дитячі ігри, вони здобувають більш зроблені форми, перетворюються в розвиваючі. Змінюється, збагачуючись за рахунок досвіду, що знову здобувається, їхній зміст. Індивідуальні предметні ігри здобувають конструктивний характер, у них широко використовуються нові знання, особливо з області природничих наук, а також ті знання, що придбані дітьми на заняттях праці в школі. У цьому віці важливо, щоб молодший школяр був забезпечений достатньою кількістю розвиваючих ігор у школі і вдома і мав час для занять ними. Гра в цьому віці продовжує займати друге місце після навчальної діяльності і істотно впливає на розвиток дітей.

Таким чином, можна підсумувати основні структурні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів: домінування пізнавальної мотивації; дослідницька спрямованість мислєдіяльної активності; можливість досягнення нестандартних рішень; можливість прогнозування і передбачення результату пошуку (творчості, дослідження); здібність до створення ідеальних еталонів, що можуть забезпечити високі естетичні, етичні і інтелектуальні оцінки.

Список використаної літератури

1. Виноградова А. А. Психология младших школьников / А. А. Виноградова. – М. : Знания, 2013. – 156 с. **2. Золотнякова А. С.** Методики развития творческих способностей детей / А. С. Золотнякова. – Ростов н/Д : Феникс, 2009 – 409 с. **3. Макаровский К. С.** Интересы младших школьников / К. С. Макаровский. – К. : Шлях, 2002. – 188 с.

Заїка Т. Д. Характеристика творчих здібностей молодших школярів

У статті зазначено, що основним показником творчого розвитку учнів початкових класів є творча обдарованість або креативність. У молодшому шкільному віці діти мають у своєму розпорядженні значні резерви розвитку. Їхнє виявлення й ефективне використання – одна з головних задач вікової і педагогічної психології.

Ключові слова: творчі здібності, творчий розвиток, талановитість, пізнавальна активність.

Заика Т. Д. Характеристика творческих способностей младших школьников

В статье речь идет о том, что основным показателем творческого развития учеников младших классов есть творческая обдарованность или

креативність. В младшій школьній віці діти мають в своєму розпорядженні значительні резерви розвитку. Їх проявлення і ефективне використання – одна з головних задач вікової і педагогічної психології.

Ключеві слова: творчі здібності, творчий розвиток, талановитість, пізнавальна активність.

Zaika T. Characteristics of the Creative Abilities of Younger Schoolchildren

The article deals with the fact that the main indicator of the creative development of pupils of lower grades is creative obedience or creativity. At the younger school age children have at their disposal significant development reserves. Their manifestation and effective use is one of the main tasks of age and pedagogical psychology.

Key words: creative abilities, creative development, talent, cognitive activity.

УДК 373.3.016:502:37.091.313

Я. В. Кагала

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТУ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Запровадження компетентнісного підходу у діяльність загальноосвітнього закладу передбачає організацію навчально-виховного процесу, який передбачає формування життєво компетентної особистості, готової і здатної до активної та успішної життєдіяльності у суспільстві. Це значною мірою залежить від педагогічних технологій, які використовуються педагогами для формування та розвитку особистості учня.

Сучасні педагогічні технології передбачають новий підхід до навчання, виховання та формування особистості учня. Традиційна система освіти недостатньо орієнтована на індивідуальність учня, тому необхідний пошук нових форм та методів. Однією із найбільш продуктивних педагогічних технологій, яка суттєво збагачує навчально-виховний процес та змінює традиційний підхід до навчання та виховання учнів є проектна діяльність.

Метод проектів у наш час вважається технологією XXI століття, адже дає змогу ефективно формувати в учнів ключові компетентності: вміння вчитися, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, здоров'язбережувальну, громадянську, соціальну; дає можливість

залучати до науково-дослідної та пошукової діяльності, створювати додаткову мотивацію до навчання, а також вже у ранньому віці найбільш повно визначати та розвивати інтелектуальні та творчі здібності дитини. Отже, **метою** нашої статті є розкриття особливостей використання методу проекту на уроках природознавства в початковій школі.

Теоретичне обґрунтування проектної технології здійснили відомі науковці В. Зверєва, А. Моїсєєв, 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.

Для початку треба сказати, що метод проектів – це освітня технологія, націлена на придбання учнями нових знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок за допомогою системної організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку.

У Державному стандарті початкової освіти вказано, що відповідно до мети і завдань середньої освіти її зміст ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах особистісно орієнтованого навчання, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [1]. Тобто на рівні з необхідністю науковості викладу матеріалу та демократичного виховання важливим вважається індивідуалізація, особистісна орієнтованість навчання. На жаль, в сучасних закладах освіти цей принцип враховується лише на паперах та відкритих уроках, а в звичайній, щоденній роботі з дітьми майже забутий. І часто навіть не через небажання вчителя, а більше через певну некомпетентність у питанні: «Яким чином це можна і треба робити».

Проектна технологія – одна з відповідей на нього, адже вона є такою технологією, яка дозволяє цілком реалізувати особистісний підхід через власну працю дитини, до того ж творчу та плідну, таку, що залишає їй певний досвід, який учень зможе використати у своїй подальшій діяльності.

Метод проектів у наш час вважається технологією XXI століття, адже дає змогу ефективно формувати в учнів ключові компетентності: вміння вчитися, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, здоров'язбережувальну, громадянську, соціальну; дає можливість залучати до науково-дослідної та пошукової діяльності, створювати додаткову мотивацію до навчання, а також вже у ранньому віці найбільш повно визначати та розвивати інтелектуальні та творчі здібності дитини.

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є

індивідуальний досвід проектної діяльності учня. Робота над проектом – це практика особистісно орієнтованого навчання в процесі праці учня на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів.

Реалізація проектної діяльності розвиває в учнів пізнавальні навички, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, співробітничати в групі, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця тощо) [2]. На думку Л. Гур'є, процес проектування є одночасно й наукою, й мистецтвом. Ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічної літератури вона визначає, що у процесі проектувальної діяльності виявляються наступні види творчості: моральне, дидактичне технічне, організаційне [3].

За теорією проблемного навчання психолога Л. Занкова [4] будь-яке проблемне завдання, в тому числі і проект, яке пропонується дітям, має три ступені самостійності.

I ступінь.

Вчитель ставить перед класом проблемну задачу, тобто формулює тему проекту, сам визначає план дій, який приведе до виконання проекту. Після цього учні втілюють план та досягають мети проекту.

II ступінь.

Педагогом визначається тема проблеми, частково ставляться конкретні завдання щодо її виконання. Затим учні завершують формулювання завдань і виконують проект.

III ступінь.

Найвищий рівень самостійності дітей у роботі. Вчитель лише оголошує проблемну задачу, а формулюють завдання і виконують проект школярі без допомоги керівника.

Проектування в початковій школі має свою специфіку: слід враховувати вікові та психологічні особливості учнів, бо зрозуміло, що бачити, як роблять інші і робити самому – речі абсолютно різні. Всі етапи проектної діяльності учнів початкових класів повинні ретельно контролюватися вчителями, бо і теоретичних, і практичних знань та вмінь в учнів – молодших школярів ще мало.

Проекти для початкової школи у більшості випадків мають бути короткотривалі. Але все ж таки вчителі мають чудову можливість залучити до пошукової, творчої діяльності практично всіх учнів і в першу чергу – дітей з підвищеною навчальною мотивацією.

Участь у роботі над колективними або індивідуальними проектами сприяє формуванню у молодших школярів вміння відбирати і аналізувати інформацію, працювати з енциклопедіями, довідниками, спеціальною літературою, присвяченою різним формам життя і діяльності людини, галузям техніки, науковим відкриттям, використовувати можливості інформаційних технологій.

Учні початкової школи вчатьсЯ проводити спостереження, брати

інтерв'ю, систематизувати і узагальнювати отриману інформацію, висувати гіпотези, робити аргументовані висновки. Результати пошуків широко використовуються у процесі навчальної та позаурочної діяльності, що приносить ще більше задоволення молодшим школярам.

Теми учнівських проектів дуже різноманітні і у початкових класах їх не слід регламентувати, визначати та виділяти більше значимі.

В одних випадках вчитель може підвести дітей до вибору теми, яка пов'язана з навчальним змістом предмету, який вивчається. У інших – теми можуть бути запропоновані самими учнями. А частіше за все тема проекту – колективний вибір вчителя і учнів.

Робота над проектом у початкових класах не повинна бути вимушеною або надто зарегламентованою. Адже результат може бути негативним: і до того перевантажена дитина, яка має багато обов'язків, може цю діяльність зненавидіти, цього не може допускати вчитель.

Але певні вимоги до даної роботи у школі висуваються:

1. Структурування змістовної частини проекту.
2. Прагматична спрямованість проекту на результат, «готовий проект». У кожному конкретному випадку це питання розв'язується індивідуально.

3. Обов'язкове оформлення, презентація результатів, захист проектів.

Метод проектів дозволяє працювати з учнями початкової школи з різним рівнем підготовленості. Обдаровані учні, які випереджають у своєму розвитку однолітків, можуть з успіхом розробляти довготривалі проекти. Захист проекту – кульмінація всієї дослідницької роботи. Проводиться він за участю всіх співавторів проектів. Запрошуються гості: учні інших класів, батьки, вчителі. У ході захисту проектів учні вчать чітко і переконливо викладати інформацію, захищати свою точку зору, ставити питання, слухати один одного. Багатьом дітям такі виступи допомагають повірити у свої сили, у себе.

4. Учні повинні працювати добровільно.

5. Особливі вимоги висуваються до керівника.

Основною метою вчителя є не передача знань, а організація пошукової діяльності учнів. Вчитель сам повинен володіти методами досліджень, вміти висувати гіпотези, шукати розв'язання проблем, він повинен бути зацікавлений у інтелектуальній діяльності, мати високу культуру мислення, бути терплячим. Метод проектів будується на засадах гуманістичної та дитино-центристської педагогіки, де у центрі навчального процесу перебуває дитина з її особливостями, інтересами, потребами, втілює ідею індивідуалізації навчального процесу та розвивального навчання, а також позитивно впливає на різні сфери педагогічної діяльності. Цей метод не є альтернативою класно-урочної системи, натомість – це додатковий засіб, що підвищує якість навчання, розвиває пізнавальну сферу та особистісні якості молодших школярів.

Метод проектів є ефективним засобом розвитку пізнавального інтересу учнів. Головною метою методу проектів є не отримання високої оцінки, а досягнення позитивного результату в розв'язанні певної проблеми. У проектній діяльності використовуються як зовнішнє оцінювання (вчитель, учні), так і само оцінювання.

На цьому ж етапі вчитель визначає критерії оцінювання проектної діяльності. Беручи до уваги те, що провідною метою проектної технології є самоствердження учня, зміцнення або підвищення його суспільного статусу, сприйняття та визнання його суб'єктивного досвіду, оцінка проекту повинна мати вербальний стимулюючий характер. Як зазначає О. Онопрієнко, орієнтовні критерії оцінювання проектної діяльності молодших школярів можуть бути такими: активність кожного учасника проекту відповідно з його можливостями; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування та взаємодопомоги; глибина розкриття проблеми; використання інформації з різних галузей знань; естетичне оформлення результату, його практична значущість; вміння презентувати проект [5, с. 62].

На початку 1 класу практикують короткотривалі проекти на уроках природознавства, де учні самі обирають спосіб презентації своєї роботи (об'єднуються у творчі групи). Матеріали спочатку готує вчитель, згодом допомагають батьки, а пізніше – підбирають учні. Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. В одних випадках визначаю тематику, беручи до уваги навчальну ситуацію з курсу «Природознавство». У 1 і 2 класах програмою передбачено створення таких інформаційних проектів, як «Моє улюблене місце відпочинку», «Як облаштувати джерело», «Будемо знайомі», «Походження назв рослин і тварин», «Як готуються до зими бджоли».

Під час захисту проектів діти вчать слухати своїх товаришів, аналізувати їхню думку, зіставляти зі своєю. Оцінюючи інших, діти вчать оцінювати себе, у них формується вміння жити серед людей. Такі проекти часто інтегруються в дослідницькі проекти і стають їх органічною частиною.

Робота за методом проектів на уроках природознавства дає учням змогу побачити усе розмаїття навколишнього природного середовища.

Важливим є те, що у процесі активної навчальної діяльності та роботи над проектом учні:

- спілкуються з учителем, батьками, рідними, сусідами, знайомими;
- приносять у клас літературу, аналізують прочитане;
- проводять навчальні екскурсії по рідному краю;
- відвідують музеї та виставки;
- займаються краєзнавчою роботою;
- співпрацюють з місцевим осередком Товариства охорони природи, засобами масової інформації.

На нашу думку, якщо учні не залучені до активної діяльності, то будь-який змістовий матеріал викличе в них споглядальний інтерес до предмета, що не буде пізнавальним інтересом. Щоб підвищити мотивацію, розбудити в учнях активну діяльність, їм потрібно запропонувати цікаву і значущу проблему. Метод проектів дозволяє учням перейти від одержання готових знань до їх усвідомленого набуття. Як у будь-якої медалі є два боки, так метод проектного навчання має для учнів свої плюси і мінуси.

Отже, перевагами методу проектів є:

- відсутність готових і однозначних рішень (моделювання життєвих ситуацій);
- розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю;
- розвиток навичок групової діяльності;
- підвищення інформаційної культури – розвиток навичок пошуку, збору, презентації інформації;
- створення комфортного навчання за рахунок того, що кожен учень може проявити себе;
- підвищення мотивації;
- розвиток самостійності та ініціативи, творчих здібностей, здатності до самооцінки.

Проте у ході роботи над проектом ви можете відчувати нестачу необхідних ресурсів. Звичайно, процес дослідження теми потребує не тільки часу, але й необхідних матеріалів.

До недоліків проектної діяльності можна віднести:

- проблему суб'єктивної оцінки творчої роботи;
- переоцінку своїх можливостей і потрапляння в стресову ситуацію через неможливість вкластися у визначені строки;
- психологічні комунікативні проблеми: поділ групи на «роботяг» та «баласт»;
- технічні накладки, які можуть вплинути як на процес роботи, так і на кінцевий результат;
- батьки іноді не допомагають своїй дитині, а роблять проект за неї.

Звичайно, у початковій школі проекти – це зазвичай не індивідуальна, а сімейна діяльність, оскільки дитина є обмеженою у засобах та інструментах пошуку, збору та обробки інформації. Тому, звичайно, робота над проектом здійснюється під керівництвом учителя та батьків. Але батьки повинні постійно пам'ятати, що суть методу проектів – це формування самостійності дитини у пошуку інформації, обробці даних, а не у тому, хто зробить проект краще чи ефективніше. Батьки не повинні брати на себе більшу частину роботи над проектом, інакше губиться сама ідея цього методу. А ось допомога порадою, інформацією, виявлення зацікавленості з боку батьків – важливий фактор

підтримання мотивації і забезпечення самостійності школярів. Особливо неocenенною є допомога батьків, коли діти роблять перші кроки у роботі над проектом. Тому слід наголосити батькам, що вони виконують лише роль помічника – допомогти знайти разом інформацію у книгах, зводити до бібліотеки, пошукати в Інтернеті, допомогти відібрати найголовніше, допомогти охайно оформити результати пошуку. Головне слово для батьків «допомогти», але не «зробити замість». Краще тоді не робити зовсім, ніж зробити замість дитини.

Отже, під методом проектів розуміється виконання учнями під керівництвом вчителя навчального проекту, результатом якого буде вирішення проблеми. Використання цього методу є ефективним засобом оптимального усвідомлення навчального матеріалу на уроках природознавства.

Список використаної літератури

1. **Державний** стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911.
2. **Мамонтова В.** Проектна технологія у початковій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/biology/6275.
3. **Гур'є Л.** Проектування педагогічних систем : навч. допомога. Казан. держ. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
4. **Психологічні** моделі навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://subject.com.ua/psychology/pedagog_psychology/14.html.
5. **Онопрієнко О. В.** Управління проектною діяльністю молодших школярів / О. В. Онопрієнко // Навчання і виховання учнів 4 класу : метод. посібник для вчителів; упоряд. О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2005. – С. 53–64.

Кагала Я. В. Особливості використання методу проекту на уроках природознавства в початковій школі

У статті розглянута сутність методу проектів, названо відомих науковців, які здійснили теоретичне обґрунтування проектної технології та займалися проблемою організації навчальної проектної діяльності в початковій школі; розкрито особливості використання методу проекту на уроках природознавства в початковій школі; визначено переваги та недоліки проектної діяльності.

Ключові слова: проектна діяльність, метод проекту, природознавство, початкова школа.

Кагала Я. В. Особенности использования метода проекта на уроках в начальной школе

В статье рассмотрена сущность метода проектов, назван известных ученых, совершивших теоретическое обоснование проектной технологии

и занимались проблемой организации учебной проектной деятельности в начальной школе; раскрыты особенности использования метода проекта на уроках в начальной школе; определены преимущества и недостатки проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проекта, естествознание, начальная школа.

Kagala Ya. Features of Using the Project Method at the Lessons of Natural Science in Elementary School

The essence of the method of projects is considered in the article, called well-known scholars who carried out theoretical substantiation of the project technology and were engaged in the problem of organizing educational project activities in elementary school; the features of using the method of the project at the lessons of natural science in elementary school are revealed; the advantages and disadvantages of the project activity are determined.

Key words: project activity, project method, natural science, elementary school.

УДК 373.2.015.3:159.922.72

А. А. Коваленко

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема формування у дітей дошкільного віку пізнавальної активності є однією з найактуальніших на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти. Світ, що динамічно змінюється, потужне інформаційне середовище сьогодення потребує від дитини з перших років її життя уміння орієнтуватися в розмаїтті предметів і явищ, здатності доволіно регулювати власну пізнавальну діяльність. В цьому аспекті особливої актуальності набуває проблема розвитку у дітей, починаючи з дошкільного віку, здатності до сприйняття предметів та явищ оточуючого, їх осмислення, усвідомлення зв'язків між ними. Це спонукає педагогів до пошуку ефективних способів розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку.

Проблема формування пізнавальної активності дітей знайшла відображення у державних документах у сфері дошкільної освіти. Зокрема оновлений Державний стандарт дошкільної освіти України визначає як складову змісту Базового компонента дошкільної освіти освітню лінію «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», акцентуючи

увагу на необхідності формування в дітей уміння планувати свою пізнавальну діяльність, знаходити нове в знайомому та знайоме в новому, радіти зі своїх відкриттів, виявляти інтерес до дослідництва, експериментування з новим матеріалом [1].

У низці наукових досліджень пізнавальна активність розглядається з точки зору пізнавального інтересу (А. Даллакян, Л. Захаревич та ін.), сенсорних (Л. Венгер) та математичних здібностей (В. Крутецький), розвитку мислення (В. Котирло, М. Поддяков, О. Проскура та ін.), «якостей навченості» (О. Усова) і розумової активності загалом (Л. Вяткіна, Н. Непомняща). Питання про сутність, структуру та значення пошукової діяльності, пізнавальної активності у дошкільному закладі відображені у працях Г. Беленької, О. Іванової, В. Кондратової, Б. Мухацької, Л. Маневцової, П. Саморукової, К. Терентьєвої та інших.

Зауважимо, що пізнавальна активність – найважливіша область загального феномену активності, предметом якої є найважливіша властивість людської особистості: пізнавати навколишній світ не лише з метою біологічного і соціального орієнтування в дійсності, але і в найістотнішому ставленні людини до світу – в прагненні проникнути в його розмаїтість, відображати в свідомості сутнісні його сторони, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, суперечності [7, с. 22–32].

Одним із засобів формування пізнавальної активності дитини дошкільного віку є дидактична гра, яка вводить дитину у світ людських стосунків, реальних життєвих явищ, знайомить її з якостями та властивостями предметів, їх призначенням, способами використання.

Проблемі гри дітей дошкільного віку присвячено багато досліджень. Вони спрямовані на вивчення теорії рольової творчої гри (Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Леонтьєв, Ф. Фрадкіна, А. Усова, Д. Ельконін, Т. Коннікова, Д. Менджерицька, Р. Жуковська, А. Чернов, Т. Маркова, Н. Михайленко, Р. Іванкова та ін.). В інших роботах виявляються особливості, місце та значення дидактичних та рухливих ігор (Е. Радіна, А. Сорокіна, Е. Удальцова, В. Беспалова, З. Богуславська, Б. Хачапурідзе, В. Аванесова та ін.), значення гри у художньому вихованні дітей (Н. Ветлугіна, Н. Сакуліна, Н. Артемова та ін.).

Підвищений інтерес педагогів до застосування ігрових методів у освітньому процесі пов'язаний, першою чергою, з впровадженням в практику ігрових методик безпосередньо пов'язаних з рядом загальних соціокультурних процесів, спрямованих на пошук нових форм соціальної організованості і культури взаємин між педагогом і дитиною. Також, простежується зв'язок з необхідністю активізації рівня культури спілкування дітей у дидактичному процесі, що диктується нагальною потребою у підвищенні пізнавальної активності дошкільнят, стимулюванні їх інтересу до предметів, що вивчаються.

Відзначимо, що останнім часом в педагогіці, так само як і в

багатьох інших галузях науки, відбувається перебудова практики і методів роботи, все більш широкого поширення одержують різного роду ігри, зокрема, дидактичні ігри.

На думку Т. Поніманської, дидактична гра – система впливів, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [9]. Психологи зазначають, що основна відмінність між дидактичними іграми та дидактичними вправами полягає в тому, що виконання ігрових правил спрямовується ігровими діями, за допомогою яких діти реалізують ігровий задум. Ігрові дії є своєрідним «малюнком» сюжету гри. Вони складають основу дидактичної гри – без них неможлива сама гра.

Кожній грі властива значуща для дитини мета, тому гра свідомо і цілеспрямована діяльність дитини, через яку можливо досягти поставленої мети – формувати пізнавальну активність. Однак не дивлячись на широке застосування дидактичних ігор в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, їх можливості щодо формування пізнавальної активності дітей використовуються недостатньо. Так, дуже часто в процесі дидактичних ігор вихователі обмежуються вирішенням завдань з формування вмінь класифікувати, узагальнювати, здійснювати серіацію та ін., водночас не звертаючи особливої уваги на активність дитини в здобутті знань, стимулювання її розумових зусиль під час розв'язання навчальних завдань і організацію різних шляхів пізнавальної діяльності [3].

Як зазначає відомий психолог Д. Ельконін, дидактичним іграм притаманна багатофункціональність. Серед функцій навчальної гри він виділяє [10]: формування базових засад особистості (формування самосвідомості, розвиток довільної поведінки, статево-рольова ідентифікація, національно-культурне самоусвідомлення, розвиток творчого ставлення до дійсності, набуття досвіду соціальної взаємодії, формування комунікативних умінь, розвиток емпатії тощо); збагачення емоційно-почуттєвої сфери; адаптаційна; мотиваційна; розвивальна; виховна, дидактична; коригуюча; здоров'язберігаюча; компенсаторна та ін.

Існує велика кількість класифікацій дидактичних ігор. Розглянемо деякі з них.

Так, Р. Жуковська пропонує наступну класифікацію дидактичних ігор [4]: за змістом (ігри з розвитку мовлення, математичних уявлень, фонетичного слуху тощо); за використанням дидактичних ігрових матеріалів (ігри з іграшками і картинками, словесні, сенсорні, настільно-друковані ігри); за рівнем активності дітей (ігри-вправи, ігри-заняття, автодидактичні ігри тощо).

Своєю чергою, Н. Седж повніше розкриває дану систематику. За змістом дидактичні ігри ділять на ігри з ознайомлення з навколишнім світом, розвитку мовлення, розвитку математичних уявлень та понять,

музичні ігри та ін. За використанням ігрового матеріалу виділяють ігри з іграшками і картинками, настільно-друкарські, словесні тощо. За ступенем активності дітей і вихователя дидактичні ігри ділять на три групи: ігри-заняття, ігри-вправи, автодидактичні ігри. Автодидактичні ігри – це ігри зі спеціальними предметами, маніпулюючи якими дитина розуміє співвідношення «більше – менше», «нижче – вище» тощо. Гра не передбачає участі дорослого [5].

За допомогою дидактичних ігор відбувається активне сприймання запропонованого педагогом матеріалу. Ці ігри вимагають зосередженості уваги, кмітливості, влучності та швидкості пригадування, активності й адекватного використання мовлення. У процесі гри виробляються та розвиваються такі розумові операції як: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення.

Дидактична гра має свою сталу структуру, яка відрізняє її від іншої діяльності дітей. Вона складається з ігрового задуму, ігрового завдання, ігрових дій та правил. Ігровий задум часто виражений у самій назві гри, іноді має форму ігрового завдання, або ж виступає у формі інтелектуального завдання. Він викликає живий інтерес у дітей, збуджує їх активність. Ігровий задум інколи виступає у формі запитання «а якби?», або може мати форму загадки, в якій подано лише деякі умови. Ігрові дії у грі можуть бути дуже різноманітними відповідно до віку дітей. Вони становлять основу дидактичної гри – без них неможлива сама гра. Усі структурні елементи дидактичної гри взаємопов'язані між собою. Відсутність одного з них руйнує гру. Без ігрового задуму й ігрових дій дидактична гра перетворюється на вправу [4].

Наявність дидактичної задачі або декількох задач підкреслює навчальний характер гри, спрямованість повчального змісту на процеси пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Дидактичне завдання визначається вихователем і відображає його навчальну діяльність.

Дидактичну гру умовно поділяють на кілька стадій. Для кожної характерні певні прояви пізнавальної активності. Знання цих стадій необхідно вихователю для правильної оцінки ефективності гри.

Перша стадія характеризується появою в дитини бажання грати, активно діяти. Можливі різні прийоми з метою викликати інтерес до гри: бесіда, загадки, лічилки, нагадування про вподобану гру.

На другій стадії дитина вчиться виконувати ігрове завдання, правила і дії гри. У цей період закладаються основи таких важливих якостей, як чесність, цілеспрямованість, наполегливість, здатність долати невдачі, вміння радіти не тільки своєму успіху, але і успіху товаришів.

На третій стадії дитина, вже знайома з правилами гри, проявляє творчість, зайнята пошуком самостійних дій. Вона повинна виконати дії, що містяться в грі: вгадати, знайти, заховати, зобразити, підібрати. Щоб успішно впоратися з ними, необхідно проявити кмітливість,

винахідливість, здатність орієнтуватися в обстановці. Дитина, що засвоїв гру, повинен стати і її організатором, і її активним учасником.

Кожному етапу гри відповідають і певні педагогічні завдання. На першій стадії педагог зацікавлює дітей грою, створює радісне очікування нової цікавої гри, викликає бажання грати. На другій стадії вихователь виступає не тільки як спостерігач, але і як рівноправний партнер, що вміє вчасно прийти на допомогу, справедливо оцінити поведінку дітей у грі. На третій стадії роль педагога полягає в оцінці дитячої творчості при вирішенні ігрових завдань [2].

У грі дітям варто надавати велику самостійність, у той же час на них не можна покладати і велику відповідальність. Важливо, щоб діти самі стежили за виконанням правил, щоб кожен учасник гри почував відповідальність перед колективом. Дидактичні ігри короточасні (5-10 хв.), і важливо, щоб весь цей час не знижувалася пізнавальна активність дошкільників, не падав інтерес до поставленого завдання. Особливо важливо стежити за цим у колективних іграх. Не можна допустити, щоб розв'язуванням завдання була зайнята одна дитина, а інші бездіяли. Звичайно при такому проведенні гри діти швидко стомлюються від пасивного чекання. Інша картина спостерігається, якщо всі діти включені в розв'язування завдання. У грі проявляються особливості характеру дитини, виявляється рівень її розвитку. Тому гра вимагає індивідуального підходу до дітей. Потрібно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при виборі завдання, постановці запитання: одній давати завдання легше, іншій – складніше, одній варто поставити навідне запитання, а від іншої чекати цілком самостійного рішення. Особливої уваги вимагають діти боязкі, сором'язливі: іноді така дитина знає правильну відповідь, але від боязкості не наважується відповісти, зніяковіло мовчить. Таким дітям потрібно допомагати перебороти сором'язливість, хвалити їх за найменший успіх, намагатися частіше викликати таку дитину, щоб привчити виступати перед колективом [2].

Таким чином, дидактична гра як метод навчання містить в собі великі потенційні можливості, зокрема, активізує пізнавальні процеси, виховує інтерес і уважність дітей дошкільного віку, розвиває здібності, вводить дітей у життєві ситуації, вчить їх діяти за правилами, розвиває допитливість, закріплює знання, вміння, що ще раз підкреслює важливість та ефективність використання дидактичних ігор у процесі формування пізнавальної активності.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у визначенні шляхів формування пізнавальної активності дітей з мовленнєвими вадами розвитку засобами дидактичної гри.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д. пед. наук; авт. кол-в: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна та ін. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с. **2. Бондаренко А. К.** Дидактичні ігри в дитячому садку. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с. **3. Даниленко Н.** Розвиток пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку / Н. Даниленко // Управління школою, 2005. – № 22-24. – С. 10–16. **4. Жуковская Р. И.** Игра и ее педагогическое значение / Р. И. Жуковская. – М.: Педагогика, 1975. – 111 с. **5. Игры и упражнения** в обучении шестилеток: пособ. для учит. / [ред. Н.В. Седж]. – Минск: Нар. асвета, 1985. – 136 с. **6. Коноваленко С. В.** Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет: практикум для психологов и логопедов / С. В. Коноваленко – М.: «Гном-Пресс», 1998. – 56 с. **7. Лобанова Е. А.** Организация развивающей среды как средства формирования познавательной активности дошкольников: учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. – Балашов: «Николаев», 2005. – 60 с. **8. Мухацька Б.** Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня. докт. пед. наук: спец. 13.00.08 / Б. Мухацька. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – 41 с. **9. Поніманська Т. І.** Дошкільна педагогіка: підручник / Т. І. Поніманська. 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2013. – 464 с. **10. Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1978. – 268 с.

Коваленко А. А. Особливості використання дидактичних ігор у процесі формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку

У статті наголошено на актуальності проблеми використання дидактичних ігор у процесі формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Розкрито сутність понять «пізнавальна активність», «дидактична гра», розглянуто функції та деякі класифікації дидактичних ігор. Схарактеризовано особливості використання дидактичних ігор у процесі формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Автором розкрито стадії проведення дидактичної гри з відповідною характеристикою проявів пізнавальної активності.

Ключові слова: пізнавальна активність, дидактична гра, класифікація дидактичних ігор, діти дошкільного віку.

Коваленко А. А. Особенности использования дидактических игр в процессе формирования познавательной активности детей дошкольного возраста

В статье раскрыта актуальность проблемы использования дидактических игр в процессе формирования познавательной активности

детей дошкольного возраста. Раскрыта сущность понятий «познавательная активность», «дидактическая игра», рассмотрены функции и некоторые классификации дидактических игр. Охарактеризованы особенности использования дидактических игр в процессе формирования познавательной активности детей дошкольного возраста. Автором раскрыты стадии проведения дидактической игры с соответствующей характеристикой проявлений познавательной активности.

Ключевые слова: познавательная активность, дидактическая игра, классификация дидактических игр, дети дошкольного возраста.

Kovalenko A. Features of the Use of Didactic Games in the Process of Formation of Cognitive Activity of Children of Preschool Age

The article emphasizes the urgency of the problem of using didactic games in the process of formation of cognitive activity of children of preschool age. The essence of the concepts of "cognitive activity", "didactic game" is discussed, functions and some classifications of didactic games are considered. Features of use of didactic games in the process of formation of cognitive activity of children of preschool age are characterized. The author discloses the stages of conducting a didactic game with an appropriate characteristic of manifestations of cognitive activity.

Key words: cognitive activity, didactic game, classification of didactic games, children of preschool age.

УДК 398.22(477):373.2.015.31:172.15

І. О. Козачок

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні Україна перебуває в новій соціальній реальності, що вже призвела до зміни соціальних інтересів, до зміни духовних і моральних цінностей громадян. Духовна криза людства – нині найбільша тривога світу. І саме ця криза вимагає перебудови і нового підходу. Духовне відродження українського народу неможливо уявити без впливу книги, бо саме книга є одним з активних чинників виховання: виховання совісті, моралі, національної свідомості, любові до рідного краю, рідної мови, екологічної культури. Якщо донедавна книга була для людини основним джерелом інформації, а читання – популярним способом проведення дозвілля, то тепер у неї з'явилися могутні суперники – телебачення,

комп'ютер, відеоігри. Зараз багато хто вважає читання «зайвою тратою часу», віддаючи перевагу екранізованим версіям творів.

Художня література відіграє важливу роль у виховному процесі, в розвитку мови, поповненні словникового запасу дитини. Дорослі повинні пам'ятати, що потреба дитини в тому, щоб йому читали, навіть якщо він вже навчився самостійно читати, треба задовольняти. Після читання важливо з'ясувати, що і як зрозумів дитина. Твори для читання дитині потрібно вибирати враховуючи вік, інтереси і розвиток. Дітей старшого дошкільного віку приваблює більше зміст тексту, хоча й ілюстрації до книги вони із задоволенням розглядають. Після читання важливо з'ясувати, що і як зрозумів дитина. Не обов'язково це робити відразу, можна через деякий час поговорити з дитиною про прочитане. Це привчає дитину аналізувати суть прочитаного, виховувати дитину морально, крім того, вчить зв'язковою, послідовною промови.

Художнє слово допомагає дитині встановлювати зв'язки з довкіллям. У процесі слухання художнього твору дитина навчається «бачити» крізь слово, розуміти й оцінювати предмети й явища, зіставляти факти, аналізувати, доходити висновків, тобто художнє слово навчає дитину мислити за допомогою готових мовних форм.

Словесний образ має здатність викликати зорові, тактильні, слухові уявлення з усією «чуттєвою переконливістю, – як зазначає Є. Фльоріна, примушує бачити притаманний їм зміст». Художнє слово, з одного боку, звільняє дитину від безпосереднього сприймання реальності, а з іншого – наближає до реальності. Це особливо важливо для дітей, оскільки в них ще досить обмежений досвід і знання [1, с. 45].

Особливе місце в духовній сфері нашого народу належить казці. Казка незвичайним почуттям живе у кожному з нас від колиски до змужніння, адже, це особлива форма мислення, форма творчості. Поряд з цим, вона – джерело знань, бо у ній зашифрований життєвий досвід багатьох попередніх поколінь, відображаються усі аспекти людського життя, а казкові сюжети розкривають ситуації та проблеми, які переживає в своєму житті кожна людина.

В усіх народах здавна цінували виховне значення казки, адже вона несе в собі культуру, світогляд, стиль взаємин, цінності, моральні норми свого народу. Через казки різних народів дитина має можливість пізнати життя і погляд на Світ в різних куточках Землі, бо ж у казках зазвичай передається найпотаємніше і найхарактерніше для нації. Такі казки – чудовий засіб розуміння внутрішнього світу, образу думок і «правил гри» людей, що живуть інакше, ніж ми.

Е. Короткова, розглядаючи художню літературу, як засіб збагачення мови дитини образними словами і виразами, говорила про ефективність в цьому сенсі народних казок, і для повноцінного засвоєння матеріалу творів, рекомендувала дворазове читання коротких оповідань,

казок, що включає в питаннях слова з тексту, вказівки до пригадування пропущених дитиною слів, конкретного образного значення словосполучень з опорою на контекст, вибіркове читання уривків з оповідань [2, с. 102].

«Казка, – любив наголошувати В. Сухомлинський, – це, образно кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. Діти розуміють ідею лише тоді, коли вона втілена в яскравих образах. Казка – благородне і нічим не замінене джерело виховання любові до Вітчизни. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту. Створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу».

Народні казки по праву вважаються потужним джерелом історичних фактів, інформації про побут і суспільному ладі певного народу. Кожен з народів за свою історію придумав величезну кількість повчальних історій для дорослих і дітей, передаючи свій досвід і мудрість наступним поколінням.

Народні казки відображають людські відносини і зміну моральних принципів, показують, що основні цінності залишаються незмінними, вчать проводити чітку грань між добром і злом, радістю і горем, любов'ю і ненавистю, правдою і кривдою.

Особливістю народних казок є те, що в простому і легко читається тексті ховається глибокий соціальний зміст. Крім того, вони зберігають багатство народної мови. Які народні казки бувають? Вони можуть бути і чарівними, і побутовими. Багато народних казок оповідає про тварин.

Часто виникає питання про те, коли була придумана перша народна казка. Це напевно залишиться таємницею, і можна тільки припускати. Вважається, що першими «героями» казок були явища природи – Сонце, Місяць, Земля та інше. Пізніше вони стали підкорятися людині, і в казки увійшли образи людей і тварин. Є припущення, що всі російські народні оповіді мають під собою реальну підставу. Іншими словами, якась подія переказували у формі казки, змінювалося протягом століть і дійшла до нас у тому вигляді, до якого ми звикли. Які бувають російські народні казки, розібралися. Пора поговорити про казки, автори яких добре відомі читачам.

Казка пробуджувала і виховувала найкращі якості в людях. *Казка брехня, та в ній натяк Добрим молодцям урок.*

У більшості казок використовується багатство образності, приховане в розмовній мові. Адже казка – це перш за все проза. У казках зустрічаються і стильові ритмічні кліше: зачини кшталт «жив-був», кінцівки типу «стали жити-поживати і добра наживати», типові формули з характерними інверсіями: «Прибігла лисиця і говорить»; «Ось йде

лисиця і каже мужикові» і т. д. Правда, ці властивості казкового стилю в природі оповідної мови. Мова точно передає душевний і психологічний стан мовця.

Однією з перших, хто займався питанням впливу літературних творів з художньою мовою на чуттєве уявлення образів, характерів говорила Н. Карпинська.

У педагогічній концепції Софії Русової «Український національний дитячий садок» особлива увага надається художньо-мовленнєвому вихованню дітей засобами художньої літератури, образотворчої діяльності й музики. С. Русова зазначала, що нелегка справа вибрати для дитини те оповідання, яке б захопило її, викликало той суто моральний, гуманний настрій, який найчастіше складається під впливом художнього слова.

Н. Ветлугіна зазначає: «Художні образи в їх складному естетичному розумінні, не можуть бути створені дітьми, у яких немає певного рівня якості сприймання, узагальнень, вони володіють у край обмеженими засобами вираження і зображення».

Багато хто з дослідників (А. Богуш, Л. Венгер, О. Дяченко, Є. Тихесва) звертали увагу на взаємозв'язок різних видів діяльності, бо все життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. Розглянемо місце художнього слова в контексті лінгводидактики. У різних видах діяльності (образотворчо-мовленнєва, театральномовленнєва, музичномовленнєва) можна виділити мовлення, яке є стрижнем макродіяльностей, що виникли під впливом художнього слова. Комбінації взаємозв'язку мовленнєвої діяльності з іншими видами художньої творчості можуть бути різноманітними: словесна творчість і образотворча діяльність (діти малюють і складають розповіді до власних малюнків або навпаки – за допомогою слова малюють), образотворча й мовленнєво-театралізована (створення декорацій, відбиття вражень від вистави у власних малюнках) [1, с. 23].

А. Богуш виділила такі функції художньої літератури [2, с. 74].

1. Інформаційно-освітня функція полягає в тому, що кожний художній твір несе відповідну інформацію, повідомляючи дитину про певні події, життєві ситуації, явища і закони природи, соціальні та моральні норми співжиття тощо. За цією функцією твори художньої літератури можна поділити на декілька груп: а) ті, що несуть у собі зовсім нову для дитини інформацію, з якою вона ще не стикалася в житті; б) твори, в яких обігрується знайома інформація в нових варіантах, несподіваних для дитини ситуаціях, уточнюються певні форми і правила життя й поведінки; в) твори, в яких подаються поглиблені знання з певної галузі. Добираючи твір, вихователь має чітко визначити пізнавальні завдання, які містить змістова сторона твору (збагачення, уточнення, розширення знань дітей чи ознайомлення, закріплення, вправлення).

2. Виховна функція. Кожна книжка, яку читає дорослий дитині, виховує її розумово, морально, естетично. Від того, як прочитає твір вихователь, на чому і як він розставить акценти, на що зверне увагу дитини, залежить і її ставлення до змісту прочитаного, що саме зумовить у неї позитивні емоції, співчуття, а що – негативне ставлення і засудження. Через ставлення дитини до героїв і подій художнього твору в неї формуються певні уявлення про довкілля, закони людського життя, моральні та естетичні почуття, правила й етичні норми поведінки. Чим глибше дитина занурюється у зміст твору, сприймає й розуміє його (в єдності думки і почуття), тим більший виховний вплив він здійснить на неї.

3. Національно-духовна функція. Через описи пейзажів, природи дитина пізнає свій рідний край, свою Вітчизну, а художнє розкриття взаємовідносин українців, родинних і дружніх стосунків формує у дитини високу духовність, притаманну українському народові.

4. Історична функція. Художня література – це мистецтво слова, це той національний скарб, який єднає в єдиний організм з сучасністю минулі покоління, історію народу. Історію творить народ, а письменники зберігають її для своїх нащадків. Про давніх героїв українського народу: Олексу Довбуша, Кирила Кожум'яку, Наливайка, Богдана Хмельницького, Івана Голоту, про історію рідного краю, традиції, звичаї, обереги, свята свого народу діти дошкільного віку дізнаються через перекази, оповідання, казки.

5. Культурноносна функція. Твори художньої літератури (проза, поезія, драматургія) виконують функцію пропаганди національної культури, транспортування, переливання її національних цінностей у скарбницю світової літератури, культури. Чим більше людина читає художніх творів українських письменників, тим краще пізнає свій народ, його традиції, тим багатшою стає її мова, тим високо культурнішою стає й сама людина як носій національної культури. Ось чому так важливо з раннього віку прилучати дітей до кращих літературних зразків українського фольклору, поезії, прози, драматичних творів.

6. Естетична функція. Художні твори своєю образною мовою викликають у дітей почуття прекрасного, естетичну насолоду, водночас поповнюють словник дітей яскравими образними виразами, епітетами, метафорами.

7. Розважальна функція. Ціла низка художніх творів, які виконують функцію розважання дітей, належить до гумористичного жанру. Діти люблять твори цього жанру, вони викликають у них сміх, радість, веселощі. Для розваги дітей використовують також театральні вистави та ігри за змістом художніх творів.

А. Богуш зазначає, що художня література та усна народна творчість – це такі види мистецтва, які супроводжують людину з перших

років її життя та являють собою один з важливих компонентів у ознайомленні дітей з навколишнім середовищем [2, с. 62].

Патріотичні почуття починаються із знань дітей. Не можливо пишатися чимось, якщо не знаєш. Казка – це джерело знань про традиції, побут, символи українського народу.

За допомогою казок виховувалась любов до рідної землі, рідної домівки, рідної матері, а врешті – до народу і до Вітчизни в цілому.

Великий український поет і письменник І. Франко писав: «Оті простенькі сільські байки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють в нашої душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівної милозвучності».

Тисячі речей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам любя мама чи бабуса оповідала байки, не забудете до смерті».

Шліфуючи казку протягом століть, народ довів її форму до витонченої довершеності. Мова казок барвиста й образна, в прозові рядки органічно вплітаються пісеньки, примовки, віршований текст.

Для багатьох письменників казки служили невичерпним джерелом народної мудрості, зразком художньої досконалості, ставали основою для самобутніх літературних творів.

Казки, особливо народні викликають у маленької дитини патріотичні почуття, любові до своєї Батьківщини, до свого народу, до рідної землі, до рідної мови.

Наприклад, казка «Три верби» виховує почуття патріотизму, гордості за свій народ; формує почуття національної свідомості, любові до рідного краю, шанобливого ставлення до народних звичаїв та традицій; розвиває інтерес до історії, культури та побуту українського народу.

Казка «Котигорошко». Котигорошко – один з образів переможця над лихом, хворобою, негараздами в українському фольклорі. В образі Котигорошка народом втілені такі риси, як богатырська сила, стійкість у боротьбі проти ворогів, вірність, кмітливість тощо.

Відомий дослідник давньослов'янської історії академік Олександр Рибак у праці «Язичництво давніх слов'ян», наводячи паралелі античних міфологічних героїв та персонажів наших казок, називає Котигорошка українським Гераклом. І той і той – найбільші силачі та народні герої, і той і той – син найвищого божества та символу чоловічої сили. Адже античний Геракл – син Зевса, а наш слов'янський Горох виступає як одне з втілень Рода – всеосяжного бога давніх слов'ян.

Казка «Котигорошко» розповідає про такі атрибути нашого краю як булава, символ влади в українців. Один з українських козацьких клейнодів:

- а) символ влади гетьмана України;
- б) символ влади полковника;
- в) символ влади кошового отамана Запорозької Січі.

Та такий символ України як дуб. В давнину у слов'ян дуб був

символом слов'янського язичницького верховного бога Перуна – володаря вогню та блискавки, покровителя вояків та ковалів. Було також поширене вірування, що у дубах мешкають душі померлих предків. Це уявлення підтверджується реальним фактом давніх поховань у лісах, зокрема, дубових, – на деревах і під деревами. У легендах і казках давніх слов'ян дуб найчастіше є сакральним місцем, із яким пов'язана доля людини і біля якого здійснюються вирішальні для героїв події. Українці саджали дуб на могилах або в пам'ять про померлих чоловіків – старійшин роду, мудреців народу, видатних суспільно-політичних діячів та полководців.

Казка «Кирило Кожум'яка» – образ народного богатиря-змієборця з героїко-фантастичної казки, поширеної на теренах східнослов'янських етносів з часів Київської Русі. Кирило Кожум'яка – символічне втілення богатирської сили слов'ян.

Рушник – символ щасливої долі, злагоди і подружньої вірності, чистоти почуттів і найщиріших побажань. Рушниками прикрашають святі ікони й хрести, на рушник кладуть святий хліб; на рушник стають молоді до вінця; рушником перев'язують старост на весіллі й почесних гостей на торжествах. Дуже часто зустрічається рушник в українських народних казках таких як «Казка про рушник», українська народна казка «Царівна – жаба» де рушник зустрічається як оберіг від злих сил.

Однією з особливостей українських народних казок є зображення у багатьох з них людського життя засобами алегорії – через образи тварин. Коти, собаки, півні, кози, зайці, ведмеді, вовки та інші звірі в казках роблять те ж саме, що й в житті роблять люди. Вони розмовляють, сваряться, співають, одружуються, ходять один до одного в гості, колядують і т.д. У казках про тварин ми бачимо побут українського народу та його традиції. Наприклад, казка «Кіт та півник» півник одягнений у традиційний одяг українського народу. Національний одяг зберігає в собі особливості різних культурних епох, тому він є одним з найважливіших історичних джерел вивчення культурних особливостей українського народу.

В українській казці приділяється багато уваги побутовим реаліям. Розповідач, зазвичай, перелічує все, що дав батько дочці на придане, все, що селянин придбав для свого господарства за щасливо здобутий скарб. Це іноді не на користь літературним якостям казки, але, з іншого боку, українські казки містять багатий матеріал для вивчення матеріальної і духовної історії українського народу.

Характер нації та обставини її життя відображаються в народних казках, і українські казки відрізняються від тих самих казок братів Грімм, як відрізняється українець від німця. Михайло Грушевський цілком слушно говорив про «органічне засвоєння інтернаціональних, мандрівних тем українським елементом». Цей український елемент

наповнював інтернаціональну тему українським змістом і українським духом.

Українська народна казка, попри її багатоманітність, становить єдиний, монолітний блок нашої народної культури, утворений кількома потужними пластами, які виникли в різні історичні епохи. Найдавніші казки склалися задовго до виникнення державних утворень на нашій землі, до прийняття нашими предками християнства. Це, насамперед, казки про тварин, багато фантастичних казок, як-от, казки про однооку потвору, про Яйце-райце, про Котигорошка.

Казці як жанру фольклору властиві риси мистецтва, традиційно спільно твореного народом. Це є те спільне, що об'єднує казку з будь-яким видом фольклору.

Кожна казка невіддільна від краси, вона сприяє розвитку естетичних почуттів, без неї неможливе благородство, щира чуйність до людського нещастя і страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. Образи казки благотворно формують і свідомість малюків.

Казка – невід'ємна частина дитинства. Навряд чи знайдеться людина, яка, будучи маленьким, що не вислухав безліч самих різних історій. Подорослішавши, він переказує їх своїм дітям, які розуміють їх по-своєму, вимальовуючи в уяві образи дійових персонажів і переживаючи емоції, які казка передає.

Згідно наукового визначення в літературі, казка – «епічний літературний жанр, розповідь про будь чарівних або авантюрних події, яке має чітку структуру: зачин, середина і кінцівка». З будь-якої казки читач повинен витягти якийсь урок, мораль. Залежно від виду, казка виконує і інші функції. Існує багато класифікацій жанру.

Кожен з нас погодиться з тим, що в окремий вид варто виділити казки про тварин. Другий вид – чарівні казки. І, нарешті, існують так звані побутові казки. Всі види мають свої особливості, які стають зрозумілими шляхом порівняльного їх аналізу.

Існування таких історій цілком обгрунтовано, адже тварини – істоти, які мешкають з нами в безпосередній близькості. Саме цей факт вплинув на те, що народна творчість використовує образи тварин, причому найрізноманітніших: як диких, так і домашніх. Разом з тим слід звернути увагу на те, що тварини, що зустрічаються в казках, представлені не як типові тварини, а як особливі тварини, наділені людськими рисами. Вони живуть, спілкуються і поведуться як справжні люди. Такі художні прийоми дозволяють зробити образ зрозумілим і цікавим, наповнивши його при цьому певним змістом.

У свою чергу, казки про тварин також можна розділити на казки з участю диких або домашніх тварин, предметів або об'єктів неживої природи. Часто літературознавці, говорячи про те, які бувають жанри

казок, класифікують їх на чарівні, кумулятивні і сатиричні. Також в цю класифікацію входить і жанр байки. Можна розділити казки про тварин на твори для дітей і для дорослих. Часто у казці присутня людина, який може виконувати чільну або другорядну роль.

Зазвичай з казками про тварин діти знайомляться ще у віці від трьох до шести років. Вони найбільш зрозумілі маленьким читачам, так як ті зустрічаються з постійними персонажами: хитрою лисицею, боягузливим зайцем, сірим вовком, розумним котом і так далі. Як правило, основна риса кожної тварини і є його характерною особливістю.

Відповідь – найрізноманітніші. Кумулятивні казки, наприклад, підбираються за принципом сюжетної зв'язку, де зустрічаються одні й ті ж герої, просто в різних обставинах. Часто герої казкових історій мають імена в зменшувально-пестливих форм (Лисичка-Сестричка, Зайчик-побігачик, Жаба-Квакушка і так далі).

Основна характерна риса цього виду – чарівний, фантастичний світ, в якому живуть і діють головні герої. Закони цього світу відрізняються від звичних, в ньому все не так, як насправді, що приваблює юних читачів і робить цей вид казок, безсумнівно, найулюбленішим серед дітей. Чарівне оточення і сюжет дозволяють автору проявити всю свою уяву і використовувати якомога більше відповідних художніх прийомів, з метою створити твір спеціально для дитячої аудиторії.

У більшості випадків цей вид казок має типовий сюжет, визначених героїв і щасливий фінал. Які бувають казки про чарівність? Це можуть бути розповіді про героїв і фантастичних істот, казки про незвичайні предметах і різних випробуваннях, які долаються завдяки чарівництву. Як правило, в фіналі герої одружуються і живуть довго і щасливо.

Відзначимо, що герої чарівних казок втілюють безліч позитивних якостей. Серед основних тем цього літературного жанру – боротьба добра і зла, боротьба за любов, правду і інші ідеали. Обов'язково повинен бути присутнім негативний герой, який у фіналі буде переможений. Структура казки звичайна – зачин, основна частина і кінцівка.

Такі історії оповідають про події звичайному житті, висвітлюючи різні соціальні проблеми і людські характери. У них автор висміює негативні людські якості. Такі казки бувають соціальними та сатиричними, з елементами чарівної казки і багато інших. Тут висміюються негативні якості багатіїв і пихатих людей, в той час як представники народу втілюють у собі позитивні риси. Побутові казки показують, що головне – не гроші і сила, а доброта, чесність і розум. Літературознавці стверджують – і це факт – що писалися вони в часи, коли люди переживали соціальні кризи, прагнули змінити лад суспільства. Серед популярних художніх прийомів тут виділяються сатира, гумор, сміх.

Крім наведеної вище класифікації, казки ще ділять на авторські та народні. Вже з назв зрозуміло, що авторські – казки, які були написані

конкретним відомим письменником-казкарем, а народні – ті, які не мають одного автора. Народні казки передаються з вуст в уста з покоління в покоління, і початковий автор нікому не відомий. Розглянемо кожен з типів окремо.

Добірка чарівних казок – то своєрідний двобій людства з темними силами. Саме з них ми черпаємо уявлення про звичаї, вірування, традиції та обряди прадавніх українців. Найпопулярніші – «Іван-Побиван», «Кирило Кожум'яка», «Ох!» та «Яйце-райце».

Слово в казці повністю передає усно-виконавську гру. Образ розкривається цілком лише в усьому словесному тексті і, тільки виходячи з нього все, можна зрозуміти усно-виконавську гру казкаря-актора. Гра і слово в казці пов'язані настільки міцно, що розглядати їх як взаємно доповнюють початку можна, лише визнаючи при цьому визначальну роль словесного тексту, в якому укладається все багатство казкового оповідання.

Казки – своєрідний ідейно-естетичний та етичний кодекс народу, тут втілені моральні і естетичні поняття і уявлення українського народу, його сподівання і очікування. У казковій фантастиці відображаються риси народу, який її створив.

Казка вийшла з народного побуту: у ній йдеться про сватання, вона сміється над пихою і т. д. У ній передано багато вірних реальності істин.

Кожна казка несе в собі узагальнену думку. Яким би безліччю правильних спостережень над звичками звірів і птахів не були наповнені казки, вони завжди говорять про загальне. Умовність вимислу і тут відповідає широті художніх узагальнень.

Підростає нове покоління в якого вже формується багато пріоритетів, прикладів, ідеалів. В умовах глобалізованого світу та вільного доступу до інформації багато казок, міфів, байок, фільмів, мультфільмів вже є в свідомості наших дітей.

Отже, казка – це прозовий жанр фольклору з фантастичними елементами. Сюжетна основа народних казок, герої та їх поведінка в тих чи інших ситуаціях красномовно розповідають читачеві про історію, моральні цінності та соціально-побутові особливості української нації.

Список використаної літератури

1. **Львов М. Р.** Речь младших школьников и пути ее развития / Михаил Романович Львов – М.: Просвещение, 1975. – 198 с.
2. **Методика** навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн для студ-в вищих навч. закл. / [С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. О. Воскресенська, О. В. Собко, Т. Ф. Потоцька, О. Н. Хорошковська]; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

Козачок І. О. Українська народна казка як засіб національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку

У цій статті визначено, що художня література відіграє важливу роль у виховному процесі, в розвитку мови, поповненні словникового запасу дитини. Дорослі повинні пам'ятати, що потреба дитини в тому, щоб йому читали, навіть якщо він вже навчився самостійно читати, треба задовольняти. Після читання важливо з'ясувати, що і як зрозумів дитина. Твори для читання дитині потрібно вибирати враховуючи вік, інтереси і розвиток.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, українська народна казка, фольклор, художня література.

Козачок И. А. Украинская народная сказка как способ национально-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста

В этой статье определено, что художественная литература играет роль в воспитательном процессе, в развитии языка, пополнении словарного запаса ребенка. Взрослые должны помнить, что потребность ребенка в том, чтобы ему читали, даже если он уже научился самостоятельно читать, надо удовлетворять.

Ключевые слова: словарный запас, лингводидактическая модель, имя существительное.

Kozachok I. The Ukrainian Folk Tale as a Way of National-Patriotic Education of Children of the Senior Preschool Age

In this article it is determined that fiction plays a role in the educational process, in the development of the language, in the replenishment of the vocabulary of the child. Adults should remember that the child's need for being read, even if he has already learned how to read independently, must be satisfied.

Key words: vocabulary, linguodidactic model, noun.

УДК 372.2

К. М. Коюда

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Психолого-педагогічне осмислення проблем оздоровлення й здоров'язбереження, формування навичок здорового способу життя стосовно дітей дошкільного віку різноаспектно представлено в науковій

літературі. У дослідженнях багатьох учених (Е. Вільчковський, О. Дубогай та ін.) збереження та зміцнення здоров'я дошкільників здебільшого пов'язується з ефективністю системи фізичного виховання. Важливість валеологічної освіти для збереження здоров'я дітей розкрито в працях Т. Андрющенко, Л. Калуської, С. Юрочкіної та ін. Педагогічні механізми застосування оздоровчих технологій проаналізовано М. Дідуром, М. Єфименком, В. Мануйловою, А. Мухамедом, А. Потапчук, М. Сократовим та ін. науковцями. Об'єднувальною для більшості наукових розвідок є увага дослідників до фізичного здоров'я як фундаменту здорової особистості, взаємозв'язку психічного, духовного та соціального здоров'я тощо.

Крім того, більшість дослідників зазначають, що саме дошкільний вік є тим етапом, коли важливо формувати елементарні навички, дотримання яких дозволить зберегти власне здоров'я. Дошкільне дитинство є найбільш сенситивним для засвоєння правил, норм, умінь і навичок здорового способу життя, культурно-гігієнічних навичок, це період інтенсивного особистісного розвитку, формування самосвідомості, мотивів поведінки, моральних якостей дитини.

Отже, метою статті є аналіз особливостей формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку.

Аналіз особливостей фізичного і психічного розвитку дитини в період дошкільного віку дозволяє зробити висновок про те, що даний період є сенситивним для формування основ здорового способу життя оскільки:

- спостерігається підвищена рухова активність;
- розвивається інтерес до себе, свого тіла, до нових знань;
- дитина легко підкоряється вимогам, правилам і нормам поведінки;
- у дитини формується підвищена потреба в схваленні вчинків і дій [1].

Проаналізувавши наукову літературу з проблеми, ми дійшли висновку, що до навичок здорового способу життя у дошкільників учені відносять: навички раціонального харчування дошкільників, навички рухової активності, навички особистісної гігієни, навички ефективного спілкування, уміння долати конфлікти, навички співпереживання, позитивне ставлення до себе та навички емоційного самоконтролю. Як бачимо, комплекс таких навичок, сформованих вже на етапі дошкільного дитинства повністю відображає сутність категорії здоров'я та її складових (фізичне здоров'я, психічне здоров'я, психо-соціальне здоров'я).

Так, вже на етапі дошкільного віку важливо формувати навички раціонального харчування та пов'язану з цим, так звану, «харчову поведінку». Безумовно, раціональне харчування дошкільника – необхідна умова його гармонійного росту, фізичного та нервово-психічного розвитку, стійкості до впливу інфекцій та інших негативних факторів

зовнішнього середовища. Крім того, правильно організоване харчування формує у дітей культурно-гігієнічні навички, закладає основи культури харчування.

У свою чергу, **харчова поведінка** – це сукупність звичок і способів реагування, що стосуються харчування (смакові переваги, дієта, режим харчування) та формуються за впливу культурних, соціальних, сімейних, біологічних факторів. Харчова поведінка починає формуватися з перших років життя, тому важливо сприяти формуванню правильної харчової поведінки та запобігти появі звички переїдати, недоїдати, появі однобічного чи вибіркового харчування, харчовим страхам та іншим розладам у дітей [2].

Учені одностайно наголошують, що дитина у віці 3-7 років соціалізується, наслідує поведінку дорослих і набуває звичок, які будуть їй притаманні надалі. Тому дорослим слід звернути увагу на виховання з метою набуття і *гігієнічних навичок вживання їжі*.

Навчання дитини рухам та формування *навичок рухової активності здійснюється* у відповідності до особливостей формування рухових вмінь і навичок, які умовно являють собою послідовний перехід від знань і уявлень про рухову дію до уміння виконати її, а відтак від уміння до навички [3].

Е. Вільчковський визначає рухові навички як одну з форм рухової дії дитини. На основі знань і досвіду вона набуває вміння виконувати ту чи іншу фізичну вправу, вчиться практично застосовувати свої рухові здібності в різних варіантах і комбінаціях [4].

Рухи в дошкільному віці – це один із постнатальних стимулів розвитку структур і функцій дитячого організму. Численні дослідження І. Аршавського, О. Сухарева, Г. Юрко, яскраво свідчать, що рухи суттєво впливають на розвиток стану здоров'я і працездатності дітей дошкільного віку. Сприятливий вплив на організм може бути лише в тому випадку, якщо її рівень знаходиться в межах оптимальних величин.

Так, при гіподинамії (режимі малорухомості) виникає низка негативних для дитини наслідків: у розвитку скелетної мускулатури виявляється зниження її сили і працездатності, у дітей виникають різноманітні порушення у поставі, викривленні хребта, сплюсненні стопи – все це призводить до затримки моторного розвитку (швидкості, спритності, координації рухів, витривалості, гнучкості і сили). Низький рівень рухової активності викликає відхилення у фізичному розвитку дітей і вони часто набувають зайвої ваги, стають інертними, у них знижується опір до простудних та інфекційних захворювань.

З іншого боку, гіперкінезія (надмірно велика рухова активність) також порушує принцип оптимального фізичного навантаження, що може викликати перенапругу серцево-судинної системи і несприятливо відбитися на розвитку організму дитини і негативно позначається на розвитку організму дошкільника. Тому потрібна особлива увага до

цілеспрямованого керівництва руховою діяльністю дітей, формування в них рухових навичок як запоруки здорового способу життя [2; 4].

Отже, рухова активність дошкільника повинна бути цілеспрямованою й відповідати його досвіду, інтересам, бажанням, функціональним можливостям організму. Тому, змістовий бік рухового режиму дошкільників має бути спрямованим на розвиток розумових, духовних та фізичних здібностей дітей.

Виховання у дітей дошкільного віку *навичок особистої гігієни* відіграє найважливішу роль в охороні їх здоров'я, сприяє правильній поведінці в побуті, у громадських місцях. Зрештою, від знання і дотримання дітьми необхідних гігієнічних правил і норм поведінки залежить не тільки їх здоров'я, але й здоров'я інших дітей і дорослих. Під час повсякденної роботи з дітьми необхідно прагнути до того, щоб дотримання правил особистої гігієни стало для них природним, а гігієнічні навички з часом постійно удосконалювалися. Спочатку дітей привчають до дотримання елементарних правил: мити руки перед їжею, після користування туалетом, після проведення гри, повернення з прогулянки тощо. Дитині, якій виповнилося більше ніж три роки, прищеплюють звичку полоскати рот питною водою після їжі, заздалегідь навчивши її цього.

Діти старшого дошкільного віку усвідомленіше повинні ставитися до дотримання правил особистої гігієни: самостійно мити руки з милом, намилюючи їх до утворення піни і досуха витирати, користуватися індивідуальними рушником, гребінцем, склянкою для полоскання рота, стежити, щоб усі речі утримувалися в чистоті. Формування навичок особистої гігієни припускає й уміння дітей залишатися завжди охайними, усувати неохайність у своєму одязі самостійно або за допомогою дорослих [1].

Гігієнічне виховання і навчання нерозривно пов'язані з вихованням культурної поведінки. Змалечку дітей привчають правильно сидіти за столом під час їжі, ретельно, безшумно пережовувати їжу, уміти користуватися столовими приборами, серветкою.

Отже, формування гігієнічних навичок – запорука збереження власного здоров'я.

Формування *навичок ефективного спілкування, уміння долати конфлікти* у дітей дошкільного віку – запорука їхнього соціально здоров'я, гарного самопочуття за адекватної самооцінки.

Відомо, що спілкування становить взаємодію двох чи більше людей та передбачає обмін інформацією, допомагає розширити соціальні зв'язки індивіда, сприяє формуванню особистості як суб'єкта діяльності. У період дошкільня значно підвищується роль мовлення в пізнанні оточуючого світу та спілкуванні з однолітками та дорослими [7]

Чимало вчених визначають, що модель спілкування дошкільників з дорослими (вихователями, батьками) визначає засіб спілкування й

взаємодії з однолітками. Спілкування з однолітками дозволяє дошкільнику виявляти свої інтереси, збагатити власний соціальний досвід, укріпитися у свої нахилах, отже, саме в емоційному спілкуванні з однолітками найефективніше відбувається процес формування соціальної компетентності [5]. Очевидно, що вихователь має враховувати такі особливості розвитку дошкільників та виступати в якості прикладу поведінки для дитини з одного боку, та спрямовувати змістовний аспект спілкування дітей між собою – з іншого.

У процесі формування навичок спілкування, ефективної взаємодії з оточуючи та навичок розв'язання конфліктів дитина вчиться і підтримувати власне соціальне здоров'я, що є ваговою складовою здоров'я загалом.

Не менш важливим для психологічного здоров'я дошкільника є сформована у нього адекватна самооцінка та *позитивне ставлення до себе*, що пов'язано з розвитком самосвідомості, тобто усвідомленню людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самої себе [6].

На етапі дошкільного віку дитина починає розуміти себе, свій внутрішній світ, оцінює власні дії та поведінку інших, бачить свої переваги та недоліки. О. Кононко, С. Курінна, В. Мухіна наголошують, що старший дошкільний вік характеризується підвищеною чутливістю до власної Я-концепції [7].

Дитина починає усвідомлювати та переживати власну неповторність, унікальність, прагне до утвердження свого Я серед інших; дитина порівнює себе з оточуючими, на основі чого формується подальша її самооцінка, яка стає більш реалістичною, поступово виступає в якості «фільтру», крізь який діти оцінюють власну соціальну поведінку. Вчені (О. Кононко, С. Курінна, І. Рогальська-Яблонська) одноставно наголошують на необхідності забезпечення на даному віковому етапі емоційно-позитивного ставлення до себе, створення належних умов для цього в дитячому садку.

У дитячому садку дитина дошкільного віку вперше дістає реальну можливість порівняти себе з іншими. В сім'ї зробити це важко, оскільки поруч з нею перебувають старші, досвідченіші й вміліші люди (порівняння себе з ними буде не на користь малюка). Зіставляючи свої досягнення, якості, реакції, поведінку, зовнішність, дошкільник навчається орієнтуватись у власних можливостях, виробляє відповідний рівень домагань, визначає свій статус серед однолітків.

Як бачимо, важливо, щоб на даному віковому етапі формувалась навичка позитивної самооцінки, що впливає на психологічне здоров'я дитини.

У дітей дошкільного віку добре розвинені такі емоції, як заздрість, гнів, страх, переляк, сором, радість, любов, збентеження та

сором'язливість. Це той період, в який діти можуть розвинути свій емоційний інтелект, знайти так звані добрі емоційні звички - навички, пов'язані з отриманням і проявом емоційних станів, познайомитися зі способами зняття напруги й управління емоціями. Накопичені в цей період навички емоційного самоконтролю стають запорукою здоров'я та підтримки здорового способу життя у майбутньому [5; 7].

Отже, важливим є формування навичок емоційного самоконтролю у дітей дошкільного віку.

Як бачимо, ефективність процесу формування навичок здорового способу життя дошкільників залежить від відповідної спрямованості освітнього процесу, форм та методів його організації в ЗДО та родині. Серед форм і методів процесу формування навичок здорового способу життя пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

Вирішальне значення у формуванні навичок здорового способу життя дошкільнят має стимулювання з боку дорослих, адекватне віку та потребам дитини. У поведінці дитини дошкільного віку зберігаються й закріплюються в основному ті риси, вміння та навички, що постійно одержують підтримку (так зване позитивне підкріплення).

Список використаної літератури

1. **Беленька Г. В.** Здоров'я дитини – від родини / Беленька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 220 с.
2. **Богініч О.** Фізичне виховання дошкільників засобами гри : навч.-метод. посіб. / Богініч О. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
3. **Вільчковський Е. С.** Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : [навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. та доп.] / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 428 с.
4. **Вільчковський Е.** Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах: Навчально-методичний посібник. / Вільчковський Е., Денисенко Н. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 128 с.
5. **Щетинина А. М.** Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учеб. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
6. **Кононко О. Л.** Самопізнання та самостворення як особистісні феномени дошкільного дитинства / О. Л. Кононко // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 11 – С. 15–24.
7. **Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку** / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-Матер, 2006. – 368 с., с. 200.

Коюда К. М. Особливості формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку

Стаття присвячена проблемі формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку. Визначено, що до таких навичок належать: навички раціонального харчування дошкільників, навички рухової активності, навички особистісної гігієни, навички ефективного спілкування, уміння долати конфлікти, навички співпереживання, позитивне ставлення до себе та навички емоційного самоконтролю. Автор характеризує особливості формування визначених навичок на етапі дошкільного дитинства.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, навички здорового способу життя, дошкільники.

Коюда К. М. Особенности формирования навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста

Статья посвящена проблеме формирования навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. Определено, что к таким навыкам относятся: навыки рационального питания дошкольников, навыки двигательной активности, навыки личной гигиены, навыки эффективного общения, умение преодолевать конфликты, навыки сопереживания, позитивное отношение к себе и навыки эмоционального самоконтроля. Автор характеризует особенности формирования данных навыков на этапе дошкольного детства.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, навыки здорового образа жизни, дошкольники.

Koyuda K. The Features of the Formation of Healthy Lifestyle Habits of Preschool Age Children

The article is devoted to the problem of forming skills of a healthy lifestyle in preschool age children. It is determined that such skills include: the skills of rational nutrition of preschool age children, mobility skills, personal hygiene skills, effective communication skills, the ability to overcome conflicts, empathy skills, a positive attitude towards oneself and emotional self-control skills. The author characterizes the features of the formation of these skills at the stage of preschool childhood.

Key words: health, healthy lifestyle, skills of a healthy lifestyle, preschool children.

Т. В. Ладик

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Проблема формування у дітей свідомого ставлення до природи та своєї поведінки у ній, екологічної культури на сьогодні в Україні набуває особливої актуальності та значущості, є предметом вивчення освітніх установ, одним із яких – заклад дошкільної освіти.

Заклад дошкільної освіти є початковою ланкою для формування екологічної культури, засвоєння та набуття екологічних знань дітьми. Саме період дошкільного дитинства важливий для усвідомлення себе невід’ємною часткою живої природи, своєї ролі та значущості в збереженні її цілісності [1, с. 11].

У Базовому компоненті дошкільної освіти України в освітній лінії «Дитина у природному довкіллі» передбачено сформованість у дітей старшого дошкільного віку знання про необхідність дотримання правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, ощадливого використання природних багатств, використання води, електричної та теплової енергії в побуті [8, с. 182].

У Концепції екологічної освіти та виховання України серед завдань дошкільного виховання визначено формування бережливого ставлення до природи, морально-ціннісної орієнтації особистості. Цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, переосмислення власної поведінки в межах гуманістично-спрямованих орієнтирів щодо природи. Тому основним предметом бережливого ставлення до природи дошкільників має стати формування суб’єктивного відображення універсальної цінності природи [5, с. 515].

У Законі України «Про дошкільну освіту» розкривається сутність екологічної культури як провідної у формуванні особистості дитини, наголошується потреба у формуванні екологічної культури дітей.

У психолого-педагогічній літературі є велика кількість праць, в яких постає завдання екологічного виховання та екологічної культури, значення природи у вихованні та розвитку дитини. Проблему взаємовідносин людини і природи порушували багато вчених, зокрема А. Дістервег, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Дістервер, Г. Песталоцці, К. Ушинський, Я. Коменський, В. Сухомлинський, Д. Локк. Дослідники підкреслюють значущість дошкільного віку для вирішення питань екологічного виховання, спираючись на те, що саме в цей період дитина набуває першого досвіду зі світом Природи, формуються основи її ціннісних орієнтацій [1, с. 12].

Формування екологічної культури особистості, екологічного мислення, свідомості, екологічних знань та навичок є метою екологічної освіти. Екологічне виховання повинно становити цілісну систему, мусить мати на меті формування в дитини світогляду, заснованого на уявленні про єдність із природою.

Тому *метою* нашої статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку.

Проблему екологічної культури та підвищення її рівня порушували у своїх працях Д. Ліхачев, В. Павлов, Г. Пустовіт, Л. Курняк, Н. Виноградова, Н. Глухова, Н. Горобаха, С. Дерябо, З. Плохій, В. Ясвін, В. Панов, Е. Гірусов, М. Тарасенко, В. Крисаченко, Н. Яришева, А. Волкова, Н. Кот, Н. Лисенко.

Визначними є праці В. Вернадського «Філософські думки натураліста», «Роздуми натураліста», «Проблеми біогеохімії». Він вважав, що суть екологічної проблеми полягає в тому, «що люди не встигають адаптувати свою культуру відповідно до тих змін, які самі ж привносять у цей світ, і джерела цієї кризи знаходяться всередині, а не ззовні людської сутності...» [9, с. 167].

Термін «екологічна культура» тісно пов'язаний із рядом понять – «екологічна освіта», «екологічне виховання», «екологічна свідомість», «екологічна відповідальність».

Зазначимо, що формування екологічної культури відбувається засобами екологічної освіти, екологічного виховання, шляхом формування екологічної свідомості та відповідальності.

Екологічне виховання – формування в людини свідомого сприйняття навколишнього світу, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов'язана з перетворенням навколишнього середовища природного, впевненості в необхідності дбайливого ставлення до Природи, розумного використання її багатств [6]. Більшість дослідників (Н. Вахняк, А. Божко) вважають, що екологічне виховання потрібне для посилення у дітей дошкільного віку відчуття відповідальності за природу рідного краю, виховати їх дбайливими, бережливими та чуйними, навчити надавати посильну допомогу дорослим у збереженні природного середовища, що є основою формування екологічної культури дошкільника.

Екологічне виховання утворює сферу екологічної освіти, що потребує практичного застосування, а саме залучення дитини до екологічної діяльності. З цього випливає, що екологічна освіта – це складний процес навчання, виховання і розвитку особистості, спрямований на формування системи наукових та практичних знань і умінь, ціннісних орієнтацій, поведінки і діяльності, які забезпечують відповідальне ставлення до навколишнього і соціоприродного середовища та здоров'я, метою якого є процес становлення екологічної культури [2, с. 119].

На думку З. Плохій складовою екологічної культури є екологічна свідомість, яка є системою елементарних знань про явища природи, властивості її об'єктів, рослинний та тваринний світ, діяльність людини та її вплив на природу, зв'язок Землі і Космосу [8, с. 184].

С. Артановський зазначає, що екологічна свідомість стає органічною складовою частиною громадської мудрості, передової культури.

Н. Дежнікова стверджує, що екологічна культура базується на прагненні жити в співзвуччі з навколишнім світом. Екологічна культура є не що інше, як матеріалізована у вчинках, словах і справах людей екологічна свідомість.

Л. Юрченко підкреслює, що екологічна свідомість виступає регулятором екологічної діяльності з оптимізації взаємовідносин у системі «природа – суспільство», тобто виступає важливим компонентом екологічної культури.

Отже, можна зробити висновок з вищесказаного, що на основі екологічної свідомості формується екологічна культура.

Поняття «екологічна культура» вперше виникло у 20-х роках ХХ століття у працях представників американської школи «культурної екології» і означало сукупність відповідних екокультурних норм.

В науково-педагогічній літературі є чимало трактувань поняття екологічної культури.

В. Крисаченко вважає, що екологічна культура – це здатність людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля. Екологічна культура є визначальною для вибору цілей у людській діяльності, спрямованій на організацію й трансформацію природного світу відповідно до власних потреб і намірів [3, с. 49].

Тлумачний словник екології подає таке визначення екологічної культури. Це поведінка життя й суспільства (окремого індивіда) на основі пізнання раціонального використання законів розвитку природи з урахуванням близьких і віддалених наслідків змін середовища природного під впливом людської діяльності [6].

Л. Курняк трактує екологічну культуру як знання основних закономірностей та взаємозв'язків у природі й суспільстві, емоційно-почуттєві переживання, емоційно-ціннісне і діяльнісно-практичне ставлення до природи. Вона формується в інтеграції трьох напрямів: екологічної свідомості, морально-етичного і діяльнісно-практичного ставлення [3, с. 50].

Деякі дослідники (І. Зверев, І. Качур) пропонують розглядати екологічну культуру як частину загальної культури людини, що стосується всіх сторін матеріального і духовного життя суспільства, кожної людини.

Екологічна культура починає формуватись у дошкільному віці. Цей процес має ґрунтуватися на психологічних особливостях дошкільників.

Дошкільний вік – фундаментальний етап формування основ екологічної культури, тому що саме в цей період дитина проявляє величезний інтерес до світу природи, а емоційна, особлива сприйнятливість і зв'язок між ним і дорослим, робить це період основним. Тому завданням закладу дошкільної освіти є формування мислення та екологічної культури дошкільнят, навчання жити за законами природи, розвиток почуття особистої відповідальності за збереження природи, виховання в дітей любові та турботи до природи.

Основу екологічної культури дошкільників становлять елементарні знання про природу:

- орієнтування в найближчому природному середовищі;
- усвідомлення життєво необхідних потреб живих істот в умовах їх існування;
- ознайомлення з елементарними відомостями про взаємозв'язки живої природи, її значення в житті людини [4, с. 6].

Аналізуючи науково-методичні праці вчених та спираючись на законодавчу базу сучасної дошкільної освіти, можна виокремити основні завдання у формуванні екологічної культури дошкільників:

- формування системи наукових знань про основні екологічні фактори в розвитку живої природи, поживність ґрунту;
- формування системи ціннісних орієнтацій;
- спостереження за природними об'єктами та явищами;
- підвищення пізнавального інтересу дитини до природи описами об'єктів та явищ;
- формування вмінь та навичок екологічної грамотності особистості шляхом активізації знань і практичного досвіду у різних видах діяльності;
- виховання бережливого ставлення до природи, уміння бачити її красу;
- знайомство із природою рідного краю [7, с. 89].

Таким чином, аналізуючи усе вищезазначене доходимо до висновку, що дошкільний вік є фундаментальним етапом формування екологічної культури дітей дошкільного віку. Саме в дошкільному віці дитина пізнає світ природи, вчиться спілкуватися з тваринами, птахами, рослинами. Взаємодіючи із предметами неживої природи, засвоює систему відносин з навколишнім середовищем, що, як наслідок, удосконалює інтелектуальні навички дитини, його естетичні та моральні почуття. Основами формування екологічної культури дошкільників є відчуття у дітей відповідальності за природу рідного краю, надання посильної допомоги дорослим у збереженні природи, свідоме та бережливе ставлення до оточуючого.

Подальша робота передбачає окреслення шляхів підвищення екологічної культури дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти.

Список використаної літератури

- 1. Волкова В. А.** Педагогічні умови екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс] / В. А. Волкова, С. О. Барсук // Зб. наук. пр. «Педагогічні науки». – Херсон. – №75 (Т. 2). – С. 11–15. – Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_75/part_2/4.pdf. **2. Колток Л.** Формування екологічної культури учнів початкової школи як психолого-педагогічна проблема / Л. Колток // Зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 1. – С. 115–122. **3. Курняк Л. М.** Екологічна культура : поняття та формування [Електронний ресурс] / Л. М. Курняк // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2015. – № 10. – С. 48–51. – Режим доступу : http://nd.nubip.edu.ua/2015_4/8.pdf. **4. Мандруємо** екологічною стежиною: дослідницько-експериментальна діяльність дітей дошкільного віку в природі / С. Ю. Павлюк, Л. С. Русан, Г. І. Колосінська. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 168 с. **5. Мельник Л.** Особливості виховання бережного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку / Л. Мельник // Матеріали II Міжвузівської студентської дистанційної науково-практичної конференції «Наукові пошуки ХХІ століття : молодіжний вимір». – К., 27 листопада 2017. – С. 515–519. **6. Мусієнко М. М.** Екологія : Тлумачний словник [Електронний ресурс] / М. М. Мусієнко, В. В. Серебряков, О. В. Брайон. – К. : Либідь, 2004. – 376 с. – Режим доступу : http://eduknigi.com/ekol_view.php?id=236. **7. Певіцина Т. О.** Діяльність дошкільного навчального закладу та сім'ї з екологічного виховання дітей / Т. О. Певіцина // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 2 (42). – С. 87 – 94. **8. Сергієнко С.** Екологічна культура як особистісний феномен / С. Сергієнко // Сучасне докільля : Актуальні проблеми, досвід, перспективний розвиток. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2016. – С. 182–185. **9. Сорочинська О. А.** Формування екологічної культури школярів у процесі позакласної еколого-натуралістичної роботи / О. А. Сорочинська // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів ХХІ століття». Педагогіка та психологія (Вип. 577). – 2011. – С. 164–173.

Ладик Т. В. Дошкільний вік як фундаментальний етап формування основ екологічної культури

У статті висвітлена проблема формування екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку, обґрунтовано значення екологічної культури. Розкрито сутність понять «екологічна культура», «екологічна освіта», «екологічне виховання», зв'язок між ними. Доведено, що дошкільний вік є фундаментальним етапом формування екологічної

культури, бо ставлення до світу природи закладаються саме у цьому віці. Підкреслено, що процес формування основ екологічної культури дітей є тривалим та складним процесом.

Ключові слова: екологічна культура, екологічна освіта, екологічне виховання, дошкільний вік.

Ладик Т. В. Дошкольный возраст как фундаментальный этап формирования основ экологической культуры

В статье освещена проблема формирования экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста, обосновано значение экологической культуры. Раскрыта сущность понятий «экологическая культура», «экологическое образование», «экологическое воспитание», связь между ними. Доказано, что дошкольный возраст является фундаментальным этапом формирования экологической культуры, потому что отношение к миру природы закладываются именно в этом возрасте. Подчеркнуто, что процесс формирования основ экологической культуры детей является длительным и сложным процессом.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, экологическое воспитание, дошкольный возраст.

Ladik T. Preschool Age as a Fundamental Stage in the Formation of the Foundations of Ecological Culture

The article reveals the problem of the formation of ecological culture in preschool children, the importance of ecological culture is justified. The essence of the concepts „ecological culture”, „ecological education”, „ecological upbringing”, the connection between them is revealed. It is proved that preschool age is a fundamental stage in the formation of ecological culture, because attitude towards the world of nature is laid at this age. It is emphasized that the process of forming the foundations of children's ecological culture is a long and complex process.

Key words: ecological culture, ecological education, ecological upbringing, preschool age.

УДК 37.091.33-027.22:796

І. О. Лобода

ІГРОВІ МЕТОДИ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Молодший шкільний вік – один з найважливіших етапів соціалізації і формування особистості дитини. З приходом в школу дитина переживає

серйозні зміни в її житті: змінюється звичний режим дня, дитина вливається в новий (в більшості випадків зовсім незнайомий) дитячий колектив і набуває в особі вчителя нового наставника, зростають вимоги до дитини з боку батьків і школи, нарешті, молодшому школяреві доводиться постійно займатися напруженою розумовою діяльністю, тоді як в дитячому садку більшу частину часу дитина присвячувала грі.

Багато педагогів і психологів (М. Гамезо, В. Мухіна та ін.) відзначають, що цей етап адаптації до шкільного життя нерідко пов'язаний з подоланням великих труднощів, як в міжособистісному спілкуванні дітей, так і в навчанні.

В останні десятиліття багато педагогів відзначають, що діти все рідше грають у традиційні дитячі ігри. Гра є дуже важливою і має великий вплив на розвиток особистості дитини. Саме під час гри у дошкільника найбільш ефективно розвиваються головні новоутворення цього віку: творча уява, образне мислення, довільність, самосвідомість та ін. Через гру дитина знайомиться з поведінкою і взаємовідносинами дорослих людей, які стають зразком для її власної поведінки, і в ній набуваються основні навички спілкування, якості, необхідні для встановлення контакту з однолітками. Захоплюючи дитину і примушуючи її підкорятися правилами, які містяться у взятій на себе ролі, гра сприяє розвитку почуттів і вольової регуляції поведінки. Для того, щоб гра розвивалася в дошкільному і продовжувала розвиватися в молодшому шкільному віці, дорослі повинні не тільки цінувати гру як таку і заохочувати дітей до ігор, але і так структурувати простір і час, щоб залишалася можливість пограти.

Розробкою теорії ігор, дослідженням їх соціальної природи, внутрішніх структур і значень для розвитку дитини займалися Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтєв, та ін. Вченими була відзначена стимулююча роль гри в емоційному, інтелектуальному розвитку, а також її роль у розвитку мовлення, навичок спілкування, вплив на засвоєння соціальних ролей.

Д. Ельконін стверджує, що гра сприяє розвитку у дітей уміння більш ефективно вирішити проблемні ситуації, тому що в ході гри, програвання різних ролей вони моделюють значущі для них міжособистісні відносини. Ці дії дають можливість дитині усвідомлювати результати своїх дій, формувати нові соціальні мотиви діяльності [2, с. 20].

Отже, вибір гри в якості методу навчання і виховання учнів молодших класів обґрунтований її загальновизнаними психотерапевтичними функціями.

О. Леонтєв стверджує, що діти, граючись, пізнають ширше навколишню дійсність. Для молодших школярів гра є сферою їх соціальної творчості, полігоном їх суспільного самовираження. Гра є надзвичайно інформативною і багато «інформує саму дитину про неї». Гра є шляхом пошуку школярем себе в колективі класу, школи, загалом у

суспільстві, людстві. Саме в процесі ігор у молодших школярів формуються комунікативні вміння і навички, які необхідні для подальшого дорослого життя. Гра – регулятор життєвих позицій школярів молодшого віку. В ігровій діяльності дитина виступає одночасно як учень, і як учитель [3, с. 5].

Гра має першорядне значення для природного розвитку дитини. Гра – це особлива форма освоєння дійсності шляхом її відтворення і моделювання. Вона являє собою спробу дітей організувати свій досвід, надає конкретну форму і вираз внутрішнього світу дитини.

Цінність гри для дитячого розвитку підкреслюється практично усіма – не тільки психологами, а й педагогами і багатьма іншими фахівцями. Гра – це форма життя дошкільника, головний засіб його розвитку та формування специфічних людських здібностей. За дослідженням Е. Смирнової, розвиненої форми гри досягають тільки 10-15% сучасних дошкільнят. У даний час швидкий темп життя не дозволяє дітям витрачати час на дозвілля, і відбувається витіснення гри [60, с. 236]. Отже, всі новоутворення, які повинні були скластися в цьому віці, не складаються, і дитина йде в школу, не готова до навчальної діяльності. У школі їй не можуть компенсувати «недограність», згодом це може дуже вплинути на подальший розвиток дитини.

У цьому віці ігрова потреба величезна. У молодших школярів з різноманітних ігор головними є рольові ігри. Вони характерні тим що, в ході гри дитина виконує конкретну роль і діє в придуманій ситуації, відтворює вчинки окремої особистості.

Н. Макарова зазначає, що у процесі гри, молодші школярі намагаються оволодіти такими якостями індивіда, які їх цікавлять в звичайному житті. Дітям особливо близькі такі ролі, в яких виявляються сміливість і благородство. Граючись у рольові ігри, вони починають зображувати і самих себе та при цьому прагнуть до тих позицій, які не вдаються в дійсності. У грі діти розвиваються всебічно, формується певний спосіб життя, адаптація до життя в суспільстві, самозахист і самореалізація. При виборі ігор треба враховувати індивідуальність дитини, тому гра може вплинути на кожную дитину по-своєму. У цьому гра є незамінним помічником [3, с. 9].

Отже, за допомогою гри дитина молодшого шкільного віку включається в світ дорослих, оволодіває різними навичками, всесторонньо та гармонійно розвивається. Для педагогів гра є інструментом виховання, створюючи умови для розвитку дитини.

Для позначення потенційної цінності в житті дитини звернемося до функцій гри.

Функція загального розвитку: гра забезпечує розвиток ряду областей, включаючи мовні, моторні, когнітивні навички, навички вирішення проблем. Гра стимулює дитину досліджувати навколишнє

середовище, взаємини між об'єктами, причинно-наслідкові зв'язки і зв'язки між подіями. Це сприяє смисловій організації досвіду дитини. Гра надає вплив на розвиток розумових дій, готуючи перехід до формування нових інтелектуальних операцій, вона є джерелом розвитку і створює зону найближчого розвитку. Також гра створює умови для розвитку довільної усвідомленої поведінки, розвиває самоконтроль.

Функція спілкування: в грі дитина досліджує рольові взаємини і ролі, які пов'язані з сімейними правилами, культурними або зовнішніми установками. Дитина може використовувати гру, щоб попрактикуватися в своїй сімейній ролі, ролі серед друзів. Освоєння ролей пов'язано з придбанням соціальних навичок, оскільки передбачається взаємодія з іншими.

Функція саморозвитку: через гру дитина починає формувати елементарне самосприйняття, гра допомагає дитині вільно виражати себе. Дитина опрацьовує в грі емоції. Гра вчить дитину, що емоції можуть вільно висловлюватися, що їх вираз вона може контролювати, і що вона може осмислювати відчуте в процесі вираження. Діти починають розуміти, що одна і та ж емоція може мати різну інтенсивність і різні форми вираження. У грі дитина має можливість відреагувати на свої переживання, пов'язані із заплутаними важкими ситуаціями.

Дітям буває складно поділитися з дорослим, і один з одним, своїми переживаннями і почуттями. Але свої почуття, свій досвід вони легко, невимушено і природно можуть прожити в грі, вибравши певний ігровий матеріал, діючи з ним певним чином, розігруючи, і тим самим знову і знову проживаючи певні ситуації. Гра надає унікальну можливість дитині реорганізовувати, перетворювати свій досвід, свій особистий світ [1, с. 178].

Крім того функція гри полягає ще і в тому, щоб перетворювати щось неймовірне в реальному житті в ситуації, що піддаються контролю.

За словами дослідників, гра матиме позитивний вплив на розвиток дитини тільки тоді, коли у навчальному процесі вона застосовується усвідомлено, ґрунтуючись на психологічний розвиток дітей на науковому рівні, а також маючи уявлення про доречність і про можливість впливу ігор протягом навчально-виховного процесу.

Сенс будь-якої гри – прагнення до перемоги. У процесі гри виробляються такі життєві якості, як зосередженість, посидючість, пам'ять, завзятість, наполегливість у досягненні мети. Крім усього зазначеного гра розвиває комунікативні вміння, логічне мислення, вчить здатності передбачати наслідки власних і чужих вчинків [3, с. 11].

Щоб гра повною мірою реалізувала свої можливості, вчитель повинен оцінювати її за наступними двома критеріями: за очікуваним результатом і за подальшою метою. У цьому випадку ігрова діяльність може стати одним із засобів організації навчання.

Ще однією умовою, необхідною для того, щоб застосування ігор на

уроках було найбільш ефективним – з боку педагога потрібне глибоке проникнення в механізми гри [2, с. 175].

Для успішного навчання молодші школярі повинні відчувати радість при розумовій напрузі. Але при цьому необхідно, щоб у них було бажання включитися у їх вирішення. Ось в цьому випадку розвиваюча гра може виявитися серйозним помічником педагога, якщо тільки педагог усвідомлює її роль у саморозвитку учня. Допомогти молодшим школярам включитися у вирішення навчальних завдань – значить, зробити серйозний крок для досягнення стратегічних результатів в початковому навчанні. При такому застосуванні гри у школярів молодшого віку формуються наступні важливі якості:

- доброзичливе ставлення до школи, до навчальних предметів;
- вміння і прагнення включатися в колективну навчальну діяльність;
- вміння слухати один-одного;
- власне бажання розширювати свої можливості;
- розкриття своїх творчих можливостей;
- самовираження, самоствердження.

Гра виконує свої функції на уроках в тих випадках, якщо вона забезпечує:

- не тільки засвоєння школярами конкретних навчальних умінь, а й виховання у школярів бажання вчитися;
- усвідомлення дітьми своїх занять не як звичайної гри в школі, а як вчення.

З вище викладеного випливає, що використання гри на уроках в початкових класах є необхідним. Тому що тільки гра дає можливість зробити важке – легким і доступним, а нудне – цікавим і веселим. Гру на уроці можна застосовувати при вивченні нової теми, і при закріпленні, а також при відпрацюванні навичок читання з метою розвитку мовлення дітей.

Педагог, який освоїв принципи застосування ігрових методів, повинен проявляти ініціативу. Наприклад, з метою навчання української мови з більшою результативністю, можуть бути використані гри творчого характеру, які спрямовані на розвиток фантазії і художніх смаків учнів.

Ігрова форма навчання сприяє розвитку творчості учнів, тому інтерес до неї стимулює учнів до пошуку нових нетривіальних шляхів і можливостей для вирішення виниклих проблем.

Різні сторони проблеми використання гри в навчанні цікавлять вчених і педагогів-практиків вже не одне десятиліття. Гра – це універсальний елемент всієї людської культури, особливий вид діяльності, яка імітує реальну діяльність людини в штучно створених умовах і за допомогою створення відносно достовірної моделі. Загальноприйнятим є розуміння гри, що склалося на основі культурологічної її концепції, автором якої є Й. Хейзінга, який гру розцінював як вільну активність, не

пов'язану з матеріальними інтересами, що протікає всередині власних просторових і часових меж у відповідності з певними правилами, що викликає утворення соціальних груп.

Гру, яка веде до отримання навчального та виховного ефекту прийнято називати навчальною або дидактичною грою. На відміну від ігор взагалі така гра має суттєву ознаку – чітко поставлену мету навчання і відповідними їй педагогічними результатами, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають як засіб спонукання, стимулювання учнів до навчальної діяльності.

Основна функція педагогічної діяльності полягає не просто в передачі інформації, а у створенні проблемно-пізнавальних ситуацій та управлінні пізнавальною діяльністю учнів з урахуванням індивідуальних особливостей, розвитку потенційних можливостей і здібностей учнів. Оскільки здібності проявляються, змінюються і розвиваються в діяльності, то завдання педагога полягає, насамперед, в тому, щоб організувати побудову такої діяльності учнів. Зазначеному завданню відповідає ігрова методика навчання, тому що:

1) гра втягує в активну пізнавальну діяльність кожного учня окремо і всіх разом, і тим самим є ефективним засобом управління навчальним процесом;

2) навчання в грі здійснюється за допомогою власної діяльності учнів, що носить характер особливого виду практики, в процесі якої засвоюється більша кількість інформації, ніж при словесному або наочному навчанні;

3) гра – вільна діяльність, що дає можливість вибору, самовираження, самовизначення і саморозвитку для її учасників.

Навчання в процесі гри здійснюється за допомогою організації навчальної діяльності самих учнів, яка за своїм типом є продуктивною і творчою, а за змістом – пізнавальною, практичною та ціннісно-орієнтаційною.

На думку Б. Лобанової, з грою зникається діяльність по вихованню творчих здібностей, причому гра як модель дійсної ситуації в своїй початковій точці готує і зіткнення з реальним світом.

А. Субетто звертає увагу на той факт, що гра тренує емоційні структури, що підкріплюють творчість (сміх, радість, задоволення від реалізації очікування та ін.). Ігрові методи є творчими. Вони «програють» незвичайні ситуації і попереджають про можливі тенденції розвитку, озброюють особистість, що творить радістю і гумором, виконують роль механізму ломки стереотипів.

Ефективність і результативність ігрової організації уроків можуть визначати наступні фактори:

- визначення сюжетів і тем ігор змістом навчальної діяльності і навчально-пізнавальними завданнями;
- спрямованість на спільну творчу діяльність в умовах рольових взаємодій;
- просторово-часовий характер, умовність гри, взаємозв'язок і взаємозумовленість дій партнерів;
- активний творчий пошук учасників гри при невизначеності та неоднозначності передбачення розвитку або результату.

Настільні дидактичні ігри найбільш ефективно можуть бути використані при роботі з поняттями, як на ознайомчому етапі, так і при перевірці та закріпленні знань. Інтерес учнів до цього виду ігор великий і не втрачає своєї актуальності в різних класах. У процесі розгадування іноді слова пригадуються відразу, а іноді доводиться користуватися довідковою літературою. Таким чином, настільні ігри виконують контролюючу, творчу, пізнавальну, стимулюючу функції. Їх використання під час пояснення нових відомостей значно покращує ефект запам'ятовування і засвоєння, вони можуть грати роль єдиного засобу введення нового матеріалу, підсилюючи ефект новизни й цікавості. Настільні дидактичні ігри в легкій, ненав'язливій формі сприяють глибокому і усвідомленому засвоєнню основних понять теорії.

П. Копосов, зазначає, що існують і негативні сторони у використанні ігор у процесі навчання:

- нерідко пояснення правил і демонстрація гри займає багато часу, часто це призводить до того, що діти не встигають за час, що залишився вивчити або закріпити матеріал;
- нерідко порушується механізм гри, тобто порушується строгий порядок виконання ігрових дій. Найчастіше це спостерігається в групових і колективних формах ігор, що призводить до плутанини, а головне, до сумнівних результатів;
- після проведення ігор буває важко відновити дисципліну в класі;
- при проведенні парних, групових і колективних форм гри змагання між дітьми, буває переростає в нездорове суперництво, що не завжди встигають помітити вчителі, а тим паче запобігти. Це призводить до зіпсованих взаємин між дітьми поза грою [1, с. 65].

Але, також необхідно зазначити, що при чіткому продумуванні, правильній розробці і правильній організації ігрових форм, результати при досягненні поставлених цілей є дуже високими.

У контексті нашого дослідження варто відзначити, що гра – це своєрідна школа соціалізації дитини. У грі проявляється культура поведінки, культура спілкування. Цікавий зміст ігор, може сприяти прийняттю норм і правил які є в суспільстві. Коли дитина в грі бере на себе ту чи іншу роль вона вчиться спілкуватися, взаємодіяти з середовищем, слідувати правилам і багато чому іншому.

Д. Ельконін писав: «Особливе значення в соціалізації особистості мають дитячі ігри. Виконуючи роль то доктора, то пацієнта, дитина опановує мистецтвом приймати роль іншого, входити в роль і виходити з ролі. Приймаючи загальні правила гри, вона навчається орієнтуватися на соціонормативну систему в соціальній взаємодії» [2, с. 112].

Граючи, дитина легше встановлює зв'язок зі світом дорослих і з світом взагалі. Гра – чи не єдиний вид діяльності, спрямований на розвиток не окремих здібностей (до мистецтва чи техніки), а здібності до творчості в цілому. При цьому відбувається включення дитини в систему суспільних відносин, засвоєння і відпрацювання норм поведінки. Завдяки цьому, в молодшому шкільному віці з'являються «ігрові колективи», групи, в яких є спільність вимог, узгодженість дій, вироблення єдності «узагальненої думки» з приводу тих чи інших аспектів співпраці в грі, навчанні.

За словами В. Абраменкової: «Саме в дитячому середовищі іноді достатньо жорстко за допомогою традиційних культурних засобів – дитячого правового побуту, дитячого фольклору і ігрових правил – відбувається підпорядкування дитини груповим нормам і оволодіння їй власною поведінкою, а значить формування її як особистості» [1, с. 35]. Тому в дитячій субкультурі слід бачити самобутній спосіб освоєння нових сторін соціальної дійсності і її самоствердження в ній.

Саме в дитячій субкультурі визначаються смаки, мода, мова і способи взаємодій, а групи однолітків служать референтним джерелом численних моделей поведінки, створюючи принцип дорослих відносин, які співставні з соціальними та культурними нормами, що допомагають зрозуміти себе, випробувати свої сили. Кожен з соціальних інститутів (сім'я і група однолітків) являє собою альтернативні референтні джерела вибору моделі поведінки, проте із часом частка групи однолітків зростає. Вона починає грати переважну роль в процесі соціалізації.

На основі всього вищесказаного можна зробити висновок: гра може виконувати роль експериментального майданчика для випробування себе і визначення меж своїх можливостей. За допомогою гри дитина в опосередкованій формі включається в світ дорослих. Формує багато корисних соціальних якостей, навчається слідувати правилам. Завдяки грі дитина входить у дитячу субкультуру, у взаємодії з якою вона ще більше покращує свої соціальні навички та вміння.

З огляду на вищезначене, ми доходимо висновку, що гра є доцільним методом соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Наступний розділ буде присвячений розробленню та експериментальній перевірці методики використання гри як методу соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів, розробці системи ігор, що буде спрямована на соціалізацію, всебічний розвиток особистості молодших школярів, задоволення їх соціокультурних потреб.

Список використаної літератури

1. **Современный** ребенок. Под ред. А. Я. Варги. – М. : ОГИ; Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2006. – 640 с.
2. **Тузова В. Л.** Первый класс – день за днем. Организация жизнедеятельности коллектива младших школьников. Материалы для специалистов начальной школы / В. Л. Тузова. – СПб : КАРО, 2001. – 272 с.
3. **Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.

Лобода І. О. Ігрові методи в системі навчання і виховання молодших школярів

У статті мова йде про те, що гра є дуже важливою і має великий вплив на розвиток особистості молодшого школяра. Саме під час гри у дітей найбільш ефективно розвиваються творча уява, образне мислення, довільність, самосвідомість та ін. Через гру дитина знайомиться з поведінкою і взаємовідносинами дорослих людей, які стають зразком для її власної поведінки, і в ній набуваються основні навички спілкування, якості, необхідні для встановлення контакту з однолітками.

Ключові слова: навчання, виховання, ігрові методи, розвиток особистості.

Лобода И А. Игровые методы в системе обучения и воспитания младших школьников

В статье речь идет о том, что игра – очень важна и имеет большое влияние на развитие личности младшего школьника. Во время игры у детей наиболее развивается творческое восприятие, образное мышление, самосознание и т.д. Через игру ребенок знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, что потом становится образцом для собственного поведения, в ней приобретают основные навыки общения, качества, необходимые для контакта со сверстниками. .

Ключевые слова: обучение, воспитание, игровые методы, развитие личности.

Loboda I. Game Methods in the System of Training and Education of Younger Schoolchildren

The article deals with the fact that the game is very important and has a great influence on the development of the personality of the junior schoolboy. During the game, children develop creative perception, imaginative thinking, self-awareness, etc., most of all. Through the game, the child gets acquainted with the behavior and relationships of adult people, which then becomes a model for their own behavior, it acquires the basic communication skills, qualities necessary for contact with peers.

Key words: training, education, play methods, personality development.

Д. Г. Протасова

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасна система дошкільної освіти спрямована на підготовку особистості, яка самостійно мислить; створення умов, що відкривають перед дитиною можливість самостійних дій у пізнанні навколишнього. Тому формування у старших дошкільників пізнавальної самостійності, розвиток їх творчості є сьогодні актуальною проблемою. Виховання творчої особистості – одне з головних завдань, яке покликане розв'язувати усі ланки народної освіти.

Концепція дошкільного виховання в Україні передбачає широкі можливості для створення дошкільних закладів, які б розв'язували низку завдань. Одним із них має бути формування творчої індивідуальності, яка буде жити активно, цікаво, відповідно до вікових потреб [1].

Доцільно звернути увагу на те, що у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, закладено підхід до особистості як до суб'єкта власної діяльності. Дитина розглядається як цінність, як активна творча особистість [2, с. 6–9].

Впровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти зумовлює необхідність розвитку дітей у різних сферах їхнього життя. Зокрема, у сфері «Я сам», що виокремлено у Базовому компоненті дошкільної освіти, йдеться про те, що дитина повинна «мати уявлення про пізнавальну активність у власному розвитку, цікавитися особливостями свого сприймання, пам'яті, уяви, мислення; володіти початковими формами дослідництва, експериментувати, елементарно вивчати навколишній світ» [3].

Мета статті: полягає у здійсненні теоретичного аналізу проблеми розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку у психолого-педагогічних дослідженнях.

Проблема розвитку творчих здібностей дедалі більше набуває актуальності. Як бачимо, згідно з нормативними документами дошкільної освіти зазначено, що пріоритетним напрямком виховання дитини на етапі дошкільного дитинства є розвиток у неї творчих здібностей, від рівня яких залежить гармонійність розвитку особистості.

Питаннями розвитку дитячої творчості в різних видах дитячої діяльності займалися Н. Ветлугіна, А. Гогоберидзе, В. Деркунська – музична творчість; Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна – образотворче мистецтво; Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін –

творчість і гра; О. Сомкова, О. Ушакова Л. Парамонова – творче конструювання; Н. Подд'яков – творчість в експериментуванні.

У результаті багаторічних експериментальних досліджень психологів Е. Фромма, І. Волкова, Р. Бернса, О. Моткова та інших встановлено, що властивості психіки людини, основа інтелекту і всієї духовної сфери виникають і формуються головним чином у дошкільному та молодшому шкільному віці.

В наш час дослідженням проблем розвитку творчих здібностей займаються також Г. Ковальова, Н. Вишнякова, Л. Дорфман, Н. Терентьєва, А. Мелик-Пашаєв, Л. Футлик.

Розвиток творчих здібностей у дітей дошкільного віку є складовою життєдіяльності. В різні часи дослідниками розглядалось питання формування особистості дитини, як носія певної культури.

Творчість визначається як діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, що володіють новизною і суспільною значущістю, тобто в результаті творчості створюється щось нове, до цього що ще не існуючого. Поняттю «творчість» також можна дати і ширше визначення. Філософи визначають творчість, як необхідну умову розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з виникненням яких змінюються і самі форми творчості.

Творчість – це процес створення суб'єктивно нового, заснованого на здатності породжувати оригінальні ідеї і використовувати нестандартні способи діяльності.

По суті справи, творчість – це «здатність створювати будь-яку принципово нову можливість» [4, с. 45].

Поняття природи творчості пов'язане з питанням про критерії творчої діяльності. Творчість можна розглядати в різних аспектах: продукт творчості – це створене; процес творчості – як створено; процес підготовки до творчості – як розвивати творчість.

Продукти творчості – це не лише матеріальні продукти – будівлі, машини і так далі, але і нові думки, ідеї, рішення, які можуть і не знайти відразу ж матеріального втілення. Іншими словами, творчість – це створення нового в різних планах і масштабах.

При характеристиці суті творчості важливо враховувати різноманітні чинники, ознаки, властиві процесу творення. З погляду психології і педагогіки особливо цінним є сам процес творчої роботи, вивчення процесу підготовки до творчості, виявлення форм, методів і засобів розвитку творчості. Творчість є цілеспрямованою, наполегливою, напруженою працею. Вона вимагає розумової активності, інтелектуальних здібностей, вольових, емоційних рис і високої працездатності [5, с. 73].

Творчість характеризується як вища форма діяльності особи, що вимагає тривалої підготовки, ерудиції і інтелектуальних здібностей.

Творчість є основою людського життя, джерелом усіх матеріальних і духовних благ.

У спільній структурі творчої діяльності, що розглядається, як система, можна виділити декілька основних підсистем. Це – процес творчої діяльності, продукт творчої діяльності, особа творця, середовище і умови, у яких протікає творчість. У свою чергу в кожній з названих підсистем можна виділити їх складові. Процес діяльності може мати такі основні складові, як формування задуму і його реалізація. Особа творця характеризується здібностями розуму, темпераментом, віком, характером. Середовище і умови є фізичним оточенням, колективом, стимуляторами і бар'єрами в творчій діяльності.

Творчість – не суцільний і безперервний рух. У ній чергуються підйоми, застої, спади. Вищою точкою творчості, його кульмінацією є натхнення, для якого характерний особливий емоційний підйом, ясність і виразність думки, відсутність суб'єктивного переживання, напруга. П. Чайковський писав про свій творчий стан: «... іншого разу є абсолютно нова самостійна музична думка. Звідки вона – непроникна таємниця. Сьогодні, наприклад, з ранку я був охоплений тим незрозумілим вогнем натхнення, завдяки якому я знаю заздалегідь, що все написане мною сьогодні матиме властивість западати в серце і залишати у ньому враження, що невідомо звідки береться» [6, с. 23].

У різних людей стан натхнення має різну тривалість, частоту настання. З'ясовано, що продуктивність творчої уяви залежить головним чином від вольових зусиль і є результатом постійної напруженої роботи. Зі слів І. Рєпіна, натхнення – це нагорода за каторжну працю [6, с. 27]

Окрім репродуктивної діяльності в поведінці людини присутня творча діяльність, результатом якої є не відтворення вражень, що були у його досвіді або діях, а створення нових образів або дій. У основі цього виду діяльності лежать **творчі здібності**.

Здібності – індивідуально-психологічні якості особистості, що передбачають і забезпечують успішність виконання нею діяльності.

Творчі здібності пов'язані із уявою і дають змогу дитині знаходити оригінальні способи і засоби розв'язання задач, придумати казку чи історію, скласти гру чи намалювати малюнок.

Майбутнє нашої держави, надії на покращення умов життя, на якісно новий рівень пов'язані саме з творчо мислячими молодими людьми, які повинні прийти у всі сфери виробництва.

Розвиток творчих здібностей педагог І. Лернер розглядає у плані передачі дітям досвіду творчої діяльності, виділяючи такі процесуальні риси, як самостійне перенесення раніше засвоєних знань та вмінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми у знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативи рішення, або способу розв'язання;

комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних завдань у новий спосіб.

Знаний український дослідник психології творчості В. Моляко серед компонентів творчих здібностей називає такі: оригінальність у рішеннях; пошуки нового; наполегливість у досягненні мети; самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість та міцність; енергійність.

Деякі зарубіжні вчені виділяють наступні основні компоненти творчих здібностей: інтелектуальні – багатство ідей; здатність мислити нетрадиційно; логічне мислення; здатність розпізнавати та ставити проблеми; гнучкість розуму; хороша пам'ять; критичність; логічні властивості; усвідомленість; почуття відповідальності; здатність переносити конфлікти; допитливість; ініціативність; здатність та готовність до досягнень; здатність самостійно та оперативно приймати рішення; бути взірцем для наслідування.

Проблемою розвитку творчих здібностей у дошкільнят займалася О. Дьяченко, яка запропонувала розділити здатності на дві великі групи. Ділення це умовно, але ефективно з точки зору розмежування коштів, якими користуються діти при вирішенні задач різних класів.

Перша група – здатності до пізнання дійсності, що дозволяють дитині за допомогою таких засобів, як схеми, моделі, вичленувати істотні для вирішення завдання наочні, об'єктивні зв'язки між предметами, тобто узагальнити свій пізнавальний досвід. Наприклад, дитина використовує план кімнати для того, щоб знайти певний предмет в приміщенні, або застосовує схему для побудови із запропонованих деталей (кубиків, елементів Лего, кіндер-сюрпризів і т.д.).

Друга група – здатності, що дозволяють дитині передати ставлення до дійсності за допомогою позначення символічними засобами сенсу ситуації. Ці кошти дають можливість дошкільнику узагальнити і виразити свій емоційно-пізнавальний досвід. Наприклад, в грі дитина часто відтворює радість, гнів, смуток, задоволення за допомогою символіки, укладеної в міміці, жесті, вигуку і т.п. Засобами живопису (композиція, колір, розмір, форма) дошкільник передає своє ставлення до зображуваного персонажа або події [7].

Більшість концепцій акцентують увагу на певних аспектах розвитку творчих здібностей в шкільні роки. Дошкільний вік називається як відправна точка прояви обдарованості, але в теорії педагогіки і психології феноменологічні передумови розвитку здібностей в цьому віці недостатньо вивчені.

На думку А. Матюшкина, творчі можливості людини проявляються дуже рано. Найінтенсивніший період його розвитку – 2-5 років, коли закладається фундамент особистості, і вона вже проявляє себе.

Старший дошкільник має велику здатність до перевтілення. І ця здатність дозволяє йому розсовувати рамки свого «Я». Перевтілюючись,

дитина зсередини бачить життя казкового героя, тварини, рослини або навіть предмета.

У старших дошкільнят вже формується критичне ставлення до результатів своєї діяльності. Важливо закріпити у дитини свідомість впевненості в тому, що він зуміє все. Не треба прагнути до точного відтворення героя, предмета на папері. Головне – передати його індивідуальність, підкреслити в ньому важливі для юного художника якості через колір, світло, форму, ритм, художні засоби. Тим самим юний художник втілює свій задум, виражає своє власне емоційне ставлення до світу. Тому і малюнки виходять дуже різними.

Дошкільник починає відчувати роль і значення мистецтва, його доброту і силу, органічну єдність мистецтва і життя. Звичайно, він не думає цими категоріями, але починає відчувати це згідно своїм віковим можливостям.

Успішний розвиток творчих здібностей, на думку Р. Казакової, можливо лише при створенні певних умов, що сприяють їх формуванню. Такими умовами є:

1. Ранній фізичний та інтелектуальний розвиток дітей.
2. Створення обстановки, що випереджає розвиток дитини.
3. Самостійне рішення дитиною завдань, що вимагають максимальної напруги сил, коли дитина добирається до «стелі» своїх можливостей.
4. Надання дитині свободи у виборі діяльності, чергуванні справ, тривалості занять одні справою і т.д.
5. Розумна, доброзичлива допомога (а не підказка) дорослих.

Комфортна психологічна обстановка, заохочення дорослими прагнення дитини до творчості [8].

Таким чином, творчість для дітей дошкільного віку передбачає наявність у нього здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх творчих можливостей. Творчість як процес розглядалася спочатку, виходячи з самозвітів діячів мистецтва і науки, де особлива роль відводилася «осаянню», натхненню і їм подібним, які змінюють попередню роботу думки.

Список використаної літератури

1. Концепція дошкільного виховання в Україні : проект. / – К. : Освіта, 1993. – 16 с. **2. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С. 6–9. **3. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Кононко. –

3-тє вид., випр. – К. : Світлич, 2009. – 430 с. **4. Батищев Г. С.** Познание и творчество / Г. С. Батищев – М. : Педагогика, 1991. – 120 с. **5. Ендовицкий Т.** Про розвиток творчих здібностей. / Т. Ендовицкий // Дошкільне виховання. – 1967. – № 12. – С. 73-75. **6. Березіна В. Г.** Дитинство творчої особистості. / В. Г. Березіна, І. Л. Викентьев, С. Ю. Модестов. – СПб. : Видавництво Буковського, 1994. – 60 с. **7. Дьяченко О. М.** Развитие воображения у дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей / О. М. Дьяченко. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 128с. **8. Казакова Р. Г.** Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р.Г. Казакова, Т.И. Сайганова, Е. М. Седова и др. – М. : Сфера, 2005. – 56 с.

Протасова Д. Г. Развитие творческих способностей старших дошкольников

У статті розглядається питання розвитку творчості в педагогічних дослідженнях. Аналізуються різні підходи до визначення поняття творчості, творчі здібності, творчі діяльності. Розглянуто питання розвитку творчих здібностей дошкільника. Охарактеризовано педагогічні умови, що сприяють формуванню творчих здібностей.

Ключові слова: творчість, здібності, творчі здібності, творча діяльність, дошкільник.

Протасова Д. Г. Развитие творческих способностей старших дошкольников

В статье рассматривается вопрос развития творчества в педагогических исследованиях. Анализируются различные подходы к определению понятия творчество, творческие способности, творческая деятельность. Рассмотрены вопросы развития творческих способностей дошкольника. Охарактеризованы педагогические условия, способствующие формированию творческих способностей.

Ключевые слова: творчество, способности, творческие способности, творческая деятельность, дошкольник.

Protasova D. Development of Curricularities of Senior Predictors

The article deals with the development of creativity in pedagogical research. Different approaches to the definition of the concept of creativity, creative abilities, creative activity are analyzed. The questions of development of preschooler's creative abilities are considered. The pedagogical conditions that contribute to the formation of creative abilities are described.

Key words: creativity, abilities, creative abilities, creative activity, preschooler.

А. Ю. Рябова

ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У зв'язку з швидкими темпами розвитку інформаційно-комунікативних технологій перед системою освіти постає нове завдання: розробити технології, які забезпечили б формування в учнів умінь вчитися, оперувати і управляти інформацією, швидко приймати рішення та якісно організовувати свою інформаційну діяльність. Актуальним на сьогоднішній день є інноваційні технології в освітньому процесі, тобто використання особливих форм, методів, способів, прийомів у навчально-виховному процесі. Одним з таких способів є урок-квест.

Проведення квестів допомагає розвивати творчу особистість як учня, так і вчителя. Серед характерологічних особливостей творчої особистості виділяють: відхилення від шаблону; оригінальність; ініціативність; наполегливість; високу самоорганізацію; працездатність. Всі ці характеристики можна формувати при проведенні квестів.

Отже, мета нашої статті – розкрити значення понять «квест», «квест-технології» та охарактеризувати особливості їх використання на уроках природознавства в початковій школі.

Аналіз літературних та Інтернет джерел дав можливість встановити, що певний досвід роботи, щодо впровадження квестів у навчальний процес, мають вчителі Росії. Вчителі-практики України вже багато років працюють з даною технологією, але в літературі дуже мало інформації про їх досвід. На сьогоднішній день проблему створення та використання квестів в освітньому процесі активно вивчають зарубіжні та вітчизняні науковці: Б. Додж, Т. Марч, М. Андрєєва, Я. Биховський, О. Гапєєва, М. Гриневич, Л. Іванова, Н. Кононец, Г. Шаматоньова та ін. [1].

Збільшення розумового навантаження змушує замислитися над тим, як підтримати в учнів інтерес до матеріалу, що вивчається, їх активність протягом усього року. Будь-яка гра є засобом розвитку уваги, спостережливості, кмітливості. Сьогодні одним із найкращих засобів викликати у дітей та дорослих естетичну насолоду від творчого напруження своїх інтелектуальних і фізичних сил є добре організована гра. Гра завжди носить невимуснений характер. Вона спирається на внутрішнє спонукання людини і дозволяє йому розвивати самостійність, мимовільність дій. У грі задоволення приносить не тільки результат, але й процес його досягнення. Не випадково квест – це ігрова технологія [2].

Квест (квестор) – від латинського слова *q u a e r o* – шукаю, розшукую, веду слідство. Квест – це гра-пригода, в якій учасники

повинні вирішувати певні завдання для просування по сюжету і для досягнення конкретної мети. Ці завдання можуть бути найрізноманітнішими: активними, креативними, інтелектуальними. У грі учасники обов'язково взаємодіють, кожна гра обов'язково несе в собі змагальний момент. За типами гри квести теж можуть бути дуже різноманітними: квести-дії, квести-проекти, квести-головоломки та інші. Квести мають дуже важливу властивість – вони забезпечують учасникам релаксацію, знімають нервові навантаження, сприяють переключенню уваги і допомагають вирішувати конфлікти.

Проводиться квести можуть в самих різних місцях: в замкнутому приміщенні – в групі, в залі, в музеї на виїзді, квести на природі – на ділянці, на екскурсії. Серед них особливо цікавий геокешинг – квест на відкритій місцевості з пошуком скарбу, схованки із елементами орієнтування на місцевості.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу та різні погляди на поняття квесту, можна скласти таку класифікацію:

1. За формою проведення квести бувають:

- а) комп'ютерні ігри;
- б) веб-квести;
- в) QR-квести;
- г) медіа квести;
- д) квести на природі (вулиці, парках тощо);
- е) комбіновані.

2. За режимом проведення:

- а) в реальному режимі;
- б) у віртуальному режимі;
- в) у комбінованому режимі.

3. За терміном реалізації квести розрізняють:

- а) короткострокові – мета: поглиблення знань та їх інтеграція, розраховані на одно-три заняття;
- б) довгострокові – мета: поглиблення і перетворення знань, розраховані на тривалий термін – може бути, на семестр або навчальний рік.

4. За формою роботи:

- а) групові;
- б) індивідуальні.

5. За предметним змістом:

- а) моно квест;
- б) міжпредметний квест.

6. За структурою сюжетів розрізняють:

- а) лінійні;
- б) не лінійні;
- в) кільцеві [1].

Ким би не збирався стати учень, який фах не обрав би, йому потрібно правильно і швидко міркувати, діяти організовано, враховуючи обставини і наявні ресурси. Впевнені, що той вчитель, який спробує створити та провести хоча б один квест з учнями, одразу побачить у своїх вихованцях позитивні зміни. Застосування квестів на уроках природознавства зможе в повній мірі реалізувати завдання, які поставлено новим Державним стандартом початкової освіти щодо вивчення освітньої галузі «Природознавство». Впровадження квест-технологій на уроках природознавства в початковій школі поглиблюють знання учнів з теми, сприяють кращому засвоєнню понять, розвитку зв'язного мовлення, вмінню відстоювати свою думку. Учні на таких уроках завжди зацікавлені, активні та вмотивовані до навчання природознавству, через що урок стає набагато продуктивнішим [3].

Щоб детальніше уявити як це все відбувається на уроці природознавства маємо декілька прикладів квесту.

Квест №1

«Природа – наш навколишній світ»

Мета: закріплювати знання дітей про зовнішній вид і назву дерев.

Зміст. Гру проводять на прогулянці. Вчитель дає учням міні-мапу (де на мапі накреслений план їхньої місцевості та зображення листя або назва дерева). Учні повинні знайти дерева з вказаними листям чи назвою. Вчитель розглядає з учнями дерева (гілки, листя, кору), уточнює назви, після чого пропонує дітям пограти в гру. Учні діляться на дві команди. Вчитель описує одне з дерев, але не показує на нього, а діти за командою «Раз, два, три – біжи!» повинні підбігти до дерева, яке описував педагог. Виграє та команда, яка правильно визначила дерево.

Квест №2

«Що я знаю про вплив Сонця на природу і погоду?»

Завдання: учням потрібно пройти кілька випробувань. У кінці завдань діти повинні знайти тест, заповнити його.

Зміст. Клас поділяється на три групи і кожна з них отримує своє завдання. Не виконавши це завдання, діти не зможуть перейти до наступного. Попередньо завдання розміщуються біля входних дверей, в їдальні, біля питного фонтанчика, за класною дошкою, в спортзалі.

В кінці випробування діти мають знайти тестові роботи в підручнику, пеналі та щоденнику одного з учнів відповідної групи.

Вчитель контролює правильність виконання завдань і надає допомогу, якщо потрібно.

Переваги використання квесту на уроках природознавства :

- дозволяє учням пізнати один одного в умовах необхідності прийняття швидких рішень;
- виявляє: приховані якості учнів, потенційних лідерів, інтелектуалів, учнів-логістів, які вміють прорахувати на декілька ходів вперед;

- розвиває логічне мислення, інтуїцію, вміння швидко знаходити вихід із складної ситуації, знайти спільну мову з різними людьми;
- дозволяє учням краще ознайомитися з темою, бо всі сценарії носять тематичний характер;
- проводить аналогії й асоціації між явищами;
- швидка актуалізація інформації;
- ігрові етапи дозволяють спільно пережити емоційні сплески, що психологічно зближує учнів, викликають масу позитивних емоцій і радісних спогадів, сприяють розвитку комунікабельності;
- інтелектуальні етапи розвивають ерудицію і виявляють спритність.

Отже, аналізуючи власну професійну діяльність, можемо зробити висновок, що використання квесту в навчально-виховного процесі приносить позитивні результати. Основною роллю квест-технологій є підвищення інтересу до предмету, активності під час навчального процесу на уроці, а також кращому засвоєнню учнями нової теми.

Список використаної літератури

1. Використання квест-технології на уроках основи здоров'я в початкових класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://media.wix.com/ugd/6719c5_ee7f7d04c76d42c5aa013366b11317de.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення: 19.03.2018. **2. Щербань П. М.** Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с. **3. Інтерактивні** технології навчання на уроках природознавства у 2 класі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : man-osvita.org.ua/.../інтерактивні%20технології%20на%20 – Назва з екрана. – Дата звернення: 18.03.2018.

Рябова А. Ю. Використання квест-технології на уроках природознавства в початковій школі

У статті розглядається інноваційна технологія організації навчально-виховної роботи в початковій школі – квести. Автор статті розкриває поняття «квест», «квест-технології», визначає їх види, наводить класифікацію, розкриває особливості організації та проведення квестів на уроках природознавства у початковій школі.

Ключові слова: квест, квест-технології, природознавство, початкова школа.

Рябова А. Ю. Использование квест-технологии на уроках природоведения в начальной школе

В статье рассматривается инновационная технология организации учебно-воспитательной работы в начальной школе – квесты. Автор статьи раскрывает понятие «квест», «квест-технологии», определяет их

виды, приводит классификацию, раскрывает особенности организации и проведения квестов на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: квест, квест-технологии, естествознание, начальная школа.

Ryabova A. Using Quest Technology at Elementary School Science Lessons

The article deals with the innovative technology of organization of educational work in elementary school - quests. The author of the article reveals the concept of "quest", "quest-technology", defines their types, gives a classification, reveals the peculiarities of organization and conducting quests at natural science lessons in elementary school.

Key words: quest, quest-technology, natural science, elementary school.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 35.015.31

В. В. Демидова

ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема розвитку дитячих творчих здібностей в навчальній діяльності є досить актуальною на сучасному етапі. Дослідження дозволяють відзначити необхідність та можливість розвитку мовленнєвих творчих здібностей вже з дошкільного віку.

Дитинство передусім дошкільне – єдиний період життя, коли творчість може стати універсальним і природним способом буття людини. Численні наукові дослідження різних часів свідчать про безкрайні креативні можливості дошкільного дитинства, тому провідна психолого-педагогічна проблема виявляється в тому, щоб створити ці сприятливі умови стимулювання і спрямування розвитку особистості.

Мовленнєві творчі здібності посідають важливе місце в розвитку дитячої творчості починаючи з перших років життя людини. Мовлення акумулює життєдайну творчу енергію дитини, це стимул, засіб і показник її фізичного психічного і духовного розквіту, розквіту творчих здібностей, максимальної реалізації природних можливостей.

У перші роки свого життя дитина оволодіває унікальним скарбом – мовленням, що дає їй змогу називатися людиною, зв'язує воєдино її минуле, сучасне й майбутнє, забезпечує спілкування, порозуміння, взаємодію з іншими людьми загалом і найближчим оточенням зокрема. Отже, роль мови й мовлення у становленні особистості, її успішному функціонуванні в різних умовах життєдіяльності складно переоцінити.

Центральним завданням у дошкільному дитинстві є розвиток зв'язного мовлення, під час якого реалізується головна функція мовлення – комунікативна. Проте якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку всіх сторін мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного), у ньому виявляються всі досягнення дошкільника в опануванні рідного мовлення.

Одним з дієвих чинників, що якісно поліпшують мовленнєвий розвиток дитини є його мовленнєво-творча діяльність.

Творчість у дитинстві – не самоціль, а засіб та умова всебічного гармонійного розвитку, виявлення свого розуміння довкілля, власного ставлення до нього.

Учені відзначають своєрідність, унікальність творчих актів і продуктів дитячої художньої творчості, виділяють їхні специфічні риси, такі характеристики, як художня щирість і безпосередність відображення навколишнього світу в продуктах діяльності.

Проблема розвитку мовленнєвих творчих здібностей в дошкільному віці через складність і багатогранність природи мовленнєвих явищ відноситься як до психології так і до педагогіки. Вагомість та актуальність її пояснюється гострою проблемою педагогічної практики в науково обґрунтованих рекомендаціях щодо форм організації та методів здійснення розвивальної роботи з дітьми у цьому напрямі.

Значущість проблеми розвитку дитячої творчості, розкриття і максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості підкреслюється й у державних документах: національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про мову», «Державному компоненті дошкільної освіти», тощо.

Традиція вивчення проблеми мовленнєвих творчих здібностей дошкільників пов'язана з розглядом їх як одного з видів зв'язного висловлювання в умовах навчання мовлення. Дослідники А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Карабаєва доводять, що у дітей старшого дошкільного віку складається свідоме естетичне сприйняття художніх творів, яке виявляється в розумінні змісту та ідеї твору, здатності виділяти та усвідомлювати його мовні засоби, хоча у складанні власних творчих наробок більшість дітей відчуває труднощі. Це виявляється у змістовій (наслідування, невиразність творів, алогічність змісту, бідність та не оригінальність сюжету) та фронтальних характеристиках висловлювання (порушення структури повідомлення, обмеженість у використанні стилістичних засобів), що пояснюється низьким рівнем літературознавчої обізнаності, не сформованістю уявлень про жанрові, композиційні, мовленнєві особливості літературних і фольклорних творів та невмінням переносити набуті художні уявлення у власну творчість. Значна частина праць з цієї проблеми (А. Богуш, Д. Бараніна, Н. Гавриш, Н. Короткова, Н. Михайленко, С. Шадріна) присвячена переважно створенню системи мовленнєвих вправ, мовленнєвих творчих занять, розробці спеціальних прийомів навчання фантазуванню (Н. Гавриш, Н. Короткова, Н. Михайленко, Н. Фесюкова).

Проблема розвитку мовленнєвих творчих здібностей привертає увагу багатьох вчених. Зокрема вона була предметом дослідження О. Аматыєва, Е. Белкіної, А. Богуш, Н. Ветлугіної, Н. Гавриш, О. Дронової, Т. Комарової, Т. Козакової, Н. Сакуліної, О. Ушакової, Н. Фесюкової, В. Ягупкової та ін.).

Особливої важливості на сучасному етапі набуває процес розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Існують різні методики та моделі розвитку творчих здібностей.

Однією з найбільш відомих концептуальних моделей розвитку дитячої творчості в зарубіжній і вітчизняній науці є модель Дж. Гілфорда, яка передбачає розвиток у дітей основних структур інтелекту як умови формування творчих здібностей, їхнього творчого потенціалу. Згідно цієї теоретичної моделі існує три основних види здібностей (інтелектуальні операції, зміст операцій, продукти), цілеспрямоване формування яких призводить до розвитку 120 окремих здібностей, стає підґрунтям будь-якої творчої діяльності. Провідною формою навчання виступає гра в різних її видах. Отже, дитина виступає, з одного боку, суб'єктом творчої діяльності, з іншого – об'єктом, на який спрямовано навчальні впливи з розвитку творчості.

Модель навчання Д. Рензулі заснована на його теоретичній концепції обдарованості і спрямована на розвиток мотивації, інтелекту та творчих здібностей дітей. У зв'язку з цим робота проводиться за трьома основними напрямками: збудження інтересу (поширення кругозору дитини, надання можливостей діяти за інтересами, можливості визначати самостійно власні інтелектуальні завдання, проблеми та самостійно їх вирішувати), розвиток здібностей до мислення і сприймання, розвиток різних видів творчої продуктивної діяльності дітей.

Отже, врахування творчої активності дитини як важливого чинника розвитку її творчого потенціалу дозволяє організувати навчання, в якому дитина виконує активно-пошукову та перетворюючу роль.

Учені сходяться на тому, що існує міцний зв'язок між творчими здобутками дитини в будь-якій творчій діяльності та розвитком її інтелектуальної сфери. Відповідно до теорії здібностей Л. Виготського, який визначав цим поняттям фактично окремі, але невідривне взаємопов'язані вищі психічні функції, науковці розкривають процес розвитку здібностей як нелінійне інтегративне складне утворення засобів людського пізнання, в центрі якого, за словами Л. Виготського, знаходиться знак і слово.

Кожна педагогічна система розвитку дитячих творчих здібностей, в тому числі й мовленнєвих, повинна з необхідністю передбачати розвиток у дітей мислення (особливо образного) і уяви, а також оволодіння дітьми довільністю (вмінням визначати мету і досягати її), самостійністю і свободою мовленнєвої поведінки (обирати тему висловлювання, засоби її розкриття, найкращого, найточнішого оформлення).

Найбільш сприятливою для розвитку мовленнєвих творчих здібностей дітей є розвивальна форма навчально-виховного процесу, яка визначає знання засобом їх розвитку.

Термін «навчання» у дитячій мовленнєвій творчості використовується у значенні «опосередковане навчання», вкладається в його зміст допомога дитині в оволодінні вміннями та здібностями, необхідними для творчої мовленнєвої діяльності: складання різноманітних

типів мовленнєвого висловлювання (описи, сюжетні розповіді, міркування), сприймання літературних творів у єдності змісту та художньої форми, збагачення когнітивного та мовленнєвого досвіду тощо.

Отже, під час творчої мовленнєвої діяльності на спеціальних заняттях створюється ситуація, в якій процес словесної творчості спрямовується, керується педагогом, але без використання прямих способів впливу, коли вирішуючи одні педагогічні завдання, отримуємо ще і додаткові результати.

Незалежно від якісного рівня складених дітьми віршів, казок, оповідань, значущим для них є сам процес активної мовленнєвої практики, що вимагає творчого підходу до вирішення поставлених інтелектуальних і мовленнєвих завдань.

У моделі навчання Д. Рензулі серед умов розвитку творчих здібностей дитини визначені: розширення кругозору, надання можливості діяти за інтересами, можливість ставити перед собою завдання; використання в навчальному процесі методів, що сприяють розвитку здібностей до мислення і сприймання.

Н. Гавриш вважає, що творча особистість педагога – важлива умова сприяння розвитку дитячих творчих здібностей. Крім того, необхідним є позитивне, зацікавлене ставлення педагога до дитячої словесної творчості як унікального явища.

Педагогіка має чимало прикладів, коли створення духопіднесеної атмосфери допомагало педагогу досягти величезних успіхів у вихованні дітей. Найяскравішим з них є педагогічна діяльність видатного українського педагога В. Сухомлинського, його робота у школі під відкритим небом. Результати цієї діяльності вражають: рівень словесної творчості дітей виявився дуже високим. Педагогічний секрет В. Сухомлинського, на нашу думку, передусім виявився в тому, що навчання, розвиток, виховання дітей відбувалися в ситуації рівноправного партнерського спілкування, а не педагогічного керування мовленнєвою чи пізнавальною діяльністю дітей. Адже для творчого польоту душа мусить бути вільною, незалежно від того, який мистецький досвід творця. І тільки у спілкуванні, коли одна людина чує, відчуває іншу людину, відкрита до неї, вихователю, налагодженому на естетичну хвилю, на красу, загадку, таємницю, можливо викликати у вихованців відповідні почуття, тим самим спонукати їхню творчу активність.

Отже, розвивальне середовище створюється з метою забезпечення умов для розвитку пізнавальних і творчих здібностей дітей, підтримки і стимулювання пізнавальної активності, забезпечення її подальшого росту; для реалізації засвоєних на заняттях способів діяльності, отриманих знань; для емоційного проживання різних ситуацій, для усвідомлення сприйнятої інформації. Воно передбачає можливість постійного оволодіння дітьми новими засобами діяльності, виконання

нових дій, розвитку здібностей, містить у собі елементи новизни та проблемності, і створює максимально позитивні, сприятливі умови для розвитку дитячої творчості, в тому числі й словесної, для виховання творчої особистості в цілому.

Гра – це найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки отриманих з навколишнього середовища вражень. В грі яскраво проявляються особливості мислення і уяви дитини, здатність до фантазування, також його емоційна активність, потреба в спілкуванні.

Гра – соціальна практика дитини.

Проблеми дитячої гри опинились в центрі уваги з перших років розвитку дошкільної освіти.

На сучасному етапі перед спеціалістами дошкільного виховання стоїть задача подальшого вивчення та впровадження різних методик керівництва грою, яка виступає як форма організації життя та різної діяльності дітей (мовленнєвої, образотворчої, музичної).

Гра має великий вплив на розвиток різноманітних здібностей дитини в тому числі і творчих.

Дошкільний період – первонаочальний етап становлення у дітей різних здібностей, етап засвоєння суспільного досвіду.

Гра – найбільш доступний для дитини вид діяльності, своєрідний спосіб переробки отриманих вражень. Через гру можна розвивати різноманітні творчі здібності: образотворчі, мовленнєві, музичні здібності.

У розвитку мовленнєвих творчих здібностей використовуються різні види ігор: дидактичні, театралізовані, сюжетно-рольові, ігри-фантазування.

Ігри-фантазування являються найбільш ефективним засобом в розвитку творчості дитини. В даних іграх дошкільник має змогу грати зі словами, промовляючи низку звуків рідної мови, створює незвичайні слова, загадки, віршики, казки, оповідання. У грі-фантазуванні дитина може проекспериментувати, багаторазово виконати будь-яку дію, від якої вона отримує задоволення і наявний продукт її діяльності.

Ігри-фантазування в розвитку мовленнєвих творчих здібностей враховують вікові можливості дошкільників, оскільки пропонуються в притаманних для дітей дошкільного віку видах діяльності. Вони мають декілька варіантів вирішення, й тому діти дошкільного віку не переймаються думкою, правильно вони виконали завдання чи ні, – усі варіанти вирішення будуть правильними. Головне тут те, що дитина вирішує творче завдання, проявляючи творчі здібності, оригінальність, неповторність, індивідуальність.

Зміст ігор-фантазувань передбачає їх виконання на різних рівнях складності, що дає можливість диференціювати їх залежно від рівня розвитку кожної дитини, а також індивідуальних уподобань та інтересів вихованців.

Ігри-фантазування стимулюють у дошкільників пізнавальні інтереси, дослідницькі пізнавальні дії, самостійний варіативний пошук досягнення результату, відкриття нового, вони поживляють пізнавальну діяльність, позитивно впливають на пізнавальну активність дітей.

До ігор-фантазувань у мовленнєвої творчості відносять самостійне складання дітьми неймовірних історій, казок, загадок, творчих розповідей, забавлянок і промовлянок, оповідань.

Для розвитку мовленнєвих творчих здібностей використовують ряд різних ігор-фантазувань: складання забавлянок і промовлянок, казки-розповіданки, складання творчої розповіді, складання загадок тощо.

За допомогою цього виду ігор-фантазувань у дітей формується лаконічність і правильність висловлювання, збагачення словника та формування здібності до римування.

Психологи і педагоги доводять, що у дітей дошкільного віку величезний творчий потенціал, який за різних причин не завжди повністю реалізується. Тому важливо створити таку ситуацію, яка б сприяла бурхливому сплеску дитячої фантазії атмосферу творчого натхнення, зацікавленістю дітей створити свою історію

Отже, на основі цього ми можемо зробити висновок, що ігри-фантазування один з найефективніших засобів розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Вони сприяють розвитку зв'язного мовлення у дітей, відіграють велику роль у досягненні дітьми високого рівня мовленнєвої культури, що характеризується багатством, точністю і виразністю, формують у дітей граматичну компетентність, розвивають всі психічні процеси, головне спонукають дитину до творчості, до самостійної творчої діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Барташнікова І. А.** Розвиток уяви і творчих здібностей у дітей 5-7 років. / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль : Богдан, 1998. – 85 с.
- 2. Богуш А. М.** Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 3–5.
- 3. Гавриш Н.** Методика розвитку мовленнєвої діяльності / Н. Гавриш, І. Котик. – К. : Вища школа, 1996. – 264 с.

Демидова В. В. Шляхи та методи розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей дошкільного віку

У статті розкрито проблему розвитку дитячих творчих здібностей в навчальній діяльності старшого дошкільника. Мовленнєві творчі здібності посідають важливе місце в розвитку дитячої творчості, починаючи з перших років життя людини. Мовлення акумулює життєдайну творчу енергію дитини, це стимул, засіб і показник її

фізичного, психічного і духовного розквіту, розквіту творчих здібностей, максимальної реалізації природних можливостей людини.

Ключові слова: мовленнєві творчі здібності, розвиток мовлення, шляхи розвитку мовлення, методи розвитку мовлення.

Демидова В. В. Пути и методы развития речевых творческих способностей у детей дошкольного возраста

В статье раскрыто проблему развития детских творческих способностей в учебной деятельности старших дошкольников. Речевые творческие способности занимают важное место в развитии детского творчества, начиная с первых лет жизни человека. Речь аккумулирует жизненную творческую энергию ребенка, а это стимул, способ и показатель его физического, психического и духовного развития, расцвета творческих способностей, максимальной реализации природных возможностей человека.

Ключевые слова: речевые творческие способности, развитие речи, пути развития речи, методы развития речи.

Demidova V. Ways and Methods of Development of Speech Creative

The article reveals the problem of development of children's creative abilities in the teaching activity of senior preschool children. Speech creative abilities occupy an important place in the development of children's creativity, beginning with the first years of human life. Speech accumulates the vital creative energy of the child, and this is a stimulus, a method and an indicator of its physical, mental and spiritual development, the flowering of creative abilities, the maximum realization of man's natural possibilities.

Key words: speech creative abilities, development of speech, ways of speech development, methods of speech development.

УДК 373.091.33+373.3.016:811.161.2

Р. В. Донцова

**ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Згідно з новим Державним стандартом про початкову загальну освіту інтеграція займає важливе місце в навчальному процесі. З'являється ще більша потреба у використанні інтеграції на уроках в початковій школі, для покращення якості освіти та більшої ефективності засвоєння навчального та виховного матеріалу.

Дидактичні можливості інтеграційних занять у змісті початкової освіти досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені, такі як Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, В. Тищенко, Р. Ільченко та інші.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти інтегрованого підходу до навчання на уроках української мови в початкових класах.

Інтеграція, з одного боку, здатна вирішити чисельні проблеми освітньої системи. З іншого – система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Однак, з упровадженням в практику роботи нової української школи, теоретичне обґрунтування інтеграції та запровадження у практику навчання стало справою вже не майбутнього, а сьогодення. Стає очевидним, що інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності викладачів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу, вона стає для всіх її учасників – викладачів, і учнів, і батьків, і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним з головних дидактичних принципів [4, 14].

За системного підходу інтеграція визначається як **процес взаємодії** двох або більше систем з метою створення нової, яка набуває нових властивостей завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів.

Чільне місце в житті сучасних дітей і молоді займають різноманітні гаджети, тому помітно знижується зацікавленість учнів до навчання, і з'явилася необхідність оновлення системи освіти. У свою чергу оновлення і передбачає використання інтеграції на уроках української мови в початковій школі [5, с. 12].

На думку Н. Костюка, «інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, у результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [7, с. 112].

Інтеграція навчання як методичне явище почало розвиватися через пошуки шляхів удосконалення освіти. Перші практичні спроби створення системної освіти на інтегрованій основі були зроблені Д. Дьюї, С. Шацьким. Комплексний метод передбачав інтеграцію знань з різних галузей навколо однієї певної проблеми [11, с. 37].

Завдяки інноваційним технологіям є можливість урізноманітнити навчальний процес, для підтримки творчої реакції дитини та активізації пізнавальних можливостей в сучасній системі освіти.

Використовуючи у сучасній школі інтегрований підхід на уроках української мови ми можемо надати учням навчальний матеріал у більш цікавому вигляді для сприйняття та розуміння. В одному предметі відбувається злиття елементів різних навчальних дисциплін шляхом міждисциплінарного підходу [12, с. 146].

Існує багато думок з приводу використання інтеграції на уроках української мови. Науковці не можуть прийти до спільних висновків наскільки ефективним є інтегрований підхід, тому виділяють як позитивні так і негативні риси.

Я. Коменський акцентував увагу на необхідності «завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним», і зазначав, що всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [9, с. 73].

У початковій школі інтеграції приділяється велика увага оскільки, на думку М. Вашуленка, для цього існують об'єктивні причини і передумови, зокрема: необхідність усунути перевантаження дітей; скоротити кількість навчальних годин протягом тижня і вилучені години віддати для предметів розвивально-виховного циклу.

Ідея інтегрованого навчання актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої життєвої цілі, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах [8, с. 112].

Повністю погоджуємось з думкою Є. Задої, що інтеграція вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу. Через інтеграцію здійснюється особистісно зорієнтований підхід до навчання, тому що учень сам у змозі обирати «опорні» знання з різних предметів з максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з навколишньою дійсністю [6, с. 94].

О. Панчук зазначає, що використовуючи інтеграцію на уроках, вчителі з більшим досвідом роботи швидше аналізують та інтегрують матеріал, подаючи його учням в тому виді, який дасть ефективний результат. Говорять про позитивні сторони, які надають можливість розвивати емоційно-вольову сферу дитини та удосконалювати навички самостійної та колективної роботи, об'єднуючи матеріал з різних предметів [13, с. 28].

С. Логачевська виокремлює такі переваги інтегрованого навчання: більш чітке розуміння мети кожного предмету в різних контекстах; більш глибоке розуміння будь-якої теми, завдяки її дослідженню через кілька точок зору; краще усвідомлення комплексного підходу, через який предмети, навички, ідеї та різні точки зору пов'язані з реальним світом;

вдосконалення навичок системного мислення. Уміння бачити взаємозв'язки всіх аспектів життя, зрештою, стає звичкою, яка буде допомагати учням протягом усього їхнього життя.

Необхідно обережно ставитися до підбору предметів з якими буде проводитися інтеграція, адже лише вдало підібраний навчальний матеріал можна вважати ефективним [7, с. 56].

Інтеграція з предметами які проводяться лише один раз на тиждень активно впливає на повторення, засвоєння, закріплення та аналіз інформації, а також збагачення словникового запасу учнів. Позитивні результати приносить інтеграція уроків мови з уроками музичного мистецтва, основ здоров'я, природознавства, малювання, оскільки діти мають змогу вчитися відпочиваючи. Мова йде не про перетворення уроку в суцільну гру, а про створення завдяки інтеграції умов для успішного результату. Створюючи ситуацію успіху на уроках, вчитель дає дітям можливість відчувати себе самостійними та виконати завдання з усією серйозністю [10, с. 86].

Метою такого уроку – є забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них очікує вчитель. Часом буває доцільно залучити до визначення очікуваних результатів усіх учасників заняття.

Зазвичай учитель використовував міжпредметні зв'язки з метою урізноманітнення уроку. Але на сьогодні важливо зробити інтеграцію доцільною, влучною, адекватною.

Для розуміння дітьми серйозності навчального процесу необхідно вміло використовувати інтеграцію, щоб не перетворити уроки на один суцільний предмет.

К. Балютіна наголошує на тому, що аналіз ряду уроків, представлених у періодичних виданнях, показав характерні риси інтегрованого уроку: учитель повинен бути майстром своєї справи; вести або готувати урок можуть декілька викладачів; цілі уроку повинні відображати його специфіку – інтегрованість; у змісті навчального матеріалу можливе встановлення більшої кількості зв'язків (внутрішньопредметних, міжпредметних, позапредметних, міжциклових) [2, с. 47].

На інтегрованому уроці учні виявляють максимальну самостійність у навчальній і пізнавальній діяльності, адже часто готують проекти, творчі завдання, та виконують завдання, що зближають їх.

Важливе значення мають також міжпредметні зв'язки, які дають змогу поглибити вивчення матеріалу без додаткових затрат, реалізувати взаємну систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці. Однак не можна ототожнювати інтегрований урок із міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О. Савченко, це різні методичні поняття.

Під час викладання уроків української мови, як зазначає Т. Акімова, педагоги використовують залучення ігрових форм, методів, проблемних ситуацій, що безумовно сприяє активізації мовленнєвої, пізнавальної діяльності учнів, формуванню самостійності та відповідальності, розширенню їхніх знань, розвитку зорового і слухового сприйняття, естетичному вихованню [1, с. 12].

Л. Бахарева відзначає, що широкого розповсюдження набувають інтерактивні вправи для практичного освоєння матеріалу, досягнення поставлених цілей уроку. Відбувається постановка цілей та інструктування про послідовність виконання дій, учні об'єднуються в групи та розподіляють ролі. Цікавим є процес виконання завдання, під час якого вчитель виступає як організатор, помічник, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання один з одним. Така форма роботи є досить не звичайною та цікавою для дітей [3, с. 68].

Отже, інтеграція навчальних дисциплін, зокрема української мови з іншими дисциплінами, дозволяє готувати дитину до сучасного життя, крім того, дозволяє вирішити протиріччя між безмежністю знань, які має людство і обмеженістю людськими ресурсами, приділяти увагу самостійності учнів в опрацюванні навчального матеріалу, сприяє формуванню розумової діяльності школярів.

Однак, учитель не повинен перетворювати навчальний процес на гру, або створити один не відомий раніше предмет.

Інтеграція під час вивчення української мови в початковій школі має відбуватися під впливом переплетіння суміжних дисциплін. Найближчими науками, з якими пов'язана мова, є література та різні види мистецтв, зокрема в початковій школі це музичне й зображувальне. Тому розробка та проведення інтегрованих уроків з поєднанням цих дисциплін сприяє ефективнішому засвоєнню мовних явищ, створює можливість для використання та застосування знань в інших галузях науки та практичних життєвих ситуаціях.

Список використаної літератури

1. Акімова Т. А. Попередній розподіл навчальних посібників / Т. А. Акімова // Рідна школа. – 1991 – №11. **2. Балютіна К. О.** Педагогічні проблеми гуманізації початкової освіти та шляхи їх вирішення / К. О. Балютіна // Початкова школа. – 1999. – № 10. – С. 46–49. **3. Бахарева Л. Н.** Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе / Л. Н. Бахарева. – М., 1992. – 151 с. **4. Боровой В. О.** И не только игра / В. О. Боровой // Народное образование. – 1994. – №2. – С. 12–16. **5. Варзацька Л. О.** Типи інтегрованих уроків мови та мовлення / Л. О. Варзацька // Початкова школа. – 1996. – №6. – С. 11–14. **6. Задоя Є. С.** Використання

можливостей нетрадиційних технологій у підготовці майбутнього вчителя / Є. С. Задоя // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 2002. – С. 92–95.

7. Логачевська С. П. Дійти до кожного учня / С. П. Логачевська / За ред. О. Я. Савченко. – К. : Рад. шк., 1990. – 169 с.

8. Інтерактивні методи навчання. Досвід упровадження / За ред. В. Шарко. – Херсон : Олді-Плюс. – 2002. – 207 с.

9. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : метод. посібник / Авт.-уклад.: О. І. Пошетун, Л. В. Пироженко. – К. : Освіта, 2002. – 258 с.

10. Матвієнко П. І. Орієнтири на освітні технології / П. І. Матвієнко // Педагогічні технології : Досвід. Практика. Довідник. – Полтава : ПОПОППО, 1999. – 120 с.

11. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Я. Мельник, М. І. Пентиліук. – К. : Рад. школа, 1982. – 256 с.

12. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2000. – С. 145–148.

13. Панчук О. В. Ігрова допомога на уроках української мови / О. В. Панчук. // Українська мова та література в школі. – 2007. – № 3. – С. 27–29.

Донцова Р. В. Інтегрований підхід в початковій школі на уроках української мови

У змісті статті акцентовано увагу на розгляд тенденції застосування інтегрованого підходу на уроках української мови в початкових класах. Розгляд методів та способів впровадження інтеграції на уроках української мови. Позитивні та негативні риси у використанні інтеграції.

Ключові слова: інтеграція, інтегровані уроки, інтегрований підхід, початкова школа, міжпредметні зв'язки.

Донцова Р. В. Интегрированный подход в начальной школе на уроках украинского языка

В данной статье акцентировано внимание на рассмотрение тенденции применения интегрированного подхода на уроках украинского языка в начальных классах. Рассмотрение методов и способов внедрения интеграции на уроках украинского языка. Положительные и отрицательные черты в использовании интеграции.

Ключевые слова: интеграция, интегрированные уроки, интегрированный подход, начальная школа, межпредметные связи.

Dontsova R. An Integrated Approach in Elementary School in the Ukrainian Language Lessons

The content of the article focuses on the consideration of the tendency of using the integrated approach in Ukrainian lessons in elementary school. Consideration of methods and methods for introducing integration into

Ukrainian language lessons. Positive and negative features in the use of integration.

Key words: integration, integrated lessons, integrated approach, elementary school, interpersonal relationships.

УДК 37.015.31+373.3.016:003-028.31

А. В. Забірка

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла
школу дитячого мислення.
В. О. Сухомлинський

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні, згідно з державною національною програмою «Освіта», є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів [5].

Серед основних проблем, що ставить перед собою сьогодні система освіти є проблема активізації творчого мислення школярів. І це виправдано, адже в сучасному суспільстві успішними є люди, здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити [1].

Проблему розвитку творчого мислення досліджували видатні вітчизняні та зарубіжні психологи і педагоги, зокрема П. Блонський, Л. Виготський, Л. Занков, В. Давидов, Г. Костюк, Г. Люблінська, Н. Менчинська, М. Шардаков та ін.

На сучасному етапі розвитку української педагогіки проблема розвитку творчих здібностей залишається актуальною і певною мірою дослідженою [1]. Однак, перехід на нову українську школу розставляє нові акценти в дослідженнях творчого мислення.

Нові вимоги дійсності змінили політику освіти. Отже, для повної адаптації дитини в громадянському суспільстві їй слід вчити мислити оригінально, нестандартно, винаходити нові способи вирішення завдань, самостійно приймати рішення, працювати над собою. Саме ці якості визначають творчу, тобто креативну, особистість.

Креативне мислення дитини є придатним середовищем для її адаптації в соціумі, тому що, насамперед, діяльність дитини в своїй основі має елементи творчості та оригінальності, спрямована на задоволення соціальних потреб, є важливим чинником в період її

зростання. Засвоюючи досвід повсякденного життя в суспільстві, дитина пізнає кожен етап його, здійснюючи власні відкриття та створюючи навколо себе індивідуальний простір, в якому відчуває себе захищеною.

Цілком справедливою є думка І. Станіславчук: «Протягом усього життя людина злагоджено працює, розвивається; вчиться аналізувати проблеми, що виникають; прогнозує своє майбутнє, виявляє суперечності; досягає високих результатів своєї діяльності і відчуває задоволення від цього. А постійним помічником та основою цих процесів є креативність людини, її винахідливість» [6].

У нинішній час можна помітити, що креативність з віком стрімко зростає. Досліджено, що серед п'ятирічок дітей з високим рівнем креативності у два рази більше, ніж серед шестирічок.

Науковці визначають такі умови для формування творчості:

- фізичні, тобто наявність матеріалів для творчості й можливості в будь-яку хвилину діяти з ними;
- соціально-економічні, за яких дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її творчі вияви не отримають негативної оцінки з боку дорослих;
- психологічні, зміст яких полягає в тому, що у дитини формується відчуття внутрішньої безпеки, розкнутості і свободи за рахунок підтримки дорослими її творчих починань [2].

Одним зі шляхів розв'язання проблеми підвищення пізнавальної активності та розвитку креативних здібностей є застосування в навчальному процесі творчих ігор і вправ, бо емоційне забарвлення останніх сприяє глибокому й міцному засвоєнню матеріалу, розвитку особистості кожного школяра. Навіть звичайні буденні вправи можна перетворити на такі, що спонукають до креативного мислення.

Перш за все, звернення уваги на створення потрібної атмосфери. Тобто відсутність так званого педагогічного тиску, під яким розуміють використання прихованих загроз, підвищення голосу педагога та ін.

Ефективним засобом створення атмосфери, що сприяє креативному мисленню, є «емоційні погладження», до яких відносяться звернення до дитини тільки на ім'я, збереження педагогом рівної, доброзичливої інтонації, заспокійливі або підбадьорюючі дотики до дитини. Особливо актуальним є цей аспект у роботі з дітьми з особливими потребами.

Однак, дитину до творчості має спонукати не зовнішні умови, атмосфера заняття, а сам зміст заняття, оскільки він є головним. Для цього можна використати різні засоби: елементи новизни, незвичайний поворот сюжету, спільне емоційне переживання та ін.

Дослідники визначають послідовність роботи з учнями у процесі активізації пізнавальних інтересів, яка виглядає так: «цікаво» – «знаю» – «вмію». Основним правилом для вчителя, який розвиває креативне мислення дитини є прагнення зробити навчання зрозумілішим, не

спрощуючи його. Це сприятиме підвищенню інтересу до роботи, яку необхідно виконувати, навіть, не зважаючи на те, що така робота не цікава.

Психологами й педагогами визначено не тільки основні етапи розвитку творчого мислення, але й психологічні складові творчої діяльності, які характеризують рівень розвитку креативності на кожній стадії. Отож, такими складовими є:

- гнучкість розуму;
- систематичність і послідовність мислення;
- діалектичність;
- готовність до ризику та відповідальності за прийняте рішення [4].

Коротко розглянемо кожен складову розвитку креативності.

Першою складовою є гнучкість розуму, вона складається із здібності до відокремлення суттєвих ознак з безлічі випадкових і здатність швидко перебудовуватися з однієї ідеї на іншу. Люди з гнучким розумом зазвичай одразу пропонують значну кількість варіантів рішень, комбінуючи та переставляючи окремі елементи проблемної ситуації.

Другою складовою є систематичність і послідовність мислення, які дозволяють людям керувати процесом творчості. Без систематичності й послідовності мислення гнучкість може перетворитися на «перегони ідеї», коли рішення до кінця не продумуються.

У цьому випадку людина, яка має багато ідей, не може вибрати серед них потрібну. Вона нерішуча та залежна від тих, хто її оточує. Завдяки систематичності всі ідеї зводяться до певної системи і послідовно аналізуються. Доволі часто за такого аналізу абсурдна на перший погляд ідея перетворюється і відкриває шлях до вирішення проблеми.

Діалектичність – це поєднання непокерованого. Найчастіше відкриття з'являється саме внаслідок діалектичності. Наприклад, тривалий час такі явища, як бездротова передача мовлення на відстань, польоти на апаратах, важчих за повітря, запис і зберігання звуку здавалися непридатними для розв'язання. Людина, яка мислить діалектично може чітко сформулювати протиріччя і знайти спосіб його вирішення [4].

У методиці навчання молодших школярів розроблена система прийомів розвитку креативного мислення, які можна використовувати на уроках читання.

Прийоми Джанні Родарі:

1. «Що потім?»

Використання цього прийому дозволяє придумувати продовження відомих сюжетів. Наприклад. Лисиця з'їла колобка. Що потім? Як колобок поведився усередині лисиці?

2. Фантастичні гіпотези

Придумування історій, сюжет яких будується на обговоренні: що було б, якби...?

3. «Кит і кіт»

1) Обрати два слова, схожих за звучанням: казка – каска.

2) Поміняти місцями обрані об'єкти: казка опинилася на голові в будівельника, а каска – в книжці.

3) Дати пояснення, як таке може статися.

4) Розвиток сюжету. Придумати продовження казки.

4. «Заміна взаємин між героями твору».

Учні складають розповідь з неймовірним сюжетом, коли ставлення героїв твору один до одного є протилежними до описаного в творі [5].

Особистість, яка вміє мислити креативно, також має потребу в здатності ризикувати і не боятись відповідальності за своє рішення. Це відбувається тому, що доволі часто старі та звичні способи мислення зрозуміліші для більшості людей.

Схильність до творчості є у кожної дитини. Тому завдання педагога – виявити зерна індивідуальної творчості й намагатися їх розвивати.

Виховання креативної особистості, починаючи з молодшого шкільного віку – одне із головних завдань вчителя початкових класів. Сучасні освітні програми, інноваційні процеси, які відбуваються у школі наголошують на необхідності розвивати природні задатки та таланти дітей. Це можливо лише при умові створення атмосфери творчості, яка змушує учнів пізнавати і дивуватися, приймати рішення в нетипових ситуаціях. Тому сьогодні кожен вчитель у своїй педагогічній діяльності вишукує нові, нестандартні методи, форми та прийоми навчання. Це і нетрадиційні види уроків, колективні творчі справи в позаурочній роботі, проблемні методи навчання, які сприяють розвитку креативності школярів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань, які можна використовувати на уроках читання в початковій школі для розвитку креативного мислення учнів.

Список використаної літератури

1. Бочарова Т. М. Активізація творчого мислення молодших школярів / Т. М. Бочарова. – 2013. – С. 150. **2. Елементи** креативного навчання у роботі з молодшими школярами / [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://pochatkowa.blogspot.ru/2010/12/blog-post_6284.html **3. Єрмакова С. М.** Розвиток креативного мислення учнів початкових класів [Електронний ресурс] / С. М. Єрмакова. – 2014. – Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/rozvitok-kreativnogo-mislennya-uchniv-pochatkovikh.html>. **4. Особливості** формування творчого мислення школярів / [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.novapedahohika.com/noloms-1468-1.html> **5. Розвиток** творчого (креативного) мислення на уроках читання в початкових класах [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://allref.com.ua/uk/skachaty/Rozvitok_tvorchogo_%28kreativnogo%29_m

islennya_na_urokah_chitannya_v_pochatkovih_klasah.

6. Станіславчук І. М. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів через використання творчих завдань / Інна Михайлівна Станіславчук. – 2017. – [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://dorobok.edu.vn.ua/article/view/2003>

Забірка А. В. Розвиток креативного мислення на уроках читання

У статті наведено аналіз сучасних педагогічних досліджень щодо розвитку креативного мислення, зокрема на уроках читання в початкових класах, розкрито умови які необхідно створити для креативного мислення на уроках, основні етапи розвитку творчого мислення. Наведено приклади прийомів, які можна використовувати на уроках читання в початковій школі.

Ключові слова: креативне мислення, творча діяльність, творчість.

Забирка А. В. Развитие креативного мышления на уроках чтения

В статье приведен анализ современных педагогических исследований о развитии креативного мышления на уроках чтения в начальных классах, раскрыты условия, которые необходимо создать для креативного мышления на уроках, основные этапы развития творческого мышления. Приведены примеры приемов, которые можно использовать на уроках.

Ключевые слова: креативное мышление, творческая деятельность, творчество.

Zabirka A. Development of Creative Thinking at Reading Lessons

The article gives an analysis of the research on the development of creative thinking at the lessons of reading in elementary classes, about the conditions that need to be created for creative thinking, the main stages of developing creative thinking. Examples of techniques that can be used in steps are given.

Key words: creative thinking, creative activity, creativity.

УДК 373.2.016:81-028.31

Г. П. Зажарська

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ**

Навчання рідної мови в дошкільних навчальних закладах передбачає взаємозв'язок вивчення мовного матеріалу та роботи над

розвитком усного зв'язного мовлення, що забезпечує формування мовленнєвих умінь та навичок. Відтак, збагачення словникового запасу старших дошкільників відбувається у процесі ознайомлення дітей з навколишнім середовищем.

Збагачення лексичного запасу відбувається в процесі активного пізнання дитиною навколишнього світу. В організованій навчальній діяльності ця робота проводиться на спеціальних заняттях з ознайомлення дітей з властивостями та якостями предметів. Основна їх мета – ввести у мовлення дітей назви предметів, їх частин, деяких ознак, властивостей і якостей. Методика проведення цих занять була запропонована Є. Тихєєвою та уточнена й доповнена В. Логіновою.

У молодших групах науковці рекомендують проводити два види занять:

- 1) первісне ознайомлення з предметом;
- 2) поглиблення знань про предмети.

Кожний вид занять має свою специфіку.

На заняттях з первісного ознайомлення з предметом потрібно правильно організувати увагу дітей щодо сприйняття предмета, формування уявлень про нього і відповідного словника. Найефективнішими засобами при цьому є привертання уваги дітей до самого предмета або дії та слів, якими вони позначаються. Вихователь називає предмет тільки тоді, коли на ньому сконцентрована увага дитини. Слово виступає як знак предмета. Встановлюється зв'язок між словом і уявленням про предмет. Вихователь створює пошукову ситуацію, пропонує запитання на зразок: *де лялька (м'яч)?* У відповідь на запитання він показує предмет і повторює слово. Потім при появі чи зникненні предмета це слово повторює дитина.

Діти закріплюють слово на заняттях. За вказівкою вихователя вони обирають предмет серед інших, називають його, виконують з ними різні дії.

На заняттях з поглиблення знань про предмет формується цілісне уявлення дитини про нього: встановлюється зв'язок між призначенням предмета та його будовою, матеріалом, з якого він зроблений; визначаються видові особливості предмета. До методики проведення занять ставляться такі вимоги (за Є. Тихєєвою):

- пізнавальна діяльність має ґрунтуватися на практичних завданнях, з домінуванням ігрових прийомів;
- предмети мають бути добре знайомі дітям (ті, призначення яких їм відоме і, які вони вже використовували);
- додаткові предмети слід добирати так, щоб у них не вистачало певної деталі, що робить їх непридатними для діяльності; спрямовувати увагу дітей на визначення, якої частини не вистачає, та спроби пояснити причини цього;

- діти мають активно діяти з предметами, мотивувати свій вибір, обираючи потрібне; керівництво пізнавальною і мовленнєвою діяльністю вихователь здійснює шляхом вказівок стосовно необхідних дій і запитань [1, с. 120].

На заняттях вихователь використовує методи розглядання і обстеження предметів. Ознайомлення з предметом відбувається поетапно:

- ознайомлення із зовнішнім виглядом предмета та його призначенням;

- сприйняття частин, деталей предмета;

- знайомство з властивостями та якостями предметів, матеріалами, з яких вони зроблені (*скло, папір, дерево, метал; скло – прозоре, крихке, б'ється; папір – мнеться, рветься, розмокає*);

- визначення зв'язку між матеріалом, з якого зроблений предмет, та його функціональним призначенням.

Основні методичні вимоги до проведення подібних занять були сформульовані В. Логіною:

- дослідження ігрових прийомів, а саме: раптова поява предметів і їх зникнення, пошук, ігрові дії, ігрові атрибути та ін. Врахування раптовості стимулює мовленнєву активність дітей;

- сюжетний характер ігор-занять. Для дітей певне значення має вмотивований процес пошуково-експериментальної діяльності (наприклад, ознайомлення з властивостями та якостями тканин) може відбуватися під час заняття-гри «Дитяче ательє»;

- розглядання предмета, його деталей. Дехто з вихователів помилково прагне організувати ознайомлення з предметами за допомогою запитань про очевидне. Наприклад, показує дітям кубик і запитує: «Що це у мене в руках?». Стимулювальний ефект матимуть запитання, відповіді на які дитина знаходить самостійно, через власну пошукову діяльність, роздуми, міркування тощо, як-от: «Який з кубиків не потоне у воді? Чому ви так думаете?»;

- багаторазове повторення вихователем назви предметів, дій у моменти зосередження уваги дитини. Нові слова, які вихователь уводить у її словник, мають бути проголошені на занятті не менше трьох разів самим вихователем і дітьми;

- використання запитань, спрямованих передусім на відповідь замість дій;

- формування у дітей вміння знаходити потрібний предмет зі слів вихователя; чергування ігрових, пошуково-експериментальних дій з мовленнєвими;

- активні дії дітей під час обстеження предмета (обмацування, поглажування, сприйняття на слух, розрізнення за смаком, запахом);

- порівняння предметів за їх зовнішнім виглядом;

- поступове формування цілісного уявлення про предмет, його призначення, будову, матеріал, з якого він виготовлений [1, с. 121].

Методи і прийоми роботи над смислом слова. Розкриття смислового багатства слова відіграє важливу роль у процесі формування точності слововживання. Значення слова найповніше розкривається у його сполученні з іншими словами. Показником того, що слово справді ввійшло в активний словник, є вироблення вміння правильно вживати його за смислом. Дослідники підкреслюють, що процес розширення словникового запасу дитини гальмується, якщо не розкривати умови лексичної сполучуваності. Об'єднуючи слова у словосполучення, діти утворюють контекст, в якому одне й те саме слово має різні значення. Під час навчання дітей потрібно застосовувати такі завдання, які ставлять дитину перед необхідністю вибору найточнішого слова, формують уміння його правильного вживання.

Знайомство з арсеналом методичних способів формування словника, поданих у різних посібниках, дало можливість оцінити величезний внесок Є. Тихєєвої. Запропоновані нею методи і прийоми розвитку смислової сторони мовлення у пізніших роботах лише уточнювалися, доопрацьовувалися методистами й дослідниками. Найпоширенішими прийомами автор вважає такі **лексичні вправи**: добір епітетів до предмета – передбачає називання предмета, об'єкта, наприклад, до слова *собака* старші дошкільники добирають епітети: *великий-маленький, кудлатий, розумний, кусючий, злий-добрий, старий-молодий, веселий*; визначення предмета (об'єкта) за епітетами. Вихователь пропонує дітям відгадати об'єкт за такою характеристикою: *зелена, кучерява, струнка, білокора, духмяна*. Діти відгадують – *береза*. У складанні таких загадок беруть участь і самі діти, добираючи слова, що визначають предмет (об'єкт), дію (дієслова).

На думку Є. Тихєєвої, значну увагу слід приділяти смисловим відтінкам слів, наприклад, *будинок, дім, домище; крихітний, невеликий, маленький; великий, величезний*. Дітям пропонують скласти з цими словами речення.

Дидактична розповідь дитини передбачає вставляння пропущених слів, вживання дітьми різних частин мови. Вихователь проговорює речення, в якому відсутні окремі частини, заохочує дітей закінчити його; діти вставляють підмет, присудок, пояснювальні слова тощо. Наприклад: «На порозі сиділа і жалібно нявчала... (хто?). Кішка сиділа перед мискою з молоком і жадібно... (що робила?). Кішка спіймала в саду... (кого?). Хутро у кішки... (яке?), кігті... (які?). Кішка лежала з кошенятами... (де?). Кошенята грали м'ячем... (як?). Двірник узяв віник, він буде... (що робити?). Прийшов листоноша, він приніс... (що?)».

Потім речення складають самі діти, а закінчує керівник. «Ми зараз будемо ліпити, треба принести.... Я чергова. Мені потрібно витерти пил,

де наша...? Лісоруби поїхали в ліс і взяли з собою...».

Пропонуючи дітям подібні речення, треба добре обмірковувати їх зміст. Речення не повинно бути дуже простим, але й не занадто складним. Якщо діти усвідомлюють зміст кожної фрази, вихователь застосовує наочність, добре знайомі й цікаві предмети чи об'єкти. Після таких вправ навіть маленькі діти починають активно працювати на заняттях.

Розгляньмо методику формування свідомого ставлення до слова та обговорення з дітьми питань мовою, зрозумілою для дошкільнят. Пропонований матеріал можна використовувати упродовж кількох занять про слово, щоб через гру та лексичні завдання допомогти дітям систематизувати уявлення про мову і мовлення, підвести їх до усвідомлення лексичного значення слів [2, с. 71].

Лексична робота, яку проводить вихователь, спрямована передусім на систематизацію знань дітей і паралельне впорядкування лексичного поля навколо окремого слова, що сприяє системному збагаченню словника дітей. Так, лексичні ігри на добір слів до заданого слова, за смислом та, навпаки, добір потрібного слова за названими словами спрямовані на реалізацію саме таких завдань.

Методика ознайомлення дітей з багатозначними словами, синонімами й антонімами. На початковому етапі навчання вихователь звертає увагу дітей на слова, які звучать однаково, але позначають зовсім різні предмети, дії – це багатозначні слова. Діти знайомляться з багатозначними словами, що висловлюють конкретні поняття (*ручка, ніжка, хвіст (хвостик), ніс, шапка* тощо), знайомі дії (*терти, ходити, бити, летіти*). Усвідомлення явища багатозначності відбувається в ігровій формі. На заняттях доречно також використовувати загадки, в яких ідеться про різні значення багатозначного слова. Розгляньмо це на прикладі роботи з багатозначним словом *хвостик*.

Вихователь на дошці розміщує малюнки-підказки і пропонує дітям відгадати загадки: «Хвіст гачком, ніс п'ятачком», «Хвіст, як ниточка, а сама, як хвірточка, а очі, як намистинки», «Кінь сталевий, хвіст лляний». Потім пропонує пригадати, що ще позначають словом *хвіст* (зачіску дівчинки, листя моркви, кінець черги, останні вагони потягу) і намалювати різні його значення. До кожного малюнка діти добирають словосполучення, складають речення.

На наступному етапі обсяг багатозначних слів та омонімів, з якими педагог знайомить дітей, поширюється з уведенням нових слів, якими позначаються конкретні поняття (*ключ, крило, хата, вухо, коса*), або з уведенням інших частин мови: дієслів (*лити, бігти, бити, нести*), прикметників (*золотий, зелений, слодкий, великий*), прислівників (*легко*). На цьому етапі діти ознайомлюються також з іншими властивостями полісемії, вчать добирати слова, враховуючи принцип їх лексичної сполучуваності. Наприклад, словом *ніс* називаємо ніс людини, птаха,

слона, поросяти, чайника, лійки, моркви. Проте в кожному окремому випадку існує й інша назва: п'ятачок, хобот, лійка, кінчик, дзьоб. Важливо, щоб діти навчилися розуміти різні значення слів й доречно застосовували їх у власних висловлюваннях. Проілюструймо сказане записом фрагмента роботи зі словом *ходити*. Вихователь демонструє дітям не тільки різноманітні значення дієслова *ходити*, а й його смислові відтінки: *крокувати, марширувати, тупати, брести, плентатись*.

Вихователь звертається до дітей: «Діти, давайте пограємо у гру «Покажи слово». Я буду називати слова, а ви рухами показуватимете дії, які вони позначають. Наприклад, як крокує малюк, марширує солдат, тупотить лоша, бреде ведмідь, плентається старий дідусь. Відгадайте загадку і скажіть, про кого так говорять: «По доріжці іде, ліс на спинці несе» (*жачок*). Як ще можна назвати їжачка?

Крокувати, марширувати, тупотіти, плентатись, – як ще можна сказати про це одним словом? – *Іти*. Чому одне слово у різних випадках має різні значення?

Що ще можна назвати словом *іде*? (Дощ, сніг, час, фільм.) (Потім вихователь пропонує дітям відобразити на малюнку словосполучення *іде зима, іде дощ, іде поїзд*).

Діти, як ви розумієте вислів *прийшла зима*? Чи можна сказати про сніг або дощ – крокує, бреде, тупотить? Як сказати краще? (Дощик – *лє, мрячить*; сніг – *кружляє, летить, падає*; зима – *прийшла, настала*.)

Про час також говорять, що він іде. У ледачого час іде дуже повільно, бо йому нічого робити, а для дітей, які захоплені цікавими справами, день проходить непомітно».

Ефективним є також прийом командного змагання. Вихователь пропонує дітям об'єднатися в команди. Кожна команда на великому аркуші паперу малює все, що можна назвати, наприклад, словами *хата, будинок*. Після виконання завдання діти порівнюють свої малюнки, називаючи інші значення слів: *хатка, будинок, дім*. Щоб допомогти дітям пригадати значення цих слів, вихователь використовує загадки.

Вихователь пропонує дітям пригадати, як називають хатку в казках (палац, теремок, хатинка); що ще називають словами *хата, домівка*; як потрібно берегти не тільки власну домівку, а й чужі хатки – звірів, птахів чи комах, щоб усім добре жилося на Землі.

Ігрові вправи полегшують процес ознайомлення дітей з багатозначними словами й омонімами. Так, знайомлячи дітей зі значенням багатозначного слова *солодкий*, вихователь на початку пропонує дітям пригадати, хто з улюблених казкових персонажів найбільше полюбляє солодощі, уточнює, що означають слова *ласунчик, солодкоїжка*. Потім педагог проводить гру з фішками «Солодощі»: діти по черзі виймають із кошика фініки, називаючи при цьому «солодкі»

слова *цукор, цукерки, печиво, солодка вата, тістечко, торт, варення, мед, узвар* тощо.

У старшому дошкільному віці робота з багатозначними словами ускладнюється, оскільки дітей знайомлять не лише з прямим, а й переносним значенням багатозначних слів: *солодкий*, тобто лагідний; *золоте серце* – дуже добрий.

У цей період у лексиці дітей з'являються слова не тільки конкретного змісту (чистий, добрий, цілий; сісти, впасти, текти, колоти, рости; сорочка, стрічка, голка тощо). Діти починають поступово використовувати їх у самостійних зв'язних висловлюваннях, складають невеличкі розповіді, казки, передаючи різноманітні образи, значення багатозначних слів. У мовлення дітей вихователі вводять більше слів з переносним значенням. Для цього використовують невеликі за розміром вірші та інші художні твори.

На кожному етапі навчання доцільно використовувати фольклорні й літературні твори для ознайомлення дітей із багатозначними словами. Отже, вихователям можна рекомендувати добирати такий матеріал самостійно.

Методика лексичної роботи в процесі ознайомлення з художнім словом. Специфіка лексичної роботи визначається насамперед жанром і тематикою художніх творів, а також рівнем підготовленості дітей до художньо-естетичного сприймання. На заняттях з художнього читання і розповідання лексична робота може плануватись і здійснюватись на початку заняття. Перед заняттям вихователь ознайомлюється з текстом і виділяє нові, складні для розуміння слова, які, на його думку, є важливими для правильного сприйняття й усвідомлення дітьми змісту, ідеї твору. Потім він або пояснює значення нового слова, або супроводжує пояснення демонстрацією предмета чи його зображення. Це особливо важливо тоді, коли у дітей незначний літературний досвід.

У старшому дошкільному віці зміст, ідея літературного твору ускладнюються. Отже, перед вихователем постає завдання підвести дітей до їх усвідомлення. Тому основну увагу він зосереджує на значенні ключових слів.

Словникова робота може відбуватись і під час читання та розповідання літературного твору. Так, попереднє ознайомлення педагога з текстом дає змогу виділити 3-4 слова, що роблять незрозумілим зміст прослуханого. До цієї категорії належать передусім застарілі слова, архаїзми. Щоб не порушувати цілісність сприйняття твору, доцільно застосовувати лише прийом синонімічної заміни. Тому після промовляння незрозумілого слова вихователь, без додаткових пояснень, одразу називає слово-синонім, що більш зрозуміле дітям.

Основну словникову роботу (уточнення значень слів, активізацію словникового запасу) планують і проводять після читання чи

розповідання літературного твору, під час бесіди за змістом. Починаючи із середньої групи, крім запитань за змістом тексту бажано використовувати запитання щодо його форми, засобів образності, виразності. Вихователь з'ясовує у дітей, як вони зрозуміли той чи той вислів. Із метою створення більш повного, яскравого образу він пропонує дітям скласти характеристику персонажів, використовуючи означення, епітети, порівняння. Доцільно застосовувати лексико-граматичні вправи на добір синонімів, антонімів, образних слів, виразів до заданого слова і, навпаки, за названими характеристиками визначати персонажі.

Лексичну роботу на матеріалі поетичних текстів вихователь організовує інакше. Художні словесні образи дитина зрозуміє лише тоді, коли вона матиме нагоду наочно сприймати їх. Наприклад, напередодні заняття вихователь на прогулянці може звернути увагу дітей на те природне явище, про яке вони слухатимуть ліричний вірш пізніше. А на занятті, щоб оживити в уяві дітей яскраві образи, педагог пропонує пригадати пережиті раніше моменти милування природою.

Формування лексичної компетентності передбачає збагачення словника дітей образними виразами, взятими з художніх текстів, – приказками, фразеологічними зворотами, метафорами, епітетами, порівняннями; навчити розрізняти пряме й переносне значення слів та словосполучень, їх узагальнювальний зміст. Метафоричність та експресивність, притаманні фразеологізмам, приказкам, прислів'ям, роблять мову не лише яскравішою, живішою, а й виховують у малюків любов до краси української мови, сприяють формуванню громадянських почуттів.

Вихователь знайомить дітей з фразеологізмами, привертає увагу до незвичайних висловів, допомагає осмислити їх значення, готує до сприймання й усвідомлення складних поетичних образів літературних і фольклорних творів. Враховуючи мовленнєвий досвід дітей, і те, що в розумовому мовленні вони зустрічаються з російськими та українськими фразеологізмами, вихователь повинен проводити цю роботу паралельно як рідною, так і іншою мовою. У цьому разі педагог застосовує тематичний принцип добору фразеологізмів, приказок і прислів'їв до художніх текстів, мовленнєвих занять, мовних ситуацій, адже найважливішою ціннісною їх характеристикою є доцільність використання.

Програма «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку», розроблена А. Богуш, орієнтує вже в молодшій групі збагачувати словник дітей фразеологізмами (про вовка промовка; не все коту масниця; як мед, так і ложкою; губи квасити; губу прикусити; губи копилити; вуха розпустити; за вуха не відтягнеш), прислів'ями та приказками (добре роби, добре і буде; аби день до вечора; хочеш їсти калачі, то не лежи на печі; у страху очі великі; ні живий ні мертвий; правди не сховаєш; крутитися як дзига).

Ця робота продовжується і в середній групі. До активного словника

дітей вводять прислів'я, приказки (сонце світить, а не гріє; без вітру і трава не шелестить; полохлива ворона і куща боїться; що сіре, то й вовк; не радій чужому горю), фразеологічні звороти (рота роззявити; гав ловити; триматися руками і ногами; різати вухо; п'яте колесо до воза; пальці облизувати; і риби наловити, і ніг не замочити).

У старшому дошкільному віці активний словник дітей поповнюється новими фразеологізмами, прислів'ями та приказками. Вихователі намагаються активізувати вживання образних виразів, засвоєних у попередніх групах, дітей навчають усвідомлювати значення та вживання фразеологізмів, приказок, прислів'їв (двічі літа не буває; бігти, не відчуваючи ніг; болотом закидати; брудними руками; тримати язика за зубами; і пальцем не кивнути; сам собі пан; рукою подати; наче кіт наплакав; мов муха в окропі; наче й не було; як на голках; що посієш, те й пожнеш; що вранці не зробиш, того ввечері не здоженеш; усіх би перегнав, та бігти боюсь).

Неабияку роль у процесі ознайомлення дітей із художнім словом відіграє педагог, який у своєму активному словнику має багато яскравих образних виразів, у тому числі й фразеологізмів, доречно застосовує їх у повсякденному житті, виділяє такі висловлювання в мовленні дошкільнят, допомагає їм оцінити точність, доцільність, образність словосполучення, стимулює бажання висловлювати власні думки.

Робота з фразеологічними зворотами, прислів'ями та приказками, з одного боку, поглиблює сприймання образного змісту, художньої форми літературного твору, з другого – реалізує можливості збагачення образного мовлення дітей. Важливо навчити малюків чути не тільки те, про що розповідають або читають, а й те, як і якими мовними засобами цей зміст передається, а також навчити помічати й відтворювати засоби художньої виразності. Перед читанням літературного твору діти отримують вказівку: **помітити і запам'ятати** (незвичайні, казкові висловлювання, образні вирази та ін.) в поетичному тексті. Спеціальні запитання допомагають їм зрозуміти зображувально-виражальні засоби мови твору. Лексична робота органічно вплітається в літературні заняття, оскільки поетичні твори своєю образною мовою виховують у дітей почуття прекрасного, викликають бажання запам'ятовувати вірші й читати їх напам'ять, а також збагачують словник дітей яскравими образними виразами, епітетами, метафорами.

Ефективним є й такий прийом навчання, як **художній аналіз прислів'їв та приказок**. Вихователь пояснює етимологію вислову, якщо це доступно розумінню дітей і співвідноситься із заняттям або життєвою ситуацією. Добір фразеологізмів приказок і прислів'їв до сюжетного малюнка поглиблює сприйняття зображення, усвідомлення змісту, дає змогу дитині зіставити малюнок зі змістом словесного виразу.

Старші дошкільники вже можуть складати невеликі за обсягом оповідання, казки. Вони пригадують історії, що трапилися з ними і які

відповідали б змісту фразеологізму, прислів'я чи приказки. Наприклад, вихователь пропонує дітям: «Складіть невеличку казку, в якій можна було б сказати..., або пригадайте випадок, до якого підійшло б таке прислів'я...».

На наступних етапах навчання, коли мовний досвід дітей збагатиться, розшириться запас образних висловлювань, фразеологізмів, прислів'їв, коли у дошкільнят сформується потреба у наданні своїм висловлюванням яскравості, точності, виразності, вихователь може використати такі вправи: «Я почну, а ви продовжіть», «Хто скаже інакше?», «Хто знає більше прислів'їв?». Крім того, педагог пропонує дітям вправу на добір приказок відповідно до назви, змісту казки чи оповідання («Вгадай, про кого йдеться у казці (приказці) тощо»). Вихователь називає приказку або фразеологізм, що характеризує когось із казкових героїв, а діти мають відгадати, про кого йдеться. Наприклад, про кого можна так сказати: «Тільки й діла зробила, що рукава закотила», «Стук-грюк, аби з рук» або «Робота у руках горить», «Його й муха крилом вб'є».

У процесі роботи з розвитку образного мовлення доречно застосовувати образотворчу діяльність. Дітям можна запропонувати зобразити на малюнку, як вони зрозуміли зміст фразеологізму, прислів'я, приказки, а потім дати відповідь на запитання: «Коли доцільно використовувати цей вислів?» Педагог стимулює дітей до пошуку найкращого варіанта відповіді: «Мишко сів на санчата і помчав з гори. Як ще можна сказати про те, як він їхав з гори?»

Процес ознайомлення дітей зі значенням фразеологізмів, значенням прислів'їв і приказок розпочинається в дошкільному віці, тому діти відчують багато труднощів.

Отже, вихователь має пам'ятати: кількість і якість засвоєних дитиною образних висловів зумовлюються доречністю їх вживання, оскільки дитині ці вирази стають зрозумілими із самої ситуації, в якій було вжито складне слово чи вислів.

Список використаної літератури

1. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : [навч.-метод. посіб.] / Н. В. Гавриш. – К. : Вид. дім «Шкільний світ», 2006. – 120 с. **2. Харченко Н.** Формування навичок міркування у дітей п'яти – шестирічного віку / Н. Харченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2.

Зажарська Г. П. Формування словника старшого дошкільника

У статті розглянуто питання збагачення лексичного запасу старших дошкільників, яке відбувається в процесі активного пізнання дитиною навколишнього світу. Навчання рідної мови в навчальному закладі передбачає взаємозв'язок вивчення мовного матеріалу та роботи над розвитком усного зв'язного мовлення, що забезпечує формування

граматичних, орфографічних і мовленнєвих умінь та навичок. Відтак, збагачення словникового запасу старших дошкільників відбувається у процесі ознайомлення дітей з навколишньою дійсністю.

Ключові слова: словник старшого дошкільника, лексичний запас, формування словникового запасу.

Зажарская А. П. Формирование словаря старшего дошкольника

В этой статье рассматривается вопрос обогащения лексического запаса старших дошкольников, происходящее в процессе активного познания ребенком окружающего мира. Изучение родного языка в дошкольном заведении предусматривает взаимосвязь изучения языкового материала и работу над развитием устной связной речи, которая обеспечивает формирование языковых умений и навыков. Значит, обогащение словарного запаса старших дошкольников происходит в процессе ознакомления детей с окружающей действительностью.

Ключевые слова: словарь старшего дошкольника, лексический запас, формирование словарного запаса.

Zazharskaya A. Formation of the Dictionary of the Senior Preschooler

This article discusses the question of enriching the lexical stock of older preschoolers, occurring in the process of active cognition of the child around the world. The study of the native language in the pre-school institution provides for the interrelation between the study of linguistic material and the development of oral coherent speech, which ensures the formation of linguistic skills. Hence, the enrichment of the vocabulary of senior preschoolers occurs in the process of familiarizing children with the surrounding reality.

Key words: dictionary of the senior preschooler, lexical stock, vocabulary formation.

УДК 087.5.

О. О. Кравцова

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Для визначення місця художньої літератури в розвитку словника старших дошкільників та молодших школярів важливо зрозуміти, яку функцію взагалі несе художня література.

Відомо, що художня література як мистецтво слова виконує багато функцій: інформаційно-освітню, національно-духовну, історичну,

естетичну, культуруносна, розважальну, виховну [1, с. 182]. Розглянемо їх докладніше.

Інформаційно-освітня функція полягає в тому, що кожний художній твір несе відповідну інформацію: дитина одержує відомості про ті чи інші події, життєві ситуації, явища і закони природи, соціальні і моральні норми співжиття тощо. За цією функцією твори художньої літератури можна поділити на декілька груп, як-от:

а) ті, що несуть нову для дитини інформацію;

б) твори, в яких уже відома дитині інформація подана в нових варіантах або в ситуаціях, несподіваних для дитини, чи в яких уточнюються певні норми й правила життя й поведінки;

в) твори, що дають поглиблені знання з певної галузі (природа, мова, краєзнавство, математика, астрономія, мораль, історія, народознавство тощо).

Виховна функція художньої літератури. Тут доречно пригадати слова В. Белінського про те, що дитячі книжки пишуться для виховання, а виховання – велика справа, оскільки воно вирішує долю людини. І це справді так. За словами О. Запорожця, художній твір сприяє не лише засвоєнню нових знань та вмінь, не лише формує окремі психічні процеси, а й змінює загальне ставлення до дійсності, стимулює виникнення нових, більш високих мотивів діяльності. Від того, як прочитає твір вихователь, на чому і як він розставить акцент, на що зверне увагу дитини, залежить і її ставлення до змісту прочитаного. Чим глибше дитина заглибиться у зміст твору, сприйме і зрозуміє його (в єдності думки й почуття), тим більше він вплине на неї.

Національно-духовна функція. У дошкільному віці відбувається соціалізація дитини завдяки інституту соціальних ролей, серед яких особливе місце посідає національна роль. Через описи пейзажів, природи, дитина пізнає свій рідний край, свою вітчизну, а художнє розкриття родинних, товариських стосунків формує в дитини високу духовність, притаманну українському народові. Український фольклор, акумулює не тільки квінтесенцію національного досвіду, а й витончену влучність та точність рідної мови. Прислів'я, приказки, приповідки, казки відбивають ментальність нації, її духовно-моральний кодекс, думки, до яких дійшов народ упродовж своєї багатовікової практики. Тому виховувати й навчати дитину потрібно насамперед на творах українських письменників, національному фольклорі.

Історична функція. Історію творить народ, письменники зберігають її для своїх нащадків. Саме завдяки переказам, оповіданням, казкам діти дошкільного віку дізнаються про славних героїв українського народу, про історію рідного краю, традиції, звичаї, найдорожчі обереги, свята.

Культуруносна функція. Художня література так само, як і рідна мова, є носієм національної культури. Твори художньої літератури

(прозові, поетичні, драматургічні) виконують функцію пропагування національної культури, транспортування, переливання її національних цінностей у скарбницю світової літератури, культури. Культуроносна функція літератури реалізується й на особистісному рівні: чим більше людина читає художніх творів українських письменників, тим глибше пізнає свій народ, тим багатшою стає її мова, тим культурнішою стає й сама людина як носій національної культури. Ось чому так важливо прилучати дітей з раннього віку до найкращих зразків українського фольклору, поезії, прози, драматичних творів, ознайомлювати їх з творами як українських письменників-класиків, так і сучасних авторів.

Естетична функція. Мистецтво слова справляє величезний вплив на емоційну сферу дитини, її почуття. Дитина сприймає художній твір, здебільшого, на слух. Звідси й підвищені вимоги до мистецтва виразного читання дорослого. У процесі читання (розповідання) читець розкриває своє емоційне ставлення до фактів, подій, героїв твору і тим самим впливає на дітей, викликає в них співчуття, співпереживання. Художній образ допомагає дитині прожити разом з героєм частину його життя, «ввійти в його життя», перейнятися його почуттями. Поетичні твори своєю образною мовою викликають у дітей почуття прекрасного, бажання запам'ятати вірші, прочитати їх іншим. Водночас словник дітей поповнюється яскравими образними висловами, епітетами, метафорами.

Розважальна функція. Художні твори гумористичного жанру виконують функцію розважання дітей (хоча часто вона поєднується з виховною). Діти їх люблять, бо ті викликають у них сміх, радість, веселощі. Задля дитячої розваги використовують і театральні вистави та ігри за змістом художніх творів.

Художня література супроводжує дитину з перших років життя і має неперевершене виховне, пізнавальне, естетичне значення для становлення та розвитку. Під впливом художнього слова у дітей виховуються **потреби:**

- у пізнанні світу через сприймання літературних творів;
- у застосуванні книги як засобу самоосвіти; прагнення самому оволодіти читанням книжок;
- у милуванні красою художнього слова, збагаченні свого активного мовлення найкращими літературно-мовними формами (фразеологізмами, прислів'ями, приказками, образними виразами);
- у комунікації художнього змісту, висловленні власних думок, запитань, умовиводів;
- у самовираженні та самореалізації через словесну творчість, входження в різні літературні образи;
- у гарному настрої, позитивних емоціях, породжених сприйманням художнього слова.

Ознайомлення з літературними та фольклорними творами позитивно впливає на формування різних сфер розвитку дитини:

моральної сфери – через формування духовної культури дитини, етичних знань та етичних почуттів, та моральної поведінки; через сприймання образів позитивних літературних героїв, художню оцінку їхніх дій розвиток прагнення до самовдосконалення;

комунікативно-мовленнєвої сфери – збагачення мовлення дитини найкращими зразками літературної мови та народного мовлення; здібність відчувати красу й багатство рідної мови; підвищення уваги до слова, його точності, доречності вживання в певному контексті; появу критичного ставлення до власного мовлення, стимулювання мовленнєвої активності;

фізичної сфери – розвиток сенсорних відчуттів, набуття емоційно-чуттєвого досвіду; формування ціннісного ставлення до навколишнього, природи, людей, самого себе;

інтелектуальної сфери – розвиток творчої уяви, фантазії, тренування пам'яті (згадування, відтворення), розвиток загальних, художніх та творчих здібностей у процесі літературно-мовленнєвої діяльності, формування наочно-образного та логічного мислення.

Сприймання змісту художнього твору складається з таких процесів, як слухання, уявлення, усвідомлення прослуханого та розуміння. Дитина-дошкільник не вміє ще сама читати книги, вона тільки слухач. Активізації слухання сприяють включення зорового аналізатора, виразність читання, міміка, жести, сила голосу, темп і тембр мовлення вихователя. Під час слухання у свідомості дитини виникають уявлення – конкретні образи. Пов'язуючи їх між собою, дитина розуміє зміст прочитаного.

Розуміння, усвідомлення змісту художнього твору викликає певні почуття, емоційні переживання, формує певний естетичний настрій, впливає на поведінку дітей. Діти сприймають зміст художніх творів активно: вони постійно переривають хід розповіді, втручаються в події, звертаються із запитаннями, намагаються допомогти героям, легко стають на позицію героя, імітують жестами його дії, борються з його ворогами. Активне, дійове ставлення приводить дитину іноді до несподіваних, на погляд дорослих, дій. Дитина чорною фарбою замальовує на картинці негативного героя, вириває з книжки ілюстрацію з його зображенням. Дітей не задовольняє невизначеність ситуації, коли невідомо, хто «хороший», а хто «поганий». Вони намагаються одразу виділити позитивних героїв, негативно ставляться до всіх, хто тим не подобається. Іноді, навіть, неживі предмети зазнають критики, якщо дитина не знаходить у творі особи, яку можна звинуватити в тому, що сталося. Активне сприймання художніх творів виступає своєрідним «регулятором» поведінки дитини, стимулює її до активної діяльності.

Навчити дитину сприймати художній твір в єдності думки й почуття означає виховати в майбутньому талановитого читача. Чим

глибше сприймання змісту твору, тим більше його виховний вплив на дитину. Слід враховувати, що кожний художній твір може захопити дитину, позитивно на неї вплинути і стимулювати її діяльність.

У процесі занять з розвитку мовлення дошкільники знайомляться з творами різних літературних жанрів, які притаманними їм художніми засобами віддзеркалюють навколишній світ. Читання художніх творів покликане переконати дітей в тому, що словесний твір здатний впливати на розум і почуття людини, як живописне полотно чи музика. Певна річ, що естетичний вплив на читача справляють тільки твори високої художньої майстерності, до яких, зокрема, можна віднести й твори письменників Луганщини.

У художніх образах літературних творів спостерігається все розмаїття реального життя людей, сприймання їх багато в чому опосередковане минулим досвідом людини. Діти, які слухають вірші, оповідання, казки, сприймають не просто текст та окремі його слова й речення. У ході слухання в них виникають асоціації з явищами дійсності, які вони сприймали в житті. Після того, як у дітей утворюються зв'язки між конкретними явищами реального життя й словами, що їх позначають, ті й ті постають у їхній свідомості як єдине ціле, у них складаються наочні уявлення про життєві факти, які передаються словами. Ці уявлення набувають конкретних форм лише тоді, коли спираються на безпосередній особистий досвід слухачів. Як стверджує М. Карпинська, «що міцнішим є зв'язок між змістом художнього твору й життєвим досвідом дошкільників, то емоційніше їхнє сприймання».

Коли діти стають старшими, художні образи літератури викликають у них зв'язки з дійсністю у більш широкому плані: у дітей виникають уявлення про факти, які вони тільки спостерігали в навколишньому середовищі й не брали в них безпосередньої участі. Образи оповідей, віршів поживляють у пам'яті наявні знання; у дітей виникає інтерес до цих образів.

Підвищення рівня сприймання, удосконалення його здійснюється не само собою, а за умов цілеспрямованого виховного впливу, у ході якого діти набувають певних знань і вмінь. Зміст і обсяг цих знань і вмінь визначаються з урахуванням психофізіологічних особливостей віку.

Почуття й переживання, що відчувають старші дошкільники під час слухання літературного твору, досить глибокі й стійкі. Різноманітні й способи їх вираження: в одних випадках діти починають посміхатися чи голосно сміятися, в інших – зовнішня активність гальмується: діти замовкають, сидять нерухомо, напружено слухають читання. Перехід від одного стану до іншого відбувається швидко й зумовлений зміною фабули розповіді, зміною настрою в ході опису переживань героя чи картин природи тощо. Більш поглиблене розуміння старшими дошкільниками змісту художнього твору, емоційна чутливість, яку вони

виявляють упродовж слухання, засвідчує формування у них початків естетичного сприймання. Повноцінність і глибина їхнього сприймання, яка весь час зростає, є ґрунтом, на якому відбувається виховання дітей засобами художньої літератури.

Одним із важливих завдань дошкільного виховання є розвиток слухової зосередженості у дітей під час слухання ними літературних творів. Ця здатність розвивається в них у більш стислі терміни, якщо їм читають художні тексти не час від часу, а систематично, без тривалих перерв. За таких умов швидко формується інтерес до читання і на його ґрунті вміння дослухати до кінця, не відволікаючись.

Уміння слухати закріплюється і продовжує розвиватися у дітей за умов колективного слухання. Уміння зосереджено слухати особливо важливе для розвитку сприймання дітей на всіх етапах дошкільного дитинства, особливо, коли ускладнюється зміст, збільшується обсяг літературних творів, що входять у коло дитячого читання. Важливо, щоб у процесі слухання почуття дітей збагачувались, удосконалювалася їхня мислительна діяльність, щоб у них виникали запитання: від чого? чому? навіщо? Тоді можна впевнено сказати, що художня література виконує свою позитивну роль у вихованні й всебічному розвитку дітей.

Практикою доведено, що естетичне задоволення, яке діти дошкільного віку дістають від слухання художніх творів, ще не усвідомлюється ними. Відомо, що у творі їх цікавить передусім фабула – ланцюг пов'язаних між собою подій, герої яких є учасниками цих подій. Однак за умов цілеспрямованої виховної роботи діти здатні відчувати велике задоволення і від слухання таких творів, у яких немає розвинутого сюжету, конкретних героїв, їхню увагу привертає співучість, мелодійність вірша; виражений у ньому настрій знаходить у них співчуття, захоплює їх. Це засвідчує здатність до естетичного сприймання творів, яка зароджується у дітей і яку потрібно в них розвивати.

Здатність сприймати поетичне й виразне мовлення дітьми дошкільного віку є міцним фундаментом для розвитку здатності естетичного сприймання художньої літератури і в наступні роки.

Сприймання художнього твору, передумови розвитку якого є в дошкільному віці, нерозривно пов'язане з діяльністю уяви. Образи, що створюються уявою, ґрунтуються на елементах дійсності, які сприймаються, зберігаються у пам'яті й творчо переробляються.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що поступовість у розумінні дітьми змісту художніх текстів, спостерігається в дійових і мовленнєвих реакціях. Узагальнення матеріалу практики дитячого садка, коли для перевірки проводилося читання художніх текстів з показом іграшок, додало факти, які засвідчують про розвиток у дітей здатності розуміти й засвоювати значення слів у художньому тексті, розуміти його зміст.

Дитина сприймає літературні твори не тільки завдяки зору і слуху, а й через власне мовлення, тому що художнє сприймання діалогічне за своєю структурою, а мовлення є засобом цього діалогу. Суттєву роль у сприйнятті відіграє процес розуміння, що передбачає активне відображення предметів і явищ у їх зв'язках і відношеннях, через яке дитина доходить до поняття і яке здійснюється через цілу низку розумових дій і операцій.

Отже, упродовж дошкільного дитинства послідовно здійснюється розвиток активного сприймання у дітей – від вироблення вміння зосереджуватися, уважно слухати, усвідомлювати прослухане до розвитку здатності оцінювати персонажів, визначати своє до них ставлення.

У старших дошкільників потрібно формувати вибіркове ставлення до літературних творів, діти повинні вміти назвати серед знайомих творів такі, які їм найбільше подобаються, які хочеться прослухати повторно, виявляти основних героїв, на основі аналізу вчинків героїв виявляти своє емоційне відношення до них (хто подобається й чому), бачити найбільш яскраві приклади образності мови (порівняння, епітети тощо). Це має велике значення для формування художнього смаку, який допоможе в майбутньому правильно оцінювати й добирати книги для самостійного читання.

Для вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників засобами художньої літератури суттєву роль відіграє правильний відбір творів літератури. В основі відбору творів слід враховувати те, що вони повинні нести пізнавальні, естетичні й моральні функції, тобто бути засобом не тільки мовленнєвого розвитку, а й розумового, морального й естетичного виховання. Проблему відбору творів для читання й розповідання дошкільникам розкрито в роботах А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гуревич, Н. Карпинської, О. Соловйової, В. Федяєвської та ін.

Добираючи художні твори дітей, потрібно пам'ятати про **принципи добору художніх творів**, які й враховували ми під час свого дослідження. Опишемо їх.

1. *Висока художня майстерність твору*. Іноді вихователі читають дітям оповідання, яке вдалося знайти для розкриття теми заняття чи на актуальну тему. Такі «чергові» оповідання здебільшого мають невдалу форму, в'ялий сюжет, невиразних героїв, які залишають дітей байдужими і тут-таки забуваються.

2. *Образність, жвавість мови твору, її відповідність літературним нормам*. Добре, коли письменник використовує яскраві порівняння, метафори, фразеологічні звороти, які легко запам'ятовуються, пряму мову. Слід уникати творів, у мові яких надто багато слів зі зменшувальними суфіксами, пестливих слів тощо.

3. *Цікавий сюжет твору*. Оповідання із захоплюючим сюжетом, з яскравою й гострою характеристикою героїв надзвичайно подобаються

дітям. Такий сюжет мають українські народні казки. Тому дитина не хоче розставатися з героями казок, сюжет казки тримає її увесь час у напруженні. До творів, що відповідають означеній вимозі, належать оповідання М. Коцюбинського, В. Сухомлинського, К. Ушинського, казки І. Франка і т. ін.

4. *Простота й чіткість композиції.* Дитячий твір повинен мати чітку композицію, конкретність у зображенні героїв, оточення, деталей, які допомагають дитині уявити не тільки образ героя, а й місце, де відбуваються події.

5. *Доступність художнього твору дитині.* Цей принцип узгоджується з принципом відповідності змісту художнього твору віковим особливостям дітей. Залежно від вікової групи, вихователь має добирати книги дитячих письменників, які адресовано дітям молодшого, середнього, старшого дошкільного віку. Дитячі видавництва мають чітко диференціювати, для якого вікового періоду видаються книжки. Недоцільно об'єднувати весь дошкільний вік, наприклад, «для дітей дошкільного віку», а ще гірше, коли книжку рекомендовано для двох суміжних вікових періодів – дошкільного й молодшого шкільного віку. Книжка буде корисною, якщо її зміст зрозумілий дитині. Водночас не слід забувати, що іноді інтереси дітей перевищують їхній віковий рівень, їм багато читають удома, тоді вихователь може читати складніші для сприймання оповідання.

6. *Новизна й контрастність змісту.* Є предмети, явища, життєві події, з якими можна ознайомлювати дітей лише через художню літературу (космос, деякі тварини, життя на Півночі, Півдні, в Африці, діяльність шахтарів, моряків, льотчиків, військові події, події з минулого життя країни тощо).

Якщо події, явища, про які йдеться в оповіданні, перебувають поза межами реального світу дитини, вона їх ніколи не бачила, потрібно добирати ілюстровані дитячі книжки, які б розширяли поле безпосереднього сприймання дитини. Серед різних видів ілюстрацій дитячих книжок (лінійний, світлотіньовий, умовний рисунок) найкращим для сприйняття є світлотіньовий рисунок.

7. *Конкретні педагогічні завдання, для вирішення яких добирається художній твір.* Тематика художніх творів для дітей досить різноманітна. Тому вихователь повинен чітко визначити мету використання твору на занятті, час і місце (розділ), коли його слід читати. Наприклад, твори природничої тематики (про пори року, явища природи, птахів, тварин, комах тощо) читають на заняттях з розділу «Рідна природа», твори на соціально-побутову тематику (професії дорослих, транспорт, про рідну країну, свята тощо) – на заняттях ознайомлення з явищами довкілля. Казки, твори на морально-етичні та розважальні (гумористичні) теми слід використовувати на заняттях з художньої літератури.

Дібрати вдало твір – це лише початок роботи з художнім твором. Вихователь повинен дотримуватись і відповідних **принципів ознайомлення дітей з художніми творами.**

1. *Принцип емоційно-виразного читання художнього твору.* Сутність виразного читання в його емоційній насиченості. Попередньо твір слід декілька разів прочитати, визначити характер інтонації, логічні паузи, логічний наголос, темп читання, тембр мовлення героїв та персонажів твору. Опанування мистецтвом художнього читання і розповідання є професійним обов'язком вихователя.

2. *Усвідомлення й розуміння дітьми змісту художнього твору.* Художній твір лише тоді може впливати на дитину позитивно, коли вона його добре зрозуміла, усвідомила хід подій, ідею чи мораль твору. Тому перед читанням твору потрібно подумати, які слова та фрази будуть важкими для розуміння дітей та як їх пояснити – перед читанням, під час читання чи після читання. Визначити запитання для вступної бесіди, бесіди за змістом оповідання (пізнавального змісту), дібрати ілюстрації, що допоможуть дітям наочно уявити описані події.

3. *Повторюваність читання.* Невеликий за обсягом художній твір слід прочитати на занятті декілька разів. Коли твір за обсягом великий, можна обмежитися повторним читанням уривків, найбільш яскравих і значущих епізодів. Повторне читання одного й того самого твору слід здійснювати впродовж місяця, кварталу, року. Знайомий твір читають на інших заняттях, наприклад, у ході етичної бесіди, на заняттях з розвитку мовлення (переказування відомого твору). Уривки творів читають у процесі тематичних бесід чи літературних вікторин, на тематичних літературних вечорах та ранках. Знайомі твори діти можуть слухати в запису на платівках, магнітофоні, дивитися театральні вистави, діафільми, мультфільми, кінофільми.

4. *Включення дітей в активну пізнавальну діяльність за змістом художнього твору.* Реалізації цього принципу сприяють елементи драматизації та інсценізації на заняттях, ігри-драматизації, інсценування художніх творів, розігрування сюжетів віршів, забавлянок, пісень, театралізовані та сюжетно-рольові ігри за змістом художніх творів: малювання, аплікація за мотивами прослуханих творів з наступною розповіддю за своїми малюнками-ілюстраціями.

5. *Взаємозв'язок пізнавальних, виховних і мовленнєвих завдань.* Кожний твір впливає на дитину з трьох сторін: інформує про щось нове, дає їй нові знання; виховує розумово, морально, естетично; збагачує, уточнює та активізує словник дитини. Отже, всі ці три завдання вихователь повинен чітко визначити у програмному змісті заняття, на якому буде прочитано твір.

6. *Тематичне читання творів.* У практиці роботи дошкільних закладів використовують читання творів на одну тему впродовж певного

періоду: на одному занятті, впродовж місяця, кварталу. Наприклад, до заняття з природи на тему «Весна», («Зима», «Осінь», «Літо») можна дібрати два-три невеличких оповідання, в яких йдеться про різні періоди весни. За змістом цих оповідань проводять порівняльну бесіду. Або до заняття з ознайомлення з довкіллям на тему: «Професії твоїх батьків» дітям читають два-три оповідання, вірші про професію дорослих, розглядають картини, ілюстрації. Твори цієї самої тематики читають дітям і на інших заняттях упродовж одного-двох місяців. Завершується читання цього циклу творів тематичною завершальною бесідою «Професія твоїх батьків». Підготовка до бесід з етики (про скромність, ввічливість, чесність, правдивість тощо) вимагає тематичного читання творів упродовж кварталу.

7. Оцінювання дітьми змісту художнього твору. Розуміння, усвідомлення тексту викликає в дитини емоційні переживання, співчуття, що є основою для формування адекватних оцінних суджень, моральних та етичних оцінок. Отже, врахування особливостей сприймання дітьми художніх творів, їх функціональної і змістової спрямованості, принципів відбору художніх творів та ознайомлення з ними дітей допоможе об'єктивно підійти до формування мінімальних і водночас достатніх знань, умінь і навичок в сфері художньо-мовленнєвої діяльності [2, с. 45].

У процесі опрацювання художньої літератури перед вихователем стоять *завдання* формування художньо-мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку:

- ознайомити дітей з фольклорними творами, творами письменників-класиків, сучасних українських письменників, творами зарубіжних авторів;
- навчити дітей слухати і розуміти зміст художніх творів;
- прищеплювати вміння відтворювати зміст знайомих творів в активній художньо-мовленнєвій діяльності;
- розвивати поетичний слух, бажання вивчати вірші напам'ять;
- виховувати виразність художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів;
- виховувати оцінні судження, адекватні естетичні та моральні оцінки поведінки героїв;
- формувати самостійність у художньо-мовленнєвій і театральнотіатрально-ігровій діяльності;
- виховувати вибіркове ставлення до книги, охайність у роботі з книгою;
- вчити визначати жанр художнього твору, запам'ятовувати його автора;
- виховувати бережливе ставлення до книги, бажання лагодити книжки;

- залучати до чергування в куточку книги, до роботи в «дитячій бібліотеці».

Провідною формою роботи з художньою літературою є заняття різного типу: фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні, які чергуються рівномірно впродовж тижня, місяця, кварталу.

Педагогу, плануючи вивчення художнього твору на занятті, слід передбачити не тільки проведення роботи на самому занятті, а підготовчої роботи (вибір твору з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, мовленнєвих умінь і навичок дітей, виховних завдань; аналіз твору та робота над виразністю читання тощо). Слід пам'ятати, що вміння сприймати літературний твір, усвідомлювати паралельно зі змістом й особливості художньої виразності не виникають спонтанно, а формуються поступово протягом усього дошкільного віку та продовжуються в початковій школі.

Список використаної літератури

1. Тихєєва Є. І. Заняття з живим словом / Є. І. Тихєєва // Дошкільна лінгводидактика. – Ч.1. / [упор. А.М.Богуш] – К. : Вища шк., 1999. – С.118–124. **2. Тумакова Г. А.** Учите, играя / Г. А. Тумакова, А. И. Максаков. – М., 1983. – 187 с. **3. Методика** навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн. для студ. вищих навч. закладів / [С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. О. Воскресенська, О. В. Собко, Т. Ф. Потоцька, О. Н. Хорошковська]; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

Кравцова О. О. Література для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

У цій статті визначено місце художньої літератури в розвитку словника старших дошкільників та молодших школярів, тому педагогу важливо зрозуміти, яку функцію взагалі несе художня література. Вміння сприймати літературний твір, усвідомлювати паралельно зі змістом й особливості художньої виразності не виникають спонтанно, а формуються поступово протягом усього дошкільного віку та продовжуються в початковій школі.

Ключові слова: художня література, аналіз твору, виразне читання, словниковий запас.

Кравцова О. А. Литература для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

В этой статье определено место художественной литературы в развитии словаря старших дошкольников и младших школьников, поэтому педагогу важно понять, какую функцию несет художественная литература. Умение понимать литературное произведение, параллельно

воспринимать содержание и особенности художественной выразительности не возникают спонтанно, а формируются постепенно в дошкольном возрасте и продолжаются в начальной школе.

Ключевые слова: художественная литература, анализ произведения, выразительное чтение, словарный запас.

Kravtsova O. Literature for Children of Senior Preschool and Primary School age

In this article the location of fiction is determined in development of dictionary of senior preschool children and junior schoolchildren, therefore a teacher is important to understand, what function is carried by fiction. Ability to understand literary work, in parallel to perceive maintenance and features of artistic expressiveness does not arise up spontaneously, and formed gradually in preschool age and proceed at initial school.

Key words: fiction, analysis of work, expressive reading, vocabulary.

УДК 37.016:81-028.31

А. Ю. Пантелеева

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ 4-х КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІМЕННИКА

Навчання рідної мови в початковій школі передбачає взаємозв'язок вивчення мовного матеріалу та роботи над розвитком усного і писемного мовлення, що забезпечує формування граматичних, орфографічних і мовленнєвих умінь та навичок. Відтак, збагачення словникового запасу молодших школярів відбувається у процесі вивчення граматики, морфології та орфографії.

На уроках рідної мови учні оволодівають мовними засобами, а саме, словами та їх формами, вчаться розуміти семантику слів, використовувати лексичні одиниці в мовленнєвій практиці якомога точніше та доречніше. У цьому плані особлива роль належить лексико-семантичній роботі у процесі вивчення іменника, який є найбагатшою з лексичного погляду частиною мови серед інших, які існують у сучасній граматиці. Це складна й багатогранна мовна одиниця, що охоплює лексичне значення, граматичні властивості, вимову і правопис, можливості сполучатися з іншими слова. Саме тому збагачення словника іменниками має супроводжувати вивчення молодшими школярами всіх іменникових тем початкового курсу української мови.

Проблема збагачення словникового запасу школярів як важливого напрямку в їхньому мовленнєвому розвитку була в центрі уваги ряду дослідників (Н. Голуб, І. Гудзик, Т. Коршун, Л. Кутенко, Т. Левченко, В. Мельничайко, В. Науменко, К. Пономарьова, Т. Потоцька, І. Синиця, Г. Ткачук, О. Хорошковська та ін.). Причому, більшість науковців (М. Львов, А. Матвєєва, Р. Пархоменко та ін.) відстоюють думку про те, що вивчення граматичного матеріалу необхідно пов'язувати з лексичною роботою. Однак, практика вивчення рідної мови в початковій школі свідчить, що розвиток мовлення учнів, зокрема, й збагачення словникового запасу, не посідає належного місця в системі навчально-виховної роботи й часто перетворюється в нецікаве та незрозуміле для дитини заучування невідомих слів.

Таким чином, метою статті є висвітлення специфіки поетапної роботи щодо збагачення словникового запасу молодших школярів іменниками на прикладі розробленої нами лінгводидактичної моделі.

Лінгводидактична модель збагачення словникового запасу учнів 4-их класів у процесі вивчення іменника передбачає 3 етапи: пізнавальний, репродуктивно-продуктивний, продуктивно-творчий.

Стисло розглянемо сутність кожного із них.

Мета *першого етапу (пізнавального)* – практичне ознайомлення учнів з окремими елементами лексичної парадигми іменника, а саме – із синонімами, антонімами, зі спільнокореневими словами, з лексико-семантичними та тематичними групами слів.

Слова існують не в ізоляції одне від одного, а перебувають у різноманітних асоціативно-сміслових (синонімічні, антонімічні, споріднені, тематичні, лексико-семантичні тощо) відношеннях. На основі цих зв'язків навколо певного слова утворюється семантичне поле [2, с. 138].

На цьому етапі ми виділяємо такі основні види навчальної діяльності:

1. Засвоєння елементів лексичної парадигми іменника (іменники-синоніми, антоніми, спільнокореневі слова, лексико-семантичні ряди іменників, групи іменників, що функціонують у різних контекстах, іменники активної і пасивної лексики, літературні і позалітературні слова, нейтральні й стилістично забарвлені іменники).

2. Спостереження над зразками вживання іменників.

3. Робота над засвоєнням семантичних зв'язків іменника.

Змістовий компонент цього етапу передбачає формування в учнів розуміння іменника як номінативної одиниці в єдності лексичного і граматичного значення. У навчанні школярів домінують такі методи: усний виклад учителем матеріалу, робота з підручником, бесіда, спостереження й аналіз лексичних явищ.

Робота над засвоєнням семантичних зв'язків іменника передбачає розробку системи вправ пояснювально-ілюстративного характеру (інформаційно-рецептивні).

Засвоєння елементів лексичного поля починається з усвідомлення значення нових іменників та їх системних відношень.

У центрі нашої уваги були іменники – назви абстрактних понять, опредмечених дій і ознак. В. Виноградов зазначав, що категорія іменника забезпечує можливість сприймати предметно, у формі назви, навіть абстраговані поняття про якості й дії. Але формування в молодших школярів поняття предметності й ускладнюється саме тим, що іменники – назви дій і ознак семантично схожі з дієсловами і прикметниками. Лексичні значення таких слів, як *зелень* і *зелений*, *спокій* і *спокійний*, *сміх* і *сміятися*, мають багато спільного: вони означають певну якість або дію предмета. Проте дія в іменнику *сміх* лише констатується без вказівки на діяча, час, а ознака і стан у словах *зелень* і *спокій* мисляться не у зв'язку з якимись конкретними предметами (порівняймо із *зелена трава*, *спокійна дитина*), а відокремлено від них і сприймаються як опредмечені сталі ознаки, як предмети, до яких можна поставити питання що? Такому опредмеченню значною мірою сприяє і морфологічне оформлення слів, на що також необхідно звертати увагу учнів: наявність іменникових суфіксів і закінчень (*прост-от-а*, *молод-ість*, *весел-ощ-і*, *довж-ин-а*) або навпаки, відсутність їх в іменниках II і III відмін (*сум*, *сором*, *жаль*, *біль*, *ніч*, *совість*). Значення таких іменників пояснюється: проводиться зіставлення зі спільнокореновими прикметниками, дієсловами (*зелень* – *зелений* – *зеленіти*), введення їх у речення і контекст. Тобто, у такий спосіб молодші школярі вчаться сприймати абстрактні назви як назви окремих предметів.

Лексичне багатство мови значною мірою забезпечується її синонімією. Чим більше в словнику людини синонімів, тим багатші виражальні можливості як мови, так і мовлення. Використання в мовленні антонімів робить його виразнішим, допомагає яскравіше змалювати контрастні предмети, події. Тому наступним кроком у роботі з лексичним полем іменника є ознайомлення учнів із іменниками-синонімами та іменниками-антонімами.

Розкриваючи можливості синонімії іменників, допомагаємо учням навчитися тонше сприймати цю частину мови, бачити в ній, крім основного значення, ще й різні смислові та експресивні відтінки, а отже, бути точнішим у слововживанні. Учнім слід пояснити, що іменники-синоніми можуть означати ті самі поняття, але з різним найменуванням (*бегемот* – *гіпопотам*, *плаття* – *сукня*, *айстри* – *царигрядки* – *зірочки*). Синоніми можуть відрізнятися відтінками лексичного значення, емоційно-експресивним забарвленням (*мама*, *матінка*, *матуся*, *матусенька*), стилістичною належністю (*дім*, *хата*, *будинок*, *палац*), ступенем уживаності й поєднання з іншими словами.

У відборі певного лексичного мінімуму для організації роботи із синонімічними іменниками ми керувалися такими критеріями, які на

думку М. Вашуленка є «відомими в сучасній методиці навчання рідної мови:

1) частотністю відібраних слів у загальноповсякденній лексиці сучасної української літературної мови;

2) урахування словникового запасу молодших школярів;

3) відбором синонімів у межах вивченої теми;

4) наявністю синонімів і синонімічних рядів у текстах вправ;

5) доступністю відібраних синонімів і синонімічних рядів для розуміння учнями початкових класів;

6) необхідністю створення бази для роботи над синонімами в середній ланці загальноосвітньої школи» [2, с. 155].

Антоніми – це слова, що мають протилежне значення. «Вони, – відзначає М. Львов, – використовуються в мовленні для контрасту, для побудови антитези. Контрастні картини, поставлені поряд, сприймаються яскравіше. Різкий перехід від світла до темряви, від радощів до смутку зачіпають почуття читача» [1, с. 37].

Ознайомлення з іменниками-антонімами має передусім практично-мовленнєве спрямування. Молодші школярі повинні усвідомити, що використання в мовленні антонімів робить його виразнішим, допомагає яскравіше змалювати контрастні предмети, події. Крім того, слід урахувати, що, виконуючи вправи з антонімами, учні користуються такими логічними операціями, як порівняння (зіставлення і протиставлення), які сприяють розвитку розумових здібностей школярів. Звертається увага на те, що не всі іменники можуть мати антонімічні пари, а лише ті, у значенні яких наявні часові, якісні або кількісні ознаки.

Відомо, що лексичні одиниці несуть у собі додаткову стилістичну інформацію і по-різному функціонують у тому чи іншому стилі. Тому робота на цьому етапі передбачає спостереження за застосуванням іменників, ужитих в прямому і переносному значенні.

Важливо показати учням, що перенесення найменування відбувається за схожістю різних ознак: за подібністю форми (груша – фрукт і груша – боксерське знаряддя), кольору (каштан – плід дерева і каштан – морозиво), за місцем розташування (хвіст коня і хвіст потяга), за призначенням (двірник – працівник, який підтримує порядок і чистоту на подвір'ї і двірник – пристрій для механічного витирання скла автомобіля) тощо. Ознайомлення школярів із переносним значенням іменника доречно починати зі спостережень над спеціально дібраними реченнями (Прочитайте речення. Що означає слово дзвіночок у цих реченнях? Моя сестричка 1-го вересня несла шкільний дзвіночок. Тендітний дзвіночок ріс посеред галявини).

Вчителем робиться висновок про те, що іменники з переносним значенням роблять нашу мову точнішою, красивішою, поетичнішою. Вони допомагають людині чітко висловлювати свої думки, передавати почуття.

Особлива увага приділяється ознайомленню учнів із емоційно забарвленими іменниками, тобто словами, що виражають різні почуття, а також емоційні відтінки в оцінці явищ дійсності, осіб, подій тощо. До таких іменників відносяться такі групи слів: 1) органічно емоційно іменники, такі, що містять емоційне забарвлення – позитивне чи негативне – у своєму лексичному значенні: радість, щастя, ненависть, сум, горе та ін.; 2) слова, в лексичне значення яких емоційність привноситься афіксами: земелька, дівчинка, грибочок, дідуган, хлопчисько та ін.; 3) слова дитячого мовлення, здебільшого позитивно забарвлені: цяця та ін.; 4) поетичні слова, що властиві художній літературі і народній творчості: звитяга, рута-мята та ін.

Метою *другого етапу, репродуктивно-продуктивного*, є практичне закріплення знань про лексичне поле іменника за допомогою серій вправ, в яких учням пропонується виконувати дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення. Це вправи репродуктивно-продуктивного характеру:

1. На знаходження іменників вжитих у переносному значенні.

- Підкресліть у реченнях іменники вжиті у переносному значенні. Визначте їх рід, число та відмінок.

Крило літака закрило сонячне проміння. Ніс пароплава був оздоблений металевими візерунками. По небу пливли білі зайчики. Оленка завжди пила чай з червоної чашки із золотистим вушком. Він дивився на нас своїми зірочками. Береза широко розкинула свої зелені коси.

2. На знаходження синонімів, антонімів до поданого іменника.

- Добери синоніми до слів: діти, будинок, робота.

(Діти – дітки, дівтора, дитинчата, дітлахи, малеча, малюки; будинок – дім, житло, помешкання, оселя; робота – праця, труд, заняття, діло.)

- Добери антоніми до іменників.

Мир (війна), ранок (вечір), холод (спека), хоробрість (боягузтво), ворог (товариш), хвороба (здоров'я), кваліть (сила), чистота (бруд), ввічливість (грубість), втрата (знахідка), праця (бездіяльність).

3. Знаходження в ряду синонімів, антонімів «зайвого» слова та вибір синонімів, антонімів, іменників, що мають зменшено-пестливе значення з даного тексту.

- Знайди в кожному ряду синонімів «зайве» слово. Поясни, чому ти так вважаєш.

Дорога, дорожній, шлях, путь.

Вихор, смерч, буревій, вітерець, круговерть.

Кішка, кошеня, кицька, киця.

- Прочитай. У кожному реченні знайди іменники протилежні за значенням. Випиши їх парами.

Вчений іде, а неук слідом спотикається. Незнайко на плечі сидить, а знайко по дорозі біжить. Вершини, гори і низини є на землі. Дай язикові

волю, заведе в неволю. (Вчений – неук, незнайко – знайко, вершини – низини, воля – неволя).

- Підкресліть у реченнях іменники, які мають зменшено-пестливе значення. Від яких слів і як вони утворилися?

До мого віконечка прилетіла веснонька.

Вгорі летять журавлики ключами.

Зелененькі стежечки збігаються до річечки.

На узліссі зацвіли синенькі фіалочки.

4. На заміну висловів одним словом.

- Заміни вислови одним словом. Що можна сказати про значення цих слів?

1) Те, що їдять; варена їжа; їжа для тварин; їжа для рослин.

2) Мокра місцевість; мокра місцевість з поверхнею, що трясеться; мокра місцевість з водою на поверхні.

Слова для довідок: корм, болото, мочар, їжа, трясовина, пожива, страва.

5. Вправи на виявлення відмінності між синонімами, антонімами, іменниками, які мають зменшено-пестливе значення.

- Прочитай ряди синонімів. Чи всі слова-синоніми мають однакове значення? Спробуй пояснити значення кожного слова в синонімічному ряду.

1) Ліс, бір, діброва, пуща, праліс.

2) Бадилля, бурячиння, картоплиння, гарбузиння, гудиння, морковиння.

(Ліс – велике за площею насадження дерев, кущів, трав'янистих рослин; бір – хвойний ліс; діброва – листяний ліс; пуща – непрохідний ліс; праліс – незайманий, дрімучий, одвічний ліс. Бадилля – стебла трав'янистих рослин; гарбузиння – гарбузове бадилля; гудиння – кавунове, гарбузове, диняче, огіркове бадилля; морковиння – морквяне бадилля).

Наведена вправа допомає учням зрозуміти відмінності між іменниками-синонімами, обумовлену додатковими відтінками в їх значенні.

- Розподіліть слова у дві колонки – сім'я, природа. Подумайте, як вони утворилися.

Пташечка, річечка, матуся, листочок, донечка, бабуся, деревце, дідусь, родинонька, квіточка, гілочка, дитятко, травичка.

6. На добір найточнішого синоніма, антоніма, емоційно забарвленого іменника для конкретного тексту.

- З поданих синонімів вибери найбільш вдалий.

Для лижних прогулянок добре мати спеціальний ... (наряд, одяг). Над осінніми полями кружляють ... (табуни, зграї, череди) галок і граків. Баба Марія жила в дерев'яній ... (оселі, хатині) над річкою. Молода дівчина схилилася над водою, розглядаючи своє ніжне ... (личко, обличчя).

- Вибери з довідки слово, постав його в потрібні форму і закінчи речення.

Як є початок, то й ... буде. Від раннього ранку до пізнього Світла вже не було – землю накрила Марійка перша стрічає схід сонця, остання ловить червоний Тепер він з нами в радості і

Слова для довідок: захід, кінець, темрява, вечір, сум.

- Побудуйте речення, дібравши необхідні слова із дужок, вмотивуйте свій вибір.

Лагідне (сонечко, сонце) світило у моє (вікно, віконечко) з самого ранку. Маленький підсніжник схилив свою ніжну (голову, голівку) аж до землі. На моє подвір'я забігло чиясь маленьке (кошеня, кошенятко).

7. Вправи на утворення іменників із зменшено-пестливим значенням.

- Від поданих слів утворіть назви із зменшено-пестливим значенням за зразком:

Білка – білочка, заєць – ..., риба – ..., кіт – ..., миша – ..., горобець – ..., тигр – ..., кінь – ...

8. Вправи на визначення основних граматичних ознак іменників-антонімів, синонімів, із зменшено-пестливим значенням.

- Визначте рід і число іменників із зменшено-пестливими суфіксами.

Пташечка невеличка,
В неї білі щічки,
Сірі лапки, гарна шапка,
Фартушечок жовтенький,
Голосочок тоненький.
Та ж ця пташечка невеличка
Називається синичка.

- Відгадайте загадки і випишіть емоційні слова.

Стоять у полі сестрички:

Жовте очко, білі вічка.

(Ромашка)

Чудова квіточка така

Чорними брівками морга.

(Чорнобривець)

Виконання цих вправ сприяє емоційному пізнанню дійсності дітьми, збагаченню їх мовлення, вчить розрізняти і доречно використовувати у своєму мовленні іменники з позитивним значенням, допомагає дати точну й образну оцінку явищам і предметам дійсності, а також передати почуття і стан людини.

Завершальний *третій етап (продуктивно-творчий)* передбачає розвиток мовленнєвих умінь учнів правильно і комунікативно доцільно використовувати іменниковий запас в процесі мовленнєвої діяльності. Учня пропонуються для виконання умовно-мовленнєві та творчі

лексичні вправи, спрямовані на активізацію лексичних навичок у мовленні. Основними є творчі, що передбачають такі види роботи: складання текстів за темою та опорними словами; складання текстів, речень з використанням метафор, емоційно-забарвлених іменників, порівняльних зворотів; написання творів з використанням явищ синонімії та антонімії.

На цьому етапі під час виконання творчих завдань ми пропонуємо використовувати опорні картки. Наприклад, при підготовці до написання твору «Завірюха» вчитель ознайомлює дітей з опорною карткою, що має такий вигляд:

ЗАВІРЮХА – сильний вітер із снігом.	
СИНОНІМИ	Хуртовина, метелиця, віхола, сніжниця, заметіль, завія, сніговій, курява, хвища, хурделя, сніговиця.
АНТОНІМИ	
ЕМОЦІЙНО-ЗАБАРВЛЕНІ СЛОВА	Сніговійниця, заметільниця, хурделиця.
МЕТАФОРИЧНІ ВИСЛОВИ	Завірюха санчатами їде. Невгамовна завірюха заховала осені прикмети. Люта завірюха хазяйнує у зимовій казці. Скаче біла завірюха на блакитному коні. Завірюха валить валом через зиму навіпростець.
ПОРІВНЯЛЬНІ ЗВОРОТИ	Тонко, мов кришталь, дзвонить завірюха. Виля завірюха, мов голодний пес. Завірюха крутиться, мов дзига, на долині та в ярах.
ЗАГАДКА	Раптом снігопад почався. Сильний вітер підійнявся. Все здіймає і мете, Хто ж це так хазяйнує?

З метою реалізації розвивального компонента пропонуємо вправи такого характеру, як зробити усний (або письмовий) опис малюнка (опис улюбленого кошеняти, використовуючи таку емоційну лексику: лапки, мордочка, оченята, вушка, спинка, подушечки, кожушок, кошенятко); закінчити оповідання за поданим початком (наприклад, напишіть міркування за поданим зачином, використовуючи емоційно забарвлені іменники та порівняльні звороти. Моя мама – найкраща в світі, бо вона ...); придумати початок оповідання за поданим кінцем; скласти загадку, використовуючи метафоричні вислови; скласти прислів'я, в якому були б вжиті іменники-антоніми т. ін.

Як відомо, інтенсивне вдосконалення мовленнєвих умінь відбувається в природних умовах спілкування, тому на цьому етапі пріоритетну роль слід відвести комунікативному методу, який реалізується шляхом залучення учнів до спілкування в мовленнєвих ситуаціях, рольових іграх, створення казкових сюжетів, реклами, словесного малювання тощо.

Успішність цієї роботи обумовлена мотивацією, оскільки в основі висловлення дитини має бути мовленнєвий мотив, тобто бажання

повідомити іншим про свої враження від побаченого, почутого, пережитого. Мотивуючи мовлення, завдання слід ставити не прямо: «Розкажіть про...», а опосередковано «А як би ви розповіли про...», «Спробуйте...».

Залучення учнів до спілкування в мовленнєвих ситуаціях повинне здійснюватися через завдання типу:

1. Дайте відповіді на запитання, вживаючи подані у дужках іменники.

2. Виберіть з ряду іменників один, що відповідає запропонованій ситуації. Свій вибір обґрунтуйте.

3. Доведіть, що для того, щоб відбувся процес спілкування (подається сюжетний малюнок), слід знати іменники певної лексико-тематичної групи.

4. Створіть діалог на задану тему.

Резюмуючи вище зазначене, робимо висновок, що застосування розробленої лінгводидактичної моделі збагачення словникового запасу молодших школярів під час вивчення іменника сприятиме поповненню їх іменникового словникового складу значною кількістю нових слів та свідомому відбору учнями лексем відповідно до комунікативної ситуації, що позитивно впливатиме на загальний рівень їхнього мовленнєвого розвитку.

Список використаної літератури

1. **Львов М. Р.** Речь младших школьников и пути ее развития / Михаил Романович Львов – М. : Просвещение, 1975. – 198 с.

2. **Методика** навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн. для студ. вищ. навч. закладів / [С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. О. Воскресенська, О. В. Собко, Т. Ф. Потоцька, О. Н. Хорошковська]; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

Пантелєєва А. Ю. Лінгводидактична модель збагачення словникового запасу учнів 4-х класів під час вивчення іменника

У цій статті визначено місце збагачення словникового запасу молодших школярів іменниками у початковому курсі української мови. Подано авторську лінгводидактичну модель збагачення словника учнів 4-х класів новими словами-іменниками. Висвітлено методичні рекомендації щодо її застосування на практиці.

Ключові слова: словниковий запас, лінгводидактична модель, іменник.

Пантелеева А. Ю. Лингводидактическая модель обогащения словарного запаса учащихся 4-х классов при изучении имени существительного

В этой статье определено место обогащение словарного запаса младших школьников именами существительными в начальном курсе украинского языка. Представлено авторскую лингводидактическую модель обогащения словаря учащихся 4-х классов новыми словами-существительными. Освещены методические рекомендации по ее применению на практике.

Ключевые слова: словарный запас, лингводидактическая модель, имя существительное.

Panteleev A. Linguodidactic Model Enrichment of Vocabulary of Pupils of the 4 Classes While Studying Noun

In this article, the place of enrichment of vocabulary of younger students by nouns in the initial course of Ukrainian language. Presents the author's linguodidactic model vocabulary enrichment students of the 4 classes new words-nouns. Lit methodological recommendations for its application in practice.

Key words: vocabulary, linguodidactic model, noun.

УДК 733.3.091.33+373.3.016:003-028.31

Н. Г. Петренко

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

На сучасному етапі розвитку національної освіти навіть найповніше використання можливостей програм з усіх навчальних предметів не дасть бажаного результату. Здійснюючи навчально-виховний процес, необхідно спиратися не лише на традиційну методику чи перевірені практикою здобутки, а й шукати нові підходи до розв'язання завдань, поставлених сьогоднішнім. Нині особливо гостро постає проблема пошуку внутрішніх резервів підвищення результативності навчання. Пошуки шляхів удосконалення системи освіти в початковій школі привели до відродження такого методичного явища як інтеграція навчання, яке поступово переходить сьогодні з дискусії в практику [6, с. 10].

Актуальність ідеї інтегрованого навчання в тому, що вона є оптимальною для сучасного етапу розвитку національної школи, адже на даному етапі є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації та зменшення часу, відведеного для її засвоєння.

Перші спроби введення інтеграції в навчальний процес в початковій школі був ще в ХХ ст. Реалізація ідей інтеграції передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід учителя за межі власного предмета [1, с. 35]. Ще В. Вернадський зазначав, що «ріст наукових знань ХХ століття швидко стирає межі між окремими науками. Вони дедалі більше спеціалізуються не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з другого – охоплювати його з усіх точок зору» [2, с. 37].

Використання лише традиційних методів притупляє інтерес учнів. Коли ж на зміну «закам'янілої від часу традиційної методики» приходять нестандартний урок, постає проблемне питання, виникає живий діалог, тоді і народжується інтерес до вивчення предмета. На уроках читання є можливість проведення інтеграції з різними предметами, таке об'єднання формує у дітей критичне мислення. На думку авторів методичної системи «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» Джинні Стіл, Курта Мередіта, Чарльза Темпла: «Критичне мислення – це складний ментальний процес, що починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення» [7, с. 9].

Учені сперечаються в позитивних та негативних сторонах інтеграції. Адже інтеграція це злиття предметів. І чи не спричинить це злиття, у дітей зовсім розмиті й неточні знання.

Наше суспільство постійно перебуває у розвитку і через систему утворень висуває і реалізує все нові вимоги до людини. А отже завдання початкової школи – створити людини, яку потребує суспільство, через процес навчання.

На думку Н. Костюка, «інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [5].

Увага провідних дидактів, методистів, зокрема О. Савченко, до проблеми інтеграції уроку читання пояснюється тим, що таке цілеспрямоване об'єднання спрямоване на посилення інформаційного змісту, спричинить створення у дітей цілісного поняття відносно певної теми, значно розширить кругозір [8]. Така активна, цілеспрямована, інформаційно-насичена діяльність, дає можливість педагогу розвивати у дітей власну думку, за допомогою різних текстів. А використовуючи різні методи та прийоми, відстоювати власну точку зору спираючись на факти (правила моралі, етикету, взаємоповаги) [8].

Важливим принципом інтегрованого навчання є міжпредметні зв'язки. Вони впливають на відбір і структуру навчального матеріалу цілого ряду предметів. Ідея міжпредметних зв'язків виконує свою

організуючу роль: впливає на побудову програм, структуру навчального матеріалу, підручників, на відбір методів і форм навчання. Систематичне їх застосування, створює можливості широко користуватися дидактичними матеріалами та засобами наочності (підручниками, таблицями, приладами, картами, презентаціями, відеороликами), які належать до одного навчального предмета, при вивченні інших дисциплін. В організації навчання виникає потреба в комплексних формах, що мають міжпредметні зміст. Такі форми вимагають координації діяльності вчителів, вивчення навчальних програм з родинним предметом, взаємовідвідування уроків.

Але інші методисти стверджують, що в розумінні учня буде відсутня чіткість. Учні не будуть розуміти, на якому уроці знаходяться і навіщо він їм потрібен. На прикладі Британських шкіл, в яких досить довго панує інтеграція, було виявлено, що порівняно з українськими дітьми, вони швидше виокремлюють головне, можуть аргументувати свою відповідь з опорою на свої дослідження та попередні знання, більш самостійні.

На процесуальності та результативності інтеграції наголошує І. Козловська: «Інтеграція представляє собою процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного».

Таким чином, інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи.

Інтеграція надає вчителю певну свободу дій, що дозволяє довільно обирати разом з учнем добирати тексти для розвитку мовлення, музичні композиції для супроводу текстів, читання тексту.

Учителі методисти один за одним випускають статті, рекомендації щодо проведення інтеграції на уроках читання. Але важливо уважно обирати предмети для інтеграції, які більш доречно описуватимуть обрану тему уроку. Непотрібно поєднувати п'ять предметів. В такому випадку недосвідчений педагог може не дати матеріал у повній мірі і не сформулювати стійкі знання. Краще три предмети, але які вдало і влучно створять цілісну картину. Такий урок дійсно сформує в учнів вміння самостійно працювати, ділитися знаннями з іншими, створить сприятливу атмосферу. Але необхідно правильно добирати матеріал, який буде скомпонований [4].

Під час проведення уроку читання дуже широко використовується метод проектів. Метод проектів допомагає учням самостійно дібрати необхідну інформацію з урахуванням власних чи колективних інтересів. А вчителю за допомогою даного методу, досить легко визначити рівень знань учнів з певної теми. А в кінці кожного уроку бажано створювати невеличкий кейс, а по закінченню теми об'єднувати в єдиний, загальний.

Тим самим, вчитель може досить швидко повторити матеріал, на основі кейсів, а учні матимуть стійкі знання за допомогою самостійної пошукової роботи. Але не потрібно обмежуватися лише методом проектів. Інтеграція багата на сучасні методи, які найпотужніше розкривають потенціал до навчання та творчої діяльності.

Ініціатива інтеграції продовжується і в позакласній роботі. Вона відкриває широкі перспективи для оновлення змісту освіти, спонукає формуванню духовно багатой особистості, вихованню учнівської молоді у дусі найкращих людських цінностей.

Практика роботи показує плідність інтеграції, виявляє перспективи подальшого розвитку та удосконалення такого підходу до навчання. Застосування інтеграційних форм навчання сприяє налагоджуванню взаєморозуміння і поліпшенню співпраці педагогів та учнів у процесі навчання, дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та розвинути здібності учнів [9].

Інтеграційні процеси в освіті тривають, і вони різноманітні, але мета їх одна – розвинена, креативна особистість, здібна до творчого пошуку. Завдання вчителя постає в головному корегувати і направляти на самостійне подолання проблемних ситуацій.

Існує ще й інша сторона, якщо недоречно використовувати матеріал, не працювати активно, не мати необхідного обладнання, то бажаний результат не буде отриманий. І згодом учні без бажання виконуватимуть завдання. І відразу існуватиме прогалина в декількох предметах, що не дасть цілісного розуміння з певної теми. З боку вчителя це складний процес, який потребує ретельної підготовки [3]. Необхідно продумати хід уроку до деталей, задіяти кожного учня. Повністю ненав'язливо контролювати сам процес виконання завдань. Впровадження інтеграції в початкову школу необхідно проводити після того, як в експериментальних школах буде виконаний зріз знань після чотирьох років навчання, а потім порівняний з результатами звичайних шкіл.

Як бачимо структура уроку читання дозволяє поєднувати різні види діяльності учнів. Як наслідок, в учнів активізується пізнавальна, словесна та практична діяльність. На кожному етапі слід використовувати елементи ігрової діяльності та драматизації, що дає можливість учням виокремлювати спільні та відмінні, істотні та неістотні ознаки. Спостереження за довкіллям допомагає розширювати уявлення про слова, що означають явища природи, розкрити сутність причинно-наслідкових зв'язків, допомагають об'єднати читання з природознавством, встановити зв'язки між предметами. Художня діяльність допомагає розвитку учнівської уяви, образно сприймати навколишній світ, а також пов'язує образотворче мистецтво, музику з читанням. Зміна різних видів діяльності не лише стимулює до практичної роботи, але й сприяє текстотворенню молодших школярів на уроках читання.

Список використаної літератури

1. **Архипова Т.** Межпредметні зв'язки: в чому їх актуальність // Учитель. – 2001 – № 4. – С. 34–36. 2. **Винокурова Н. К.** Один из подходов к реализации принципа интегративности в обучении / Н. К. Винокурова, О. В. Елисеева // Дидакт. – 1999. – № 4. – С. 36–40. 3. **Інтегроване** навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Ч. 1) / [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/> 4. **Капарнік Б.** Інтеграція видів навчальної діяльності на уроках читання / Б. Капарнік / [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://lingvj.oa.edu.ua/articles/2012/n25/65.pdf> 5. **Лисенко Г.** 3 досвіду проведення інтегрованих уроків / Г. Лисенко // Початкова школа. – 1998 № 8 – С. 10. 6. **Митник О.** Народження нестандартного уроку / О. Митник, В. Шпак // Початкова школа. – 1997. – № 12. – С. 11–23. 7. **Савченко О. Я.** Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 373. 8. **Савченко О.** Урок у початкових класах : навч.-метод. посібн. – К. : Освіта. 2003. 9. **Супрун М. Д.** Інтегровані уроки в процесі навчання молодших школярів / М. Д. Супрун / [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://naurok.com.ua/integrovani-uroki-v-procesi-navchannya-molodshih-shkolyariv-419.html>

Петренко Н. Г. Інтегрований підхід до навчання в початковій школі на уроках читання

В статті розглядається інтегрований підхід до навчання на уроках читання, сторони підходу в навчальному процесі. Розкриваються основні відмінності інтегрованого уроку від традиційного.

Ключові слова: інтеграція, інтегровані уроки, інтегрований підхід, міжпредметний зв'язок, початкова школа.

Петренко Н. Г. Интегрированный подход к обучению в начальной школе на уроках чтения

В статье рассматривается интегрированный подход к обучению на уроках чтения, стороны подхода в учебном процессе. Раскрываются основные различия интегрированного урока от традиционного.

Ключевые слова: интеграция, интегрированные уроки, интегрированный подход, межпредметных связь, начальная школа.

Petrenko N. Integrated Approach to Studying at Elementary School at Reading Lessons

The article deals with the integrated approach to learning at reading lessons, the side of the approach in the educational process. The main differences of the integrated lesson from the traditional one are revealed.

Key words: integration, integrated lessons, integrated approach, interpersonal communication, elementary school.

УДК 37.015.31+373.3.016:003-028.31

Є. В. Черняєва

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ПРИЙМАТИ РІШЕННЯ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

З 1 вересня 2018 року запрацювала нова система освіти. Відповідно до нового закону про освіту, освітня реформа передбачає, що головною метою навчання стане не отримання суми знань, а оволодіння учнями певним набором компетентностей та наскрізних вмінь. Закон визначає компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1].

Поняття критичного мислення досліджується у роботах: Ш. Амонашвілі, В. Беспалько, Є. Бондаревська, В. Бухвалов, Т. Воропай, Д. Десятов, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло, Д. Клусгера, Н. Вукіна, А. Кроуфорд, В. Дороз, Л. Романова, О. Ярова, В. Нищета, Г. Удовиченко, Г. Ярош, Н. Седова, С. Скворцова, Дж. Андерсон, К. Баханова, Дж. Браус, М. Векслер, Д. Вуда, Р. Джонсона, С. Заир-Бека, Р. Енніса, Д. Клустера, В. Мисан, О. Пометун, Н. Поспелова, Р. Стернберга, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн та інші.

У порадах вчителям науковці зазначають, що навчити дітей мислити критично – означає правильно поставити запитання, направити увагу в правильне русло, вчити роботи висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя [3].

Критичне мислення – мислення самостійне. Для того, щоб навчити дітей критично мислити, необхідно дати певну свободу й самостійність. Важливим є те, що немає вікових обмежень для розвитку критичного мислення, оскільки діти з самого раннього віку вміють думати критично й самостійно. Через критичне мислення процес пізнання має індивідуальні особливості, стає свідомим, безперервним та продуктивним.

Технологія формування та розвитку критичного мислення – система діяльності, що базується на дослідженні проблем та ситуацій на основі самостійного вибору, оцінки та визначення міри корисності інформації для особистих потреб і цілей.

Основні етапи уроку критичного мислення:

1. Розминка (створення сприятливого психологічного клімату на уроці).

2. Обґрунтування навчання (постановка мети уроку, розвиток внутрішньої мотивації до вивчення теми та предмета в цілому).

3. Актуалізація (зацікавленість, спрямованість на навчання, відтворення знань, потрібних для наступних етапів уроку).

4. Усвідомлення змісту (знайомство з новою інформацією, аналіз інформації, особисте розуміння).

5. Рефлексія (критичний момент уроку).

- учні переробляють нові знання на власні;
- запам'ятовують матеріал, так як розуміють його;
- активно обмінюються думками;
- удосконалюють і поповнюють словниковий запас;
- складається різноманітність міркувань;
- вибір правильного варіанту [2].

Критичне мислення формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності. Тому такі уроки, де це постійно відбувається, створюють плідні умови для формування та розвитку критичного мислення. Якщо ж планувати етапи уроку з використанням на них відповідних специфічних форм та методів технології формування та розвитку критичного мислення, то результат буде ще більш високим [4].

Головне завдання учнів – «конструювати» знання і навички, формувати власне ставлення до теми.

Аби учні мали змогу розвивати критичне мислення, у школі слід системно змінити всі компоненти навчально-виховного процесу. Зупинімося на кількох з них.

Завдання уроку. Формування мисленнєвих операцій високого рівня і відповідних ціннісних орієнтацій в учнів – довіри до результатів власних розумових зусиль, інтелектуальної мужності, відкритості до різноманіття думок тощо – має стати частиною цілепокладання уроку незалежно від навчального предмету, який учні вивчають.

Організація навчання. Аби формувати критичне мислення як соціальне, слід залучати учнів до обговорення і відстоювання своїх думок в інтерактивному спілкуванні з однокласниками. А отже, структура і методика уроку набувають специфічних технологічних характеристик. Змінюється «палітра» методів і засобів навчання – вчитель має віддавати перевагу тим, що дають змогу розвивати критичне мислення учнів.

Контроль і корегування результатів. Способи й методи контролю мають виявляти не лише рівень навчальних досягнень з того чи іншого навчального предмету, а й опанування учнем умінь і навичок критичного мислення. Такий контроль потрібен для подальшого їх корегування.

Практика вивчення конкретного предмету може змінюватись поетапно. І одним з найважливіших етапів є внесення системних змін в організацію навчання [5].

Традиційно, вважають, що вміння приймати рішення більш активно формується на заняттях природничо-математичного циклу. Однак, уроки читання також сприяють активному формуванню вміння приймати рішення. Текстовий матеріал уроків читання є безмежним для цього.

Для формування вміння приймати рішення вчитель може використовувати цілу низку засобів, наприклад, запитання: «Як би ти вчинив на місці цього героя? Чому?», «Як треба вчинити, щоб не уникнути негативних наслідків?» та ін.

Отже, уроки читання в початковій школі є широким полем для формування вміння приймати рішення.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань з формування вміння приймати рішення на уроках читання в початковій школі.

Список використаної літератури

1. Новий закон «Про освіту» : що, як і коли [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3179:novij-zakon-pro-osvitu&catid=8&Itemid=350. **2. Методика** читання. Уроки класного читання [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://bibl.com.ua/informatika/4076/index.html?page=9> **3. Поради** вчителям. Критичне мислення як засіб формування та розвитку особистості учнів [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://snrc.org.ua/porady-psychologa/poradi-vchitelyam/> **4. Розвиток** критичного мислення учнів початкових класів [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://v-eshki.jimdo.com/методическая-работа>. **5. Скворцова С.** Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи на уроках математики [Електронний ресурс] / Світлана Скворцова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_2_34.

Черняєва Є. В. Особливості формування вміння приймати рішення на уроках читання

Успішність і ефективність формування компетентностей молодших школярів залежать від форм і методів організації навчально-виховного процесу. Пріоритетними в цьому сенсі стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації. У статті розглянуто технологію

формування та розвитку критичного мислення, основні етапи уроку критичного мислення, системні компоненти навчально-виховного процесу.

Ключові слова: нова українська школа, критичне мислення, компетентність, молодші школярі.

Черняева Е. В. Особенности формирования умения принимать решения на уроках чтения

Успешность и эффективность формирования компетентностей младших школьников зависят от форм и методов организации учебно-воспитательного процесса. Приоритетными в этом смысле становятся современные педагогические технологии, которые обеспечивают активные формы деятельности учащихся, привлекают их к творческому процессу познания, исследование проблем, формирования собственного мнения и самореализации.

В статье рассмотрены технологии формирования и развития критического мышления, основные этапы урока критического мышления, системные компоненты учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: новая украинская школа, критическое мышление, компетентность, младшие школьники.

Chernyayeva E. Features of Forming the Ability to Make Decisions in Reading Lessons

Success and efficiency of forming the competences of the junior schoolchildren depend on the forms and methods of organizing educational activities process. Modern pedagogical technologies that provide active forms of students' activity, their involvement in the creative process of knowledge, the study of problems, the formation of their own thinking and self-actualization become the priority in this sense. The article is devoted to the technology of formation and development of critical thinking, the main stages of the class of critical thinking, system components of the educational process.

Key words: new Ukrainian school, critical thinking, competence, younger schoolchildren.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

УДК 17.035.3(477)

О. О. Білик

РОДИНА В СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Родина відіграє велику роль у сучасному суспільстві. Вона є первинною клітиною соціальних груп, класів, які утворюють соціальну структуру будь – якої країни. Життя більшості людей так чи інакше пов'язане з сім'єю – своєрідним мікросвітом, де сплітаються складні економічні, політичні, психологічні, ідеологічні, фізіологічні та інші соціальні проблеми. Вивчення сім'ї має глибоке практичне значення, воно є важливою передумовою розуміння багатьох процесів, які відбуваються у суспільстві. Ефективність батьківського виховання в сім'ї забезпечується дотриманням таких принципів: народності, наступності й спадкоємності поколінь, участі у праці, природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності (активності й ініціативи), педагогічної компетентності батьків та єдності вимог і виховних напрямків.

Можна виділити два основних напрями у цій галузі:

- а) дослідження історії сім'ї;
- б) аналіз сучасної сім'ї.

Перший напрям зосереджує увагу на походженні сім'ї, її розвитку в різних економічних, соціокультурних умовах. Другий вивчає взаємини у сім'ї, взаємодію сім'ї і суспільства тощо.

Ідеал української родини витримав іспит історії, він найбільш відповідає психології народу та його призначенню й увійшов у психіку народних мас, відображений у народній творчості, творах мистецтва і літератури. Сім'я має шанувати й поважати українську мову, культуру, традиції і звичаї, виявляти шанобливе ставлення до національної літератури, преси, мистецтва, радіо і телебачення тощо. Дитині передається ставлення батьків та членів родини до національних цінностей через спілкування, споглядання та в інший спосіб. Народ здавна сповідує істину: батьки – головні природні вихователі й особистим прикладом роблять найбільший виховний вплив на дітей. Добре виховати своїх дітей – не тільки найважливіший моральний, а й конституційний обов'язок батька і матері. За це вони відповідають перед своїм сумлінням і суспільством.

Народна педагогіка наголошує, що чим вищий авторитет батьків в очах дитини, тим сильніше вони впливають на формування її поведінки, почуттів, різноманітної діяльності. Діти поважають батьків вимогливих і справедливих, чуйних і уважних до дитячих потреб і запитів, тактовних і витриманих, ініціативних в організації різних корисних справ – як дитячих, так і родинних та громадських.

Родина є об'єктом дослідження багатьох наук: соціології, економіки, права, етнографії, психології, педагогіки, демографії. Кожна з наук, співвідносно до свого предмета, вивчає специфічні сторони функціонування сім'ї. Родина становить персональне середовище життя і розвитку дітей. Саме в цьому середовищі відбувається процес засвоєння індивідом суспільних соціальних і культурних цінностей. Так було встановлено, що дошкільні заклади, незважаючи на ту визначну роль, яку вони відіграють у розвитку особистості дитини, не можуть скласти конкуренцію сімейному вихованню в головному: ефективності розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей дитини. Для цього необхідне спілкування не тільки «по горизонталі» (з однолітками), а й по «вертикалі». Сім'я володіє такою системою передання соціальної інформації, яка дозволяє дитині засвоювати її з максимальною зацікавленістю, швидко і в повному обсязі. Складовими цієї універсальної системи є батьківська любов, довіра дитини до батьків, морально-психологічний клімат сім'ї, її представництво як моделі суспільства. Саме завдяки цим компонентам сімейного спілкування сім'я стає тим «опосередкованим ланцюгом», який забезпечує органічну інтеграцію дитини в складний світ суспільних відносин, – її ефективну соціалізацію [3, с. 92].

Традиції (лат. tradition – передача, переказ) – це досвід, звичай, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично та передаються з покоління в покоління – це:

- 1) елементи соціальної і культурної спадщини;
- 2) форми діяльності та поведінки, а також звичаї, правила, цінності, уявлення, які мають міцне історичне коріння та передаються з покоління в покоління;
- 3) результат духовної діяльності, яка передається нащадкам шляхом наслідування;
- 4) важливий чинник регуляції життєдіяльності людини.

Аналіз поняття «родинні виховні традиції» в науковій літературі дозволив виділити такі основні підходи, як:

- сукупність духовно-моральних цінностей, ідеалів і засобів навчання й виховання, що передаються в родині від покоління до покоління через працю, усну народну творчість, звичаї та обряди;
- найбільш укорінена в сімейно-побутових відносинах українського народу система ідеалів, трудового досвіду та знань,

творчості, переконань, смаків, норм поведінки, звичаїв, обрядів, які склались історично та передаються із покоління в покоління в народній творчості, обрядах, звичаях;

- об'єктивне соціально-педагогічне явище, спосіб акумуляції та передачі наступним поколінням знань про родину, її духовно-моральні цінності та ідеали, джерело інтелектуального та морально етичного формування особистості, основний механізм стабілізації стосунків у сім'ї та родині.

Реалізація родинних традицій здійснюється через систему обрядів, ритуалів, звичаїв, народний етикет, усну народну творчість, символи тощо.

Дослідниці українського фольклору М. і З. Лановики вважають ритуал як форму складної поведінки, систему дій та мовлення, що в минулому була основним вираженням культових взаємин.

Так, українська дослідниця А. Марушкевич визначає звичай «як практичну дію, що дає взірць для наслідування» і акцентує на тому, що народні виховні традиції і звичаї – це дві взаємопов'язані між собою форми виховного впливу на молоде покоління. Але звичаїв можна дотримуватись за звичкою, а традицій – свідомо, на основі переконання особистості в доцільності та суспільному значенні саме такої поведінки, мислення, діяльності. Окрім того, вона знаходить і інші відмінності цих понять, а саме: родинні виховні традиції виступають як загальні принципи поведінки, а родинні виховні звичаї як детальні приписи вчинку в конкретній ситуації, щодо виховних наслідків традиції формують складні звички, а родинні звичаї формують стереотипні, напівавтоматичні звички, щодо функціонального аспекту, то традиції функціонують у всіх сферах суспільної свідомості, а звичаї діють в усталених (стереотипних) стосунках.

Народний етикет знаходить своє виявлення через спілкування (словесні формули), жести, міміку, символи тощо. Як доводить етнограф А. Пономарьов, мова символів глибоко національна, і це визначається не лише набором своєрідних етнічних знаків, а й характером зв'язків із традиційним корінням: у народів, свідомість яких багато в чому залежить від вірувань, релігії, ритуалів, етнічні стереотипи складають систему їхнього світосприйняття і по суті є головними рисами національного життя; у народів, котрі тією чи іншою мірою втратили ці глибинні зв'язки, етнічні стереотипи поширюються лише на зовнішні правила поведінки.

Походження системи символів родинних традицій українців є найдавнішим і найбагатшим. Символіка містить у собі важливий філософський, релігійний, моральний, патріотичний, естетичний погляд народу. Прояв родинного символізму ми можемо знайти в системі подружніх стосунків, пріоритетності жінки перед чоловіком, що проявляється в системі сватання та шлюбу, запрошування гостей на

весілля, розташування членів сім'ї за столом під час трапези (батько завжди сидів на чолі стола, почесне місце по правому боці займала дружина), символи вітання (в першу чергу зі старшими за віком, під час зустрічі з подружньою парою насамперед віталися з жінкою, в умовах оселі віталися з чоловіком, а потім із дружиною).

Традиція – одна із цінностей сімейного виховання яка передається від покоління до покоління як загальноприйняте, обов'язкове, перевірене минулим досвідом, визнане необхідним для забезпечення подальшого існування й розвитку індивіда, колективу, держави, суспільства. Мета традиції полягає в тому, що б закріпити й відтворити в нових поколіннях усталені способи життєдіяльності типи мислення і поведінки.

Основними традиціями сімейного виховання є: родинно – трудові традиції; традиції суспільної системної праці; традиції майстрів і трудових династій; родинно – оздоровчі традиції; традиції практичності одягу; традиції раціонального користування словом; традиції національного гумору; фольклорні традиції; традиції давати ім'я й прізвище; родинно – мистецькі традиції; музичні традиції; родинно – побутові традиції; традиції опоряджання житла; декоративно – ужиткові традиції; родинно – громадські традиції; традиції добросусідства та побратимства. Форми реалізації традицій різноманітні, але основними з них є: звичай, свято та обряд.

Коріння української родини сягає в сиву давнину. У прадавні часи, тільки батьки несли відповідальність за виховання дітей. Ця відповідальність була не тільки перед собою, а й перед громадою, суспільством. Тому в народі найвище цінували людей, які виховали порядних дітей. Соціальне здоров'я суспільства, держави в цілому залежало передусім від виховної діяльності сім'ї. Адже сім'я з її побутом, тобто загальним укладом життя, сукупністю виховних звичаїв і традицій, складалася упродовж багатьох століть і зміцнювалася в ході історичного розвитку людства. Найбільш характерною та звичною для українського етносу є велика сім'я, що звалася родом. Це була суспільна група – злучена кровними зв'язками й спільними інтересами. Згодом рід утратив давню сутність і розпався на малі, самостійні родини.

В українській родині завжди панував культ гостинності. У селах і досі живе звичай «шапкування» (зайшов у хату – скинь шапку, посміхнись, привітайся: «Здрастуйте, у вашій хаті на хліб – сіль багатій»). Ці традиції виховували моральні чесноти – повагу, ввічливість, доброзичливість. Родина була тим соціальним осередком, де кожен її член мав певні обов'язки перед іншими членами родини й громадою. Тому родинно-трудова традиції завжди допомагали розвивати в дітей моральні якості (відвертість, єдність слова і діла тощо), формували світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації. Традиції спільної систематичної праці привчали до відповідального ставлення і поваги до

роботи. Традиції майстрів і трудових династій розвивали в юного покоління риси старанності, самодисципліни, наполегливості, комунікабельності, виховували дбайливого господаря.

Трудові свята – традиційна форма передачі від старших поколінь молодшому соціального досвіду та духовних цінностей, моральних норм і принципів. Вони розкривають красу і значення праці, возвеличують її, оновлюють духовну і фізичну насагу кожного члена родини, виховують у дітей зацікавленість справами батьків, усвідомлення значущості своєї праці, стимулюють соціальну активність дитини. Здоров'я є не лише запорукою матеріального благополуччя, а й джерелом життєрадісного настрою і краси, добрих стосунків з людьми. Тому родинно – оздоровчі традиції обумовлюють систему поведінки членів родини, а це: раціональне харчування, творча активність, формують готовність зміцнювати фізичне й моральне здоров'я, зокрема такі риси, як гуманізм, порядність, витримку, людяність. У правильно побудованій грі розвиваються спритність, витривалість, рішучість, ініціатива, бажання радіти, допомагати, підтримувати іншого.

Народна педагогіка надає великого виховного значення українським національним святкам. Вони належать до групових, фронтальних форм виховання підростаючого покоління. Діти з чотирьох – п'яти років виявляють природний потяг до громадського життя. Вони самі стихійно групуються, об'єднуються для проведення спільного дозвілля, розваг. Кожний народ має свої національні свята та розваги. Має їх і український народ. Отже, дітей з дитинства доцільно залучатися до національних українських свят.

Вивчення батьками народних традицій, звичаїв і обрядів та впровадження їх у життя і виховну практику своєї сім'ї сприятимуть формуванню у дітей національного характеру, національної самосвідомості і гідності. Українська нація має зберегти себе в родині. Дім, сім'я, праця, висока духовна культура та громадянська зрілість українського народу покликані забезпечити йому високий рівень життя, а Україні – незалежність, економічну і політичну стабільність, непорушність кордонів і високий міжнародний авторитет. Українська сім'я має стати основою і символом духовного й економічного відродження, метою багатогранної гуманістичної діяльності української держави.

Мета традицій приготування національних страв – забезпечити працездатність і фізичні якості членів родини. Основний принцип цих традицій – помірність, збалансованість, різноманітність, висока біологічна повноцінність їжі, режим. Традиції практичності одягу виховують почуття невибагливості, охайності, зручності, стриманої краси.

Рідне слово (яскраве, образне, педагогічно доцільне, висококультурне) сіє людяність у дитячих душах, виховує ціннісне бачення світу, формує національну психологію, характер, світогляд

філософсько-світоглядний чинник «Я». У родині завжди привчали до культури мови: коректності у висловлюваннях, стриманості й зваженості, чіткості й доступності. Традиції раціонального користування словом виховували пошану до думки іншої людини, правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність мовлення, тобто виступали своєрідною наукою й мистецтвом переконуючої комунікації. Засоби рідної мови найповніше відповідають природнім особливостям українських дітей, створюють найсприятливіші умови для їхнього розвитку. Засвоюючи рідну мову з раннього віку, діти поступово стають носіями національного духу, культури, традицій. «Мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що зв'язує віджилі, живучі і майбутні покоління народів в одне велике, історично живе ціле... Коли зникає народна мова, – народу немає більше. Поки жива мова в устах народу, до того часу живий і народ» – писав К. Ушинський.

В основі традицій національного гумору – привітність, щирість, доброзичливість до співрозмовника, шляхетність. Вони розвивають емоційно-вольову сферу людини, сприяють дружнім стосункам між людьми, є громадським фільтром народної моралі.

Фольклорні традиції у формі прислів'їв, приказок, загадок, пісень відображають найсуттєвіші сторони суспільних і родинних взаємин людини. Словесні формули традицій (вітання, звертання, вибачення тощо) допомагають встановити взаємини між людьми, підтримують доброзичливу тональність мовлення, сприяють вивченню й збереженню рідної мови. Традиції давати ім'я й прізвище становлять народну семантичну, соціально – психологічну, дидактичну, й філософську мудрість, виступають атрибутом родової наступності поколінь.

Родино – мистецькі традиції (музичні, образотворчі, декоративно – ужиткові) відображають естетичний колорит побуту, доброзичливе ставлення до людей, уміння виробляти вироби, передають з минулого в майбутнє усталені століттями форми, ідеї, образи, теми, формують кодекс народної етики й естетики. Музичні традиції є особливою формою засвоєння навколишньої дійсності, найпотаємнішого й найтоншого стану душі, завжди підтримували бадьорість духу й національну свідомість, розвивали емоційну культуру.

Родинно – побутові традиції зумовлюють поведінку людей у повсякденному житті. Родильні звичаї та обряди унормовували поведінку породіллі, виховували повагу до роду, пошану до батька – матері, людяність, делікатність, безкорисливість, доброту, привчали до дбайливого ставлення й догляду за дитиною.

Весільні звичаї та обряди виховували лицарське ставлення до дівчини, справедливість, вірність, благородство, гордість, що підкреслювалося християнськими нормами дотримання чистоти у взаєминах. Поховальна обрядовість виховувала культ предків, почуття

пошани до своїх пращурів, їхніх справ, заповітів, а також співчуття, співпереживання, шляхетність, відданість отчій землі, вказувала на безперервність родових традицій.

Традиції споряджання житла містять знання про особливості й символіку розташування речей хатнього побуту, жилих і господарських приміщень (наприклад, стіл символізує єдність і спільність інтересів у родині, поріг – захист від недругів, піч – тепло батьківського дому) та виховують риси охайності, хазяйновитості, працьовитості.

Декоративно – ужиткові традиції сприяють розвиткові свідомого ставлення до праці й творчості, вдосконалюють і зберігають навички, методи, стиль роботи, формують естетичну культуру особистості.

Українська народна педагогіка на основі багатовікового досвіду завжди підтримувала культ Матері і Батька, культ Сім'ї. Матері й батькові відводилась найвища, авторитетна роль. Від них залежали успіхи фізичного та соціально-психічного розвитку дітей («Хороші діти; це честь батька й матері»; «Молодь багата мудрістю мами й тата»; «Тільки в світі правди, що рідний отець та мати»). «Мама – це дивовижне, містке, сонячне слово, яке з радісною усмішкою промовляє дитина», – пише М. Стельмахович.

Батьківську хату діти ніколи не забувають, вона вабить з далеких країв, адже, прийшовши до неї неодмінно п'єш найцілющу, найсолодшу воду – живу воду з рідної криниці. «Нащо клад, коли в сім'ї лад», – кажуть у народі. Народна педагогіка надає першорядного значення клімату сім'ї як основному чиннику у формуванні особистості. Лад у сім'ї веде до створення сприятливого педагогічного клімату, а отже і до виховних успіхів. А це буває у такій сім'ї, де всі живуть цілеспрямованим життям згуртованого, здорового колективу, де всі люблять і поважають один одного, де панує дух взаємодопомоги, тепла, щирої турботи, де побудована справжня сім'ї. Традиції завжди були запорукою існування міцної родини. Зберегти традиції допомагали національні звичаї та обряди українського народу, що слугують важливим доповненням до повсякденного життя людини.

Святково – трудова обрядовість – засіб саморегуляції людського життя. За характером обрядів можна судити про вік і рівень розвитку культури, про її світоглядну сутність. Саме слово «обряд» походить від «рядити», тобто ладити, давати раду, лад усьому. В Україні обряди супроводжували людину протягом усього життя, сприяючи духовному розвитку дитини та гармонізації стосунків у родині. Обрядом відзначали біологічну й духовну зрілість людини, появу дитини на світ, перехід у підлітковий і юнацький вік, одруження і, нарешті, проводи душі в інший світ [2, с. 221].

Невичерпним джерелом духовної сили та етики були для українців обряди та звичаї, пов'язані з релігійними святами. Святкування Спаса,

Різдва, Великодня, Трійці, Маковея були помітними родинними подіями. Велика кількість обрядових пісень сприяла естетичному вихованню дитину, привчання до рідної мови. Чудовими спектаклями були майже всі весільні і календарно-обрядові свята, які розвивали творчі сили дитини, виховували її естетичні ідеали, любов до отчого дому, свого краю, родини, розвивали психіку.

Традиційне українське родинне виховання – це історично сформована, відшліфована через безперервне застосування впродовж багатьох віків у середовищі українців педагогічна система поглядів, ідеалів та засобів батьківсько-материнського впливу на дітей та молодь, спрямованих на формування життєдіяльних особистостей, забезпечення розвитку духовної єдності, наступності, спадкоємності поколінь і безсмертя нації. Виховна цінність його полягає в тому, що воно базується на ґрунті рідної мови й звичаєвої родинно – побутової культури, своїм змістом та духом підпорядковується самотній природі української дитини, потребам забезпечення її належного тілесного, духовно-морального й інтелектуального розвитку, повністю відповідає прагненням й корінним інтересам батьків і народу в цілому, а також ідеалам української педагогіки у формуванні довершеної особистості українця.

Сім'я завжди була найкращим колективним вихователем, носієм найвищих національних ідеалів. Тому, функції традиційної української сім'ї благородні та різноманітні: відтворення і продовження роду людського, виховання дітей, організація домашнього господарства й побуту, забезпечення й передача новим поколінням духовних і матеріальних цінностей, життєвого досвіду, трудових умінь і навичок, підготовка молоді до сімейного життя. У сім'ї, яка народжує дітей, закладає основні підвалини виховання і формування характерів, народна мудрість бачить свій головний педагогічний інструмент. Вона є тим могутнім соціальним феноменом, найтісніше об'єднує людей у родинне гніздо на основі шлюбних і кровних зв'язків.

Багатовіковим людським досвідом доведено, що, по-перше, рівень родинного виховання зумовлюється станом самої родини. По-друге, родинне виховання має національний характер. Недарма кажуть, що коли міцна родина, то й держава сильна. По-третє, оптимальне його здійснення відбувається у родині традиційній, за умов державної самостійності народу. Тому потенційно могутньою у виховному відношенні є українська традиційна родина з українським вихованням дітей.

Звернувшись до глибин народної педагогіки, ми маємо почерпнути з них найголовніше – шанобливе ставлення до свого роду та предків, глибоку пошану та довіру до батьків, збереження статусу родини, як основного осередку виховання та розвитку людини, гармонійність стосунків у шлюбі, привчання дітей до праці, прищеплювання любові до рідного краю та домівки.

З давніх – давен українці розглядали сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків: завдяки вихованню в родині народ продовжував себе в своїх дітях, генерував свій національний дух, характер, менталітет, традиційну родинно – побутову культуру. Сім'я – перша школа людських взаємин, де діти з ранніх років засвоюють систему моральних цінностей, норм поведінки, культурні традиції народу.

Лише взявши за основу традиційне українське виховання, можна зміцнити та повернути домінуючий статус сім'ї у формуванні та розвитку духовності людини та держави загалом.

Отже, національні та родинні традиції, звичаї та обряди мають вікові історичні напрацювання, передаються із покоління в покоління та базуються на підґрунті рідної мови й родинно-побутової культури, повністю відповідають прагненням й корінним інтересам народу в цілому, відповідають всім сучасним вимогам української педагогіки у формуванні довершеної особистості.

Список використаної літератури

1. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія: навчальний посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с. **2. Ковбас Б.** Родинна педагогіка : У 3-х т. Том II. Основи родинного виховання. / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2006. – 288 с. **3. Родинна педагогіка : навч.-метод. посібник** / А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко та ін. – К. : ПАРАПАН, 2002. – 216 с.

Білик О. О. Родина в системі національних цінностей українського народу

У цій статті визначено велику роль родини у сучасному суспільстві, адже життя більшості людей так чи інакше пов'язане з сім'єю – своєрідним мікросвітом, де сплітаються складні економічні, політичні, психологічні, ідеологічні, фізіологічні та інші соціальні проблеми. Вивчення сім'ї має глибоке практичне значення, воно є важливою передумовою розуміння багатьох процесів, які відбуваються у суспільстві.

Ключові слова: родина, родинне виховання, національні цінності.

Белик О. А. Семья в системе национальных ценностей украинского народа

В этой статье определена большая роль семьи в современном обществе, так как жизнь большинства людей так или иначе связана с семьей – своеобразным микромиром, где соединены сложные экономические, политические, психологические, идеологические, физиологические и другие социальные проблемы. Изучение семьи имеет

глубокое практическое значение, оно является важным условием понимания многих процессов, которые происходят в обществе.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, национальные ценности.

Belik O. Family in the System of National Values of the Ukrainian People

This article defines the great role of the family in modern society, since the life of most people is in one way or another connected with the family - a peculiar microcosm, where complicated economic, political, psychological, ideological, physiological and other social problems are combined. Studying the family is of profound practical importance, it is an important condition for understanding many of the processes that occur in society.

Key words: family, family education, national values.

УДК 37.018.1-053.4

К. Ю. Борисенко

РОЛЬ БАТЬКІВ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набуті власного досвіду поведінки і діяльності.

Питання ролі батьків у вихованні особистості дошкільника є досить актуальним. Роль батьків у вихованні дітей – дуже велика і відповідальна. По-перше, виховання дітей у сім'ї є головним чинником розвитку дитини, як особистості. По-друге, вплив родини на дитину – безперервний, постійний. Мати і батько найчастіше спілкуються зі своїми дітьми, саме тому, батьки є головною ланкою у особистісному розвитку дітей. Система родинно-сімейного виховання надзвичайно важлива у житті кожної людини.

Мета даної статті – розкрити зміст питання про роль батьків у вихованні особистості дошкільника та порівняти різні погляди.

Проблема дослідження ролі батьків у вихованні дитини, відносин батьків та дітей має тривалу історію, впродовж якої накопичено значний обсяг теоретичних та емпіричних знань про закономірності виникнення, протікання та розв'язання міжособистісних конфліктів. У психології до даної проблеми зверталися представники практично усіх шкіл і напрямків.

Сім'я – це основний осередок суспільства, що відіграє величезну роль в житті та становленні особистості. Сім'я виступає першим колективом, в якому формуються інтелектуальні, фізичні, моральні основи розвитку дитини, за допомогою виховання.

«Виховання дітей – це віддавання духовних сил. Людину творимо любов'ю – любов'ю батька до матері і матері до батька, любові батька і матері до людей, глибокою вірою в красу і гідність людини. Чудові діти виростають у тих сім'ях, де батько і мати по-справжньому люблять один одного і водночас люблять і поважають людей. У цієї дитини – мир і спокій в душі, глибоке душевне здоров'я щиросердна віра в добро, віра в красу людську, віра в слово вихователя, тонка чутливість до тонких засобів впливу – доброго слова і краси» [1, с.413].

Сімейне виховання – це одна з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту [2].

Проблемою сімейного виховання, у різні історичні періоди, вивчала велика кількість вчених. Такі вчені як Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський. Й. Песталоцці та багато інших. За радянських часів найвідомішими творами з сімейної педагогіки були «Книга для батьків» А. Макаренка і «Батьківська педагогіка» В. Сухомлинського. Серед сучасних науковців над проблемами сімейної педагогіки, працюють А. Капська. З. Зайцева, І. Зверева та ін.

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов. Головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя.

Як зазначає І. Зайченко, сімейне виховання – це педагогіка буднів, педагогіка кожного дня, яка в повсякденному житті здійснює велике таїнство – формування особистості людини [3, с.116].

Основна умова сімейного виховання – благополуччя сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища [4, с. 366].

За весь довгий період існування людства виокремились дві галузі виховання дітей: сімейне та суспільне. Споконвіку триває дискусія, що є важливішим у становленні особистості: сім'я чи суспільне виховання. Існують різні погляди вчених щодо цієї вічної теми. Деякі педагоги схиляються до сімейного виховання, а інші віддають перевагу суспільному вихованню.

Так видатний педагог Я. Коменський схилявся на користь сімейного виховання, на його думку дитина повинна набувати знання від матері. Так звану материнську школу він пропонує для дітей до 6 років, під якою розуміє дошкільне виховання під керівництвом матері. Коменський ставить учителів на друге місце після батьків. «Райські рослини – християнське юнацтво – не можуть рости на зразок лісу, а потребують опіку, слід розглянути, на кого ж падає це піклування. Всього природніше визнати, що воно падає на батьків, щоб ті, кому діти зобов'язані життям, виявилися і джерелом для них розумного, морального і святого життя» [5]. З поглядами Коменського погоджувався й Г. Песталоцці сім'я, за його висловом, «є істинним органом виховання, вона навчає ділом, а живе слово тільки доповнює, і падаючи на зорану життям землю, воно справляє зовсім інший вплив».

Прихильником сімейного виховання був також К. Ушинський. Саме через матір, – зазначав педагог, – успіхи цивілізації проникають в сімейний побут, а через нього і в життя народу, адже основи людського характеру закладаються в перші роки життя, коли дитина перебуває під безпосереднім впливом матері [6, с. 145].

Іншої думки був соціаліст-утопіст Роберт Оуен. Він розглядав сім'ю як одну з перешкод на шляху формування нової людини.

Г. Сковорода, С. Русова, Т. Шевченко, П. Куліш, Б. Грінченко, І. Франко, О. Духнович, Л. Українка, Т. Лубенець, Г. Ващенко схилялися до важливості сімейно-родинного виховання.

Авторитет батьків залежить від частоти і якості контактів з дитиною; інформованості про справи дитини; ступеня розуміння і рівня вирішення питань, що турбують дитину; активності в самовдосконаленні і вдосконаленні оточення. Справжній авторитет ґрунтується на любові, повазі до особистості дитини в поєднанні з високою вимогливістю до неї [7, с. 156].

Важливим є також механізм психологічної протидії, коли дитина, волю якої жорстко обмежували, може виявляти підвищений потяг до самостійності, а дитина, якій усе дозволяли, може вирости несамотійною.

Особливо важливими для розвитку особистості дитини є дві пари ознак, які визначають поведінку батьків: прийняття (тепло, любов) – неприйняття (ворожість), що задають емоційний тон стосунків, і терпимість (самостійність, воля) – стримування (контроль), що визначають переважаючий у сім'ї тип контролю і дисципліни.

За віссю «прийняття-неприйняття» в першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення; батьки орієнтовані насамперед на виокремлення позитивних якостей дитини, задоволені спілкуванню з нею, сприймають її такою, якою вона є. У другому випадку основними засобами виховання є суворість і покарання; батьки не сприймають своїх дітей (виокремлюють у них насамперед негативні риси), не дістають

задоволення від спілкування з ними, часом виявляючи ворожість. Численними дослідженнями доведено перевагу першого підходу до виховання дітей.

Дитина, яка позбавлена любові, має менше можливостей для досягнення високої самоповаги, створення стійкого, позитивного «Я-образу», побудови теплих стосунків з іншими людьми. Вивчення особистості людей, які страждають на невротичні розлади, відчувають труднощі у спілкуванні та професійній діяльності, свідчить про те, що всі ці явища набагато частіше виявляються в людей, яким у дитинстві бракувало батьківської уваги і тепла.

Розглянемо які документи регламентують роль батьків, та їх права і обов'язки. Отже, про роль батьків зазначається у таких нормативно-правових документах, як Закон України «Про освіту», та Закон України «Про дошкільну освіту». У Законі України «Про освіту» позначено, що батьки є першими педагогами для дитини.

Права та обов'язки батьків здобувачів освіти

1. Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості. Батьки мають рівні права та обов'язки щодо освіти і розвитку дитини.

2. Батьки здобувачів освіти мають право:

- захищати відповідно до законодавства права та законні інтереси здобувачів освіти;
- звертатися до закладів освіти, органів управління освітою з питань освіти;
- обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти;

3. Батьки здобувачів освіти зобов'язані:

- виховувати у дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм, відповідальне ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих і довкілля;
- сприяти виконанню дитиною освітньої програми та досягненню дитиною передбачених нею результатів навчання;
- поважати гідність, права, свободи і законні інтереси дитини та інших учасників освітнього процесу;
- дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя;
- формувати у дитини культуру діалогу, культуру життя у взаєморозумінні, мирі та злагоді між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами, представниками різних політичних і релігійних поглядів та культурних традицій, різного соціального походження, сімейного та майнового стану;

- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства;

- формувати у дітей усвідомлення необхідності дотримуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; виховувати у дитини повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України [8].

Роль сім'ї у дошкільній освіті визначається Законом України «Про дошкільну освіту».

1. Сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім'ї відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

2. Відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі.

3. Батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання і навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності [8].

Отже, формування вільної особистості дитини можливе тільки там, де дитина визнається найвищою цінністю, а основними засобами виховання є добро, любов і ласка. Починається таке виховання в сім'ї, тому що її вплив, особливо в початковий період життя дитини, набагато перевищує всі інші виховні впливи. Успішність формування особистості залежить насамперед від сім'ї. Сімейне виховання дає дитині всю гаму почуттів і уявлень про життя. Його сила й значення незрівнянні з жодним іншим, навіть з дуже кваліфікованим вихованням у дитячому садку чи в школі. Головним у сімейному вихованні є вимоги батьків та взаємоповага, що панують у сім'ї.

Список використаної літератури

1. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори. В 5-ти т. / В. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977 – Т.4. – 638 с.
2. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. **Зайченко І.** Про деякі сучасні проблеми сімейного виховання в Україні / І. Зайченко // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Вип. VI: Педагогіка. – С. 116.
4. **Фіцула М.** Педагогіка: [навч. посібн.] / М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 528 с.
5. **Коменський Я. А.** Великая дидактика / Я. А. Коменський. – Избр. пед. соч. – М., Уч пед. гиз, 1955. – С. 243–245.
6. **Калинеченко Н.** Проблема родинного виховання у спадщині К. Д. Ушинського / Н. Калинеченко // Педагогічні ідеї К. Ушинського. –

К, 1974. – С. 145. **7. Макаренко А.** Книга для родителей. / А. Макаренко. – М.: Педагогика, 1990. – 156 с **8. Про освіту:** Закон України від 5 вересня 2017 р. Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39, ст.55.

Борисенко К. Ю. Роль батьків у вихованні особистості дошкільника

У статті розглядається питання сімейного виховання. Про важливість ролі сімейного виховання у становленні особистості дошкільника. Розглянуто та зроблено порівняльний аналіз різних наукових поглядів про важливість сім'ї, сімейного виховання. Проаналізовано нормативні документи, які регламентують права та обов'язки сім'ї, сімейного виховання.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання, дитина дошкільного віку.

Борисенко К. Ю. Роль родителей в воспитании личности дошкольника

В статье рассматривается вопрос семейного воспитания. О важной роли семейного воспитания в становлении личности дошкольника. Рассмотрен и сделан сравнительный анализ различных научных взглядов о важности семьи, семейного воспитания. Проанализированы нормативные документы, которые регламентируют права и обязанности семьи, семейного воспитания.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, ребенок дошкольного возраста.

Borisenko K. The Role of Parents in the Education of the Personality of a Preschooler

The article deals with the issue of family education. On the importance of the role of family education in the formation of the personality of a preschooler. A comparative analysis of various scientific views on the importance of family and family education has been considered and made. The normative documents regulating the rights and duties of the family, family education are analyzed.

Key words: family, family upbringing, child of preschool age.

УДК 373.2.015.31:7

Л. В. Зубенко

**ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ СЬОГОДЕННЯ**

В умовах становлення та розвитку української держави, реформування економічних та суспільно-культурних галузей життя особливої актуальності набуває проблема виховання духовно-культурної

особистості. Національною доктриною розвитку освіти в Україні визначено пріоритетними завданнями створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства. Однією з найважливіших складових духовно-культурного розвитку особистості людини, здійснення якої повинна забезпечувати держава є її естетичне виховання. Формування естетичної культури набуває особливої значущості саме в дошкільному віці, оскільки знання, вміння та навички, отримані в ранньому дитинстві, значним чином впливають на її подальший розвиток [1].

Нині проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним з важливих завдань, що стоять перед системою освіти. Зазначена проблема розроблена досить повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів (Є. Флеріної, С. Русова, Б. Ліхачев, Б. Ананьєв, В. Бажанова, В. Баленок, А. Макаренко, В. Сухомлинский, К. Ушинський, Є. Тихеева, В. Шацька, Л. Виготський, Д. Кабалеvский, В. Мясищева). Виходячи із значущості природи як засобу розвитку особистості, цілком закономірним стає той факт, що методичні проблеми аспекту цієї роботи висвітлювалися у дослідженнях багатьох науковців: А. Беленька, Н. Веретеннікова, Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, П. Саморукова, Н. Яришева. Зокрема проблеми формування естетичних вражень у процесі ознайомлення з природою висвітлені у працях Н. Зубаревої, О. Половіної, Л. Компанцевої, Е. Нікітіної. Проблему формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного та емоційно-ціннісного ставлення до природи досліджували В. Маршицька та М. Роганова.

Метою даної статті є теоретичний розгляд проблеми естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку у науковому дискурсі сьогодення.

Науковці вважають, що починати прилучати дитину до творів мистецтва треба якомога раніше – з раннього дошкільного віку, причому виховувати її не як споглядальника і слухача, а як активного творця краси. Краса безумовно пов'язана з душею людини, її працею, поведінкою, мовою, зовнішністю. Творча душа людства, в тому числі й українського народу, витворила справжні шедеври виховання у дитини почуття прекрасного: від маминої колискової пісні до складних видів мистецтва, якими може оволодіти людина протягом життя, якщо їх основа закладена у дошкільному дитинстві. Дорослі й діти постійно зіштовхуються з естетичними явищами. У сфері духовного життя, повсякденної праці, спілкування з мистецтвом і природою, у побуті, в міжособистісному спілкуванні – скрізь прекрасне й не красиве, трагічне і комічне грають істотну роль. Краса приносить насолоду і задоволення,

стимулює трудову активність, робить приємним наше буття. Ідеї естетичного виховання зародилися в давнину. Уявлення про сутність естетичного виховання, його завдання, мета, формувалися та одночасно змінювалися починаючи з часів Платона й до нашого часу. Ці зміни поглядів було зумовлено розвитком естетики як науки й розумінням сутності її предмета. Філософи – матеріалісти вважали, що об'єктом естетики як науки є прекрасне. Ця категорія і лягла основою системи естетичного виховання.

Естетичне виховання (грец. *aisthetikos* – почуттєвий) – послідовне формування у дітей естетичного ставлення до життя, розвиток сприймання і розуміння прекрасного у мистецтві, природі, взаєминах людей, художніх потреб і здатності до художньої творчості [2, с. 41].

З сучасної точки зору, естетичне виховання – це організація життя і діяльності дітей, що сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті та мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до всього, що нас оточує.

Метою естетичного виховання та освіти є розвиток готовності особистості дитини до сприйняття, освоєння, оцінці естетичних об'єктів у мистецтві чи дійсності, розвиток естетичної свідомості, включення в гармонійності у саморозвиток, формування творчих навичок і вмінь у галузі художньої, духовної і фізичної культури.

Видатний чеський педагог Я. Коменський зробив великий внесок у розроблення питання про роль природи у вихованні дітей. Правильне виховання має будуватися відповідно до природи дитини, її можливостей. Цікаві погляди на суттєвість природи у формуванні особистості дитини висловлені французьким мислителем Ж. Руссо. Він був прихильником природного виховання, тобто такого, яке б відповідало особливостям дітей і було близьким до природи.

У педагогічних творах швейцарського педагога Й. Песталотці знайшла втілення ідея розвитку здібностей людини відповідно до законів природи. Він наголошував на значенні ознайомлення з природою для нагромадження чуттєвого досвіду дітей, на основі якого будується вся наступна робота над розвитком понять.

У педагогічній спадщині М. Монтесорі важливе місце відводилося природі як засобу розумового, морально розвитку і зміцнення фізичних сил дитини.

Отже, найбільш вдало, з нашого погляду, розкрив мету естетичного виховання М. Рукавіцин, який вважає кінцевою метою естетичного виховання гармонійну особистість, всебічно розвинену людину: освічену, прогресивну, високоморальну, у якій присутнє умінням трудитися, бажання творити, розуміти красу життя та красу мистецтва. Ця мета також відбиває стан і особливість естетичного виховання, як частини всього педагогічного процесу.

Таким чином, існує низка визначень поняття естетичне виховання, але, розглянувши лише окремі з них, вже можна назвати сутність та складові поняття. По-перше, естетичне виховання – це процес цілеспрямованого впливу. По-друге, це формування здібності сприймати і бачити красу мистецтва і життя, оцінювати її. По-третє, завдання естетичного виховання – формування естетичних смаків та ідеалів особистості. І, нарешті, по-четверте, це розвиток здатності до самостійної творчості і творення прекрасного [3, с. 17].

Естетичне виховання є масштабною, складною справою, яка передбачає залучення дитини в контекст прекрасного, в систему загальноцивілізаційних естетичних художніх цінностей, оскільки прекрасне є цілісним, єдиним у своїй всезагальності, втілює в собі естетичний, художній геній, який є однаково цінним для кожного народу [4, с. 45].

Маючи загальнолюдську цінність, прекрасне втілює в собі особливості бачення його представниками конкретного етносу і народу. Спрямування дитини на пізнання й усвідомлення цих особливостей є надзвичайно важливим завданням естетичного виховання. Саме у складному вимірі цілісності, єдності прекрасного, у багатоманітності його національних вимірів особистість знаходить місце для реалізації свого художнього потенціалу. І до цього теж необхідно поступово готувати дітей, починаючи з дошкільної пори.

Уся ця проблематика конкретизується у завданнях естетичного виховання дошкільників, розглянемо їх.

1. Формування естетичного ставлення до дійсності, естетичних уявлень і суджень. Естетичне сприймання дійсності спирається на чуттєвий аспект речей – їх колір, звук, форму, що зумовлює необхідність розвитку сенсорної культури дітей. Естетичне сприймання виникає лише за емоційного ставлення до того, що дитина сприймає. За правильного педагогічного керівництва усі види мистецтва, природа, побут сприяють формуванню естетичного ставлення до дійсності.

Компонентами естетичного ставлення дитини до мистецтва є:

- здатність до емоційного переживання;
- здатність до активного засвоєння художнього досвіду, самостійного навчання, пошукових дій;
- спеціальні художні й творчі здібності. Виховуючи у дітей уміння сприймати красу і емоційно відгукуватися на неї, педагог поступово підводить їх до розуміння, оцінювання, формування естетичних уявлень і суджень. Формування елементарної естетичної свідомості у дошкільнят відбувається у процесі ознайомлення з еталонами правильного визначення прекрасного і потворного в житті і мистецтві. Дітям допомагають опанувати й усвідомити сенсорні еталони, необхідні для формування емоційних оцінок (радості, смутку, горя, подиву), знання про види і жанри мистецтва, особливості їх виражальних

засобів, про діячів мистецтва (художників, музикантів), а також з'ясувати сутність естетичних оцінок (гарне, негарне, потворне, смішне).

2. Освоєння дітьми естетичної діяльності. Це завдання передбачає розвиток естетичного і художнього сприймання, формування початкових умінь і навичок виконавської художньої діяльності, втілення елементів прекрасного в побут, стосунки з людьми, ставлення до себе. Вже в молодшому дошкільному віці естетичне сприймання дітей постає як емоційний інтерес до естетичних властивостей певних об'єктів. З метою розвитку емоційного сприйняття, долучення до нього пізнавального компонента, естетичного судження педагог активізує пізнавальну сферу, передусім сенсорику дитини, вправляє її у добір різних критеріїв оцінювання естетичності конкретного об'єкта.

3. Розвиток загальних і спеціальних художньо-творчих здібностей дітей. Від того, наскільки правильно будуть помічені художньо-творчі здібності дитини, наскільки вміло буде спрямований їх розвиток, часто залежать її мистецькі успіхи в майбутньому. Ці здібності формуються в процесі засвоєння способів діяльності – сприймання, виконання і творчості. У дошкільному віці дітям доступні майже всі види художньої творчості – складання розповідей, віршів, малювання, ліплення, співи, гра на музичних інструментах, навіть komponування музичних творів. Характер цих дій відповідає особливостям розвитку і віку дітей: як правило, такі дії є безпосередніми, наслідувальними, сповненими щирістю почуттів, вірою у себе і наставника. Творчість дитини виявляється у розвитку здатності до створення задуму і його реалізації, в умінні поєднувати свої знання, уявлення, у щирому передаванні думок, почуттів, переживань. Навчання дітей способам образного вираження своїх задумів у слові, малюнку, пісні стимулює розвиток їх художньо-творчого потенціалу [5, с. 62].

Однак, виявлення на ранніх етапах життя художньо-творчих здібностей ще не є запорукою досягнення особистістю мистецьких висот у майбутньому. Багато що залежатиме від того, наскільки наполегливо і в яких наставників вона опановуватиме таємниці творчості, від потенціалу її таланту, здоров'я, характеру, волі, здатності жертвувати в ім'я головної мети різноманітними привабами життя і навіть від особливостей фізіологічного розвитку у підлітковому віці. Тому естетичне виховання тісно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим і фізичним. З розумовим вихованням воно має спільний об'єкт освоєння – навколишню дійсність, яку дитина пізнає розумово і естетично, і спільну основу – сенсорний досвід. Процес естетичного пізнання і художньо-творча діяльність удосконалюють психічні процеси (мислення, пам'ять, уяву). Особливо важлива ця діяльність для розвитку зорової, слухової, моторної пам'яті, музичного слуху. Мистецтво відкриває дитині життя у

всьому багатстві предметів і явищ, їх взаємозв'язків і взаємозалежностей, збагачує новими уявленнями, вчить робити нескладні висновки.

Таким чином, естетичний розвиток пов'язаний з формуванням усіх граней особистості. У дошкільному віці формуються основи потреб і смаків, народжується любов до мистецтва, заявляють про себе творчі здібності, якими різною мірою наділена кожна дитина. Для їх реалізації необхідне правильно організоване виховання і навчання, яке враховує особливості віку, індивідуальність.

Список використаної літератури

- 1. Базовий** компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш ; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К., 2012. – С. 4–28. **2. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь. – 1997. – 376 с. **3. Флерина Е. А.** Художественное воспитание дошкольника / Е. А. Флерина // Дошкольное воспитание. – 1939. – №7. – С. 1–17. **4. Малятко:** Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 84 с. **5. Долинна О.** Завдання естетичного виховання дошкільників / О. Долинна // Дошкіль. виховання. – 2000. – № 7. – С. 16–17.

Зубенко Л. М. Естетичне виховання старших дошкільників у науковому дискурсі сьогодення

У статті розглядаються питання естетичного виховання дітей дошкільного віку. Проаналізовано різні підходи до поняття естетичного виховання. Охарактеризовано різні сучасні підходи до проблеми естетичного виховання.

Ключові слова: естетичне виховання, естетичний розвиток, дошкільник.

Зубенко Л. М. Эстетическое воспитание старших дошкольников в научном дискурсе

В статье рассматриваются вопросы эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Проанализированы различные подходы к понятию эстетического воспитания. Охарактеризованы различные современные подходы к проблеме эстетического воспитания.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое развитие, дошкольник.

Zubenko L. Aesthetic Education of Senior Predictors in the Scientific Discussion of the Presentation

The article deals with questions of aesthetic education of children of preschool age. Different approaches to the concept of aesthetic education are analyzed. Various modern approaches to the problem of aesthetic education are described.

Key words: aesthetic education, aesthetic development, preschooler.

УДК 373.3.015.31:172.15:908

О. М. Клопова

**ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Проблема виховання патріотів не нова, вона постає водночас із формуванням країни і не втрачає актуальності за жодних умов. Вона існує позачасовими рамками, змінюються лише технології виховного впливу на особистість та інструментарій його реалізації.

Проблема виховання свідомих патріотів хвилювало літописців, письменників, державних, релігійних, громадських діячів: Володимира Мономаха, П. Орлика, Г. Сковороду, І. Котляревського, Д. Чижевського, Л. Українку, М. Грушевського. Багатогранні аспекти національно-патріотичного виховання особистості знайшли своє відображення у працях педагогів Г. Ващенко, О. Духновича, С. Русової, К. Ушинського, які велику увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості, поваги до історичного минулого. Зокрема О. Духнович, обґрунтовуючи необхідність дотримування у вихованні принципу народності, ратував за викладання навчальних предметів рідною мовою, створення системи виховання з урахуванням історичних та національних традицій народу.

Любов до рідної землі, високі почуття вірності і відданості Батьківщині, пошани до її працівників прищеплював молоді В. Сухомлинський. Психологічні засади патріотичного виховання вивчали П. Блонський, Л. Виготський, І. Синиця. У сучасній педагогічній науці окремі педагогічні аспекти національно-патріотичного виховання розробляють В. Бондар, Н. Волошина, А. Капська та інші.

Особливо гострого звучання тема патріотизму набуває в «годину негоди» (як писав В. Сосюра у вірші «Любіть Україну»), що створює передумови для глибокого переосмислення кожним свого «Я-патріотизму». В останні кілька років наше суспільство переживає саме такий етап.

У квітні-травні 2017 року Київським інститутом проблем управління імені Горшеніна спільно з представництвом Фонду Фрідріха Еберта в Україні та Білорусі проведено соціологічне дослідження «Українське суспільство та європейські цінності». Опитано дві тисячі респондентів. Серед них 92,6% визначили свою національну приналежність як «українець». Як «громадянин України» ідентифікували себе 81,8% опитаних. На запитання: «Якою мовою спілкуєтесь вдома?» 60,4% респондентів відповіли «українською». Такі результати свідчать про підвищення рівня громадянської свідомості наших співвітчизників.

Страшні події, що відбуваються в Україні торкнулися майже кожного, сколихнули та піднесли на небувалу висоту волонтерський рух, пробудили національно-патріотичні почуття мільйонів громадян, виявили здатність українців жертвувати власним життям заради свободи Батьківщини, її щасливого майбутнього.

Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному і політичному житті країни постала проблема радикальної перебудови у сфері виховання.

Увага держави та уряду до цієї проблеми проявляється насамперед у прийнятті Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641 [1]. У цьому документі національно-патріотичне виховання дітей та молоді визначається як комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів з формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського та конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації. У Концепції наголошується на надзвичайній ролі патріотичного виховання в об'єднанні народу, зміцненні соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

Державна національна доктрина визначила головну мету національного виховання на сучасному етапі – це передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України: національної свідомості, розвинутої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, фізичної, екологічної культури, розвиток індивідуальних здібностей, таланту.

До провідних завдань національного виховання школярів належать:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, готовність її захищати;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;
- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які живуть в країні;
- виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядницької позиції;
- утвердженні принципів вселюдської моралі, правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та моралі;
- формування творчої особистості, виховання цивілізованого господаря;
- забезпечення повноцінного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їхнього здоров'я;
- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки;
- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;
- формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації;
- формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовки до життя в умовах ринкових відносин [1].

Національно-патріотичне виховання учнів початкових класів здійснюється в процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця спільно-взаємодіючій діяльності як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізація взаємин у системах «учитель-учень», «учень-учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнем; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

У молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї; родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, краю, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій.

У початкових класах соціальна і громадянська компетентності як ключові є міждисциплінарними та інтегруються через усі освітні галузі і

спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських якостей, дотримання соціальних норм та правил.

Навчальний предмет «Я у світі» спрямовано на соціалізацію особистості молодшого школяра, його патріотичне і громадянське виховання. Найважливішим виховним спрямуванням змісту названого предмета є формування в учнів найбільш значущих для українського народу цінностей: патріотизм, соціальна справедливість, первинність духовного щодо матеріального, гуманізм, працелюбство, взаємоповага, виховання в дитини свого «власного Я», віри у свої сили, талант, здібності, виховання творчої, соціально активної особистості, здатної бережливо ставитися до природи, світу, речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності.

Україна, її державотворчі цінності, вироблення громадянських почуттів, поведінкових еталонів – ці елементи змісту є першорядними, що задають мету реалізації програми.

Видатні постаті, успішні люди, патріотично спрямовані, що уміють переборювати життєві труднощі і йдуть до власної мети, стають зразком для вироблення в учнів власних життєвих стратегій.

Зміст програми предмета відображає такі види знань, результатом опрацювання яких є набуття громадянських цінностей: про навколишній світ у взаємозв'язку компонентів «Я – людина», «Людина серед людей», «Людина в суспільстві», «Людина і світ»; про способи пізнавальної та практичної діяльності; встановлення необхідності знати державну мову, шанувати державні символи; засвоєння моделей поведінки, які відповідають законодавству України, враховують інтереси і потреби громадян, передбачають повагу і порозуміння між людьми; оцінні знання про норми ставлення до явищ життя (учень розпізнає вчинки за критерієм патріотичних вимірів; аргументує переваги громадянських вчинків, наприклад, участь у волонтерських заходах тощо).

На уроках «Природознавства» виховні цілі пов'язані з ознайомленням з традиціями шанобливого ставлення українського народу до природи, любові до рідного краю, Батьківщини.

Історико-краєзнавча робота в школі передбачає цілий арсенал ефективних методів і форм успішної навчально-виховної роботи. Завдяки вивченню, використанню місцевого історичного матеріалу учні мають змогу вийти за межі підручників, відчувати історичні події, осмислити історичні процеси, «доторкнутися до історії» [2].

Теми для краєзнавчої роботи в школі можуть бути різноманітні. Це і теми, присвячені вивченню історії міста чи села, краю, школи, і вивченню пам'ятників і пам'ятних місць, і біографій визначних людей, і вивченню краю в певний період, археологічному вивченню краю.

Комплексне вивчення історії краю передбачає, що увага учнів повинна зосереджуватись на основних явищах і процесах, які мали

місце в історії данного краю.

Проведення краєзнавчої роботи включає різноманітні форми і методи навчання, зорієнтовані на поглиблене вивчення краєзнавчих об'єктів учнями. Серед них визначальними є наступні:

- методичні схеми і рекомендації щодо вивчення краєзнавчих об'єктів; екскурсії до краєзнавчого музею, тематичні розповіді екскурсовода, керівника факультативу;
- навчально-практичні роботи, лабораторні (з документами, архивними матеріалами з історії рідного краю);
- зустрічі з ветеранами війни, національно-визвольних рухів, народними умільцями, тематичні походи та експедиції;
- конференції з історії краю;
- організація книжкових тематичних виставок і занять з бібліографії рідного краю;
- робота з краєзнавчими текстами;
- дидактичні ігри з краєзнавства, брейн-ринг «Люби, вивчай свій рідний край», аукціони, ярмарки народних ремесел; тематичні бесіди та діалоги учителя та учнів.

Для школярів, що обирають об'єктом краєзнавчої роботи історію рідного села чи міста, можна порекомендувати таку послідовність їх вивчення:

1. Перша історична згадка про село (місто).
2. Історичні відомості про заснування і назву села (міста).
3. Як здійснювалася його забудова.
4. Перші будинки, архітектурні споруди.
5. Перші поселенці і будівельники села (міста).
6. Як зростала чисельність населення.
7. Умови життя, заняття, національний та соціальний склад населення.
8. Вулиці і площі населеного пункту, їх назви та історія.
9. Які визначні історичні місця знаходяться у Вашому населеному пункті.
10. Зростання житлового фонду, культурних закладів.
11. Формування архітектурного обличчя села (міста).
12. Визначні особистості – вихідці з рідного села (міста).

В процесі виконання цієї роботи періодично з учнями проводяться бесіди на тему: «Історія села (міста) – історія нашої Батьківщини», «Роль і місце вивчення історії села (міста) в нашому житті», «Історія села (міста) в народних піснях, переказах, легендах, віршах, оповіданнях».

Важливим об'єктом для вивчення може стати історія якогось підприємства. Зазначений вид краєзнавчої роботи крім суто історичного аспекту має виховне значення. Адже в процесі дослідження конкретного господарчого об'єкту чи соціально-історичного явища учні отримують

«безцінний досвід сприйняття соціальної інформації з перших рук, у всіх її проявах» [3].

У сучасній методиці викладання та використання краєзнавства в школі розроблено систему, що включає ряд етапів та різноманітні форми і методи її реалізації.

Перший етап (підготовчий) передбачає орієнтовні поради щодо вибору школярами теми дослідження історії рідного краю. Вона повинна:

- мати важливе освітньо-виховне значення;
- бути тісно пов'язана з навчальною програмою;
- прияти глибокому розумінню загальних закономірностей історичного процесу й особливостей історичного розвитку краю;
- мати новизну і актуальність;
- відображати єдність цивілізаційного й культурного підходів при її дослідженні;
- враховувати диференційований підхід до учнів.

Другий етап (освітньо-пізнавальний) передбачає рекомендації щодо організації і проведення краєзнавчого дослідження у такій послідовності:

- вибір теми, визначення мети і завдань дослідження;
- розроблення загального плану роботи;
- підготовка програми збирання і систематизації краєзнавчих матеріалів;
- розподіл пунктів плану теми, видів роботи і встановлення строків виконання;
- визначення форм, методів і прийомів роботи;
- встановлення строків підбиття підсумків з кожного розділу теми;
- вивчення різноманітних джерел з теми дослідження;
- виявлення і вивчення документальних джерел, які зберігаються в місцевих архівах, музеях;
- пошук учасників історичних подій, очевидців, що мають відношення до проблеми дослідження;
- збирання предметів матеріальної і духовної культури, перевірка їх достовірності;
- науково-методичне оформлення зібраного матеріалу;
- використання зібраного і опрацьованого дослідницько-краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі школи.

Синхронно другий етап роботи з учнями передбачає формування практичних умінь і навичок роботи з першоджерелами на факультативному занятті, в місцевому архіві, музеї, бібліотеці, участь у походах, тематичних екскурсіях [4].

На різних етапах краєзнавчого дослідження використовується комплекс таких методів: історико-порівняльний, історико-ретроспективний, історико-генетичний та історико-типологічний.

Порівняльний метод дозволяє зіставити первинні факти, відомості, а відтак знайти існуючі закономірності розвитку досліджуваного об'єкту.

За допомогою ретроспективного методу учні мають змогу вивчити окремі аспекти проблеми від нинішнього часу з проектуванням у минуле, від наслідку до причини, що дозволило визначити специфічні ознаки досліджуваних проблем.

Використання типологічного методу сприяло врахуванню та визначенню специфіки краєзнавчої роботи, допомагало акцентувати увагу на аналізі досліджуваного явища і його класифікації [5].

Отже, аналіз педагогічної, історичної і методичної літератури, дозволяє стверджувати, що краєзнавча робота учнів є стійким педагогічним явищем загальноосвітньої школи України.

Значення історико-краєзнавчої роботи в школі не тільки в тому, що вона сприяє всебічному вивченню історичних та соціально-економічних умов розвитку рідного краю, а й у тому, що дає вчителю можливість вивчити психолого-педагогічні особливості учнів, виявити їхні інтереси, участь у суспільно-корисній роботі, виконання індивідуальних завдань історико-краєзнавчого змісту формує в школярів пізнавальний інтерес до краєзнавчих знань, а через них – і до історії.

Список використаної літератури

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу : rnpri.edu.ua/ua/files/vr/krpvdm16062015.doc. – Назва з екрана. – Дата звернення: 23.02.2018. **2. Демідієнко О. Я.** Основи краєзнавства / О. Я. Демідієнко, О. М. Іонова, В. І. Кузнецова. – К. : Наукова думка, 2001. **3. Краєзнавство в Україні : сучасний стан і перспективи :** Наук. збірник. – К. : Академія, 2003. **4. Трефяк Я.** Методика краєзнавчої роботи в школі / Я. Трефяк // Історія в школах України. – 2002. – №1. **5. Белов А. В.** Новые подходы к изучению местной истории и использование краеведческого материала в школе / А. В. Белов // Преподавание истории и обществоведения в школе. – 2000. – №10.

Клопова О. М. Патріотичне виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої діяльності

У статті визначається значення та специфіка історико-краєзнавчої роботи як компонента національно-патріотичного виховання молодших школярів, подається арсенал методів і форм успішної навчально-виховної роботи. Сформульовані теми краєзнавчої роботи з формування соціальних та громадянських компетентностей.

Ключові слова: Концепція національно-патріотичного виховання, патріотичне виховання, компетентність, краєзнавство, краєзнавче дослідження.

Клопова О. Н. Патриотическое воспитание младших школьников в процессе краеведческой работы

В этой статье определяются значение и специфика историко-краеведческой работы как компонента национально-патриотического воспитания младших школьников, предлагается арсенал методов и форм успешной учебно-воспитательной работы. Сформулированы темы краеведческой работы по формированию социальных и гражданских компетенций.

Ключевые слова: Концепция национально-патриотического воспитания, патриотическое воспитание, компетенция, краеведение, краеведческое исследование.

Kloпова O. Patriotism of Junior Pupils in the Process of Local Lore Activities

This article defines the significance and specificity of historical-linguistic work as a component of national-patriotic education for junior pupils, and provides an arsenal of methods and forms of successful educational work. The issues of local lore work on the formation of social and civil competences are formulated.

Key words: Concepts of national-patriotic education, patriotic education, competence, regional studies, regional studies.

УДК 372.1

А. Ю. Кравченко

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Виховання моральності в учнів як пріоритетне завдання національної освіти актуалізувалося на межі століть: у час соціально-економічних трансформацій, кардинальних змін у самому суспільстві, його структурі, організації, ідеології, а отже, в освіті й вихованні. Становлення України як суверенної, демократичної, соціальної, правової держави актуалізувало формування системи освіти на основі принципів гуманізму, демократичності, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, толерантності, у зв'язку з чим освіта та виховання перебувають у процесі переходу на нову – дитиноцентристську – парадигму, у центрі якої – особистість дитини в усіх її взаємозв'язках з навколишнім світом.

Проблема морального виховання особистості на різних етапах онтогенезу досліджувалася у працях українських та зарубіжних учених в

минулому та сьогоденні. Зокрема, це наукові розвідки Т. Аболіної, В. Андрущенка, І. Беха, Г. Васяновича, О. Вишневського, Н. Волкової, Дж. Дьюї, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Квас, Л. Кольберга, А. Комбса, О. Кононко, М. Красовицького, В. Кременя, Л. Кулагіної, І. Лебідя, А. Маслоу, В. Онищенко, Р. Павелківа, М. Пантюка, Е. Помиткіна, К. Роджерса, С. Русової, О. Савченко, М. Савчина, В. Скотного, Н. Скотної, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Ушинського, К. Чорної, П. Щербаня, П. Юркевича, О. Янкович та ін..

Натомість, проблема морального виховання молодших школярів все ще потребує практичного вирішення. Отже, метою статті є теоретичний аналіз проблеми морального виховання молодших школярів.

Категорія *«моральне виховання»* в педагогічній науці є широковживаним, але не має «чіткої визначеності», на що вказує І. Бех [1]. Так, учений пояснював, що виховну технологію ототожнюють з виховними методами, а введення цього поняття вважають даниною моди.

У довідкових джерелах моральне виховання тлумачиться як один з найважливіших видів виховання, що полягає у цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології. Моральне виховання здійснюється на національному ґрунті шляхом засвоєння національних норм і традицій, багатой духовної культури народу, тих моральних норм і якостей, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей [2].

Зазначимо, що О. Вишневський, підкреслюючи значущість морального виховання для демократизації українського суспільства, вказував, що шлях до успіху в сучасному українському вихованні веде тільки через моральне відродження, й практичне завдання вихователя полягає в удосконаленні того середовища, в якому живе вихованець (стосунків у сім'ї, школі, інституті; змісту освіти; методів навчання тощо), а також в «демонструванні» власного ставлення до світу (до фактів, подій, людей, літературних образів, історичних постатей тощо). Учений вказував, що потрібно намагатися вчасно надати вихованцеві моральну допомогу своєю порадою та прикладом [Там само, с. 105–106].

У свою чергу, Б. Чижевський, характеризуючи національну систему виховання в умовах державотворчого процесу в Україні, вказував, що моральне виховання особистості має базуватися на поєднанні освіти й національної культури, де вся система виховання розглядалася як гарант демократичності суспільного устрою та державотворення й слугувала ефективним засобом, за допомогою якого держава й попередні покоління мали можливість формувати людей за своїми аналогами. Побудова ж демократичного суспільства, на думку вченого, має базуватися на національній ідеї, любові до Вітчизни, класичній культурі й

спрямовуватися в площині Я-концепції особистості, творчої особистості, громадянина, патріота України [3].

В. Білоусова розглядала *моральне виховання* як спеціально організовану міжособистісну взаємодію педагога з вихованцем на основі норм і принципів гуманізму. Під гуманізацією виховання педагог розуміла олюднення відносин, що забезпечить морально-емоційну атмосферу взаємного розуміння, поваги й турботи про іншого, безкорисливого ставлення до кожної особистості не як до засобу досягнення власних інтересів, а як до мети [4].

Дещо інше визначення подає С. Карпенчук, зазначаючи, що моральне виховання учнів – це вивчення теоретичних основ моралі, формування в них моральних уявлень, організація досвіду їхньої поведінки і діяльності, які відповідають вимогам моралі нашого суспільства [3].

Здійснивши аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що поняття «*моральне виховання*» розглядається як:

- суспільне явище, що підпорядковується законам суспільного розвитку;
- процес, специфічні функції якого здійснюються за своїми власними правилами та закономірностями;
- цілеспрямований вплив старшого покоління на молодше з метою вироблення в нього стійких моральних якостей;
- стрижень гармонійного розвитку особистості;
- форма трансформації досвіду й сфера реалізації людської моральної культури;
- корекція поведінки, виправлення бажань і почуттів, культивування чеснот на рівні мотивів діяльності;
- виховання моральних якостей, вироблення умінь і навичок моральної поведінки, формування гуманних взаємин.

Отже, моральне виховання має на меті формування моральної вихованості, яка передбачає систему моральних знань, умінь, навичок, переконань, поглядів, норм. Завдання морального виховання ми визначили як процес трансформації суспільно значущих норм, принципів, регулюючих взаємовідносини, загальнолюдські моральні цінності в індивідуальні якості й формування на цій основі відповідних моральних якостей.

До таких якостей ми відносимо наступні: доброта, чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, любов, прощення, великодушність, мудрість, самовідповідальність, вірність, толерантність, гостинність, відкритість, мужність, героїзм, злагода, рішучість, доброзичливість, правдомовність, оптимізм, поміркованість, лагідність, урівноваженість, терплячість, старанність, ініціативність, працьовитість, самостійність, шляхетність, ощадливість тощо.

Проте, педагогічні завдання морального виховання не можна обмежувати простим переліком моральних якостей. Ізольовані,

абстрактно взяті, вони не здатні слугувати безпосередньою метою морального виховання особистості, тому що ці якості набувають свого розкриття лише в контексті цілісної особистості.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу праць сучасних учених-педагогів ми визначили моральне виховання особистості як складний динамічний процес, що забезпечується безперервним зростанням якісних змін особистості до рівня, який відповідає потребам сучасного суспільства. Як цілеспрямований процес, він оптимально дієвий, коли організовується вихователем з урахуванням взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників і здійснюється в процесі моральної діяльності, яка спрямовується на утвердження моральних принципів, норм, що регулюють моральні відносини.

Головним завданням морального виховання виступає формування моральної культури особистості, яка включає наступні категорії: мораль, моральність, моральна свідомість, моральні переконання, моральні почуття, моральні звички, моральну спрямованість.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: шляхи реалізації. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1996. – 248 с. **2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко; [гол. ред. С. Головка]. – К. : Либідь, 1997. – 373 с. **3. Фіцула М. М.** Педагогіка : навч. посібник / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с. **4. Білоусова В. О.** Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників в позаурочній діяльності. – К., 1997. – 97 с.

Кравченко А. Ю. Проблема морального виховання молодших школярів: теоретичний аспект

Стаття присвячена проблемі морального виховання дітей молодшого шкільного віку, її аналізу в науковій літературі. Визначено категорії «мораль», «моральність», «моральне виховання». Встановлено, що проблема морального виховання учнів початкових класів є вкрай актуальною, необхідним є побудова спеціальної педагогічної технології, покликаної на вирішення означеної проблеми.

Ключові слова: мораль, моральність, моральне виховання, молодші школярі.

Кравченко А. Ю. Проблема морального виховання молодших школярів: теоретический аспект

Статья посвящена проблеме морального воспитания детей младшего школьного возраста, ее анализу в научной литературе. Определены категории «мораль», «моральность», «моральное воспитание». Установлено, что проблема морального воспитания

учеников начальных классов является достаточно актуальной, необходимым является обоснование педагогической технологии, призванной решить данную проблему.

Ключевые слова: мораль, моральность, моральное воспитание, младшие школьники.

Kravchenko A. The Problem of Moral Education of Primary School Age Children: Theoretical Aspect

The article is devoted to the problem of moral education of children of primary school age, its analysis in the scientific literature. The categories «morality», «moral education» are defined. It is established that the problem of moral education of primary school pupils is quite urgent, it is necessary to justify pedagogical technology designed to solve this problem.

Key words: morality, morality, moral education, junior schoolchildren.

УДК 373.3.015.31

А. О. Маначінова

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Сучасні процеси модернізації системи освіти в Україні активізували педагогічні пошуки, посилили увагу до проблеми розвитку творчих здібностей школярів починаючи з початкової ланки.

Розвиток творчої активності, здібностей, потреб та інтересів дітей – важлива умова їх підготовки до життя у стрімкому динамічному світі, у якому пріоритетними стають здатність генерувати ідеї, ефективно діяти у нестандартних ситуаціях, відходити від шаблонів і стереотипів, створювати нове на засадах гуманності. Це зумовлює необхідність підвищення рівня підготовки майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів початкової школи.

Метою даної статті є розкриття проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів у педагогічній літературі.

Проблема формування творчої особистості, розвитку творчих здібностей, творчого мислення до навчання у педагогіці української школи пройшла довгий шлях і спирається на здобутки і психології педагогіки. Ця проблема цікавить багатьох психологів і педагогів.

Про необхідність сприяння розкриттю творчого потенціалу особистості, свідчать дослідження В. Моляко, О. Музики, Г. Костюка, Б. Теплова, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова, Н. Кузьміна. Вони показали, що творчість – специфічна форма взаємодії людини зі світом, яка, окрім

задоволення, створює передумови для духовного розвитку, а розвиток здібностей – не загальне, абстрактне, а складне психолого-педагогічне явище, яке потребує цілеспрямованої, систематичної роботи.

Більшість авторів (Д. Богоявленська, Н. Кичук, С. Сисоєва, Н. Кузьміна, В. Андреев) розглядають творчі здібності як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі О. Лук розподіляє творчі здібності на 3 групи: Здібності пов'язані з мотивацією (інтереси і схильності); Здібності пов'язані з темпераментом; Розумові здібності. Творчі здібності формуються протягом усього життя людини але дослідження Т. Байбари, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Ю. Гільбуха, Л. 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.

У педагогічній літературі творча особистість розглядається як індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерним. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання.

У значній кількості наукових робіт ми зустрічаємось з використанням дослідниками таких понять, як «творчість», «творче», «продуктивне», «дивергентне», «латеральне мислення» або «творча діяльність». Важливим постає питання, що саме розуміють під поняттям творчості та яка різниця між творчістю і креативністю. Найбільш вдало, на нашу думку, розведені поняття «творчість» та «креативність» у роботах Л. Єрмолаєвої-Томіної. Дослідниця виокремлює наступні основні ознаки різниці між креативністю та творчістю [1]

1. Творчість як процес може бути або включена в усі види діяльності, або бути відсутньою там, де вона потрібна. Креативність як особистісна якість завжди включена в усі види діяльності, поведінки, спілкування, контакту із середовищем.
2. Творчість закладена в головному мозку кожної людини, а креативність формується за рахунок соціального середовища.
3. Творчий процес базується на роботі безсвідомого і підсвідомого, а креативність поєднує свідомість та підсвідомість у процесі свого формування.
4. Процес творчості і креативності мають три основні фази – підготовчий, пошуковий, виконуючий. Але у творчому процесі кожна фаза ґрунтується на роботі різних психічних процесів і особистісних утвореннях і має свій «продукт». Креативність проявляється в поєднанні

всіх трьох фаз. 5. Творчість проявляється в певному виді діяльності, з якою співпадають спеціальні здібності, а креативність проявляється в усіх видах діяльності людини

Так, «творчість» дослідниками трактується як особливий цілісний вид діяльності, що включає всі необхідні компоненти (мислення, мотивацію, здібності), зумовлюючи загальний розвиток особистості та її внесок в історію людства (С. Рубінштейн, О. Брушлинський, В. Давидов та інші), а креативність пов'язують з особливостями мислення, сукупністю здібностей до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, стереотипних [2].

Творча особистість – це такий тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що проявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально і особисто значущих творчих результатів у одній або декількох видах діяльності.

На думку С. Рубінштейна, творчість – діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, які, в свою чергу, мають суспільну значимість. Безумовно, продукти творчої діяльності молодших школярів не мають суспільної значимості, вони відзначаються лише певними елементами новизни і носять найімовірніше суб'єктивний характер. Звичайно, елементи новизни, які школяр вносить у свою діяльність, мають досить відносний характер, проте вони є передумовою динамічності тих знань, якими володіє дитина. З розширенням цих знань з'являється можливість більш високого рівня прояву новизни, оригінальності. Розвиток творчості в учнів є важливим не лише тому, що завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, а й тому, що людина, яка вміє творчо мислити, в нестандартних ситуаціях завжди знайде вихід, такий людині буде легше адаптуватися в житті. Швидкі темпи розвитку суспільства, характерні для останніх років, необхідність пошуку шляхів виходу нашої економіки із занепаду, впровадження нових технологій – усе це потребує докорінних змін у системі управління виробництвом, використання виробничих ресурсів із врахуванням творчих можливостей особистості. Лише творча особистість, спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожній людині можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань як загальноосвітніх, так і позашкільних закладів.

Творчі здібності розвиваються протягом усього життя людини. Молодший шкільний вік є найсприятливішим періодом формування їх становлення, що пов'язано з активним розвитком мисленнєвої сфери в означений період, проявами вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати.

Важливе значення в шкільному віці має розвиток навичок самостійності. Особливо гостро ця проблема постає у початкових класах, тому що учбова діяльність є ведучою діяльністю молодших школярів, а розвиток самостійності – це формування особистості учня, запорука успішного навчання в наступних класах. Завдання вчителя не тільки дати дітям суму знань, а навчити спілкуватися, самостійно вирішувати проблеми, знаходити вихід із нестандартної ситуації, іншими словами - навчити найвищому із мистецтв – мистецтву жити.

Тому, педагогу необхідно не тільки помітити захопленість дітей, але, головне, допомогти їм розвинути творчу уяву та фантазію, самостійність у прояву цих процесів. Для цього важливо, щоб дитина виявляла любов до прекрасного не тільки шляхом споглядання, але і, будучи дорослим, вносила красу у побут, у все навколишнє, стаючи справжньою творчою особистістю.

Однак творчість – це не просто сплеск емоцій, вона невіддільна від знань, умінь, а емоції тільки супроводжують її, одухотворяють діяльність людини. При вирішенні будь-яких завдань відбувається акт творчості, знаходиться новий шлях або створюється щось нове. Ось тут то і потрібен розвиток особливих якостей розуму, таких як спостережливість, уміння зіставляти й аналізувати, знаходити зв'язки і уявляти все те, що в сукупності і складає творчі здібності.

А дитяча творчість – це чудова і загадкова країна, допомогти дитині увійти в неї і навчитися відчувати себе там, як вдома, значить, зробити життя маленької людини цікавішим та насиченим [3, с. 45].

Уміння зіставляти, аналізувати, комбінувати, знаходити нові підходи – все це в сукупності і складають творчі здібності.

Діти володіють різноманітними потенційними здібностями. Природа наділила їх здатністю яскраво і емоційно мислити, співпереживати новому, цілісно сприймати світ. Завдання педагога – виявити та розвинути творчий потенціал в доступній і цікавій для дитини діяльності.

Таким чином, в найзагальнішому вигляді визначення творчих здібностей виглядає таким чином. Творчі здібності – це індивідуальні особливості людини, які визначають успішність виконання ним творчій діяльності різного роду.

Список використаної літератури

1. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: [учеб. пособ. для вузов] / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проект, 2003. – 304 с. **2. Симоненко С. М.** Візуальна креативність: діагностика та комп'ютерні технології розвитку: монографія / С. М. Симоненко, О. М. Грек. – Одеса : Фенікс, 2010. – 200 с. **3. Левін В. А.** Воспитание творчества. / В. А. Левін. – Томск : Пеленг, 1993. – 56 с.

Маначінова А. О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у педагогічних дослідженнях

У статті розкривається питання розвитку творчих здібностей молодших школярів, проаналізовано різні підходи до поняття творчих здібностей. Проаналізовано різні підходи до понять «креативність» та творчість. У статті виділено самостійність, як один із головних ознак творчості. Охарактеризовано педагогічний вплив на розвиток самостійності у творчості.

Ключові слова: творчість, творча самостійність, творчі здібності.

Маначинова А. А. Развитие творческих способностей младших школьников в педагогических исследованиях

В статье раскрывается вопрос развития творческих способностей младших школьников, проанализирована различные подходы к понятию творческих способностей. Проанализированы различные подходы к понятиям «креативность» и творчество. В статье выделены самостоятельность, как один из главных признаков творчества. Охарактеризованы педагогическое воздействие на развитие самостоятельности в творчестве.

Ключевые слова: творчество, творческая самостоятельность, творческие способности.

Manachinova A. Development of Creative Skills of Young Schools in Pedagogical Researches

The article reveals the development of creative abilities of junior pupils, analyzes various approaches to the concept of creative abilities. Different approaches to the concepts of "creativity" and creativity are analyzed. The article highlights autonomy as one of the main attributes of creativity. The pedagogical influence on the development of autonomy in creativity is described.

Key words: creativity, creative autonomy, creative abilities.

УДК 372.1

Е. В. Михальова

**ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ДО УМОВ
ЗДО: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Проблема адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти (ЗДО) не нова і давно в центрі уваги науковців та практиків. Сучасні дослідження і рекомендації про те, як підготувати малюка до вступу в садок, як створити сприятливе соціально-психологічне

середовище для них дуже численні (Н. Аксаріна, Н. Маковецька, Р. Тонкова-Ямпільська, Є. Шмідт-Кольмер). Відправні теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовані у працях А. Авцина, В. Войтко, О. Кононко, А. Налчаджяна, Б. Паригіна, О. Петровського, В. Слюсаренка, Г. Царегородцева та ін.

Натомість, проблема успішної адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО актуальна і зараз, адже дитячий садок – новий період в житті дитини і надходження в нього пов'язане з важкими переживаннями, супроводжується зміною поведінкових реакцій дитини, а адаптація – це складний процес пристосування організму, який відбувається на різних рівнях – фізіологічному, психологічному, соціальному.

Отже, **метою** статті є теоретичний аналіз проблеми успішної адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО для кращого розуміння сутності проблеми.

Законодавство України, зокрема ЗУ «Про дошкільну освіту», визначає ранній вік (раннє дитинство) як вік з одного до трьох років. Також законом передбачається, що ЗДО приймають дітей починаючи з двох років [1].

Отже, дитина третього року життя може відвідувати дитячий садок, відповідно встає питання про адаптацію дитини до умов ЗДО.

Науковці зазначають, що особливостями раннього віку є такі:

- дитина починає самостійно діяти (наприклад, стояти, ходити, дертися, вмиватися, одягатися, їсти);
- ідентичність дитини на цій стадії може бути позначена формулою: «Я сам» і «Я – те, що я можу»;
- розумна дозволеність сприяє становленню автономії дитини. У разі постійної гіперопіки або ж, навпаки, коли батьки очікують від дитини занадто багато з того, що лежить за межами її можливостей, у неї виникає сумнів і невпевненість у собі, слабка сила волі [2].

Категорія «адаптація» досліджується сьогодні в педагогічній науці такими вченими: А. Атанасова-Вукова, Н. Ватутіна, К. Грош, М. Зейдель, В. Мановатомів, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Е. Хабінакова та ін.

Під адаптацією в широкому значенні розуміється процес входження дитини в нове для неї середовище і пристосування до його умов. У вузькому ж значенні адаптація дошкільника – активна взаємодія дошкільника з новим середовищем та можливість педагогічного керівництва цим процесом [3].

У дослідженнях Т. Науменко визначено такі найзагальніші характеристики адаптації, які відрізняють її від інших процесів життєдіяльності:

- адаптація – системний процес, спрямований на підтримку оптимального функціонування організму;
- адаптація – результат функціонування певної системи;

- адаптація забезпечує активність пристосування системи до неадекватних умов середовища за рахунок зміни самої системи, а не залучення та реалізація додаткових внутрішніх ресурсів (інформаційних, енергетичних та інших) [4].

Ефективність процесу адаптації людини у значній мірі визначається успішністю її діяльності, а також збереженням фізичного і психічного здоров'я. Центральними для дітей дошкільного віку є фізіологічна, психічна, психологічна і соціальна адаптація [5]. Так, фізіологічна адаптація виявляється у стані здоров'я дитини. Якщо дитина легко пристосовується до навколишнього середовища, то вона рідко хворіє, а всі фізіологічні процеси проходять без ускладнень. Якщо дитина справляється з усіма вимогами дошкільної установи, але при цьому часто хворіє, то вважати дитину адаптованою до дошкільного навчального закладу не можна.

Психічна (психоемоційна) адаптація виражається в перебудові динамічного стереотипу особистості відповідно до нових вимог навколишнього середовища. Адаптовані діти перебувають у гарному настрої, у них високий рівень працездатності, відсутні невротичні реакції та афективна збудливість.

Психологічна адаптація полягає у психологічному пристосуванні дитини до змінених умов середовища та у виробленні моделі поведінки, адекватної до нових умов. Діти почувають себе комфортно, активно взаємодіють із дорослими та однолітками, включені у спільні ігри та образотворчу діяльність.

Соціальна адаптація виявляється у пристосуванні дитини до соціального середовища, яке передбачає взаємодію і поступове узгодження намірів обох сторін. Адаптація до соціуму виражається підкоренням індивідуальних бажань нормам та заборонам дошкільного навчального закладу. Важливо при цьому розуміти, що абсолютне підкорення індивідуальних потреб вимогам соціуму призводить до порушення інших видів адаптації. Адже соціальна адаптація – це стан гармонії між індивідом і соціальною дійсністю.

Успішна адаптація – це запорука фізичного і психологічного благополуччя дитини. Процес адаптації – це постійний процес, який супроводжує людину впродовж усього життя. Науковці визначають адаптацію як пристосування будови і функцій організму, його органів і клітини до умов середовища, спрямоване на збереження рівноваги.

Дослідженню психологічного аспекту адаптації присвячені праці Б. Ананьєва, Л. Анциферова, О. Бодальнової, В. Болтенка, А. Бондаренка, Т. Волкова, які розглядали проблему пристосування особистості до нового середовища.

Слід врахувати психологічні особливості дітей раннього віку. У ранньому віці потреба в спілкуванні з однолітками лише формується.

Через невміння домовитися і несформованості навичок спільної гри часто виникають конфлікти. У підсумку перші дні в дитячому садку залишають негативне враження і, як результат, слідує люта відмова від подальшого відвідування, сльози, істерики, психосоматичні захворювання тощо. Головна обставина, що провокує стрес у дитини, – це відрив від матері і залишення дитини одного з незнайомими дітьми і чужими, незнайомими дорослими. У дитячому садку дитині потрібно самому пристосовуватися до нових умов [2].

Адаптація дитини до нових суспільних відносин, удосконалення та розвиток її різнобічних комунікативних дій з іншими людьми та формування вміння спілкуватися – усе це є важливими передумовами міцного фізичного та психічного здоров'я й нормального розвитку особистості. Розвиток особистості дошкільника – не автоматичний процес, який реалізується сам по собі; він відбувається при активній участі самої дитини. Здатність установлювати і закріплювати міжособистісні контакти передбачає і здатність адаптуватися до соціального середовища в момент його зміни. Така здатність притаманна всім живим організмам, оскільки є необхідною для їх існування [4].

Закінчення адаптації характеризується тим, що у дитини відновлюються глибокий сон, хороший апетит, позитивний емоційний стан, активна поведінка і спостерігається придбання нових звичок і навичок, а також відповідає віку надбавка у вазі.

Повністю пройшли період адаптації дитини можна буде вважати після того, як перебування в дитячому саду перетвориться для нього з обов'язки в задоволення. Коли дитина буде з бажанням йти в дитячий сад і хотіти спілкуватися зі своїми товаришами по групі [6].

Таким чином, проблема адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО є з одного боку не новою, з іншого – вимагає подальших теоретичних досліджень, адже змінюються умови та розширюються фактори соціалізації дитини. Адаптація до ЗДО у дітей раннього віку розуміється нами як психо-соціальне та фізіологічне пристосування дитини раннього віку до нових умов, зокрема до умов дитячого садка. Важливо ураховувати вікові та психологічні особливості дітей раннього віку, зокрема становлення «Я» дитини, формування елементарних навичок спілкування та самостійності для успішної адаптації, відповідно до них планувати щоденну діяльність в ЗДО.

Подальших досліджень вимагає більш детальний розгляд психо-соціальних особливостей дітей 2-го – 4-го років життя.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про дошкільну освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2234> **2. Пономаренко А.** Адаптація ребенка к детскому саду / А. Пономаренко. – [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: http://adalin.mospsy.ru/l_03_00/10301100.shtml
3. Васильева Н. Л. К вопросу о социально-психологической адаптации / Н. Л. Васильева // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – С. 16–18.
4. Науменко Т. І. В дитячий садок прийшли новенькі (Соціальна адаптація дітей молодшого дошкільного віку) / Т. І. Науменко. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2002. – 72 с.
5. Кононко О. А. Соціально-емоційний розвиток особистості : навч. посібник / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 256 с.
6. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад / Н. Д. Ватутина. – М. : Просвещение, 1983. – С. 7–88.

Михальова Е. В. Проблема адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО: теоретичний аспект

У статті автор досліджує проблему адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти. В статті проаналізовано поняття «адаптація», вікові та психо-соціальні особливості розвитку дитини раннього віку. Визначено межі раннього віку відповідно до законодавства. Автор характеризує умови успішної адаптації дитини раннього віку до дитячого садка (яслей), наголошує на необхідності врахування соціалізаційних процесів дитини.

Ключові слова: ранній вік, адаптація, заклад дошкільної освіти, особливості процесу адаптації до умов ЗДО.

Михалёва Э. В. Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям УДО: теоретический аспект

В статье автор исследует проблему адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования. В статье проанализированы понятия «адаптация», возрастные и психо-социальные особенности развития ребенка раннего возраста. Определены границы раннего возраста в соответствии с законодательством. Автор характеризует условия успешной адаптации детей раннего возраста в детском саду (яслях), подчеркивает необходимость учёта социализационных процессов ребенка.

Ключевые слова: ранний возраст, адаптация, учреждение дошкольного образования, особенности процесса адаптации к условиям УДО.

Mykhalyova E. The Problem of Adaptation of Young Children to the Conditions of the Preschool: the Theoretical Aspect.

In the article the author studies the problems of adaptation of young children to the conditions of establishment of preschool education. The article analyzes the concept of "adaptation", age and psycho-social characteristics of early child development. The boundaries of early age are determined in accordance with the legislation. The author describes the conditions for the

successful adaptation of early childhood children in the kindergarten (nursery), emphasizing the need to take into account the child's socialization processes.

Key words: early age, adaptation, establishment of preschool education, features of the adaptation process to the conditions of the preschool.

УДК 373-056.2/3

О. О. Руденко

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В МОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На сьогодні масштабною, але недостатньо вирішеною в соціальній педагогіці являється проблема навчання дітей з особливими потребами, адже більшість з них не має вільного доступу до освітнього простору. Крім того, частина з них не адаптовані до життя у незахищеному середовищі, яке не пристосоване до їх особливих потреб, мають низький рівень соціалізації.

При цьому необхідно зауважити, що саме рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть.

Головна проблема дитини з обмеженими можливостями полягає в порушенні її зв'язку зі світом, в обмеженій мобільності, недостатності контактів з однолітками та дорослими, в обмеженому спілкуванні з природою, недоступності низки культурних цінностей, а іноді й елементарної освіти.

Практика включення дітей з особливими проблемами у навчальний процес – порівняно молода сфера педагогічної діяльності. Але і за цей порівняно короткий період свого розвитку теорія і практика адаптації дітей з особливими проблемами досягла досить значних успіхів. Науковий пошук стосувався гострих проблем і полемічних питань, з'ясування форм допомоги, якої потребують ті чи інші категорії дітей з особливими проблемами, цілей, завдань і шляхів виховання і навчання цих дітей, проблем формування у таких дітей умінь та навичок у межах їх обмежених можливостей, необхідних для подальшої трудової та соціальної адаптації.

Дитина з різним ступенем важкості може навчатися у звичайному чи спеціалізованому класі загальноосвітньої школи, але в більшості випадків такі діти скеровуються психолого-медико-педагогічною консультацією на індивідуальну форму навчання чи у спеціалізований освітній заклад, що, своєю чергою, є ізоляцією дитини з обмеженими

можливостями. Її розвиток базуватиметься на пасивно-утриманських орієнтаціях, позаяк на даний час організаційно-методичні засади навчального процесу в загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей з типовим розвитком і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Соціально-психологічна робота з «особливою дитиною» має спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати її до самостійного життя. Однак нам, педагогам, потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї. Щоб забезпечити загальний успіх справи, слід з повагою ставитись до всіх і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини.

Умовою досягнення успіху являється співпраця педагогів з батьками, медиками та іншими фахівцями, а також: визначення потреб дитини, розробка відповідних заходів для її підтримки, розробка високоякісних навчальних програм на основі інформації про розвиток дитини, відповідна професійна підготовка вчителів та постійне підвищення кваліфікації [2, с. 47].

Обов'язковим є створення середовища для якісної освіти, формування життєвих навичок, адаптації учнів до нових соціальних умов, тому особливо актуальним є вивчення організації педагогічної діяльності в загальноосвітній школі з дітьми із особливими потребами. Першим, з ким співпрацюватиме дитина, є вчитель, а тому його майстерність та вміння організувати навчально-виховний процес відповідно до можливостей дитини і є ключовим моментом у наданні педагогічної підтримки та розвитку своїх сильних сторін для засвоєння нових навчальних та соціальних навичок.

До основних причин доцільності використання форм та методів педагогічної підтримки в умовах інклюзивної освіти відносять наступні.

- інклюзивне навчання є основоположним правом людини, яке означає: всі діти мають право на рівний доступ до освіти та повноправної участі в програмах навчання;
- необхідно визнавати цінність всіх дітей;
- діти з особливими потребами не повинні піддаватися яким би то не було проявам дискримінації, шляхом виключення з загального дитячого співтовариства, у зв'язку зі своїми недоліками та проблемами у навчанні;
- інклюзивне навчання є ефективним з педагогічної точки зору, а це значить, що: діти з особливими проблемами розвиваються краще (як в освітньому, так і соціальному аспектах), коли вони навчаються разом зі своїми однолітками;
- не існує таких методів навчання та турботи про дітей, які використовуються в спеціальних закладах, і не могли б бути використані

у звичайних школах (за умови відповідної кваліфікації педагогів і підтримки фахівців);

- при відповідній відданості справі та підтримки, інклюзивне навчання може представляти собою більш ефективне використання освітніх ресурсів;

- інклюзивне навчання відображає цінності демократичного суспільства, тобто: інклюзивне навчання вчить дітей бути толерантними і приймати індивідуальні відмінності людей, всі діти мають потребу в освіті, яка допомагала б їм установлювати контакти з іншими людьми, і готувала до життя в реальному світі;

- інклюзивні підходи допомагають долати страхи, сприяють встановленню дружби, взаємоповаги і взаєморозуміння між людьми. Інклюзивне навчання і виховання – корисні для дітей з особливими проблемами, для звичайних дітей, для членів сімей і суспільства в цілому.

Інклюзивне навчання та виховання сприяють розвитку дітей з особливими проблемами завдяки тому, що акцент робиться на використанні сильних сторін, інтересів і талантів, а не на їх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, моторному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими проблемами.

У навчальному закладі робота педагога з учнями, що мають обмежені можливості, полягає у створенні таких соціально-педагогічних умов, які сприятимуть керівництву собою, досягненню індивідом своїх цілей, реалізації різних типів поведінки, гнучкій адаптації. Треба створити атмосферу безпеки, в якій немає зовнішнього оцінювання.

Але педагог не може вирішувати за дитину всі її проблеми, він повинен допомогти особистості визначити власну позицію, сформувати незалежність від зовнішнього впливу, навчити спиратися на себе, тобто допомогти їй у само актуалізації.

У подоланні перешкод в роботі соціальний педагог за В. Сухомлинським використовує гуманізацію та суспільно задекларовану загальну рівність. Так учень з особливими потребами, що адекватно оцінює своє становище й усвідомлює себе, досягає душевного й психічного здоров'я, стає соціально повноцінною особистістю [3, с. 54].

Соціально-педагогічна підтримка цих дітей здійснюється в умовах навчально-виховного закладу в таких напрямках:

1. Соціальна паспортизація учнів, тобто своєчасне виявлення вищезазначеної категорії дітей, фіксація їх анкетних даних.

2. Відвідування цих дітей удома і складання акту обстеження житлово-побутових та моральних умов проживання в сім'ї.

3. Проведення соціально-педагогічних досліджень особливостей психофізичного розвитку та соціалізації.

4. Виявлення та розвиток творчих обдарувань, нахилів. Організація дозвілля, зайнятості в гуртках, клубах, секціях тощо.

5. Виховання в соціумі гуманного ставлення до дітей з обмеженою дієздатністю.

6. Проведення просвітницької роботи з батьками дітей, викладачами та майстрами виробничого навчання.

Система педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в умовах масової загальноосвітньої школи забезпечує повернення дитини з інвалідністю в продуктивне повноцінне соціальне життя, включення її в систему суспільних стосунків.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних джерел з проблеми дозволив визначити компоненти педагогічної підтримки дитини з неповносправністю чи іншими труднощами (такими, як розлади поведінки) в умовах масової загальноосвітньої школи. На наш погляд, основними елементами є наступні: діагностичний, консультативний, практичний, прогностичний.

Діагностичний компонент передбачає вивчення особистості дитини і її взаємини із середовищем. Проведене комплексне діагностичне дослідження дозволяє виділити основну проблему, з якою стикається дитина у процесі сприйняття самої себе і наявної неповносправності, дозволяє надати загальну характеристику її особистісного розвитку і стосунків з навколишнім середовищем.

Консультативний компонент соціально-педагогічної підтримки дитини з особливими потребами включає організацію консультування даної категорії дітей. Консультації дітей-інвалідів повинні бути індивідуальними, вони спрямовані на подолання тих труднощів, з якими зустрічається дитина.

Практичний компонент передбачає вибір і реалізацію конкретних заходів, засобів і форм педагогічної підтримки дітей. Реалізація практичного компонента включає декілька етапів: підготовчий, вирішення проблем, що виникають в ході навчання, та супровід [1, с. 190].

Головне правило педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями – дати можливість подолати чергову перешкоду, розвинувши при цьому інтелектуальний, моральний, емоційно-вольовий потенціал дитини, допомогти їй почуватися здатною на вчинок і самостійне рішення.

Педагогічна підтримка навчання передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу дітям з неповносправністю у максимально сприйнятливій для них формі, впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами. Професійно-коректна позиція педагога визначає якість простору взаємодії між педагогом і вихованцем, від якого багато залежить розвиток соціально-педагогічної компетентності дитини. Основою професійно-корекційної позиції педагогічної підтримки є сукупність диференційованого, особистісно-дієвого підходів педагога, що забезпечують структурну єдність компонентів педагогічної

підтримки для оптимального розвитку соціальної компетентності і нормативної поведінки дитини [3, с. 12].

В рамках інклюзивного навчання і виховання вчителі й спеціалісти (логопеди, фахівці з лікувальної фізкультури, соціальні працівники, дієтологи) отримують можливість обмінюватися досвідом один з одним і створювати для спільної роботи команди, які сприяють розвитку кожної дитини в класі. Інклюзивна система навчання корисна також з суспільної точки зору, оскільки члени суспільства вчаться по-новому розуміти відмінності між людьми і толерантно ставитися до них.

Розглянемо детальніше основні напрямки роботи з дітьми, які мають особливі потреби.

Методи:

- індивідуальний підхід під час навчання, консультування;
- включення дітей в режим навчального закладу;
- залучення дітей до гурткової роботи та позаурочних заходів. Які психологічні моменти слід враховувати соціальному педагогу в роботі з дітьми з особливими потребами:

- спілкування з учнем повинне бути доброзичливе;
- атмосфера спілкування повинна бути спокійною, повільною, виразною і чіткою;

- соціальний педагог повинен бути готовим до будь-яких особистісних, психічних чи соматичних проявів;

- ні в якому разі соціальний педагог не повинен показувати роздратування;

- не наголошувати та не нагадувати учню на певних особистісних проявах, про фізичні вади, навіть якщо ваші помисли чистосердечні;

- створювати учню ситуації боротьби, успіху, самосхвалення; показувати власний приклад позитивних емоцій, сили волі та інших позитивних характерологічних проявів.

Основні форми педагогічної підтримки це:

- діагностична робота;
- складання та реалізація індивідуального навчального плану;
- індивідуальна консультативна та профілактична робота з учнями;
- педагогічні ради, методичні об'єднання;
- психолого-педагогічний консиліум;
- батьківський лекторій;
- дискусійний клуб старшокласників.

Використання зазначених форм та методів педагогічної підтримки молодших школярів в умовах інклюзивної освіти дозволяє: з великою певністю передбачити і досягати запланованих результатів; забезпечувати сприятливі умови для розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я; зменшувати вплив несприятливих обставин на

особистість дитини; аналізувати і систематизувати наявний практичний досвід і його використання; вибирати найбільш ефективні і оптимально використовувати наявні в розпорядженні ресурси для рішення виникаючих освітніх і соціально-педагогічних завдань.

Виділяють наступні види педагогічної підтримки:

- за ступенем участі дорослого – осередня і опосередкована підтримка;
- за часом надання – підтримка, що випереджає, своєчасна підтримка, застережлива післядія;
- за тривалістю – одноразова, пролонгована, дискретна підтримка.

Значною мірою педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями і є тією допомогою, яка забезпечується спільними педагогічними зусиллями із залученням широкого кола вузьких спеціалістів (лікарів, психологів, соціальних педагогів, дефектологів, логопедів та інших), і надається дитині в навчальному просторі школи. Така діяльність передбачає, перш за все, цілеспрямованість, організованість, міждисциплінарність, мобільність, професійність (компетентність) педагога.

Ціль педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в закладах освіти полягає у цілеспрямованій педагогічній діяльності з метою надання допомоги дітям різного віку з різними порушеннями засобами навчально-виховної системи школи, включаючи соціум школи та забезпечення взаємодії із здоровими дітьми; сприяння ціннісному розвитку дитини як особистості в межах її психофізичних можливостей за допомогою комплексу різноманітних педагогічних засобів.

В умовах інклюзивної освіти педагог:

- організовує консультації з представниками інших служб, якщо це необхідно йому для кращого розуміння й вирішення проблем або якщо це може допомогти сім'ї;
- пропонує батькам заповнити схеми й анкети, а потім порівнює їх результати, зі своїми спостереженнями.

Зауважимо, що система впливу на дітей з обмеженими можливостями має бути розрахована на тривалий час і впливати на особистість загалом, у єдності таких її компонентів, як: пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, вміння, навички); спрямованість; поведінка. Тобто соціальному педагогу необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними; дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в навчальному закладі й сім'ї. Відповідно до цього можна стверджувати, що організовувати навчання дитини з обмеженими можливостями не можна, сподіваючись на її спонтанний розвиток.

Інклюзивні підходи можуть підтримати дітей з обмеженими можливостями в навчанні і досягненні успіху, що дасть шанси і

можливість для ефективної соціалізації. Інклюзивний підхід дозволяє вирішити проблеми освіти, виховання і соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. Обмежені можливості здоров'я не означають обмежені здібності. Навпаки, часто дитина, що має психічні недоліки, знаходячись в середовищі, адаптованому до його можливостей і потреб, досягає високого рівня соціалізації і самореалізації. Інклюзивна освіта припускає індивідуалізацію навчання і комплексний психолого-педагогічний супровід дитини. В. Сухомлинський підкреслює: «Через казку, фантазію, гру, через неповторну дитячу творчість – вірний шлях до серця дитини». Тільки так ми зможемо повноцінно допомогти дитині й дати перспективу життєдіяльності.

Список використаної літератури

1. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково методичний посібник / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Науковий світ, 2010. – 196 с. **2. Колупаєва А. А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / А. А. Колупаєва. – К. : Саммит, 2009. – 327 с. **3. Мудрик А. В.** Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2-е изд., исправ. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.

Руденко О. О. Форми та методи педагогічної підтримки молодших школярів в умовах інклюзивної освіти

У статті зазначено, що інклюзивна освіта допоможе підтримати дітей з обмеженими можливостями в навчанні і досягненні успіху, що дасть шанси і можливість для ефективної соціалізації. Інклюзивний підхід дозволяє вирішити проблеми освіти, виховання і соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. Обмежені можливості здоров'я не означають обмежені здібності.

Ключові слова: інклюзивна освіта, педагогічна підтримка, адаптація, соціалізація дітей молодшого шкільного віку.

Руденко О. А. Формы и методы педагогической поддержки младших школьников в условиях инклюзивного образования

В статье определено, что инклюзивное образование поможет поддержать детей с определенными возможностями в обучении и достижении успеха, это дает им шансы и возможность для эффективной социализации. Инклюзивный подход позволяет решить проблемы образования, воспитания и социализации детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическая поддержка, адаптация, социализация детей младшего школьного возраста.

Rudenko O. Forms and Methods of Pedagogical Support for Junior Schoolchildren Under the Conditions of Inclusive Education

The article states that inclusive education will help support children with certain learning and success opportunities, which gives them chances and opportunities for effective socialization. The inclusive approach allows solving problems of education, education and socialization of children with a delay of mental development.

Key words: inclusive education, pedagogical support, adaptation, socialization of children of primary school age.

УДК 378.091.2:373.3.011.3-051

К. О. Сіненко

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Сьогодні медіа-освіта має неабияке освітнє та соціальне значення, бо діти, школярі, студенти значний обсяг часу приділяють перегляду телевізора або відео через Інтернет, слухають аудіо за допомогою різних портативних пристроїв. Дуже часто цей процес є неконтрольованим – батьки, вчителі не фільтрують великі потоки інформації, а дітям досить складно, не володіючи основами медіа-освіти, робити це самостійно. Натомість, медіа-освіта може стати могутнім стимулом для навчання з боку молодших школярів, здатна підвищити рівень мотивації дітей за умови сформованої медіа-компетентності у вчителя, який управляє освітнім процесом початкової школи.

Проблему формування медіа-компетентності педагогів є предметом дослідження таких учених як: Н. Змановская, Н. Коновалова, Н. Леготина, Т. Мяснікова, О. Федоров. В Україні означена проблема лише починає ставати предметом розвідок учених, серед яких можна виокремити В. Імбер, Ю. Казакова, К. Овсянникову, В. Осадчого, Г. Онкович, І. Шевирьову та ін.

З іншого боку, сьогодні у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів початкової галузі медіа-освіта впроваджується фрагментарно, цей процес ще не набув рис системності, відсутні теоретико-методичні засади для розв'язання проблеми формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Отже, **метою** статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Коротко схарактеризуємо сутність категорії «медіа-компетентність». Так, на думку Д. Алверман та Д. Мун, медіа-компетентність дає людям розуміння того, як медіа-тексти, що є частиною щоденного життя, допомагають пізнанню світу в різних соціальних, економічних і політичних ситуаціях. У свою чергу, медіа-компетентність покликана сформувати у читачів і авторів активну позицію щодо сприйняття й створення медіа-текстів. Як бачимо медіа-компетентність особистості ототожнюється з навичками відбору, інтерпретації та створення медіа-продуктів [1].

У довідковій літературі медіа-компетентність визначається як «напряму педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо)». Провідними завданнями медіа-компетентності визначено: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її дії на психіку, опановувати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою сучасних технічних засобів та сучасних інформаційних технологій [2].

Провідний фахівець з медіа-освіти О. Федоров визначає медіа-компетентність особистості як сукупність умінь вибирати, використовувати, критично аналізувати, оцінювати, передавати й створювати медіа-матеріали в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі [3].

Останнім часом медіа-педагоги висувують нове бачення медіа-компетентності, називаючи її інтермедіальною компетенцією. Зокрема, такі дослідники, як Л. Сема і Е. Пейліоте стверджують, що «інтермедіальність кидає виклик викладачам і студентам, щоб критично дослідити їх світогляд і довести, що вивчення медійних уявлень раси, гендеру, класу, віку буде настільки ж важливим, як і вивчення ідей і смислів медіа-текстів» [4].

Як бачимо, медіа-компетентність особистості тлумачиться через набуття знань та сформованість навичок щодо роботи з медіа-засобами; створення власного медіа-продукту; особиста готовність до пізнання та упровадження медіа тощо.

Теоретичний аналіз наукової літератури довів необхідність формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової ланки, для чого важливим є дотримання низки умов, що дозволять даний процес оптимізувати та зробити більш ефективним в процесі професійної підготовки студентів.

До таких умов ми віднесли: формування стійкої мотивації майбутніх учителів початкових класів до використання медіа-продукції; упровадження медіа освітнього компоненту у зміст низки навчальних

дисциплін напряму підготовки та спеціальності «Початкова освіта»; залучення майбутніх учителів початкових класів в активну медіа діяльність в освітньому процесі відповідно до їхнього індивідуального рівня медіа-компетентності.

Так, упровадження першої умови – формування стійкої мотивації майбутніх учителів початкових класів до використання медіа-продукції – є важливим, адже стійка мотивація до певного виду діяльності є запорукою її успішності.

Вітчизняні та зарубіжні вчені (Л. Божович, О. Леонт'єв, Р. Хмелюк та ін.) довели, що мотивація як рушійна сила людської поведінки посідає провідне місце у структурі особистості та діяльності.

Чимало дослідників наголошують на мотиваційному компоненті в структурі професійної готовності майбутніх педагогів до роботи з молодшими школярами, адже учитель-професіонал має відчувати потребу самовдосконаленні, прагнути пізнати нове.

Успішність навчальної діяльності особистості під час фахової підготовки у вищій школі залежить від соціально-психологічних і соціально-педагогічних чинників. На ефективність її впливають також сила і структура мотивації. Відповідно до закону Йеркса-Додсона ефективність навчальної діяльності перебуває в прямій залежності від сили мотивації. Однак прямий зв'язок зберігається до певної межі. При досягненні результатів і продовженні збільшення сили мотивації – ефективність діяльності падає [5]. Мотивація повинна підтримуватися на оптимальному (середньому) рівні.

Ми вважаємо, що майбутні вчителі початкових класів мають бути щиро зацікавлені медіа-освітою, що сприятиме формуванню в них медіа-компетентності. З цією метою принципової важливості набуває:

- поглиблення у майбутніх учителів знань про медіа, засоби медіа, процес застосування медіа під час навчання молодших школярів;
- практична спрямованість отриманих знань. Мова йдеться про те, що майбутні педагоги на практиці мають усвідомити користь від оволодіння певними знаннями, методами роботи із застосуванням медіа, зрозуміти, що вони є дієвими;
- надання викладачами студентам можливості бути активними учасниками освітнього процесу, тобто майбутні учителі мають перетворитися в активного суб'єкта навчання для формування в них медіа-компетентності.

Друга педагогічна умова – упровадження медіа освітнього компоненту у зміст низки навчальних дисциплін напряму підготовки та спеціальності «Початкова освіта» – передбачає більш інтенсивне застосування медіа-засобів під час професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти.

Перш за все, ми проаналізували навчальні плани напряму підготовки та спеціальності «Початкова освіта» та визначити низку дисциплін, у межах яких доцільно розпочинати процес формування медіа-компетентності майбутніх учителів.

Аналіз навчальних планів дає підстави виокремити провідні навчальні дисципліни, в яких можливо використовувати медіа: «Педагогіка початкової школи», «Основи початкового курсу математики», «Методика викладання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», «Методика викладання освітньої галузі «Природознавство», «Основи наукового-педагогічних досліджень», «Риторика з основами культури і техніки мовлення», «Дитяча література з основами літературознавства», «Пропедевтика та інформаційні технології» тощо.

Проаналізувавши навчальні плани ми дійшли висновку, що немає жодного предмету, який не сприяв би формуванню медіа-компетентності студентів, що дає нам широкі можливості для упровадження засобів медіа в освітній процес.

У межах окреслених дисциплін варто використовувати такі медіа-засоби як: комп'ютер, планшет, ноутбук, презентер, проектор, медіа-презентації, відео-фрагменти уроків, Smart-board, та інші засоби, що дозволять навчити майбутніх фахівців працювати з медіа та різним програмним забезпеченням.

Третьою педагогічною умовою ми визначили – залучення майбутніх учителів початкових класів в активну медіа-діяльність в освітньому процесі відповідно до їхнього індивідуального рівня медіа-компетентності.

Очевидно, що таке залучення необхідно розпочинати з використання різних медіа-засобів під час лекційних та практичних занять.

Термін «медіа-засоби навчання» поєднує різні, не споріднені між собою за значенням частини, тобто з нього виокремлюємо такі складові: «засоби навчання» та «медіа» (засоби масової інформації). На основі аналізу наукових джерел констатуємо, що у більшості запропонованих визначень термінів «засоби навчання» та «засоби масової інформації» (або «мас-медіа», «медіа») суттєвих розбіжностей не існує, скоріше, навпаки, кожне наступне тлумачення уточнює попереднє, подекуди дублюючи одне одного.

Теоретичний аналіз розуміння сутності поняття «засоби навчання» дає нам підстави зробити висновки про те, що такими прийнято називати об'єкти матеріальної та нематеріальної дійсності, які спеціально створені або адаптовані відповідно до аудиторії й вимог навчального процесу та використовуються з метою його якісної організації. Засоби навчання безпосередньо пов'язані з усіма учасниками навчального процесу, а визначення мети їх використання полягає в педагогічних завданнях, які постають у конкретних ситуаціях та визначаються спеціально щодо кожного з конкретних засобів або групи засобів.

Ми визначаємо термін «медіа-засоби навчання» як групу матеріальних об'єктів, спеціально створених або відібраних з оприлюднених у засобах масової інформації матеріалів, призначених для використання в навчально-виховному процесі. До медіа-засобів навчання зараховуємо газетні та журнальні публікації, аудіовізуальні матеріали (відео, фото, записи теле- та радіоефірів), кінофільми, матеріали Інтернет-сайтів тощо. Медіа-засоби навчання – це похідна від засобів масової інформації. Принципова різниця між ними полягає в тому, що медіа-засобами навчання можуть бути ті матеріали, виділені із загального інформаційного потоку, які спеціально підібрані педагогом відповідно до конкретних навчальних потреб, на які покладаються певні дидактичні завдання та результат роботи з ними, на відміну від засобів масової інформації, які, власне, і є цим потоком, з якого виокремлюються потрібні медіа-тексти [3].

Отже, у межах лекційних занять зі студентами для формування у них медіа-компетентності ми радимо використовувати відео- та аудіофрагменти, презентації. Під час практичних занять до вищеназваних можна додати роботу з медіа-текстами, безпосередню роботу в мережі Internet (пошук, обробка, оформлення інформації), робота зі Smart-дошкою, тощо.

Так, використання презентацій дозволяє формувати у студентів уміння виступати перед аудиторією, коротко формулювати свою думку, структурувати свою доповідь, використовувати різні мультимедійні засоби і можливості (зображення, звукозаписи, відеофільми, гіперпосилання на інші веб-сайти або файли) для ілюстрування ідеї, гіпотези, висновків. У майбутніх спеціалістів навички стисло, чітко, зручно для ефективної інтерпретації представити результати досліджень за допомогою вдало підібраних діаграм і графіків, а також відбирати найяскравіші переконливі факти для демонстрування думок, ідей. Це, у свою чергу, забезпечить використання такого медіа-засобу у процесі навчання молодших школярів [6].

Все частіше в освітніх закладах можна почути термін «Інтерактивна дошка» (Smart-board), що являє собою периферійний пристрій комп'ютера і виконує роль додаткового комп'ютерного монітора. Інтерактивна дошка відрізняється від звичайного монітора поверхнею, яка чутлива до дотику та має великі розміри – для зручності в роботі з аудиторією [7].

Відеокартинка завжди захоплювала увагу глядачів. Тому і не дивно, що відео у формі демонстрації різних кінофільмів зараз часто використовується у процесі навчання. На відміну від телемовлення, де ми залежні від програми телепередач, складеної завчасно і не нами, відео на цифрових носіях інформації дозволяє вчителю самостійно визначати об'єкт перегляду, тобто потрібний нам фільм, або його фрагмент. Демонстрування відеоматеріалів викликає інтерес учнів, у процесі їх перегляду виникає досить стійка мимовільна увага, що зумовлена

яскравістю, динамічністю, розмірами, контрастністю зображення, звуковим супроводом тощо. Саме цим пояснюється міцне запам'ятовування учнями окремих, найяскравіших, емоційно насичених кадрів. Утворюються передумови для формування чітких уявлень, свідомого та глибокого засвоєння знань.

Ресурси мережі Інтернет в освіті використовуються в самих великих обсягах. Учні шукають там необхідну інформацію, реферати, книги, статті і т.д. Вчителі розширюють свою методичну скарбничку і вносять різноманітність у свою роботу. І хоч джерела всесвітньої павутини не є гарантіями точної і вірної інформацією, їх популярність поки нічого не загрожує. Учитель сьогодні приходить до думки про те, що цей процес можна регулювати і використовувати ресурси Інтернету на благо і розумно.

Перераховані вище засоби медіа-освіти є найбільш популярними, та оволодіння навичками їх використання дозволить майбутньому спеціалісту зробити процес навчання молодших школярів більш цікавим та продуктивним.

Як бачимо, визначені нами педагогічні умови є взаємообумовленими та взаємодоповнюючими. Формування мотивації дозволить налаштувати студентів на подальшу активну роботу, крім того дозволить надати первинні знання про медіа. З іншого боку, під час інтерактивної роботи в межах лекційних та практичних занять також можливо підвищити рівень зацікавленості майбутніх педагогів. Не менш важливим є самостійне створення студентами власного медіа-продукту.

Список використаної літератури

- 1. Кириллова Н. Б.** Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации / Н. Б. Кириллова : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. культурологии. – М., 2005. – 45 с.
- 2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 3. Федоров А. В.** Медиаобразование будущих педагогов / А. В. Федоров. – Таганрог : Кучма, 2005. – 314 с.
- 4. Мясникова Т. В.** Развитие медиакомпетентности студентов университета / Т. В. Мясникова: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук 13.00.01 / Т. В. Мясникова. – Оренбург, 2011. – 24 с.
- 5. Пономарев Я. А.** Психология творчества и педагогика. / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1998. – 280 с.
- 6. Леготина Н. А.** Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Курган, 2004. – 21 с.
- 7. Казаков Ю. М.** Педагогічні умови застосування медіа-освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис.на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007. – 20 с.

Сіненко К. О. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню педагогічних умов формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи. Автор виокремлює такі умови: формування стійкої мотивації майбутніх учителів початкових класів до використання медіа-продукції; упровадження медіа освітнього компоненту у зміст низки навчальних дисциплін спеціальності «Початкова освіта»; залучення майбутніх учителів початкових класів в активну медіа діяльність в освітньому процесі відповідно до їхнього індивідуального рівня медіа-компетентності.

Ключові слова: медіа-компетентність, медіа-компетентність педагога, медіа-освіта, медіа-продукт, медіа-засоби.

Синенко К. О. Теоретическое обоснование педагогических условий формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы

Статья посвящена теоретическому обоснованию педагогических условий формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы. Автор выделяет следующие условия: формирование устойчивой мотивации будущих учителей начальных классов к использованию медиа-продукции; внедрение медиа образовательного компонента в содержание ряда учебных дисциплин специальности «Начальное образование»; привлечения будущих учителей начальных классов в активную медиа деятельность в образовательном процессе в соответствии с их индивидуального уровня медиа-компетентности.

Ключевые слова: медиа-компетентность, медиа-компетентность педагога, медиаобразование, медиа-продукт, медиа-средства.

Sinenko K. Theoretical Justification of Pedagogical Conditions for the Formation of Media-competence of Future Primary School Teachers

The article is devoted to the theoretical substantiation of pedagogical conditions for the formation of media-competence of future primary school teachers. The author outlines the following conditions: the formation of a sustainable motivation for future primary school teachers to use media products; introduction of media educational component in the content of a number of academic disciplines of the specialty "Primary education"; attract future teachers of primary classes in active media activities in the educational process in accordance with their individual level of media competence.

Key words: media-competence, media-competence of the teacher, media education, media-product, means of media.

Ю. Ю. Старенко

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Традиційна дошкільна освіта більшою мірою спрямована на передачу знань, умінь і навичок, натомість інноваційне навчання, відкрите для змін, творчого підходу, постійного оновлення, забезпечує особистісну ініціативу індивіда, його свободу саморозвитку, що пов'язано зі змінами в суспільстві. У Законі України «Про дошкільну освіту», Коментарі до «Базового компонента дошкільної освіти в Україні», Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», визначено нові цілі та пріоритети дошкільної освіти, а саме: «інноваційний характер освітньої діяльності, використання сучасних виховних та навчальних технологій в практиці роботи дошкільних закладів».

Успіх переходу сучасної дошкільної освіти на інноваційний рівень у залежності від готовності педагогів до інтегрування в її зміст новаторства відповідно до векторів загальних тенденцій її розвитку. Традиційна система фахової підготовки майбутніх педагогів для закладів дошкільної освіти сформована в радянський період в умовах обмеженого доступу до широкого інформаційного простору.

У фундаментальних дослідженнях українських учених (О. Бондар, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, К. Щербакової та ін.) пріоритетною визнано підготовку педагогічних кадрів вищого рівня якості, спроможних оптимально адаптуватися до швидкоплинних змін у змісті професійної діяльності, оволодівати уміннями самостійно опановувати професійні знання, збагачувати професійний досвід, використовуючи інноваційні технології в реальному педагогічному процесі.

Дослідженню проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти присвячено праці багатьох науковців. Сучасні дослідження, що розкривають окремі аспекти підготовки майбутніх педагогів висвітлено в роботах Г. Беленької (формування фахової компетентності); Н. Лисенко (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі); проблеми структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л. Артемова, А. Алексєєва, О. Богініч, Ю. Косенко, М. Машовець та інші.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс тощо) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

На сучасному етапі теоретично обґрунтовані тенденції та закони перебігу інноваційних процесів в освіті (В. Паламарчук, В. Пінчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.). До основних належить закон незворотних деструктивних змін у соціально-педагогічному середовищі. Його сутність полягає в порушенні нововведеннями традиційних поглядів і уявлень про певні педагогічні процеси та явища. Як наслідок, виникає розділення, поляризація, розглядається міркування щодо цілісності та корисності застосування конкретної освітньої інновації.

У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним розглянути сутнісні характеристики понять «інновація» та «інноваційна педагогічна діяльність».

Так, сучасні українські вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому (О. Савченко); як «комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новацій» (Л. Ващенко); як результат (продукт) творчого пошуку або особи колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці, як результат народження, формування і втілення нових ідей (В. Паламарчук); як процес і кінцевий результат інноваційної діяльності (О. Попова) та ін.

Н. Юсуфбекова визначає інновацію як зміст можливих змін у педагогічній дійсності, які ведуть до невідомого раніше стану і результату, що розвивають теорію та практику навчання й виховання. Зміст стосується загалом педагогічної дійсності чи окремих її складових, як от: зміст та процес навчання й виховання, організація та управління [9].

В. Сластьонін та Л. Подимова розглядають нововведення як комплексний процес поширення, розповсюдження і використання нового з метою задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що зумовлює певні якісні зміни системи та способів забезпечення її ефективності, стабільності і життєдіяльності [7].

Таким чином, інновації є процесом застосування нових технологій чи виробів, а також результатом у вигляді нових методів, продукції, технологічних процесів.

Н. Горбунова розглядає освітні інновації з позицій:

- організації закладу освіти (режим роботи, тип установи);
- організації праці педагогів (технології навчально-виховного процесу, навантаження, творча діяльність, підвищення кваліфікації);
- організації роботи учнів (рівень навчання, врахування індивідуальних особливостей та потреб);
- управлінської діяльності (оргструктури, функції, технології) [4].

Своєю чергою, Л. Даниленко пропонує класифікувати освітні інновації так:

- психолого-педагогічні (нововведення в навчальному процесі, у

виховному процесі, в управлінському процесі);

- науково-виробничі (комп'ютеризація, телекомунікація, матеріальнотехнічне обладнання);
- соціально-економічні (сучасні технології розвитку особистості, нововведення у правове забезпечення системи освіти, нововведення в економіку освіти) [3].

Загальновідомо, що інноваційна педагогічна діяльність спрямована на зміну й розвиток освітнього процесу для досягнення ефективних результатів, формування нових знань та якісно іншої педагогічної практики. Результатом інноваційної педагогічної діяльності є створення нового продукту (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних технологій, концепцій), що забезпечує розвиток і взаємодію всіх учасників освітнього процесу, попередження інноваційної інертності у педагогічній практиці. На думку В. Чайки, педагог, який здійснює інноваційну діяльність – це суб'єкт, який аналізує, корегує і моделює власну педагогічну діяльність і пізнавальну діяльність своїх вихованців. [8].

Заслугує уваги дослідження К. Балаєвої «Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності». Дослідницею схарактеризовано особливості підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження інноваційних технологій на прикладі вишів України та зарубіжних країн; подано основні підходи до класифікації інновацій дошкільної освіти та особливості їхнього утвердження в дошкільлі України; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, які забезпечать дієвість та ефективність структурно-функціональної моделі, серед яких нормативно-правові; міждисциплінарне інтегрування дисциплін; кадрове забезпечення; матеріально-технічну оснащеність педагогічного процесу; позитивну мотивацію вивчення і використання сучасних технологій у навчальній діяльності та у фаховій підготовці; створення студентами навчально-методичного портфолію; стимулювання особистісно-орієнтованої спрямованості практичної підготовки всіх учасників експерименту; формування професійної ідентичності студентів на основі забезпечення єдності між їх теоретичною, методичною та науковою підготовкою [1].

На думку Н. Гончар, підготовка фахівців дошкільної освіти до впровадження інноваційних технологій є динамічною системою, складовими якої є взаємопов'язані компоненти:

- мотиваційний компонент передбачає мету: стимулювати в педагогів інтерес до набуття знань, умінь та навичок використовувати інноваційні технології;
- пізнавально-когнітивний компонент передбачає перелік основних знань та вмінь, необхідних для ефективного використання інноваційних технологій, а саме сутність та значення інноваційних технологій; особливості використання інноваційних технологій у

навчально-виховному процесі з дітьми дошкільного віку тощо;

- конативний компонент відображає сформованість відповідної компетентності щодо використання інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Авторка акцентує увагу на тому, що для ефективної реалізації дослідно-експериментальної моделі необхідними та достатніми є такі організаційно-педагогічні умови: оптимізація педагогічної взаємодії викладача й студента на основі належної інтеракційної культури; впровадження самокерованого навчання в процес фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ; створення необхідного матеріально-технічного забезпечення процесу використання інтерактивних технологій у навчально-виховному середовищі ВНЗ; варіативне використання методів і форм фахової підготовки студентів до оперування інтерактивними технологіями в процесі вивчення нормативних і спеціальних курсів [2].

Інтерес для нашого дослідження представляє робота М. Лах «Формування готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання дітей старшого дошкільного віку» [5]. Науковець указує на те, що визначальним у процесі підготовки майбутнього вихователя є створення таких умов:

- 1) формування теоретичних знань студентів про інноваційні технології і особливості навчальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку через доповнення циклу психолого-педагогічних дисциплін;

- 2) організація цілеспрямованого процесу формування знань, умінь і навичок через упровадження у навчально-виховний процес навчання майбутніх вихователів ДНЗ спецкурсу «Інноваційні технології в педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів»;

- 3) дидактико-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до впровадження інноваційних технологій.

Цікавим є й дослідження Л. Машкіної, якою представлено модель підготовки студентів ВНЗ до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах, що розглядається нею як поданий у словесній формі структурно-функціональний аналог, в якому закладено механізм цієї підготовки. Дана модель включає в себе три складові: змістовну, технологічну, результативно-оціночну. Змістова складова розкриває сутність структурних компонентів компетентності студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій як основної характеристики підготовки майбутніх фахівців до їх впровадження. Вищеназвана компетентність розглядається нами як система мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що забезпечують ефективність використання сучасних педагогічних інновацій в роботі з дошкільниками. За своєю структурою компетентність є складним, багатоаспектним особистісним утворенням з такими функціонально пов'язаними між собою та взаємозумовленими компонентами:

- поінформованість про інноваційні педагогічні технології;
- грамотність у володінні змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій;
- культура використання педагогічних інновацій в навчально-виховній роботі з дітьми;
- особистісна позиція студента-випускника щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій [6].

Друга складова моделі (технологічна) розкриває шляхи та джерела розвитку і становлення компетентності студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій і включає відповідні методичні рекомендації щодо формування:

- поінформованість про інноваційні педагогічні технології через організацію нових форм навчальних занять (рекламно-інформаційних, ілюстративнолекційних тощо), вивчення спеціальної літератури, використання мережі Інтернет;
- грамотність у володінні змістом і методикою інноваційних педагогічних технологій через введення спецкурсу «Інноваційні педагогічні технології» та вивчення психолого-педагогічних дисциплін, спрямованих на використання нововведень;
- культура впровадження інновацій через самостійну апробацію їх студентами на педагогічній практиці;
- особистісна позиція студентів-випускників, яка формується в результаті самостійної позааудиторної діяльності з поглибленого вивчення сутності інноваційних педагогічних технологій та передових методик їх впровадження.

Третя складова моделі (результативно-оціночна) відповідає на запитання, як реалізуються знання і вміння студентів під час використання інноваційних педагогічних технологій. Це – створення студентами індивідуальних банків інноваційних педагогічних технологій, засвоєння змісту програми спецкурсу, набуття навичок у застосуванні інновацій в навчально-виховній роботі з дошкільниками, участь у науковопрактичних та науково-методичних конференціях, семінарах, виконання курсових, дипломних робіт [6].

І. Дичківська виокремлює такі рівні сформованості готовності до впровадження педагогічних інновацій: інформаційний, пробний, творчий. Для педагогів інформаційного рівня характерним є орієнтація в конкретних методиках роботи педагогів-новаторів, а також зарубіжного досвіду педагогічних технологій, використання окремих елементів даних систем у власній діяльності. Педагоги пробного рівня намагаються втілити у власну діяльність відомі технології, у них є потреба у експериментуванні, бажання поділитися досвідом з однодумцями. Педагоги творчого рівня успішно володіють інноваціями, беруть участь у їх створенні [4].

Доведено, що використання майбутніми вихователями інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти сприяє розвитку в них творчості, ініціативності, самостійності, уміння давати оцінку педагогічному процесу, уміння робити власний вибір та коригувати недоліки. Дослідники підкреслюють, що інноваційні технології дозволяють створити умови для суб'єктно-суб'єктної взаємодії, у яких освоюються всі рівні пізнання (знання, розуміння, аналіз, синтез, оцінка), а також за допомогою цих технологій можна вирішити поставлену перед викладачами дидактичну мету навчання в процесі підготовки майбутніх вихователів, як от: вдосконалення теоретичних основ професійної діяльності; формування та удосконалення професійних умінь та креативності; вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; розвиток здатності до самоосвіти [1].

Таким чином, питання формування інноваційного потенціалу нації висувається на рівень пріоритетних соціальних та гуманітарних проблем. Підготовка педагогів закладів дошкільної освіти до інноваційної діяльності вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів та форм реалізації.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у визначенні шляхів підготовки фахівців з дошкільної освіти до використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Балаєва К. С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. С. Балаєва. – Івано-Франківськ, 2015. – 24 с. **2. Гончар Н. П.** Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Петрівна Гончар; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» НАПН України. – К., 2015. – 306 с. **3. Даниленко Л. І.** Умови забезпечення інноваційної діяльності в навчально-виховних закладах освіти / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. 20-21 жовтня 1998. – Суми : Мрія-1, 1998. – С. 96-99. **4. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с. **5. Лах М. Р.** Формування готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання дітей старшого дошкільного віку [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лах Мар'яна Романівна ; ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника». – Івано-Франківськ, 2016. – 22 с. **6. Машкіна Л.А.** Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в

дошкільних закладах: Монографія / Л. А. Машкіна – Хмельницький : ТОВ НВП «Еврика», 2004. – 204с. 7. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Просвещение, 1997. – 224 с. 8. Чайка В. М. Проблеми змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності / В. М. Чайка // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 33–39. 9. Юсуфбекова И. С. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / И. С. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1991. – С. 6–9.

Старенко Ю. Ю. Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності у науковій літературі

У статті наголошено на актуальності проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти. Автором розглянуто сутнісні характеристики понять «інновація» та «інноваційна педагогічна діяльність». Проаналізовано роботи науковців з проблеми підготовки фахівців з дошкільної освіти до інноваційної діяльності в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх вихователів, інновації, інноваційна діяльність.

Старенко Ю. Ю. Проблема профессиональной подготовки будущих воспитателей к инновационной деятельности в научной литературе

В статье раскрыта актуальность проблемы профессиональной подготовки будущих воспитателей к инновационной деятельности в учреждениях дошкольного образования. Автором рассмотрены сущностные характеристики понятий «инновация» и «инновационная педагогическая деятельность». Проанализированы работы ученых по проблеме подготовки специалистов дошкольного образования к инновационной деятельности в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих воспитателей, инновации, инновационная деятельность.

Starenko Y. The Problem of Training Future Educators for Innovation in Scientific Literature

The article emphasizes the urgency of the problem of the training of future educators for innovative activities in pre-school establishments. The author considers the essential characteristics of the concepts of "innovation" and "innovative pedagogical activity". The work of scientists on the problem

of training of preschool education specialists in the field of innovative activity in the future professional activity is analyzed.

Key words: professional training of future educators, innovations, innovative activity.

УДК 373.3.091.2

К. І. Сторожук

ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ОНОВЛЕНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Зараз в освіті України відбуваються масштабні зміни. «Нова українська школа» (НУШ) – це реформа Міністерства освіти і науки, головна мета якої – створити таку школу, яка даватиме учням не тільки знання, але й вміння використовувати їх на практиці в житті. Однією з найбільш актуальних ідей НУШ є впровадження не тільки інтегрованого підходу до змісту освіти, але й цілого інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Тобто сьогодні в освіті з новою силою постає питання інтеграції дисциплін та якісного й ефективного використання інтегрованого підходу до змісту навчання.

Увага до проблеми інтеграції в освіті започаткована К. Ушинським та В. Сухомлинським, значно розширилася і поглибилася в дослідженнях українських учених, зокрема І. Беха, Л. Варзацької, М. Вашуленка, І. Волкової, М. Іванчук, О. Савченко, Н. Світловської та ін.

Науковці наголошують, що більш якісні знання можуть бути отримані за допомогою інтеграції деяких дисциплін, що сприятиме становленню широкого погляду на проблеми й питання, цілісної системи знань і вмінь учнів, формуванню вміння дивитись на все з різних боків, розвитку в учнів креативних здібностей та творчого потенціалу. Натомість, варто зазначити, що і сьогодні проблема інтеграції змісту освіти залишає чимало недосліджених аспектів.

Отже, метою статті є теоретичний аналіз проблеми інтеграції змісту освіти в початковій школі для більш кращого розуміння сутності проблеми.

Перш за все, з'ясуємо сутність понять «інтеграція» та «педагогічна інтеграція». Так, американський педагог Дж. Гіббоне висловлював думку, що інтегрувати – це поєднувати частини систем таким чином, щоб результат об'єднання в сумі перевершував їхнє значення до взаємодії.

Н. Антонов розглядає поняття «інтеграція» в загальнонауковому значенні, визначаючи його природне протиставлення поняттю «диференціація» та наголошуючи на високому рівні системності: «це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який

проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації» [1].

На думку Н. Светловської, інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлених однотипних елементів і частин в кількох раніше різних одиницях (навчальних предметах, видах діяльності тощо), а потім пристосування цих елементів і частин та їх об'єднання в неіснуючий раніше моноліт особливої якості. Науковець застерігає педагогів від механічного й бездумного поєднання різних видів діяльностей [2].

Як бачимо, інтеграція – це не лише поєднання частин в єдине ціле, а певна система, утворення якої призводить до кількісних та якісних змін.

У свою чергу, педагогічна інтеграція тлумачиться О. Сухаревською як вища форма взаємозв'язку (розділів та етапів освіти), якій присутні єдність компонентів; форми організації процесів навчання та виховання; створення укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів освітнього процесу [3].

На думку В. Сидоренка педагогічна інтеграція – цілеспрямоване об'єднання, синтез певних навчальних дисциплін в самостійну систему цільового призначення, спрямовану на забезпечення цілісності знань та умінь [4].

Схожої думки дотримується О. Гілязова, зазначаючи, що педагогічна інтеграція – система органічно пов'язаних навчальних дисциплін, що побудована аналогічно с оточуючим світом [5].

Важливим напрямком методичного оновлення уроків, як зазначає О. Савченко, є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єданого навколо однієї теми [6, с. 87]. Вчена зазначає, що метою інтегрованих уроків є створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання.

Аналіз наукових досліджень доводить, що інтегрований урок сьогодні розглядається як:

- спеціально організований урок, мета якого може бути досягнута лише за умови об'єднання знань з різних предметів, що спрямовано на розгляд певної проблеми, синтезованого сприйняття учнями досліджуваного питання;
- урок, побудований на основі інтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, об'єднаних однією темою [7].
- поєднання блоків знань з різних предметів та різних видів діяльності, підпорядкованих одній темі.

Одним з напрямів методичного збагачення уроків є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єданого навколо однієї теми. Таке об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки

залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якість явище, поняття, досягти цілісності знань.

Серед загальних вимог, яким повинен відповідати якісний інтегрований урок, виокремлюють такі:

- інформація на уроці оптимальному співвідношенні всіх дидактичних принципів і правил;
- забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів з врахуванням їх інтересів здібностей і потреб;
- зв'язок з раніше засвоєними знаннями і вміннями, опора на досягнутий рівень розвитку учнів;
- мотивація і активізація розвитку всіх сфер особистості;
- логічність і емоційність всіх етапів навчально-виховної діяльності;
- ефективність використання педагогічних засобів;
- зв'язок з життям, особистим досвідом учнів;
- формування практично необхідних знань, умінь, навичок, раціональних прийомів мислення і діяльності [8].

Як і звичайний традиційний, інтегрований урок спрямований на досягнення триєдиної мети. З урахуванням цього загальні вимоги до уроку конкретизуються в дидактичних, виховних і розвиваючих вимогах.

Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різнобічно, досягати цілісності знань. Такий урок спрямований на розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Він забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико – матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості і сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування.

Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання.

Поурочна інтеграція здійснюється на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. В основі інтегрованого уроку лежить певним чином інтегрований зміст. Інтеграція шкільного змісту може бути повною або частковою. Отже, *інтегровані уроки – це уроки, які об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, що за навчальним планом викладаються як окремі навколо однієї*

теми з метою інформаційного та емоційного збагачення, сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати нове з різних сторін, досягати цілісності знань. Метою навчальних занять, побудованих на інтегрованому змісті, є створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного виникнення уяви, позитивно-емоційного ставлення до пізнання.

Однією з найголовніших проблем в сучасній українській науці є відсутність конкретики щодо реалізації інтегрованих уроків у новій програмі. Крім того, відсутня єдина думка з приводу таких ключових питань:

- які саме предмети поєднувати – серед педагогів, не зважаючи на те, що проблема інтеграції в освіті існує досить давно, ще є суперечки: чи можна поєднувати зовсім різні галузі, як, наприклад, мова й математика, чи треба працювати тільки з галузями однієї спрямованості;

- коли треба використовувати інтегровані уроки, а коли все ж таки зосередитись на диференційованих: на думку одних авторів інтеграція, завдяки всіма своїми перевагами над диференціацією – це «панацея» для всього освітнього процесу, а інші схилиються до думки, що диференціація має використовуватись і далі, тому що дозволяє зосередитись на одній освітній галузі, допомагаючи отримувати більш поглибленні знання, є й ті, хто вважає, що інтеграцію треба використовувати на уроках засвоєння нових знань або на уроках узагальнення та систематизації – тобто на окремих етапах вивчення тієї чи іншої теми.

Серед найбільших труднощів у новій українській школі можна назвати проблеми побудови та викладу інтегрованих курсів через брак теоретичних знань та практичних умінь вчителів початкових класів, що потребує ґрунтовної роботи з ними та майбутніми спеціалістами в цій галузі.

Таким чином, впровадження інтегративного підходу до змісту освіти в початковій ланці з одного боку є виправданим, адже формує цілісний світогляд, вчить дитини бачити закономірності та взаємозв'язки; з іншого – постає чимало проблем матеріально-технічного та кадрового плану, що, поки унеможливує якісну інтеграцію в освіті.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розробці низки інтегративних уроків для учнів першого класу.

Список використаної літератури

1. Антонов Н. С. Інтеграційна функція навчання / Н. С. Антонов. – К. : Освіта, 1989. – 304 с.
2. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможности в начальном обучении / Н. Светловская // Начальная школа. –1990. – № 5. – С. 57–60.
3. Сухаревская Е. Ю. Интегрированное обучение в начальной школе / Е. Ю. Сухаревская. – Ростов на /Д : Феникс, 2003. – 349 с.
4. Сидоренко В. К. Інтеграція навчальних предметів як педагогічна

категорія / В. К. Сидоренко // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі «школа – ПТУ – ВУЗ» : Матеріали міжнародної науково-практичної конф. Вінниця, 1996. – С. 96–98. **5. Гилязова О. Г.** Интеграция содержания учебных дисциплин как фактора повышения качества подготовки учителей в вузе / О. Г. Гилязова // Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного стандарта высшего профессионального образования. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1997. – С. 83–85. **6. Савченко О. Я.** Сучасний урок у початкових класах. / О. Я. Савченко. – К. : «Магістр – S», 1997. – 256 с. **7. Присяжнюк Н. І.** Інтегровані уроки / Н. І. Присяжнюк // Початкова школа. – 1996. – №8. – С. 27 – 31. **8. Сердюкова Н. С.** Интеграция учебных занятий в начальной школе // Начальная школа. – 1994. – №11. – С. 45–49.

Сторожук К. І. До проблеми інтеграції змісту освіти в оновленій початковій школі

Стаття присвячена проблемі інтеграції змісту освіти в контексті модернізації початкової освіти. Автор аналізує поняття «інтеграція», «педагогічна інтеграція», «інтегрований урок»; характеризує сучасний інтегрований урок з точки зору оновлених вимог та змісту.

Ключові слова: інтеграція, педагогічна інтеграція, інтегрований урок, інтеграція змісту освіти, нова українська школа.

Сторожук К. И. К проблеме интеграции содержания образования в новой украинской школе

Статья посвящена проблеме интеграции содержания образования в контексте модернизации начального образования. Автор анализирует понятия «интеграция», «педагогическая интеграция», «интегрированный урок»; характеризует современный интегрированный урок с точки зрения обновленных требований и содержания.

Ключевые слова: интеграция, педагогическая интеграция, интегрированный урок, интеграция содержания образования, новая украинская школа.

Storozhuk K. To the Problem of Integrating the Content of Education in a New Ukrainian School

The article is dedicated to the problem of integration of the content of elementary school education in the context of modernization of elementary education. The author analyses the terms “integration”, “pedagogical integration”, “an inter-disciplinary lesson”; defines modern inter-disciplinary lesson in terms of updated requirements and content.

Key words: integration, pedagogical integration, integrated lesson, integration of the content of education, the new Ukrainian school.

ПОЛІТОЛОГІЯ І ПРАВО

УДК 328.131.061.1ЄС(430)+(4-17)

Я. С. Вороніна

ІНСТИТУТ ГЛАВИ ДЕРЖАВИ У ПОЛІТИЧНОМУ ПРОСТОРІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ, ФІНЛЯНДІЇ, ШВЕЦІЇ, НОРВЕГІЇ)

Процес обрання особи, що буде займати правляче місце в державі, несе за собою певні наслідки, що будуть супроводжувати не лише долю конкретної держави, а й розвиток усієї історії розвитку людської цивілізації. Від доречності кроків правителя та вміння розвивати плідні стосунки з іншими главами держав залежить розвиток культури та життєздатності народу, долі мільйонів людей та в цілому того, як довго буде існувати на планеті найвища сходинка процесу еволюції – Людина.

Актуальність дослідження зумовлена розумінням значимості інституту глави держави в наш час та цікавістю до того, як розвивається цей феномен у державах Європейського Союзу як комплексу держав з високим рівнем політичної культури та високими соціально-правовими стандартами життя громадян. Відомо, що з часом, інститут глави держави набуває нової форми в кожній країні і разом з цим економічне, політичне та соціальне становище країни або приходить до занепаду, або виходить на новий рівень розвитку і на світовій політичній арені також.

Аналіз останніх наукових досліджень вказує на те, що правляча особа у кожній з вищезазначених держав навіть з однією і тією ж формою правління має часто різні функціональні обов'язки.

Зокрема, дослідженням даної проблематики займалися такі вчені як: М. Балгай, Г. Василевич, Н. Кондратович, А. Мелехин, Л. Приходько, Б. Габричидзе, А. Чернявский, О. Зазнаев, В. Маклаков, Л. Окуньков, І. Радченко, А. Абрамова, С. Боголюбова, А. Міцкевич, А. Черкасов, А. Косопкін, А. Котенков, Ю. Кочановський, А. Кустарьов, А. Кінг та ін.

Метою нашого дослідження є аналіз правового поля та законодавчих актів ряду європейських держав щодо інституту глави держави задля вивчення європейського досвіду та можливого використання передового досвіду в українську політичну практику.

Глава держави – це конституційний орган і одночасно вищий посадовець держави, що представляє державу зовні й усередині країни, символ державності народу [1].

Враховуючи монархічну форму правління главою держави у Швеції та Норвегії виступає монарх, а в країнах з республіканською формою – президент, зокрема у Німеччині та Фінляндії. Відповідно із кожною із цих

форм правління на представника держави покладаються певні зобов'язання, що затверджені законодавством. Існує ряд зобов'язань, що стосується всіх без винятку країн. Загальні повноваження відносно парламенту – скликання сесій, публікація законів, право розпуску, а інколи – право вето. Глава держави формує уряд, або формально його затверджує, має право звільняти міністрів і відправляти уряд у відставку (часто це є формальним актом), призначати суддів, надавати громадянство і право на притулок, укладати і ратифікувати певного роду міжнародні угоди, призначати дипломатичних представників, нагороджувати, милувати засуджених тощо.

Функції глави держави, наприклад, при спадкуванні престолу або тимчасової недієздатності монарха можуть бути передані його представнику – регенту або регентській раді. Крім того, обов'язки глави держави може виконувати посадова особа, яка діє від імені монарха в одній з держав, що входять в унію (наприклад, в Австралії, Новій Зеландії, які утворюють унію з Великобританією, ці функції виконують генерал-губернатори і лейтенант-губернатори, що призначаються монархом за рішенням парламенту кожного з цих держав) [2].

Президент кожної держави виконує обов'язки, покладені на нього Конституцією або іншими правовими державними документами. Щодо Фінляндії – відповідальність Президента має місце у 57 розділі Конституції.

Зв'язки Фінляндії зі Швецією в порівнянні з іншими країнами є найбільш тісними – це проявляється і в політичній, і в оборонній, і в економічній, і в культурній сферах, хоча підхід до здійснення державної влади в них зовсім різний.

Главою Фінляндії виступає Саулі Нійністо, який обіймає посаду президента з 2012 року. «Президент Республіки проводить зовнішню політику Фінляндії у співпраці з урядом» [3]. Діяльність президента в зовнішній політиці також заснована на підготовці та участі Державної ради. Згідно з Конституцією, Фінляндія бере участь в міжнародному співробітництві з метою забезпечення миру і прав людини. Фінляндія є членом Європейського союзу.

Традиційна нумерація шведських королів сходить до XVI століття і ця традиція збереглася і до тепер. В даний момент першою особою цієї держави є Карл XVI Густав – король Швеції з 15 вересня 1973 року. Королівська сім'я Швеції не використовує за традицією своє право голосувати на виборах, монарша родина повинна належати до євангельської віри і не може змінювати віросповідання, члени королівської родини не можуть одружуватися без дозволу уряду. Монархічної традиції в Швеції більше тисячі років. За цей час тут правило приблизно 60 королів. Династія Бернадотів править з 1818 року. Зараз в Європі немає такої династії, яка перебувала б на троні стільки років поспіль без перерви. Також як і немає іншого монарха, який був

настільки позбавлений будь-якої влади, як шведський. Це унікальний випадок політичній історії.

За Актом про престолонаслідування Швеції «спадкоємці чоловічої статі, народжені від вельможного князя, обраного принцом Шведського королівства, його королівської високості принца Йоганна Баптиста Юлія де Понте-Корво, набувають право зайняти королівський шведський престол, а також бути покликаними до правління Шведським королівством» [5]. Право спадкування Шведського престолу переходить до осіб чоловічої і жіночої статі від кронпринца Йоганна Баптиста Юлія, що став згодом Королем Карлом XIV Йоганном, і від його нащадка по праву низхідній лінії Короля Карла XVI Густава. Старший брат і сестра, і нащадки старшого брата і сестри мають перевагу перед молодшим братом і сестрою і нащадками молодшого брата і сестри [6].

Але монархом може бути не лише король, але й особа жіночої статі. Про це йдеться у 5 пункті Конституції Королівства Швеція: «Главою держави є Король або Королева, які знаходяться на шведському престолі згідно з Актом про престолонаслідування. Те, що встановлено в даній Формі правління щодо Короля, повинно відноситися і до Королеви, якщо вона є главою держави» [7].

Що відрізняє шведську монархію від європейських монархій – спочатку, це те, що вона є єдиною з європейських монархій, що не має ніяких політичних функцій відповідно до конституції. У більшості монархічних держав Європи монарх є главою держави в політичному сенсі. Це він призначає ту людину, якій потрібно формувати уряд. Це він підписує закони держави, і тільки після цього вони вступають в силу. Жоден із цих функцій у шведського монарха не залишилося. Королі були залишені тільки церемоніальні і представницькі функції. І це можна сказати вже добре. Бо йшлося про скасування шведської монархії взагалі.

Король не може бути притягнутий до відповідальності за свої дії. Також не може бути притягнутий до відповідальності за свої дії як глави держави і регент [7]. Усю владу та несення відповідальності за політичні діяння бере на себе парламент – орган влади, що зветься Ріксдаг, та очільник – прем'єр-міністр.

Серед європейських монархій ми можемо виділити основи правління в Норвегії. Король – глава Норвегії, нині – Харальд V, його дружина – королева Соня, спадкоємець – кронпринц Хокон Магнус, а також принцеса Марта Луїза. Харальд V вступив на престол в 1991 році. Відповідно до конституційних поправок 1990 року, в Норвегії введена кастильська система престолонаслідування, до цього діяла австрійська система: перша передбачає права на престол за первістком, не дивлячись на її стать, остання дає перевагу чоловікам перед жінками. Династичні зв'язки норвезького королівського будинку великі: в першу чергу з датським, англійським

дворами, а також зі скинутої в 70-х роках грецької королівської сім'єю. Віддаленими зв'язку існують і з будинком Романових.

На даний момент повноваження короля, як глави держави, обмежені виключно церемоніальним характером. Король представляє націю за кордоном, від його імені походить призначення членів уряду, на вищі військові і цивільні чиновні посади призначення також виробляються ім'ям короля; король приймає вірчі грамоти іноземних послів; він – глава норвезької державної церкви; нарешті, король виконує роль верховного головнокомандувача армії. Разом з тим варто відзначити, що король продовжує залишатися главою виконавчої влади країни, що робить його центральною фігурою уряду. Згідно з конституцією, прем'єр-міністр є всього лише першим радником короля. Фактично це означає, що король не править, але, будучи самою інформованою особою в державі, неформально може впливати на розвиток політичної ситуації в країні. Факт цей визнається провідними конституціоналістами Норвегії, які помічають, що роль короля перестає бути формальною в кризових ситуаціях, а такі випадки в історії Норвегії бували неодноразово.

Останнє можна проілюструвати на практиці норвезького парламентаризму. Під останньою розуміють обов'язок уряду подати у відставку в разі висловлення йому вотуму недовіри парламентом. Однак Норвегія є єдиною зі скандинавських країн, в якій цей принцип державного ладу закріплений в конституції, і, так само як в Англії, існує у вигляді конституційного звичаю. Тепер, якщо уявити собі ситуацію, при якій ні в одній політичній партії в парламенті немає необхідної більшості для формування уряду, то реально це уряд формуватиме король. Один такий випадок в історії був. Король Хокон VII таким чином в 1928 році привів до влади перший соціал-демократичний уряд.

Відповідно до статті 22 Конституції Норвегії: «Прем'єр-Міністр і інші члени Державної Ради, а також Державний Секретар, можуть бути розпущені Королем без будь-яких судових рішень, в разі якщо Король почув думку Державної Ради з цього приводу. Таке ж правило застосовується і до вищих цивільних посадовців уряду або дипломатичних і консульських служб, осіб, які займають вищі духовні посади, командувачем полками чи іншими військовими формуваннями, командирам флотів і військових кораблів. Питання про надання пенсій, звільненням за цим правилом особам, вирішується найближчим засіданням Стортингу. До цього часу вони продовжують отримувати платню в розмірі 2/3 від їх попередньої заробітної плати. Але не тільки за монархічної форми правління глава держави може бути не наділений політичними зобов'язаннями» [8].

Відомо також, що не тільки за монархічного режиму глава держави може бути позбавлений державотворчих обов'язків. Першим президентом

Федеративної Республіки Німеччина був Теодор Хойс (перебував на посаді федерального президента з вересня 1949 по вересень 1959 року).

З 23 березня 2012 посаду глави держави в ФРН займає Йоахім Гаук – чотирнадцятий президент Німеччини і одинадцятий федеральний президент. Глава держави в ФРН представляє свою країну на міжнародній арені; акредитує (призначає) дипломатичних представників; використовує право помилювання ув'язнених.

Владні повноваження рейхс-президента, що стали свого часу однією з причин поразки Веймарської республіки, вплинули на той факт, що президент Німеччини в даний час не має серйозних політичних повноважень, він лише виконує рішення, які приймають інші органи влади. Функції президента обмежені підписанням і оприлюдненням федеральних законів, а також висуванням на розгляд парламенту кандидатури федерального канцлера. Президент має право затверджувати на посаді і звільняти з посади федерального канцлера. До повноважень федерального президента відноситься також право затверджувати на посаді і звільняти від неї федеральних міністрів, суддів, службовців і офіцерів [9].

Таким чином, більшість Європейських держав перейшли до республіканської форми правління. Сама монархічна форма правління є досить старою і поринає своїм корінням до нашої ери, але ще зберігає своє історичне існування, в різних країнах це відбувається в силу історичної звички і традицій. Можливо в подальшому розвитку міжнародної політики, країни відмовляться від посади монарха та його сім'ї і перейдуть до нової форми державного правління, тому що династія, окрім історичного статусу, не має нічого спільного з сучасною політикою.

Список використаної літератури

1. Чиркин В. Е. Конституционное право зарубежных стран / В. Е. Чиркин. – М.: МАУП. – 1997. – С. 268. **2. Автономов А. С.** Конституционное (государственное) право зарубежных стран / А. С. Автомонов. – М., 2008. – С. 205 **3. Міністерство юстиції Фінляндії** № 731/1999 / Хельсінкі. – 1999. – Пункт 1. – С. 1 **4. Електронний ресурс:** <http://www.finlex.fi/sv/laki/kaannokset/1999/ru19990731.pdf> **5. Збірник «Конституції держав Європи».** – Розділ 5. Глава держави // Видавництво «НОРМА». – 2001. **6. Конституційний закон Швеції.** Витяг із «Акт про престолонаслідування від 26 лютого 1810» (в ред. Закону 1979 р.). **7. Конституційний закон Швеції.** «Частина 5. Голова держави» (в ред. Закону 1979:932) **8. Конституція Королівства Норвегія.** Стаття 22 // 3 поправки За 23 июля 1995 // Збірник «Конституції держав Європи». Переклад Экимова Д. // Видавництво «НОРМА». – 2001. **9. Конституція ФРН.** Частина 5. Федеральний Президент. Стаття 54. – Електронний ресурс//[<http://helpiks.org/7-82013.html>]

Вороніна Я. С. Інститут глави держави у політичному просторі Європейського союзу (на прикладі Німеччини, Фінляндії, Швеції, Норвегії)

У статті проводиться дослідження функцій та повноважень інституту глави держави у європейських країнах з різними формами державної влади. Виокремлено особливості інституту глави держави у кожній із перерахованих країн.

Ключові слова: держава, глава, інститут, конституція, функції, президент, монарх, Акт, король, Харальд V, особа, Сауліні Нійністьо, дружина, престолонаслідування.

Воронина Я. С. Институт главы государства в политическом пространстве Европейского союза (на примере Германии, Финляндии, Швеции, Норвегии)

В данной статье проводится исследование института главы государства в европейских странах с различными формами государственной власти. Выделены особенности института главы государства в каждой из перечисленных стран.

Ключевые слова: государство, глава, институт, конституция, функции, президент, монарх, Акт, король, Харальд V, лицо, Саулини Нийнистьо, жена, престолонаследие.

Voronina Y. Institute of the Head of State in the Political Space of the European Union (Germany, Finland, Sweden, Norway)

In this article, there is the study of the institute of the head of state in European countries with different forms of state power.

Key words: state, head, institute, constitution, functions, president, monarch, act, king, Harald v, person, Saulin Nityo, wife, succession.

УДК 343.137.5

А. О. Ковальова

ЦИВІЛЬНО-ПРОВОА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ МАЛОЛІТНІХ ТА НЕПОВНОЛІТНІХ ОСІБ В УКРАЇНІ

Діти є найвищою цінністю кожного народу, і існування як і розбудова демократичної держави неможлива без сприяння розвитку молодого покоління, задоволенню нею потреб та виконання обов'язків, передбачених Конституцією та законодавством України. Права і свободи дітей, як членів суспільства, повинні визначити напрями діяльності державних органів, своєї держави та громадських організацій.

Законодавством передбачено що, неповнолітні особи не мають достатнього рівня фізичного і психологічного розвитку, тому чинне цивільне законодавство України не надає їм повного обсягу дієздатності. Це відображається на їхній цивільно-правовій відповідальності.

При написанні цієї статті, ми брали за основу праці вчених-цивілістів, як А. Беякової, С. Донцова, М. Марініної, Л. Кузнецової, В. Орлова, Я. Шевченко та ін.

Метою статті є визначення того, в якій мірі відповідають за завдану шкоду малолітні віком до 15 років та неповнолітні віком від 15 до 18 років.

Цивільно-правова відповідальність – це самостійний вид юридичної відповідальності, який полягає у застосуванні державного примусу до правопорушника шляхом позбавлення особи певних благ чи покладення обов’язків майнового характеру. До правопорушника застосовуються санкції майнового характеру, які спрямовані на відновлення порушених прав та полягають у відшкодуванні збитків, стягненні неустойки чи пені.

Особливості цивільно-правової відповідальності:

- 1) майновий характер;
- 2) стягується на користь потерпілої сторони;
- 3) компенсаційна природа, тобто спрямованість на відновлення майнової сфери потерпілого.

Цивільно-правова відповідальність виконує такі функції.

- компенсаційну, сутність якої полягає у відновленні стану, що існував до порушення суб’єктивного права, а у разі неможливості такого – грошового чи іншого відшкодування заподіяної шкоди;
- виховну, яка спрямована на попередження таких цивільно-правових порушень у майбутньому, як з боку правопорушника, так і інших учасників цивільних правовідносин;
- стимулюючу, що розкриває позитивний аспект відповідальності та полягає в тому, що встановлення у законодавстві цивільно-правової відповідальності стимулює інших учасників до належної поведінки[3].

Малолітні особи не відповідають за заподіяну шкоду. Згідно ст. 1178 ЦК України за заподіяну шкоду особами, що не досягли 14 років несуть відповідальність їхні батьки (усиновлювачі), опікуни, навчальні, виховні та інші установи, якщо вони не доведуть, що шкоду було завдано не з їх вини. І мати, і батько відповідають за малолітніх за принципом рівної дольової відповідальності. Вони несуть відповідальність за неналежне виконання своїх батьківських прав та обов’язків, які закріплені в Сімейному кодексі України, опікуни, усиновлювачі несуть аналогічну відповідальність[2].

Шкода, завдана малолітньою особою (яка не досягла чотирнадцяти років), відшкодовується її батьками (усиновлювачами) або опікуном чи іншою фізичною особою, яка на правових підставах здійснює виховання

малолітньої особи, – якщо вони не доведуть, що шкода не є наслідком несумлінного здійснення або ухилення ними від здійснення виховання та нагляду за малолітньою особою. Якщо малолітня особа завдала шкоди під час перебування під наглядом навчального закладу, закладу охорони здоров'я чи іншого закладу, що зобов'язаний здійснювати нагляд за нею, а також під наглядом особи, яка здійснює нагляд за малолітньою особою на підставі договору, ці заклади та особа зобов'язані відшкодувати шкоду, якщо вони не доведуть, що шкоди було завдано не з їхньої вини. Якщо малолітня особа перебувала в закладі, який за законом здійснює щодо неї функції опікуна, цей заклад зобов'язаний відшкодувати шкоду, завдану нею, якщо не доведе, що шкоди було завдано не з його вини. Якщо малолітня особа завдала шкоди як з вини батьків (усиновлювачів) або опікуна, так і з вини закладів або особи, що зобов'язані здійснювати нагляд за нею, батьки (усиновлювачі), опікун, такі заклади та особа зобов'язані відшкодувати шкоду у частці, яка визначена за домовленістю між ними або за рішенням суду.

Обов'язок осіб, визначених частиною першою цієї статті, відшкодувати шкоду, завдану малолітньою особою, не припиняється у разі досягнення нею повноліття. Після досягнення повноліття особа може бути зобов'язана судом частково або в повному обсязі відшкодувати шкоду, завдану нею у віці до чотирнадцяти років життя або здоров'ю потерпілого, якщо вона має достатні для цього кошти, а особи, які визначені частиною першою цієї статті, є неплатоспроможними або померли (ст. 1178 ЦК України).

Шкода, завдана спільними діями кількох малолітніх осіб, відшкодовується їхніми батьками (усиновлювачами), опікунами в частці, яка визначається за домовленістю між ними або за рішенням суду. Якщо в момент завдання шкоди кількома малолітніми особами одна з них перебувала в закладі, який за законом здійснює щодо неї функції опікуна, цей заклад відшкодовує завдану шкоду у частці, яка визначається за рішенням суду (ст. 1181 ЦК України).

Неповнолітня особа (у віці від чотирнадцяти до вісімнадцяти років) відповідає за завдану нею шкоду самотійно на загальних підставах.

У разі відсутності у неповнолітньої особи майна, достатнього для відшкодування завданої нею шкоди, ця шкода відшкодовується в частці, якої не вистачає, або в повному обсязі її батьками (усиновлювачами) або піклувальником, якщо вони не доведуть, що шкоди було завдано не з їхньої вини. Якщо неповнолітня особа перебувала у закладі, який за законом здійснює щодо неї функції піклувальника, цей заклад зобов'язаний відшкодувати шкоду в частці, якої не вистачає, або в повному обсязі, якщо він не доведе, що шкоди було завдано не з його вини.

Обов'язок батьків (усиновлювачів), піклувальника, закладу, який за законом здійснює щодо неповнолітньої особи функції піклувальника,

відшкодувати шкоду припиняється після досягнення особою, яка завдала шкоди, повноліття або коли вона до досягнення повноліття стане власником майна, достатнього для відшкодування шкоди (ст. 1179 ЦК України).

Шкода, завдана неповнолітньою особою після набуття нею повної цивільної дієздатності, відшкодовується цією особою самостійно на загальних підставах. У разі відсутності у неповнолітньої особи, яка набула повної цивільної дієздатності, майна, достатнього для відшкодування завданої нею шкоди, ця шкода відшкодовується в частці, якої не вистачає, або в повному обсязі її батьками (усиновлювачами) або піклувальником, якщо вони дали згоду на набуття нею повної цивільної дієздатності і не доведуть, що шкоди було завдано не з їхньої вини. Обов'язок цих осіб відшкодувати шкоду припиняється з досягненням особою, яка завдала шкоди, повноліття (ст. 1180 ЦК України).

Шкода, завдана спільними діями кількох неповнолітніх осіб, відшкодовується ними у частці, яка визначається за домовленістю між ними або за рішенням суду. Якщо в момент завдання шкоди кількома неповнолітніми особами одна з них перебувала в закладі, який за законом здійснює щодо неї функції піклувальника, цей заклад відшкодовує завдану шкоду у частці, яка визначається за рішенням суду (ст. 1182 ЦК України) [4].

Отже, можна зробити висновок, що цивільно-правова відповідальність осіб, що не досягли повноліття, залежить від їх віку. Малолітні особи не є суб'єктами цивільно-правової відповідальності, тому що вони частково дієздатні. Одним із найбільш дієвих методів впливу на поведінку суб'єктів цивільних правовідносин є інститут відповідальності, в тому числі і цивільно-правової. Зокрема, що стосується неповнолітніх, то притягнення їх до цивільної відповідальності надає широкі можливості для впливу на їх поведінку, виховання і в кінцевому рахунку для виконання завдань профілактики правопорушень [1].

Реальне позбавлення належних неповнолітньому майнових благ не може залишатися для нього не поміченим і невідчутним – на це і розрахований попереджувальний вплив майнової відповідальності неповнолітніх. Разом з тим неповнолітні все частіше стають самостійними учасниками правовідносин з приводу набуття, користування і розпорядження майновими благами, самостійними учасниками трудових і інших правовідносин, посідають своє місце в суспільстві і досягають в ньому певного рівня соціалізації і адаптації, а отже, можуть самостійно відповідати за завдану ними шкоду.

Список використаної літератури

1. Особливості цивільно-правової відповідальності за шкоду, завдану неповнолітніми – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<<http://forlawyer.com.ua/referaty/grazhdanskoe-pravo-ukrainy/page,2,7995-osoblivost-civlno-pravovoyi-vdpovdalnost-za-shkodu-zavdanu-nepovnoletnmi.html>> **2. Цивільна** відповідальність неповнолітніх. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://obljustif.gov.ua/doluna/49199-2/>> **3. Цивільне** право України: Навч. посібник / Р. О. Стефанчук. – К., 2005. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ebk.net.ua/Book/law/stefanchuk_tsivpu/part3/303.htm
4. Цивільний Кодекс України. – Харків, 2012.

Ковальова А. О. Цивільно-правова відповідальність малолітніх та неповнолітніх

У статті розкрито поняття цивільно-правової відповідальності та цивільної відповідальності неповнолітніх. Виділено особливості цивільно-правової відповідальності неповнолітніх, яка виявляється у різних формах відповідальності і має декілька особливостей, а саме, носить майновий характер, стягується на користь потерпілої сторони, і має компенсаційну природу, тобто спрямована на відновлення майнової сфери потерпілого. Розглянуто відповідальність малолітніх, неповнолітніх осіб та функції цивільно-правової відповідальності.

Ключові слова: цивільно-правова відповідальність, неповнолітні особи, малолітні особи, шкода, відшкодування.

Ковалева А. А. Гражданско-правовая ответственность малолетних и несовершеннолетних

В статье раскрыто понятие гражданско-правовая ответственность и гражданской ответственности несовершеннолетних. Выделены особенности гражданско-правовой ответственности несовершеннолетних который носит имущественный характер, взимается в пользу потерпевшей стороны, имеет компенсационную природу, то есть направленная на восстановление имущественной сферы потерпевшего. Рассмотрены ответственность малолетних, несовершеннолетних и функции гражданско-правовой ответственности.

Ключевые слова: гражданско-правовая ответственность, несовершеннолетние лица, малолетние лица, вред, возмещения.

Kovaleva A. The Civil and Legal Responsibility of Minors and Minors

The article deals with the concept of civil liability and civil liability of minors. Features of civil liability: property character; is levied in favor of the injured party; Compensatory nature, ie, the focus on restoring the property of the victim. The responsibility of juveniles, minors and functions of civil liability is considered.

Key words: civil liability, minors, harm, reimbursement.

С. Ю. Орлянський, А. Ю. Біловодська

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ЗАХИСТУ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЗА УКРАЇНСЬКИМ ЗАКОНОДАВСТВОМ

Останнім часом люди похилого віку стають самотніми, внаслідок чого залишаються без сімейного піклування та спілкування. Чекають турботи і уваги від сім'ї, влади, медиків та оточуючих.

Україна належить до демографічно старих країн світу. Частка населення людей 60 років і старше становить 20,3% з прогнозованою тенденцією до її подальшого підвищення. Сьогодні актуальна проблема зростання кількості старих людей, які за станом здоров'я потребують активної підтримки з боку суспільства та держави.

Проблеми підтримки та захисту людей похилого віку досліджували науковці: І. Андреєва, О. Бугрова, Т. Василькова, В. Васильчиков, А. Капська, А. Мудрик, О. Холостова та ін.

Мета статті: дослідити засади соціально-правового захисту людей похилого віку та види організації їм допомоги.

Правова система України складається з законодавчих, нормативних та інших актів, що охороняють права та інтереси громадян країни, в тому числі і громадян похилого віку.

Соціальний захист населення літнього і старого віку складається із профілактики, підтримки та представництва. Представництвом є правовідношення, в якому одна сторона (представник) зобов'язана або має право вчинити правочин від імені другої сторони, яку вона представляє [8].

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» особам похилого віку держава гарантує право на отримання соціальних послуг. Соціальну допомогу громадянам похилого віку, які частково або повністю втратили здатність до самообслуговування, за їх бажанням може бути надано або у відповідній соціальній установі (будинку-інтернаті, територіальному центрі соціального обслуговування, будинку для ветеранів, пансіонаті для громадян похилого віку), де вони перебувають тимчасово, постійно, або безпосередньо за місцем проживання вдома.

Держава гарантує кожному ветерану праці та громадянину похилого віку належний рівень життя, задоволення різноманітних життєвих потреб, подання різних видів допомоги шляхом:

- реалізації права на працю відповідно до професійної підготовки, трудових навичок і з урахуванням стану здоров'я;
- забезпечення пенсіями і допомогою;

- надання житла;
- створення умов для підтримання здоров'я і активного довголіття відповідно до сучасних досягнень науки;
- організації соціально-побутового обслуговування, розвитку мережі матеріально-технічної бази для стаціонарних закладів і надомних форм обслуговування громадян похилого віку, а також підготовки відповідних спеціалістів.

Кабінет Міністрів України, місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування зобов'язані розробляти і здійснювати державні цільові та регіональні програми соціального захисту громадян похилого віку [2].

Соціально-побутове обслуговування в Україні розпочато 1980 року відповідно до постанови Уряду України «Про заходи з подальшого покращення матеріально-побутового, медичного обслуговування одиноких непрацездатних громадян похилого віку». Підставою для організації соціального обслуговування є висновок лікувально-профілактичної установи про ступінь втрати особою здатності до самообслуговування. Соціальні працівники та соціальні робітники надають непрацездатним громадянам соціальні послуги за договором. Такий договір укладається між непрацездатним і територіальним центром або відділенням соціальної допомоги вдома.

Мешканці будинку-інтернату забезпечуються відповідно до встановлених норм:

- житлом, одягом, взуттям, постільною білизною, м'яким і твердим інвентарем та столовим посудом;
- раціональним чотирьох разовим харчуванням, у тому числі і дієтичним, з урахуванням віку і стану здоров'я осіб, що проживають у будинку-інтернаті в межах натуральних норм харчування (проміжки часу між прийманням їжі не повинні бути більше ніж чотири години, останнє приймання їжі організовується за дві години до сну);
- цілодобовим медичним обслуговуванням, консультативною допомогою, стаціонарним лікуванням на базі закріплених лікувально-профілактичних закладів охорони здоров'я;
- слуховими апаратами, окулярами, протезно-ортопедичними виробами, зубним протезуванням, спеціальними засобами пересування (крім моторизованих), медикаментами та життєво-необхідними ліками відповідно до медичного висновку;
- комунально-побутовим обслуговуванням (опалення, освітлення, радіофікація, тепло-, водопостачання тощо);
- організацією культурно-масової та оздоровчо-спортивної роботи з урахуванням стану здоров'я і віку мешканців будинку-інтернату;

- умовами, що сприяють адаптації громадян похилого віку, ветеранів війни, праці та інвалідів у новому середовищі [3].

В установах, призначених для проживання громадян похилого віку, гарантується гідний рівень життя, надаються впорядковані приміщення, що відповідають санітарно-гігієнічним нормам, достатнє харчування, необхідні одяг і взуття з урахуванням сезонних і кліматичних особливостей, забезпечується геріатрична медична допомога і культурне обслуговування, посильна участь в трудових процесах [2].

У 2008 році мережа стаціонарних установ становила 320 будинків-інтернатів, серед яких: 86 призначені для громадян похилого віку та інвалідів, 149 психоневрологічних інтернатів, 25 пансіонатів для ветеранів війни та праці, 7 спеціальних будинків-інтернатів. В стаціонарних установах проживає майже 55 тис. громадян, з них близько 20 тисяч осіб похилого віку та інвалідів, 7 тисяч ветеранів війни, 5 тисяч ветеранів праці. Діяльність стаціонарних установ впродовж останніх років була спрямована на забезпечення потребуючих комплексним соціальним обслуговуванням, покращення умов проживання підопічних, їх комунально-побутового та медичного обслуговування, гарантованих чинним законодавством[1].

Для забезпечення умов щодо самостійного, незалежного проживання осіб похилого віку в Україні прийнято Закон України «Про житловий фонд соціального призначення». На його виконання розроблено та прийнято постанову Кабінету Міністрів України від 31.01.07 № 76 «Про затвердження Порядку утворення спеціалізованого будинку для ветеранів війни та праці, громадян похилого віку та інвалідів і надання житлових приміщень у такому будинку та типового положення про спеціалізований будинок для ветеранів війни та праці, громадян похилого віку та інвалідів». Зазначеним Урядовим актом місцеві адміністрації зобов'язані створювати будинки для проживання ветеранів та інвалідів з комплексом служб побутового та соціально-медичного обслуговування [4].

Законодавчо визначено заклади стаціонарного типу для обслуговування людей похилого віку:

1. Будинки-інтернати загального профілю. Стаціонарні соціально-медичні установи загального типу для постійного проживання громадян похилого віку, ветеранів війни та праці, інвалідів, які потребують стороннього догляду, побутового і медичного обслуговування.

2. Спеціальні будинки-інтернати. Стаціонарні соціально-медичні установи, призначені для постійного проживання осіб похилого віку.

3. Геріатричні пансіонати. Стаціонарні медико-соціальні установи для проживання осіб з вираженими віковими порушеннями психіки, підтвердженими висновком лікувально-консультативної комісії органів охорони здоров'я.

4. Психоневрологічні інтернати. Спеціалізовані стаціонарні медико-соціальні заклади, що забезпечують постійне проживання, догляд і медичне обслуговування людей із проблемами психічних захворювань.

5. Пансіонати для ветеранів війни та праці. Установи інтернатного типу підвищеної комфортності для ветеранів війни та праці.

6. Спеціальні житлові будинки для одиноких ветеранів війни і праці, пенсіонерів та інвалідів. Спеціалізовані установи, у складі яких діють служби соціально-побутового призначення, медичного обслуговування, створено умови для організації дозвілля; поєднують стаціонарний догляд і догляд у громаді.

7. Будинки-інтернати та стаціонарні відділення з невеликою чисельністю проживаючих. Стаціонарний соціальний заклад у громаді, де стаціонарні соціальні послуги наближені до звичайного місця проживання осіб похилого віку, не розриваються родинні та соціальні зв'язки, що склалися протягом життя (12–15 осіб).

8. Будинки тимчасового проживання. Стаціонарний соціальний заклад для проживання осіб похилого віку (10–15 осіб), наприклад, у зимовий період.

9. Хоспіси. Служби медико-соціальної допомоги важко хворим.

Громадяни похилого віку, які проживають в стаціонарних установах, за бажанням мають право на працевлаштування на роботу, доступну їм за станом здоров'я, на умовах трудового договору.

Для наближення соціальної допомоги та послуг ветеранам війни, які мешкають у сільській місцевості, при сільських та селищних радах організовано центри соціального захисту населення за місцем проживання. Вказані центри є структурними підрозділами органів праці та соціального захисту населення, їх працівники тісно співпрацюють з первинними організаціями ветеранів війни щодо надання потребуючим побутової допомоги [1]. При одержанні соціальних послуг інваліди та люди похилого віку мають право на вибір установи і форми соціального обслуговування, гуманне і поважне ставлення з боку працівників соціального обслуговування.

Згідно з прийнятим у 1998 році ВООЗ документом «Політика досягнення здоров'я для всіх у двадцять першому столітті» усі члени Євробюро ВООЗ повинні розробити і здійснювати таку політику на державному, регіональному та місцевому рівнях за підтримкою відповідних міністерств та інших центральних органів виконавчої влади. Аналіз стану здоров'я населення України та діяльності закладів охорони здоров'я свідчить про незадовільну медико-демографічну ситуацію, низьку народжуваність, зростання смертності, від'ємний природний приріст населення, скорочення середньої очікуваної тривалості життя, а також зростання поширеності хвороби [7].

З метою охорони здоров'я та соціального захисту створили регіональні заходи щодо програми «Здоров'я літніх людей» 1998 року. Програма була розрахована до 2002 року.

Метою Програми є поліпшення стану здоров'я та якості життя літніх людей. Програма розрахована на період до 2002 року і має бути покладена в основу державної політики у сфері поліпшення становища літніх людей в Україні в цілому та окремих її регіонах, відповідних територіальних та галузевих програм на основі взаємодії державних установ з громадськими організаціями [6]. Виходячи із програми «Здоров'я літніх людей», що має план заходів які діють тільки в період з 1998 року по 2002 рік – частина із них короткострокові, а також є заходи які діють постійно – вони визначені як довгострокові.

В подальшому для покращення рівня життя населення України було запроваджено загальнодержавну програму «Здоров'я – 2020: український вимір». Метою програми є збереження та зміцнення здоров'я, профілактика захворювань, зниження рівня захворюваності, інвалідності і смертності населення, підвищення якості та ефективності надання медичної допомоги, забезпечення соціальної справедливості і захисту прав громадян на охорону здоров'я. Програму «Здоров'я – 2020: український вимір». передбачається виконати протягом 2014–2020 років [5].

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що на сьогоднішній день потрібно розробляти нові моделі соціального захисту та охорони здоров'я для людей похилого віку в сільській місцевості. Потрібно створювати нові програми соціального захисту для людей похилого віку, організації, що дадуть змогу адаптації похилим людям до процесу старіння та зможуть надавати психологічну, медичну і соціальну допомогу. На жаль, виникає істотна тенденція в тривалості життя, погіршення здоров'я, особливо в сільській місцевості. З цим виникає потреба у соціальній допомозі з боку держави. Благополуччя залежить від пенсії, медичної допомоги, правильного харчування та соціальної захищеності населення.

Таким чином, вважаємо, що всі програми які розробляються і приймаються на самому високому рівні повинні реалізовуватися не просто на папері, а в житті, на практиці. За невиконання програм повинні нести відповідальність державні посадовці всіх рівнів особисто, бо саме повага до людей похилого віку і є запорукою і гарантом демократії у гуманному суспільстві.

Список використаної літератури

1. Бабкін В. Д. Соціальна держава та захист прав людини / В. Д. Бабкін // Правова держава. – 1998. – Вип. 9. – 45 с. **2. Закон** України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні» від 15.12.1995 р. № 478/95-ВР. –

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua> **3. Наказ** Міністерства праці та соціальної політики України Про затвердження типових положень про будинки-інтернати (пансіонати) для громадян похилого віку, інвалідів та дітей. **4. Право** соціального забезпечення: Навч. посіб. / За ред. П. Д. Пилипенка. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2006. – 496 с. **5. Проект** Закону України «Про затвердження загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.medlawcenter.com.ua/ua/123/769.html> **6. Програма** «Здоров'я літніх людей» затверджена Указом Президента України від 10.12.1997 р. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1347/97> **7. Про затвердження** Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002 – 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP020014.html **8. Цивільний кодекс** України. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/435-15>

Орлянський С. Ю., Біловодська А. Ю. Соціально-правові аспекти захисту людей похилого віку за українським законодавством

У статті йдеться про соціально-правовий захист людей похилого віку в різних установах та організаціях, про соціально-побутове обслуговування літніх людей, визначено систему установ тимчасового та постійного перебування для людей похилого віку. Розкрито особливості соціального обслуговування та соціального захисту зазначеної категорії населення в Україні. Висвітлені нормативно-правові аспекти соціальної роботи з людьми похилого віку.

Ключові слова: нормативно-правове забезпечення, соціальний захист, соціальне обслуговування, люди похилого віку, соціально-правовий захист.

Орлянский С. Ю., Беловодская А. Ю. Социально-правовые аспекты социальной защиты людей преклонных лет по украинскому законодательству

В статье идет речь о социально-правовой защите людей преклонных лет в разных учреждениях и организациях, о социально-бытовом обслуживании пожилых людей, определена система учреждений временного и постоянного пребывания, для людей преклонных лет. Раскрыты особенности социального обслуживания и социальной защиты отмеченной категории населения в Украине. Освещенные нормативно-правовые аспекты социальной работы с людьми преклонных лет.

Ключевые слова: нормативно-правовое обеспечение, социальная защита, социальное обслуживание, люди преклонных лет, социально-правовая защита.

Orlyanskiy S., Belovodskaya A. Social and Legal Aspects of Social Protection of People in Pristine Years Under Ukrainian Law

The article deals with the socio-legal protection of elderly people in various institutions and organizations, the social services for the elderly, the legal system of temporary and permanent institutions, for people of advanced age. The features of social services and social protection of the noted population in Ukraine are disclosed. Illuminated normative legal aspects of social work with people of advanced age.

Key words: legal support, social protection, social services, people of advanced years, social and legal protection.

Відомості про авторів

1. **Білик Ольга Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Зажарська Г. П.

2. **Біловодська Аріна Юріївна** – студентка 3 курсу спеціальності «Соціальна робота» навчально-наукового інституту історії, міжнародних відносин та соціально-політичних наук ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Бублик О. І.

3. **Бондарєва Марина Сергіївна** – студентка 2 курсу спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Єпіхіна М. А.

4. **Борисенко Карина Юріївна** – студентка 2 курсу спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Гречишкіна І. А.

5. **Вороніна Яна Сергіївна** – студентка 3 курсу спеціальності «Міжнародні відносини» навчально-наукового інституту історії, міжнародних відносин та соціально-політичних наук ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Бублик О. І.

6. **Григоренко Валентина Василівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Кравчишина О. О.

7. **Демидова Віта Василівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки та психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мордовцева Н. В.

8. **Донцова Рима Вікторівна** – студентка 1 (3) курсу спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Починкова М. М.

9. **Дорошенко Наталія Іванівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки та психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса

Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Безбородих С. М.

10. **Драгунова Єлизавета Андріївна** – студентка 2 курсу спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Гречишкіна І. А.

11. **Забірка Анастасія Віталіївна** – студентка 1 курсу спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Починкова М. М.

12. **Зажарська Ганна Петрівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мордовцева Н. В.

13. **Зайка Тетяна Дмитрівна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Зажарська Г. П.

14. **Зубенко Людмила Миколаївна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Гречишкіна І. А.

15. **Кагала Яна Валеріївна** – студентка 3 курсу спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Єпіхіна М. А.

16. **Клопова Ольга Миколаївна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Єпіхіна М. А.

17. **Коваленко Анастасія Андріївна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Кравчишина О. О.

18. **Ковальова Алла Олександрівна** – студентка 3 курсу спеціальності «Соціальна робота» навчально-наукового інституту історії, міжнародних відносин та соціально-політичних наук ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Бублик О. І.

19. **Козачок Ірина Олексіївна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Зажарська Г. П.

20. **Коюда Катерина Михайлівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бадер С. О.

21. **Кравцова Оксана Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Зажарська Г. П.

22. **Кравченко Аліна Юріївна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бадер С. О.

23. **Ладик Тетяна Володимирівна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Безбородих С. М.

24. **Лобода Інна Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Зажарська Г. П.

25. **Маначінова Анастасія Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Варяниця Л. О.

26. **Михальова Елізабет Віталіївна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бадер С. О.

27. **Орлянський Сергій Юрійович** – студент 3 курсу спеціальності «Соціальна робота» навчально-наукового інституту історії, міжнародних відносин та соціально-політичних наук ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Бублик О. І.

28. **Пантелєєва Анна Юрїївна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Починкова М. М.

29. **Петренко Наталія Геннадіївна** – студентка 1 (3) курсу спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Починкова М. М.

30. **Протасова Дар'я Геннадіївна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Гречишкіна І. А.

31. **Руденко Ольга Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Зажарська Г. П.

32. **Рябова Альона Юрїївна** – студентка 3 курсу спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Єпіхіна М. А.

33. **Сіненко Ксенія Олегівна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бадер С. О.

34. **Старенко Юлія Юрїївна** – магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – асистент Кравчишина О. О.

35. **Сторожук Корина Ігорівна** – студентка 2 курсу спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бадер С. О.

36. **Черняєва Єлизавета Вікторівна** – студентка 1 курсу спеціальності «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Починкова М. М.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць студентів

№ 1, 2018

Частина II

Відповідальні за випуск:

проф. О. Л. Караман,
доц. Я. І. Юрків

Здано до склад. 30.02.2018 р. Підп. до друку 30.03.2018 р.
Формат 60х84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 27,78. Наклад 100 прим. Зам. № 45

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. Т/ф: (06461) 2-16-02.

e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.