

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
Коломийський навчально-науковий інститут

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

Збірник наукових праць
за матеріалами II Міжнародної науково-практичної
конференції

30 листопада 2018 року

Івано-Франківськ
«НАІР»
2018

УДК 372.4 :37.014.3
ББК 74.20
А 43

Рекомендовано до друку Вченою радою Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 3 від 20 листопада 2018 р.)

Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Коломия, 30 листопада 2018 р.) / за заг. ред. Поясик О.І., Петрів О.П., Лаппо В.В. – Івано-Франківськ: НАІР, 2018. – 130 с.

ISBN 978-966-2716-15-3

Збірник містить матеріали учасників II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи» (м. Коломия, 30 листопада 2018 р.). Видання розраховане на науковців, викладачів, аспірантів, вчителів, практичних психологів та студентів.

УДК 372.4 :37.014.3
ББК 74.20

Редакційна колегія:

Поясик О.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Петрів О.П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Лаппо В.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір і точність наведених фактів, цитат та інших відомостей.

ISBN 978-966-2716-15-3

© Коломийський навчально-науковий інститут ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018р.

ЗМІСТ

ІСТОРИЧНІ, ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Оросова Рената, Петрікова Катаріна, Староста Володимир. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів у Словацькій Республіці.....	5
Сагач О. М. Рефлексія як фактор професійного розвитку педагога ..	11
Слободян Г. М. Місце та роль педагогіки співробітництва у навчальному процесі	15
Сойчук Р. Л. Національне самоствердження особистості: погляд на феномен	19
Шанскова Т. І. Андрагогічні засади професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної та початкової освіти	23

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Атрощенко Т. О. Розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку в умовах багатонаціонального учнівського колективу	30
Бутенко М. К. Соціально-психологічні аспекти становлення та розвитку особистості молодшого школяра	35
Джафарова О. С. Розширення можливостей творчого самовираження молодших школярів в процесі використання нетрадиційних художніх технік	39
Дідевич О. О. Використання елементів арт-терапії на уроках в початковій школі	45
Едемова Д. С. Характеристика лідерських якостей особистості молодшого школяра	49
Лаппо В. В. Психолого-педагогічне підґрунтя формування толерантності як структурного компоненту духовної царини особистості..	54
Микитюк Г. Ю. Розвиток самоорганізованості молодшого школяра шляхом становлення його як суб'єкта навчальної діяльності	60

Прокопенко Л. І., Невесенко О. В., Мартовицька А. М. Булінг у школі	66
Петрів О. П. Процес спілкування молодших школярів як психолого-педагогічний феномен	73
Потапенко С. Ю., Сіра С. Д. Шкільний булінг – соціальна проблема сьогодення.....	70
Поясик О. І. Інтелектуальна обдарованість учнів початкових класів як психолого-педагогічна проблема.....	79
Федюк Ю. І. Роль образотворчого мистецтва в естетичному вихованні молодших школярів	86
Чепіль М. В. Рухливі ігри як засіб психологічного розвитку молодшого школяра в контексті нової української школи	92

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗІЇ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Борохвіна Т. Г. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів до реалізації завдань інклюзивної освіти у навчальному процесі	97
Вознюк О., Вознюк О. Основні аспекти професійно-психологічної готовності педагога до праці в інклюзивному середовищі закладів загальної освіти	101
Журавльова Л. С. Особливості логопедичної діяльності в умовах реформування початкової школи.....	109
Карапетян С. Г., Киракосян А. А. К проблеме организации инклюзивного образования в начальной школе	114
Масевич Т. І. Арт-терапевтичний потенціал процесу формування трудових умінь у дітей з особливими освітніми потребами в системі інклюзивної форми навчання початкової ланки загальноосвітньої школи ..	118
Мурадян С. С. Реальность и перспективы инклюзивного образования в Армении	126

ІСТОРИЧНІ, ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Оросова Рената

доктор філософії, завідувач кафедри педагогіки,

Петрікова Катаріна

доктор філософії, викладач кафедри педагогіки,

Староста Володимир

доктор пед. наук, професор кафедри педагогіки,

Кошицький університет імені Павла Йозефа

Шафарика,

м. Кошице, Словацька Республіка

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Постановою Уряду Словацької Республіки [3] було прийнято Національну Програму виховання та освіти Словацької республіки на 15-20 років (проект «Міленіум»), що визначає набір відповідних стратегічних цілей і завдань. Зокрема, сформульовано 12 засад (пріоритетів) Національної Програми, аби Словаччина ввійшла до числа країн з найбільш передовими освітніми системами. Одна із засад зазначає: «Учитель – основний чинник освітньо-виховного процесу, що вимагає підвищення його суспільного авторитету, а також здобуття належної освіти, створення умов для підвищення кваліфікації педагогічних працівників упродовж їх діяльності».

З урахуванням даної Національної Програми суттєво оновлюється підготовка майбутніх учителів, як основних суб'єктів її реалізації. Навчання у вищій школі спрямоване на теоретичне та практичне пізнання закономірностей і принципів освітнього процесу, їх реалізацію під час самостійної професійної діяльності.

Мета даного повідомлення – висвітлення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у процесі навчання в умовах Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка).

Кошицький університет імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка) – це приклад класичного європейського університету, який має у своєму складі такі факультети: філософський, природничий, юридичний, медичний, державного управління та ряд інститутів, а майбутніх учителів готують на перших двох факультетах. Згідно Світового професійного рейтингу університетів RankPro (Worldwide Professional University Rankings) Pavol Jozef Šafárik University входить до числа кращих університетів світу, напр., 369 місце у 2013/2014 (http://www.cicerobook.com/userfiles/files/A_RankPro_GWC_Country2014.pdf); 77 – у 2015/2016 (http://www.cicerobook.com/userfiles/files/A_RankPro_GWC_2016.pdf); 229 – у 2016/2017 (http://www.cicerobook.com/userfiles/files/2016-17_RankPro.pdf); 456 у 2017/2018 (<http://www.cicerobook.com/userfiles/files/RankPro%202017-18%20Country.pdf>) 117 місце серед 200 європейських університетів у 2016/2017 (http://www.cicerobook.com/userfiles/files/2016-17_RankPro_EuropeTOP.pdf).

Під час підготовки бакалаврів (три роки) студенти вивчають переважно професійно-орієнтовані навчальні дисципліни, а також деякі суспільно-гуманітарні. Основна психолого-педагогічна підготовка проходить під час магістерського навчання (2 роки). Завдяки наявності денної та екстернатної форми навчання здобуття педагогічної освіти реалізується за такими напрямками:

- «Викладання академічних/навчальних предметів»/ВНП («Učiteľstvo akademických predmetov»/UAP). Це студенти денної форми навчання у магістратурі – майбутні учителі, які обирають крім своєї спеціальності на бакалавраті ще одну. Таким чином, багатoproфільна підготовка надає можливість випускнику магістратури викладати два предмети – обидва гуманітарні, обидва природничі, або один гуманітарний та один природничий (напр., математика та біологія, психологія та біологія тощо);

- «Додаткова педагогічна освіта»/ДПО («Doplňujúce pedagogické štúdium»/DPŠ). Це студенти-екстерни та студенти денної форми навчання

(магістратура), що мають одну спеціальність (напр., психологія, біологія тощо) і здобувають також додаткову педагогічну освіту.

Загальна кількість кредитів складає 120 на два роки. Навчальні дисципліни сформовані у три групи: обов'язкові навчальні дисципліни (povinné predmety); обов'язкові вибіркові навчальні дисципліни (povinne voliteľné predmety); вибіркові/факультативні навчальні дисципліни (výberové predmety).

Зазначимо, що психолого-педагогічна підготовка забезпечена як предметами з блоку педагогічних та психологічних дисциплін, які представлені в кожній із трьох вище зазначених груп, так і предметами з інших блоків. Отже, передбачається вивчення курсів, які носять професійно-педагогічну спрямованість. Наприклад, для студентів магістратури спеціальності «учитель історії та математики» це дидактика історії/математики, культура мовлення та ін., проведення педагогічної практики тощо; до обов'язкових предметів також належать дипломна робота та її захист (14 кредитів), державні іспити з словацької та світової історії (1 кредит), а також з педагогіки та психології (1 кредит). Зазначимо, що психолого-педагогічні дисципліни, а також педагогічні практики такі самі й на інших спеціальностях.

Таблиця 1

Вибіркові/факультативні навчальні дисципліни (Výberové predmety)

Навчальні дисципліни	/т (л/п)	К редити	ік	С еместр
Читацька грамотність у процесі навчання / Čitateľská gramotnosť vo vyučovacom procese	/0	2		лі тній
Культура мовлення / Kultúra jazykového prejavu	/2	2		зи мній
Розвиток особистості і ключові компетентності для досягнення успіху на ринку праці / Rozvoj osobnosti a kľúčové kompetencie pre úspech na trhu práce	4 г	2		зи мній
Студентська наукова конференція /		4		лі

Študentská vedecká konferencia				тній
Блок: фізичне виховання (макс. 4 кред.)				
Спортивна діяльність I / Športové aktivity I	/4	2	,2	зимній
Зимній курс лижування / Zimný kurz lyžovania	6 г	2	,2	зимній
Спортивна діяльність II / Športové aktivity II	/4	2	,2	літній
Літній курс-рафтинг на р. Тиса / Letný kurz-splav rieky Tisa	6 г	2	,2	літній
Вправи на морі/ Cvičenie pri mori	6 г	2	,2	літній
Курс виживання/ Kurz prežitia-survival	6 г	2	,2	зимній

Позначення: г/т (л/п) – кількість годин на тиждень для лекційних/практичних занять; г – кількість годин на семестр для практичних занять.

Сумарний обсяг такої психолого-педагогічної підготовки складає 60 кредитів, тобто половину від загального обсягу магістратури. Має місце вільний вибір значної кількості навчальних дисциплін студентами. Із вибірових/факультативних дисциплін (табл. 1) студент добирає такі, аби загальний обсяг за навчальний рік склав 60 кредитів. Мінімальна кількість студентів у групі для вибірових дисциплін – 5-6. Отже, створюються умови для реалізації принципу елективності в освіті, оскільки студент самостійно може обирати навчальні предмети.

У процесі проведення занять використовуються різноманітні сучасні методи та форми навчання (зокрема, й мікрОВикладання), діагностики результатів навчання. Серед особливостей зазначимо наявність широкої інформатизації процесу навчання, залучення студентів до міжнародних та національних наукових проєктів.

МікрОВикладання (microteaching) – передбачає формування у студентів - майбутніх учителів уміння використовувати різні методи навчання (наприклад, під час мотивації учнів, викладу нового чи повторення вивченого матеріалу тощо) шляхом проведення коротких виступів із наступним обговоренням студентами групи. Таким чином, даний метод спрямований на

формування практичних навичок викладання у процесі підготовки вчителів [4].

Основні етапи мікровикладання, як правило, наступні [1]:

- проведення мікровикладання (мікровиступ) – студент протягом 10-15 хвилин викладає сутність визначеного завдання, наприклад, проводить мотивацію учнів, актуалізацію опорних понять для засвоєння нового навчального матеріалу тощо. Інші студенти оцінюють його діяльність згідно попередньо визначених критеріїв;
- аналіз діяльності студента (аналіз мікровикладання) – проходить у формі обговорення та оцінювання дій студента, його недоліків і шляхів їх усунення;
- повторне мікровикладання – студент знову, але з урахуванням рекомендацій, повторює фрагмент уроку і демонструє на практиці сформовані уміння.

Мікровикладання призначено не тільки для формування уміння щодо застосування класичної методики викладання та відповідних процедур, але й орієнтовано на використання інноваційних методів навчання для розвитку творчого та критичного мислення учнів. За такого підходу до підготовки майбутніх учителів проходить аналіз конкретних дій педагога, його методів навчання, способів комунікації, а також жестів, поведінки і т.п., що має місце під час уроку.

Якщо в процесі теоретичного навчання всі нормативні дисципліни психолого-педагогічного циклу і спеціальні предмети вивчаються окремо, то під час педагогічної практики створюються умови для інтеграції всіх знань. Розроблено чітку систему організації педагогічної практики, у процесі якої студенти залучаються до різних видів педагогічної діяльності. Основні завдання для студентів у хронологічному порядку проведення практик [2]:

- **ознайомча психолого-педагогічна практика (1 семестр)** – відвідати 12 навчальних занять (уроків) учителя; приготувати письмові звіти щодо узагальнення результатів спостереження з психології та педагогіки,

обговорити їх на семінарах. Студентам пропонують кілька схем спостереження, а саме: спостереження підходів щодо мотивації і активізації навчально-пізнавальної діяльності; викладацького стилю вчителя, оцінювання навчальної діяльності учнів та ін.;

• **педагогічна практика без відриву від навчання** (2 семестр) – відвідати 11 уроків учителя; (якщо у вчителя є ще інший практикант, то студент відвідує два заняття у свого колеги-практиканта, а на трьох – допомагає йому як асистент); асистентська діяльність на п'яти навчальних заняттях учителя; провести 1 урок;

• **неперервна педагогічна практика I** (3 семестр) – відвідати 6 уроків учителя; провести 18 уроків, обговорити їх на семінарах;

• **неперервна педагогічна практика II** (4 семестр) – відвідати по 8 уроків з кожного предмета своєї спеціальності; провести 30 уроків, обговорити їх на семінарах;

• **неперервна педагогічна практика** (додаткова педагогічна освіта; індивідуальний графік) – відвідати 10 уроків учителя; провести 30 уроків, обговорити їх на семінарах.

Таким чином, для професійної підготовки майбутніх учителів в Кошицькому університеті імені П. Й. Шафарика (Словацька Республіка) можна виділити такі особливості: якісна багатoproфільна підготовка сучасного вчителя за європейськими стандартами; психолого-педагогічна складова змісту складає половину всього обсягу підготовки; чітка система різних видів педагогічної практики упродовж усіх чотирьох семестрів, у процесі якої студенти залучаються до різних видів педагогічної діяльності; створення умов для реалізації принципу елективності в освіті шляхом вільного вибору значної кількості навчальних дисциплін студентами; використання сучасних методів та форм навчання (особливо мікрвикладання), а також діагностики результатів навчання, які мають належну професійну та практичну спрямованість; широка інформатизація процесу навчання; поєднання денної та екстернатної форми навчання;

залучення студентів до міжнародних та національних наукових проєктів тощо.

Література

1. Bajtoš J., Orosová R. Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. 86 s.
2. Orosová R. Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2017. 108 s.
3. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej Republike na najbližších 15 až 20 rokov / Uznesenie vlády Slovenskej Republiky č. 1193 z 19. decembra 2001.
4. Turek I. Didaktika. Bratislava : Iura Edition, 2010. 598 s.

Сагач Оксана Михайлівна
кандидат історичних наук, доцент
кафедри педагогіки та психології
Чернігівського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського
м. Чернігів, Україна

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Сьогодні, в умовах трансформації освітнього простору, проблема розвитку професіоналізму педагога, становлення його як висококваліфікованого фахівця – майстра своєї справи, набуває особливого значення. Професіоналізм, майстерність це не тільки результат діяльності вчителя, а й його внутрішнє ставлення до своєї професії, особливості психічних властивостей, які забезпечують прагнення до розвитку. Сучасна школа потребує фахівця який не тільки транслює навчальну інформацію та організовує процес засвоєння учнями, оцінює рівень їх знань, а й усвідомлює необхідність власного професійного вдосконалення, орієнтований на нього. Отже, сучасний педагог має бути здатним до розвиненого рефлексивного мислення.

Ще І. Фіхте дійшов висновку про те, що механізм виведення знань полягає у самосвідомості або рефлексії. Саме ця думка визначила як роль

рефлексії в освіті так і спосіб набуття рефлексивного знання у науковій пізнавальній та практичній діяльності [2, с. 124]. Рефлексія складається з таких процесів як розуміння себе, самооцінка та самоінтерпретація, а також розуміння, оцінка та інтерпретація інших. Це той механізм, завдяки якому вчитель здатний організовувати взаємодію у навчальному процесі, рефлексивне керування яким здійснюється за допомогою таких рефлексивних дій як сумніви, гіпотези, питання до себе, уточнення, пошук причинно-наслідкових зв'язків та полягає у його регулюванні.

Рефлексія відбивається у ставленні особи до своєї діяльності, сприяє її глибшому розумінню, аналізу та професійному розвитку. Л. Носко розглядаючи методологію поняття рефлексія як психолого-педагогічної категорії, визначає рефлексію професійної діяльності, як таку яка полягає у фіксації рівня професійного зростання фахівця, вмінні аналізувати свою професійну діяльність та розвивати здатність до виявлення прогалин у ній та її модифікації [7]. К. Павленків трактує рефлексію у загальному вигляді як складову інтелектуального розвитку особистості, її здатність до здійснення самоаналізу, до осмислення та переосмислення власних предметних та соціальних стосунків з оточуючим світом. Зміст рефлексивності бачить у властивих їй можливостях щодо організації суб'єктивних якостей людини, а рівень розвитку розглядає як основоположний фактор щодо результативності діяльності, адекватності самооцінки, самоконтролю, саморегуляції [8].

А. Маркова визначає педагогічну рефлексію як «здатність вчителя уявити ситуацію, з точки зору учня та основуючись на цьому уявленні скласти уявлення про себе...». Дослідниця підкреслює, що здатність до рефлексії є здатністю до спрямування свідомості на себе, тобто вмінням подивитись на себе очима учня, та опираючись на його уявлення щодо власної викладацької діяльності оцінити її [3, с. 65]. Звертає увагу на те, що систематичний розвиток вчителем здорової рефлексії є основою для зростання результативності його професійної діяльності [1].

М. Марусинець, досліджуючи рефлексивний аспект професійно-педагогічної діяльності, зауважує, що рефлексія є тим способом діяльності вчителя який надає йому можливість професійно розвиватись, коригувати свою поведінку та діяльність, адже більшістю дослідників вона трактується як здатність бачити себе очима учня, осмислювати свій професійний досвід [4].

Л. Мітіна вказує на рефлексію як на сукупність здібностей щодо аналізу, оцінки, розуміння себе, регулювання своєї поведінки та діяльності, здатності ставити себе на місце учня та з його позиції бачити себе, конструктивно вирішувати власні внутрішньо-особистісні протиріччя та конфлікти [5, с. 207–210]. Дослідниця наводить ієрархічну модель особистості вчителя, де рефлексія є одним з компонентів визначальних щодо педагогічної діяльності якостей, таких як: педагогічні цілепокладання, мислення, такт, направленість та педагогічна рефлексія. Доводить, що показником зрілості щодо професійної діяльності педагога є сформованість усіх складових його педагогічних якостей [6].

В. Сластенин зауважує, що «виходячи за межі власної окремої діяльності вчитель має бути здатним до ретро- та перспективної рефлексії, тобто вміти аналізувати минулу діяльність та проектувати майбутню» [9, с. 45–54].

Таким чином, педагогічна рефлексія це осмислення і здатність перетворювати власні особистісні якості та діяльність. У першу чергу це здатність побачити та об'єктивно оцінити себе у власній професійній діяльності, базуючись на аналізі прорахунків та помилок, це вміння брати відповідальність за свої дії та рішення та визнавати право на помилки. Педагогічна рефлексія, як фактор розвитку професіоналізму вчителя, проявляється через його здатність до неперервного як особистісного так і професійно-педагогічного зростання та ґрунтується на прагненні до вільного вибору змістовної складової педагогічної діяльності, пошуку способів її розширення. Рефлексивний досвід накопичується через співвідношення

знання про власні можливості та можливі перетворення себе, з вимогами професійної діяльності. Отже, вчитель може будувати свою діяльність ґрунтуючись на рефлексії, адже вона є тим видом інтелектуальної діяльності за якої педагог здійснює свою професійну діяльність, та з приводу якої переходить до нового її змісту.

До постійного професійного зростання педагога спонукає система мотивів, яка формується завдяки здатності до рефлексії та володінню її механізмами і дозволяє свідомо керувати власною активністю. Здатність до самоаналізу та самооцінки є одним з критеріїв професійної зрілості вчителя, завдяки якому відбувається постійне професійне вдосконалення. Отже, педагогічна рефлексія є тим механізмом професійного зростання, який полягає у вмінні педагога аналізувати власну професійну діяльність та себе.

Література

1. Андрющенко О. Наукові погляди щодо визначення сутності поняття «Професійна педагогічна рефлексія». Молодь і ринок. 2016. №10 (141), С. 141–145.
2. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 321 с.
3. Ключева Н. В. Технологии работы психолога с учителем. М. : Творч. центр «Сфера», 2000. 186 с.
4. Марусинець М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2012. Вип. 43. С. 39–45.
5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 318 с.
6. Муштавинская И. В. Рефлексивный анализ педагогической деятельности. Педагогические чтения, посвященные памяти Ю. Н. Кулюткина: Материалы. СПб. : СПБАППО, 2003. С. 167–179.
7. Носко Л. А. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 28. С. 354–364.
8. Павелків К. М. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. Наукові записки. Сер. : Психологія і педагогіка. 2010. Вип. 14. С. 214–222.
9. Сластенин В. А., Кряхтунов М. И. Эмоциональная сфера личности как объект профессионального саморазвития учителя. М. : Прометей, 2000. 110 с.

Слободян Ганна Миколаївна
*викладач вищої категорії, методист,
Коломийський політехнічний коледж,
НУ Львівська політехніка*

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання і виховання. Цей процес не може бути стихійним. Він потребує управління.

Основу інноваційних процесів в освіті складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів слугує використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики. Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій.

Актуальність теми педагогіки співробітництва підсилюється тоді, коли розв'язування переважної більшості науково-технічних і народно-господарських завдань має колективний характер.

Уся система освіти в Україні, і вище утворення в тому числі, у даний час знаходиться під впливом ідей, що були сформульовані в роботах теоретиків загальної і педагогічної психології (Л.С. Виготський, А.Н. Леонт'єв, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Ш.О. Амонашвілі й ін.) і передових практиків сучасної школи (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинський і ін.). Ці ідеї, зокрема, знайшли відображення у твердженні співробітництва як однієї з визначальних основ сучасного навчання.

Проблема навчального співробітництва (колективних, кооперативних, групових форм роботи) активно і всебічно розробляється в останні

десятиліття в нашій країні і за рубежом (Х.Й. Лійметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, А.В. Петровський, Т.А. Матіс, Л.І. Айдарова, В.П. Панюшкін, Г. Магін, В.Я. Ляудіс, Г.А. Цукерман, В.В. Фляків, А.А. Тюків, А.І. Донцов, Д.І. Фельдштейн, Й. Ломпшер, А.К. Маркова й ін.).

У досвіді педагогів-новаторів чітко простежуються риси, що вирізняють їх педагогічну діяльність, розкривають індивідуальність. Проте у їхній роботі є й спільні риси, зокрема такі ідеї педагогіки співпраці: використання багатства стосунків у колективі з виховною метою; обмірковування форм і методів роботи з таким розрахунком, щоб діти взаємовиховувалися; прищеплення учням уміння аналізувати свою діяльність і стосунки; єдність педагогів і учнів у навчально-виховному процесі; навчання без примусу; оптимістичний погляд на учня, його можливості; формування в учня об'єктивної самооцінки і ставлення до навколишньої дійсності.

Педагогіка співпраці – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу [4; с. 429].

Співробітництво – це гуманістична ідея спільної розвиваючої діяльності дітей і дорослих, скріплене взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом ходу і результатів цієї діяльності [1; с. 312].

В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання і напрямку педагогом пізнавальних інтересів учнів [2; с. 16-17].

Співробітництво є важливим і необхідним для реалізації принципу демократизації і гуманізації управління в освіті.

Принцип демократизації і гуманізації управління орієнтує на:

- 1) делегування певної частини прав і повноважень адміністрації таким громадсько-державним структурам, як Рада школи, педагогічна рада, методичні об'єднання, учнівське самоврядування, забезпечення виборності та звітності цих управлінських структур;

2) максимальне використання самодіяльності й ініціативи вчителів, учнів, батьків, широкої громадськості, прояву їх творчих сил;

3) встановлення, функціонування і розвиток демократичних стосунків між керівниками, учителями, вихователями, учнями і батьками;

4) встановлення оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, співробітництва, співуправління і самоуправління.

Співробітництво між адміністрацією і вчителями може бути сформоване лише на основі гласності, яка передбачає наявність повної, об'єктивної, всебічної інформації про все, чим живе школа. Тому демократизація внутрішкільного управління передбачає звіти не тільки учителів перед адміністрацією, а й адміністрації перед учителями, звіти педагогічної перед загальношкільними зборами наприкінці кожного навчального року, створення спеціальної системи внутрішньошкільної інформації широкого користування [3; с. 551].

До реалізації ідей педагогіки співробітництва (педагогіки партнерства) ведуть, зрештою, два шляхи.

По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним» — «віддавши серце дітям». Учитель наближується до дитини за рахунок великої любові й поваги до неї, «схиляється до її рівня». Слідом за В. Сухомлинським цей шлях пропонував і відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі. На жаль, не всі педагоги готові до такого стилю стосунків, і далеко не всі діти повірять у свою «рівність» з учителем.

По-друге, шлях розподілу функцій вчителя та учня і організації їхньої співпраці, про що вже йшлося вище. У функції вчителя входить ретельно підготувати вдома для дитини навчальне завдання, продумати в деталях хід його вирішення різними групами учнів тощо. Функція учня — на добровільних засадах прийняти запропоновану вчителем задачу як свою і самостійно її вирішувати.

У такому випадку обидва учасники навчання і виховання — вчитель і учень — рівноправні, вони — суб'єкти діяльності. Ніхто ні над ким не застосовує владу. Так реалізується ідея рівності. Не кожен учитель має

достатній запас любові до дітей, але кожен може побудувати навчання так, щоби дитина почувала себе істотою вільною і час від часу забувала, що в класі є наглядач».

Так доходимо висновку, що психологічну основу педагогіки співробітництва становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки співпраці двох суб'єктів. Цей тип взаємин є для навчально-виховного процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з іншого, — надає учневі можливість діяти самостійно [1; с. 312].

При цьому мова йде не просто про дію, не просто про вплив одного суб'єкта на інший (хоча цей момент не виключається), а саме про взаємодію».

Педагогіка співпраці — напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу.

Ствердження гуманістичного мислення передбачає розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, що відбуваються, чутливість до зрушень в особистості вихованців, їх позицій, цінностей, потреб, мотивів; невпинне переосмислення своїх освітніх дій і використання його в удосконаленні педагогічного процесу.

Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до учня, толерантність і справедливість, учитель тим самим захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину, творить нові вартості, виступає співучасником зміцнення демократичного ладу.

Література

1. Теоретичні основи сучасної української педагогіки
URL: https://pidruchniki.com/16520205/pedagogika/diyalnist_uchitelya
2. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. 4-є видання, доповнене/ Н.Є. Мойсеюк. Київ, 2003. 615 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2003. 528 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

Сойчук Руслана Леонідівна
*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії і методики виховання,
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна*

НАЦІОНАЛЬНЕ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПОГЛЯД НА ФЕНОМЕН

Вибір Україною європейського шляху розвитку орієнтує на творення української нації та становлення громадянського суспільства, актуалізує зростання ролі національного самоствердження особистості як становлення нового українця зі сформованою позитивною національною ідентичністю та адекватною національною самооцінкою, здатного мобілізувати увесь свій інтелектуально-духовний потенціал для досягнення успіху в інтересах українського народу.

Поняття «національне самоствердження» репрезентує змістовне поєднання понять «нація» та «самоствердження», яке, проте не означає суми останніх, а передбачає нове сутнісне навантаження зі специфічною гносеологічною та світоглядною функціями.

На основі аналізу провідних концепцій націєтворення потрактуємо поняття «нація» як сукупність людей, певне суспільне утворення, що проживає на спільній території, характеризується особливостями культури, мови, психічного складу, спільністю економічного життя, що відрізняє націю від народу як менш розвиненого суспільного утворення з усвідомленням своєї єдності та відмінностей від інших спільнот; як сукупність громадян, що проживає на території певної держави й може складатися з кількох етносів і бути полікультурною [6, с. 761]. У такому ракурсі доречним вважаємо твердження К. Дойча, про те, що нацією є народ, який має державу [9].

Поняття «політична нація» дослідники означають усю сукупність населення різного етносу, що ідентифікована із поняттям громадянства певної

країни, має власну державу чи прагне реалізувати своє право на самовизначення та національне самоствердження [3, с. 83].

У контексті перспектив виховання національного самоствердження в підростаючого покоління в Україні актуальним видається формування громадянської нації, де кожен член української спільноти повинен усвідомлювати власну причетність до утвердження української нації, громадянського суспільства, відповідати перед своєю національною державою та солідарно співпрацювати з іншими громадянами на користь громади, держави, нації. Схиляємося до думки, що всі громадяни, незалежно від їхнього етнічного походження, релігійного та соціального статусу, становлять українську націю як поліетнічну спільноту, що складається із представників титульної української нації та всіх етнічних спільнот, які проживають в Україні та вважають її своєю Батьківщиною, котрі ідентифікують себе як громадяни Української держави і в яких утвердилося українське світосприймання та світорозуміння [10].

Феномен національного самоствердження досить складний за своєю структурою та є маловивчений у різних галузях знань. Це поняття науково обґрунтовано в етнопсихології. Так у етнопсихологічному словнику В. Крисько національне самоствердження витлумачено як усвідомлений вибір особистістю соціальної позиції, засвоєння і реалізація нею своєї ролі в системі етнічних міжгрупових і міжособистісних зв'язків і відносин, охоплює пізнання людиною національних особливостей свого етносу, його культури, традицій, психології, історії, мови, пізнання свого «Я» та свідомий вибір власної соціальної позиції в суспільстві, ідентифікації свого «Я» з національною спільнотою, що передбачає індивідуальне залучення в систему суспільної та міжособистісної взаємодії. Водночас національне самоствердження є показником соціальної зрілості особистості, усвідомлення нею відповідальності перед своєю нацією, сприяє процесові формування національної самосвідомості особистості та пришвидшує процес адаптації її в системі міжетнічних зв'язків та відносин. У цьому взаємозв'язку і особистість, і нація характеризуються визначеною динамікою

розвитку національного самопізнання, особливостями ментальності, своєрідним виявом ознак національного характеру, системи цінностей, моральних норм, психологічних особливостей і стереотипів поведінки, властивих саме цій національній спільноті [5, с. 108].

Тому поняття «національне самоствердження», на наш погляд, потребує аналізу крізь призму пізнання особистістю національних особливостей спільноти, культури й традицій, що зазвичай постає як питання про національну рефлексію, а також ідентифікацію свого «Я» з національною спільнотою, що актуалізує проблему формування позитивної національної ідентичності та національної самосвідомості особистості як осердя нашого наукового пошуку.

Слід зазначити, що національна рефлексія ототожнена з поняттям «національне пізнання» та охоплює самооцінку, самоаналіз, самовідчуття і самоспостережливість, а також роздуми особистості над власним душевним станом, раціонально-емоційне осмислення свого минулого, нинішнього та передбачуваного майбутнього, усвідомлення та сприйняття спільних психологічних особливостей національного менталітету, що відповідно створює типову поведінкову модель національної спільноти [12].

Як стверджує М. Шугай, національна рефлексія є здатністю дивитися на себе ніби очима представників іншої національної спільноти. Для національної рефлексії пріоритетне значення має усвідомлення нацією самої себе, своїх національних інтересів і цілей, а також творчість і дія, спрямовані на самозбереження й саморозвиток власної національної ідентичності. Об'єктом означеного феномену виступає національна ідея, тобто «рефлексія українськості» на ґрунті національної культури [12].

На думку сучасних учених І. Булах, І. Ковальнової, Г. Солдатової та інших, проблема національного самоствердження особистості узгоджена із: необхідністю формування в особистості уявлення про національну спільноту (національна ідентифікація), типові ознаки своєї національної спільноти, історію рідного народу, рідну землю, мову та державний устрій цієї спільноти, а також

про особливості інших національних спільнот [1, с. 179–199; 2]; ступенем вираження та змісту національної ідентичності, що безпосередньо залежить від мобілізаційних процесів, які розгортаються в спільноті [7]; системою вірувань, цінностей, очікувань, інтеріоризація яких відбувається у процесі соціалізації у свідомості членів спільноти як місток між її минулим і майбутнім [8]; стійкою та позитивною національною ідентичністю як психологічною основою етнополітичної мобілізації, готовності людей, об'єднаних за етнічною ознакою, до групових дій із реалізації національних інтересів [11]; багаторівневою системою з відповідними структурними компонентами: етнічним, культурним, громадянським [4].

Таким чином, феномен «національне самоствердження» в умовах сьогодення слід потрактовувати в широкому та вузькому значеннях. Так, у першому – національне самоствердження – це втілення в життя національної ідеї через реалізацію національних інтересів та цінностей, де суб'єктом її впровадження та популяризації виступає народ, нація. У другому – національне самоствердження – це інтегративна властивість-цінність особистості, що виявляється у сформованості позитивної національної ідентичності й характеризується відповідальністю перед своєю нацією, готовністю відстоювати і захищати її національні інтереси та цінності.

Література

1. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 412 с.
2. Дробижева Л. М. Ценности и символы в контексте новых концепций этничности. *Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества* : сб. ст. М., 1994. С. 8 – 25.
3. Картунов О. Західні теорії нації. Плюралізм думок, дефіцит понять. *Віче*. 1995. № 6. С. 80 – 93.
4. Ковальова Г. П. Національна ідентичність та її формування в незалежній Україні в умовах глобалізації : культурологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. культуролог. наук : спец. 26.00.01 – Теорія та історія культури / Галина Павлівна Ковальова. Харків, 2010. 19 с.
5. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь. М. : МПСИ , 1999. 343 с.
6. Мала енциклопедія етнодержавства / [Ю. І. Римаренко (ред.) та ін.] ; НАН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. Київ : Генеза, 1996. 942 с.
7. Орбан Л., Хрущ В. Етнопсихологія : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника, 1994. 83 с.

8. Пірен М. І. Основи етнопсихології : навч. посіб. Київ : Наука, 1996. 360 с.
9. Римаренко Ю. І. Основи етнодержавознавства: підручник. Київ : Либідь, 1997. 343 с.
10. Сойчук Р. Л. Виховання національного самоствердження в учнівської молоді: монографія. Рівне : О. Зень, 2016. 416 с.
11. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 390 с.
12. Шугай М. А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Шугай Марія Анатоліївна ; Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2002. 243 с.

Шанскова Тетяна Ігорівна
*доктор педагогічних наук, доцент,
 доцент кафедри дошкільної освіти
 і педагогічних інновацій
 Житомирський державний
 університет імені Івана Франка
 м. Житомир, Україна*

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах дворівнева підготовка педагогічних працівників у системі «бакалавр-магістр» у вищій освіті України сконцентрована на зміні форм, методів, прийомів та засобів навчання на кожному з рівнів. Зазначимо, що підготовка магістрів відрізняється більшою науковою і теоретичною фундаментальністю, рівнем самостійної науково-дослідної та проектної діяльності. Вона розрахована на поглиблення вузькоспеціальних знань і застосування їх у викладацькій або науковій діяльності.

Саме магістри становлять значний потенціал майбутніх викладацьких кадрів закладів вищої освіти, тому їх підготовка має здійснюватися з урахуванням тенденцій сучасного соціально-економічного розвитку країни. До того ж необхідно враховувати і можливу зміну напрямку власної професійної діяльності магістрів, міжпрофесійну мобільність, що потребує постійного оновлення знань, умінь та навичок, безперервного навчання

протягом життя. Тому означене зумовлює необхідність підготовки магістрів-педагогів до професійної діяльності на засадах андрагогічного підходу.

Відмінною особливістю магістратури є більш глибока спеціалізація студентів. Магістр дошкільної та початкової освіти повинен володіти ґрунтовної психолого-педагогічної підготовкою, мати високий рівень професійної компетентності, що дозволяє здійснювати індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини, реалізовувати співпрацю з батьками, забезпечувати результативність освітнього процесу, бути здатним вирішувати найскладніші завдання педагогічної діяльності. Також необхідність спільного навчання в умовах магістратури бакалаврів дошкільної та початкової освіти та фахівців інших галузей зумовлює використання андрагогічного підходу у процесі їх професійної підготовки.

Узагальнення досліджень науковців дозволило виділити основні принципи навчання майбутніх магістрів на андрагогічних засадах, а саме: контекстності – навчання зорієнтовано на досягнення важливих для студентів цілей, що передбачає врахування професійної, соціальної та побутової діяльності студентів; використання життєвого та професійного досвіду дорослого студента; системності – дотримання цілей, змісту, форм та методів упровадження технології навчання; диференціації та індивідуалізації навчання – створення індивідуальної освітньої траєкторії студента; актуалізації результатів навчання – можливість невідкладного застосування отриманих знань та умінь у професійній діяльності; елективності – обрання дорослим студентом найбільш прийнятних для нього форм та методів навчання, способів самостійної роботи, консультацій з викладачем, термінів виконання різних видів завдань; спрямованості та подальший саморозвиток освітніх потреб.

Подальша логіка дослідження передбачала визначення сутності навчально-методичного комплексу щодо професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної та початкової освіти на засадах андрагогіки, який являє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної

документації, пов'язаної єдиною методологією та організацією викладання. Вивчення основних наукових положень філософії, педагогіки, психології, андрагогіки щодо проблеми професійної підготовки магістрів дошкільної та початкової освіти дозволило значно вдосконалити навчально-методичне забезпечення цього процесу та створити навчально-методичний комплекс (НМК), який враховує соціальні запити до професійної діяльності випускника магістратури, положення андрагогіки, специфіку навчальних дисциплін, забезпечує інформаційний, методичний та науковий супровід навчального процесу.

З позицій дидактичних закономірностей зміст підготовки магістрів дошкільної та початкової освіти буде повноцінним за умови його повноти, глибини, збалансованості конкретного і загального, завершеності, системності, гнучкості, оперативності, динамізму. Великого значення у цьому контексті набуває осмислення та глибоке розуміння сутності мети і завдань професійної освіти, взаємозв'язку із середовищем, який впливає на визначення її змісту, виявлення законів та закономірностей, дидактичних принципів його добору, проектування.

До критеріїв оптимізації змісту підготовки магістрів дошкільної та початкової освіти на основі аналізу дидактичної літератури можна віднести наступні:

- цілісність змісту, що передбачає достатньо повне відображення в ньому вимог, які висуває суспільство в конкретно-історичних умовах свого розвитку до особистості магістра дошкільної та початкової освіти, охоплення основних напрямів концептуально-методологічних, психолого-педагогічних наук, практики і досвіду навчання й виховання дітей та молоді, їх соціалізації та психологічної підтримки;
- реалізацію принципів андрагогіки при визначенні обсягу, структуруванні змісту навчання, врахування психолого-педагогічних особливостей і закономірностей освіти дорослих;

- раціональне структурування змісту, форм і методів, видів навчання в послідовності, наступності, поетапності курсової та міжкурсової підготовки;
- відповідність змісту рівневі навчально-професійних і пізнавальних можливостей, запитів і потреб дорослих студентів;
- відповідність використовуваної навчально-матеріальної, науково-методичної бази обов'язковому змістові освіти. Зміст професійної підготовки магістрів дошкільної та початкової освіти характеризується узгодженістю вивчення дисциплін за такими позиціями: розробка збалансованого плану вивчення дисциплін у часі й послідовності; єдність інтерпретації категоріально-понятійного апарату; наступність у формуванні дидактичних знань та умінь; структурне забезпечення оптимального поєднання теоретичного, емпіричного та прикладного застосування дидактичних знань та умінь студентів.

Індивідуальний стиль учіння визначається нами як зумовлена типологічними особливостями система способів пізнавальної діяльності студента, що забезпечує досягнення оптимального для нього результату. Індивідуальний стиль учіння розглядається як такий, що забезпечує досягнення студентами з різними типологічними особливостями оптимальної продуктивності засвоєння за відносно однакових для всіх умов і об'єктивних вимог самого навчального процесу, що виявляється як його власна траєкторія навчання. У процесуальному аспекті активізація навчання студентів зумовлюється їх самостійною пошуковою діяльністю на лекційних, семінарських, лабораторно-практичних та контрольних заняттях у вигляді осмислення проблемного змісту матеріалу, обговорення дискусійних проблем та завдань, самостійного виконання завдань різного рівня складності.

З метою оптимізації професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної та початкової освіти було розроблено відповідну андрагогічну технологію такої підготовки, що містить такі компоненти-етапи: *цільовий*,

адаптаційно-діагностичний, реалізаційний, корекційний та оціночно-рефлексивний.

Цільовий компонент упровадження технології полягає у розвитку «сутнісних сил» особистості, становлення його творчої активності і самостійності, прояв прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, шляхом залучення до професійно-педагогічної діяльності, рефлексії і до пошуку сенсу своєї діяльності.

Адаптаційно-діагностичний етап упровадження андрагогічної технології професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної та початкової освіти передбачає з'ясування індивідуальних параметрів навчання конкретного студента шляхом створення деякої ідеальної моделі компетентності, до якої має прагнути студент; виявлення рівня попередньої підготовки, його професійного та соціального досвіду, психологічних особливостей тощо. Проте, андрагогічна діагностика відбувається вже на адаптаційному етапі навчання студентів, коли актуалізація особистісних ресурсів, творчого потенціалу майбутнього педагога, подолання стереотипів і комплексів, пов'язаних з власною контекстно-педагогічною діяльністю.

Реалізаційний етап технології передбачає включення таких складників, як аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, які відповідають компонентам творчої особистості фахівця педагогічного профілю. При цьому ми спиралися на ідеї Н. Разіної щодо професійно-особистісного розвитку педагога в умовах інноваційної діяльності освітнього закладу [21].

Аксіологічний компонент має на меті залучення студентів – майбутніх педагогів до загальнолюдської і національної духовної скарбниці та емоційного досвіду і цінностей, закладених у положеннях філософії освіти та виховання, педагогічній класичній спадщині, надання допомоги у виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій.

Когнітивний компонент технології збагачує аксіологічний та емоційно-асоціативний компоненти особистості майбутнього фахівця, а також сприяє оволодінню студентами науковими знаннями

Діяльнісно-творча складова особистісної сфери забезпечує мотиваційний і діяльнісний компонент, сприяє формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів професійної і практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці, науково-дослідницьких видів діяльності.

Результатом *реалізаційного* компоненту андрагогічної технології став стійкий характер пізнавальних мотивів і активність у професійно-педагогічній та пізнавальній діяльності, що виявляється у поєднанні з ініціативністю, самостійністю, творчістю; актуалізація професійних умінь у творчій діяльності;

вияв емоційно-позитивного відношення до професійної діяльності і включення її в практичну роботу; розвинені особистісні цінності та якості; стійкий інтерес до діяльності вихователя та вчителя початкових класів, впевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, самореалізації, особистісного саморозвитку, прагнення до творчих досягнень.

Корекційний етап андрагогічної технології передбачає внесення змін у зміст, джерела, форми, методи, засоби навчання та оцінювання його результатів, а у разі потреби – і в мету навчання та в особистісні освітні цілі студентів. За допомогою різних форм контролю навчальної діяльності студентів відбувається оцінка процесу впровадження андрагогічної технології.

Рефлексивно-оцінний етап технології передбачає зміни в особистісній та професійній сферах майбутніх фахівців, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей щодо уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту тощо.

Представлена компонентна структура змісту андрагогічної технології професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної та початкової освіти

дозволяє акцентувати увагу на збагаченні особистісно-смислової сфери, відносин, переживаннях і усвідомленні цінностей педагогічної професії, розвитку педагогічних здібностей.

Література

1. Змеев С. И. Становление андрагогики. (Развитие теории и технологии обучения взрослых) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2000. 279 с.
2. Кукуев А. И. Андрагогическая подготовка преподавателя мега вуза: содержательный аспект : учеб.-метод. пособие. Ростов-на-Дону : Булат, 2008. 160 с.
3. Лук'янова Л. Б. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. Київ; Ніжин, 2010. Вип. 2. С. 19 – 28.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Атрощенко Тетяна Олександрівна
*кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет
м. Мукачєво, Україна*

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОГО УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ

Сучасні тенденції реформування початкової школи, запити полікультурної освіти та виховання вимагають детального дослідження розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку, який відбувається в умовах багатонаціонального учнівського колективу. Важливим аспектом у вирішенні даного питання є знання вчителем початкових класів тих особливостей, які характеризують даний віковий період; основ полікультурної освіти та виховання, а також специфіки роботи з багатонаціональним учнівським колективом.

Початок молодшого шкільного віку визначається моментом вступу дитини до школи. Відповідно, межами молодшого шкільного віку, які збігаються з періодом навчання у початковій школі, прийнято вважати період із 6-7 до 9-10 років. Саме у цей період відбувається подальший фізичний і психофізіологічний розвиток дитини, що забезпечує можливість систематичного навчання у школі. Перш за все удосконалюється робота головного мозку і нервової системи. За даними фізіологів, до 7 років кора великих півкуль вже є у значній мірі зрілою. Однак найбільш важливі, специфічно людські відділи головного мозку, що відповідають за програмування, регуляцію і контроль складних форм психічної діяльності, у дітей цього віку ще не завершили свого формування (розвиток лобових відділів мозку закінчується лише до 12 років), внаслідок чого регулюючий і

гальмівний вплив кори на підкіркові структури виявляється недостатнім. Недосконалість регулюючої функції кори виявляється у властивих дітям даного віку особливостях поведінки, організації діяльності та емоційної сфери: молодші школярі легко відволікаються, не здатні до тривалого зосередження, збудливі, емоційні [3, с.177].

Початок шкільного навчання практично збігається з періодом другого фізіологічного кризу, що припадає на вік 7 років (в організмі дитини відбувається різке ендокринне зрушення, яке супроводжується стрімким зростанням тіла, збільшенням внутрішніх органів, вегетативною перебудовою). Це означає, що кардинальна зміна в системі соціальних відносин і діяльності дитини збігається з періодом перебудови усіх систем і функцій організму, що вимагає великої напруги і мобілізації його резервів. Цей період називають перехідним, адже в дитині поєднуються риси дошкільного дитинства з особливостями школяра.

У період молодшого шкільного дитинства відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки: дитина оволодіває власною поведінкою, більш точно і диференційовано розуміє норми поведінки вдома, у громадських місцях, виявляє підвищену увагу до моральної сторони вчинків, прагне дати вчинку моральну оцінку, норми поведінки перетворюються у внутрішні вимоги до себе. Тим не менше, для молодшого школяра ще характерна нестійкість морального вигляду: свідомо приймаючи правила і навчаючи ним інших, він нібито самостверджується через те, що дійсно відповідає зразку, а при наявності протиріччя поміж зразком і власною поведінкою легко втішає себе тим, що він зробив так випадково. Уявлення про формальний характер норм і правил перешкоджає нормальному становленню моральної сфери. Через те умовою морального розвитку дитини є знання норм моралі і розуміння їх цінності і необхідності.

Слід зазначити, що до кінця молодшого шкільного віку формуються такі вольові якості характеру, як самостійність, наполегливість, витримка. Важливі умови виховання дисциплінованості школярів, формування

моральних якостей особистості - чітке формулювання норм і правил, заохочення виконання, відповідна реакція на порушення дисципліни. Розсудливе і афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до них дорослого, котрий санкціонує певний тип поведінки.

Основним завданням морального виховання у молодшому шкільному віці є розвиток довільного рівня моральної саморегуляції поведінки. Значне місце в житті молодшого школяра займають почуття як мотиви поведінки. Розвиток емоційної сфери в даний період характеризується підсиленням стриманості й усвідомленості в проявах емоцій, підвищенням емоційної стійкості. Молодший школяр починає більш стримано виявляти власні емоції, особливо негативні, що пов'язано з розрізненням ситуацій, в яких дозволяється чи не дозволяється виявляти власні почуття, тобто довільність поведінки поступово починає позначатися на сфері почуттів. Однак, у цілому для дітей характерні вразливість і чуйність.

Для розвитку волі молодших школярів важлива доступність мети діяльності, оптимальна за складністю задача, тоді як надто легкі чи складні завдання гальмують розвиток вольових якостей і дій. Умовою розвитку вольових якостей є така організація діяльності, за якої дитина бачить власне просування до мети і усвідомлює його як наслідок власних зусиль. У цьому віці формуються способи вольової регуляції: спочатку це словесна інструкція вчителя, потім, з розвитком самосвідомості, вольовий акт викликається власними потребами дитини [4, с. 44-50].

Дитячий колектив – це об'єднання дітей, згуртованих спільною корисною діяльністю (навчанням, працею, спортом, громадською роботою). Дитячий колектив відрізняється від інших колективів віковими межами, специфічною діяльністю (навчання), послідовною мінливістю складу, відсутністю життєвого досвіду, потребою у педагогічному керівництві.

Для школи характерними є такі типи колективів: навчальні - класний (первинний або контактний), загально шкільний, предметних гуртків;

самодіяльні організації - колективи художньої самодіяльності (хор, ансамблі, гуртки); товариства - спортивне, книголюбів та ін.; об'єднання за інтересами; тимчасові об'єднання для виконання певних видів роботи. Усі типи колективів пов'язані між собою загальною метою навчально-виховної діяльності школи, забезпечують залучення учнів до різноманітної діяльності. Найважливіший за характером діяльності - колектив класу. У ньому виникають най триваліші стосунки між його членами та між педагогами і колективом, педагогами і батьками школярів.

Багатонаціональний колектив, якому притаманні характеристики розвиненої групи, вимагає особливої уваги з боку керівника і з точки зору регулювання існуючих у ньому взаємин між представниками різних етнічних спільнот. Для багатонаціональних колективів характерна активність міжетнічного спілкування, обумовлена формуванням їх за територіальною ознакою, комплектуванням з традиційно проживаючих у конкретних місцевостях національностей, які звикли до постійних контактів один з одним, взаємно поважають традиції, звички, норми поведінки один одного. У той же час сфера подібних міжнаціональних відносин у цих колективах знаходиться в постійному розвитку.

У багатонаціональному колективі спостерігається велика різноманітність форм міжособистісних відносин, заснованих на національній приналежності, культурній специфіці, своєрідності мови, звичаїв, традицій. Ці відносини важко охопити увагою і турботою у повному обсязі, але вони повинні фіксуватися в інтересах ефективності виховних зусиль. Різнманітна спільна діяльність робить життя дитячого колективу цікавим, сприяє налагодженню стосунків між представниками різних національностей, рас, релігій, що згуртовує як первинний колектив так і загально шкільний. Об'єднують такий колектив різноманітні цікаві види діяльності, міроприємства та заходи, що потребують узгоджених дій усіх його членів.

Ефективним засобом згуртування багатонаціонального учнівського колективу у початковій школі, на нашу думку, є формування в ньому певних

«особливих» традицій, які відрізнятимуть його від усіх інших, привноситимуть певний колорит і неповторність у буденний ритм шкільного життя. Не менш важливими є так звані «традиції щоденного вжитку» - дотримання певних правил поведінки у повсякденному житті (наприклад, «у нашому класі не запізнюються», «у нашому класі допомагають один одному, поважають один одного» та ін.). Шкільні традиції виховують в учнів толерантність, товаристськість, патріотичні почуття, гордість за колектив, його кожного члена та успіхи в навчанні та праці.

Сприяє згуртуванню учнівського колективу обґрунтований і використовуваний А. Макаренком принцип паралельної дії - вимога до вихованця ставиться не прямо, а через колектив, коли відповідальність за кожного члена покладається на колектив і його самоврядування. Цю методику можна використовувати вже на другій стадії розвитку колективу. Такій же меті підпорядкована організація колективної діяльності [2].

Різноманітна спільна діяльність з батьками робить життя дитячого багатонаціонального колективу цікавим, сприяє налагодженню стосунків між первинними колективами, загальношкільним і первинними колективами, що згуртовує і первинні колективи, і загальношкільний. Об'єднують колектив цікаві конкретні справи, що потребують узгоджених дій його членів.

Література

1. Гнатенко П. І. Національна психологія: аналіз проблеми та протиріч. Київ, 2005.
2. Макаренко А. М. О воспитании /Сост. и автор вступ. статьи В.С.Хелемендик. Москва: Политиздат, 1988. 256 с.
3. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Вид. 2-е, стер. Київ: Кондор, 2015. 469 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, 2002. 528 с.

Бутенко Марія Костянтинівна

*Студентка кафедри маркетингу
та менеджменту
зовнішньоекономічної діяльності
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Соціально-психологічні аспекти становлення та розвитку особистості молодшого школяра.

Проблема освіти, зокрема педагогіки – одна з найважливіших у сучасному світі. Виховання та розвиток особистості неможливі без достатньо професійного рівня підготовки педагогів, особливо в початковій школі. Виховання дитини відбувається в декілька етапів:

- батьківське виховання з моменту народження;
- виховання в дитячому садку;
- шкільне виховання.

Формування та усебічний розвиток дитини неможливі, якщо вона не пройде усі ці етапи. Звичайно, найперший та найвагоміший вплив на розвиток та зростання дитини мають батьки. Вони знайомлять дитину з життям, навчають її ходити та розмовляти, допомагають їй пристосуватися до навколишнього світу. Саме батьки закладають основи формування характеру та особистісного розвитку дитини. Але, коли дитина йде до школи, вона потрапляє в цілком інше, чуже середовище. Навчання в школі створене не тільки для того, щоб навчитися читати та писати, а й для того, щоб допомогти дитині розвивати вроджені таланти та фізичні здатності й набувати нових навичок і здібностей. Правильне та доцільне виховання допомагає розвивати навіть приховані та слабо виражені здібності, а неправильне – перешкоджає цьому. Саме тому, для всебічного розвитку необхідні педагоги, які є професіоналами своєї справи, та навчальні методи, які підібрані чітко та професійно. Але, нажаль, методи навчання, особливо в початковій школі, не завжди є професійними та доцільними. Освіта –

головний фактор для побудови гідного рівня життя та отримання високооплачуваного та затребуваного робочого місця. Що, в майбутньому, визначає усе подальше життя людини.

Вагома частина становлення та розвитку особистості дитини припадає саме на період, коли вона йде до школи. Навчання та шкільне виховання виконують такі функції:

- адаптація дитини до навколишнього середовища;
- формування характеру та особистості;
- розвиток комунікативних навичок за допомогою спілкування з однолітками та вчителями;
- знаходження й зміцнення своєї позиції в колективі;
- формування лідерських якостей;
- створення умов для розвитку розумових здібностей, логіки та фантазії;
- донесення до дитини того, чому саме важливо навчатися та всебічно розвиватися;
- психологічна підготовка до подальшого дорослого життя;
- допомога в формуванні світогляду тощо.

Саме тому, недоліки і прогалини, що були допущені під час навчання та виховання в дитинстві, пізніше надзвичайно важко ліквідувати. Тому, надзвичайно важливо, щоб навчанням дітей займалися кваліфіковані та професійні педагоги. Їх завдання полягає в тому, щоб донести всі ці функції навчання до дитини в такий спосіб, щоб зацікавити та мотивувати її. Основними задачами педагогічної науки є:

- пізнання проблем та складнощів виховання, навчання та розвитку дитини;
- розуміння шляху набуття людиною суспільного та особистого досвіду;
- вивчення та розуміння законів і принципів педагогічного процесу;

- розроблення планів, методів, шляхів та рекомендацій щодо становлення навчального процесу;

- перетворення теоретичних знань в практичні навички та досвід.

Розглядаючи увесь процес розвитку цієї науки, стає зрозуміло, що, саме багатий життєвий практичний досвід, підкріплений теоретичними знаннями, є джерелом становлення справжнім педагогом.

Педагогічна й навчальна діяльність здійснюються як чіткий алгоритм, але, іноді, виникають незаплановані проблеми. Їх вирішення залежить від здатності педагога приймати важливі рішення в надзвичайних ситуаціях, нестандартно мислити та довіряти інтуїції, тобто імпровізувати. Здатність до імпровізації притаманна особистостям, які вміють не тільки раціонально мислити, але й фантазувати, довіряти своїм почуттям та глибше сприймати дійсність. Педагогічна імпровізація – це швидке, не завжди раціональне, адекватне реагування на ситуацію, що несподівано сталася, й вимагає миттєвої реакції. Але її проблематика полягає в тому, що не завжди рішення, прийняті педагогами в критичних ситуаціях, є правильними та доцільними. Іноді, прийняте рішення або виконана дія можуть призвести до непоправних наслідків. Коли справа йде про поведження з дітьми, це може бути надзвичайно небезпечно. Неправильні рішення можуть бути зумовлені браком достатнього рівня досвіду, кваліфікації, теоретичних та практичних знань, повного розуміння ситуації тощо.

Ще одна проблема полягає в тому, що молоді педагоги орієнтуються тільки в певних освітніх та наукових галузях. Але для того, щоб бути професіоналами, необхідно мати знання в психології, володіти різними технологіями навчання та виховання, бути здатними до саморозвитку тощо. Тобто, недостатньо просто розбиратися в певному предметі або галузі – необхідно вміти вчити та зацікавлювати дітей.

Сучасні діти дуже різні та особливі. Кожний з них потребує особливого підходу, такого, який би допоміг дитині захотіти навчатися та зрозуміти усе те, що вона вивчає. Але, нажаль, деякі вчителі не звертають на

це уваги та вчать усіх дітей однаково, за однією методикою. Через це, потенціал багатьох дітей залишається нерозкритим. В ранньому шкільному віці найважливіше – саме зацікавити дитину. Прищепити їй жагу до навчання. Бо, якщо не зробити це вчасно, в старших класах дитина навряд зможе віднайти це прагнення особисто.

Інклюзивна освіта ґрунтується на забезпеченні рівного права для дітей здобувати освіту та навчатися, навіть якщо вони мають певні особливі освітні потреби. Проблема інклюзії в умовах сучасної освіти полягає в тому, що такий вид освітньої програми ще недостатньо впроваджений в нашому суспільстві. Це гальмує заохочення відмінностей та надання рівноправного доступу до навчання або створення спеціальних умов для дітей, які мають певні вади та особливості. Якщо такі освітні програми набудуть більшого поширення, то кожна дитина буде відчувати себе рівною в праві на навчання та, також, відбудеться вдосконалення освітніх структур, методів та підходів до здобуття освіти.

Педагогіка – складна та багатогранна наука, яка потребує поглибленого вивчення, великої кількості практичних та теоретичних навичок та багатовікового досвіду. Педагоги повинні проходити не тільки професійну підготовку, а й спеціальні курси з психології, які би навчили їх бачити особистість в кожній дитині та допомагати їй відкритися. Виховання та навчання дітей – це головний процес, що формує особистість дитини, майбутнього громадянина. Саме педагоги можуть вплинути на те, якою виросте ця дитина, якої життєвої філософії вона буде притримуватися й які вчинки буде здійснювати у своєму житті. Можна сказати, що уся нація формується завдяки цим людям. Це дуже важлива роль, відіграти яку може далеко не кожна людина. Для того, щоб бути професіоналами, необхідно мати знання в психології, володіти різними технологіями навчання та виховання, бути здатними до саморозвитку тощо. Ставитися до процесу навчання та виховання необхідно відповідально та серйозно, мати багатий досвід та вміти швидко вчитися на своїх помилках. В ідеалі, помилок взагалі

не повинно бути, бо недоліки та промахи, що були допущені педагогами при навчанні та вихованні дітей, пізніше надзвичайно важко ліквідувати.

Література

1. Башкір О.І. Прийняття рішення як етап педагогічної імпровізації. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.. К.Д.Ушинського*: збірник наукових праць. Одеса, 2008. № 4–5. С. 77-80.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
3. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу : Твори: У 7-ми т. Київ, 1954. Т. 5. С. 9–109.

Джафарова Оксана Сергіївна
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
початкової освіти
Кримський інженерно-педагогічний
університет
м. Сімферополь, Крим

РОЗШИРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ХУДОЖНІХ ТЕХНІК

Перед сучасною системою освіти стоїть завдання пошуку ефективних шляхів навчання і виховання особистості з урахуванням індивідуальності самої особистості, творчими підходами. На перший план виходять проблеми розкриття творчого потенціалу і самовираження учнів. Особливе місце у вирішенні даного завдання займає художня діяльність, яка надає широкі

можливості для творчої самореалізації особистості. Художня діяльність доступна, впливає на емоційні структури і розкриває внутрішній світ молодших школярів.

Теоретичні засади дослідження творчого самовираження особистості закладено у філософських дослідженнях О. Азі, В. Андрющенка, П. Гуревича, І. Надольного та інших; у психолого-педагогічному аспекті розглянуто в роботах К. Абульханової-Славської, І. Беха, Л. Буєва, Л. Виготського, О. Кононко, А. Маслоу, В. Моляко, Г. Олпорта, В. Слободчикова та інших учених. Педагогічні підходи до пошуку сутності феномену творчого самовираження особистості та особливостей його формування висвітлено А. Аніщук, А. Богуш, А. Бойко, Т. Нікішиною, А. Солдатовою, Н. Чаніловою, І. Шкуратовою та іншими. Безпосередньо перебіг творчого самовираження в образотворчій діяльності вивчався О. Беляковою, С. Брікуною, А. Крініциною, А. Мезал, О. Михайловою, В. Салютною, М. Сталь, А. Яфальян.

Метою даної роботи є розкриття можливостей творчого самовираження молодших школярів у процесі використання нетрадиційних художніх технік.

У початковій школі, в процесі навчання образотворчому мистецтву спостерігається несформованість художніх умінь, що заважає молодшому школяреві висловлювати в художніх композиціях задумане. Малюнки учнів часто виходять невпізнаними, далекими від реальності, і як наслідок, у дітей знижується інтерес до образотворчого мистецтва, до бажання самовиражатися. В цьому випадку можуть допомогти так звані нетрадиційні художні техніки, розгляду яких присвятили свої роботи Р. Казакова [1], Н. Суханова [2], Н. Чен [3] та ін.

Сучасні художники різних напрямків акцентують увагу на важливості техніки в мистецтві. У методиці навчання малюванню відбувається протиборство: одні педагоги виступають за перевагу прийомам, які знайшли самі діти, в результаті самостійного оволодіння інструментами і матеріалами, без допомоги дорослого (О. Флеріна, Г. Кершенштейн); інші (Т. Комарова,

М. Ростовцев, Н. Сокольнікова) розглядають навчання техніці як важливу самостійну задачу образотворчого мистецтва. Розробляючи практику навчання образотворчої техніці, автори дають наступні рекомендації: з одного боку, різноманітність матеріалів веде до вільного об'єднання різних матеріалів і технік в одній роботі, а з іншого – учні легко переносять засвоєні прийоми роботи з однієї техніки до іншої, не враховуючи при цьому їх специфіки. Доцільно також в роботі з дітьми шукати різноманітні прийоми створення зображення, по-різному використовуючи художні техніки і обов'язково разом з дітьми виявляти найбільш вдалі варіанти використання тієї чи іншої з них у створенні художнього образу. Такий підхід забезпечує появу нових, нетрадиційних художніх технік та підходів.

При визначенні нетрадиційності існують протилежні погляди в середовищі вчених і практиків. Одна група (П. Гуревич Л. Сморг та ін.) «нетрадиційність» розуміють як не вкорінені в культурі явища, які з'являються в періоди нестабільності та змін в суспільному житті в різні історичні епохи. Інша, наприклад, Л. Грігор'єва [4], наполягає на розумінні «нетрадиційності» як якісної новизни, споконвічного протиставлення традиційному, як новоутворення, що відрізняється широким різноманіттям і особливостями. Існує і третій підхід (Джованні Кастільоне, М. Добужинский та ін.), який відноситься до природи нетрадиційних художніх технік. У практиці образотворчого мистецтва існує проблема пошуку свого власного стилю художника, манери виконання, тому художники знаходяться в постійному пошуку власного «почерку» художнього твору. У зв'язку з цим з'являються нові художні техніки. На наш погляд, нетрадиційні художні техніки з'явилися завдяки художникам-практикам, але в навчанні дітей художньої діяльності широко не використовувалися.

В рамках особистісно-орієнтованого підходу навчання має бути опосередкованим, не через пряму вказівку, а через стомлений матеріал. У зв'язку з цим нетрадиційні художні техніки мають ряд особливостей застосування, серед яких (розроблені під керівництвом В. Рагозіної) [5]:

- простота матеріалів, які використовуються в роботі. Для створення робіт в нетрадиційній манері досить простих і доступних матеріалів – паперу різної фактури і застосування (наприклад, журнали, газети, обрізки шпалер, пакувальний папір і т.д.), барвників з фруктів або овочів, залишків тіста, непридатних матеріалів та інше.

- доступність прийомів роботи з матеріалами. Дана особливість нетрадиційних технік дозволяє швидко оволодіти прийомами виконання і вже з перших занять використовувати отриманий досвід при створенні своїх художніх образів.

- можливість творити без спеціальних художніх інструментів, наприклад, без мольберта, пензликів, ножиць: можна малювати за допомогою пальців і долоньок, працювати в техніці рваної аплікації та ін.

- легкість засвоєння технік. В умовах традиційного навчання особливості освоєння прийомами зображення відбувається шляхом їх послідовної передачі від вчителя до учнів протягом певного часу; нетрадиційні ж художні техніки дозволяють молодшому школяреві виступати і носієм, і творцем нових технік, оскільки сам учень може придумати, створити в процесі експериментування нову техніку (новий прийом) і передати її вчителю. Також учень може демонструвати отриманий досвід іншим дітям, тобто виступати в ролі вчителя, для чого необов'язкова спеціальна і тривала художня підготовка.

- універсальність прийомів нетрадиційних художніх технік, які учні можуть вільно переносити з одного виду художньої діяльності в інший. Виділена характеристика дозволяє їм самостійно експериментувати у вільній творчості.

- швидкий результат освоєння нетрадиційних художніх технік: від початку роботи до отримання готового «художнього продукту» проходить іноді всього кілька хвилин.

- безмежність творчої діяльності. Завдяки нетрадиційним технікам учень позбавлений зводу різних обмежень, що стимулює його творити,

експериментувати, вільно поводитися з будь-якими матеріалами і отримувати радість і задоволення. Безумовно, при використанні нетрадиційних технік молодшого школяра доцільно вчити виразності зображення, розмовляти з ним про різні ефекти в результаті використання тих чи інших прийомів, щоб домагатися краси, гармонійності в створених образах.

Всі наведені вище особливості дозволяють ефективно використовувати нетрадиційні техніки в умовах початкової школи.

У дослідженнях названих раніше авторів не міститься однієї загальноприйнятої класифікації нетрадиційних технік. Н. Чен [3] все техніки поділяє на два види: відбитки і всі інші способи зображення. У нашому баченні, все нетрадиційні художні техніки можна розділити за такими групами за матеріалами, які використовуються в роботі (нетрадиційні прийоми малювання: ніткографія, кляксографія, монотипія, набризк; робота з папером: квіллінг, рвана аплікація; айріс-фолдінг; робота з природним матеріалом: карвінг, біокераміка, флористика, ошибана; робота с волокнистими матеріалами: батік, ізонить, аплікація з жатою тканини), і за способом отримання зображення (відбитки фарбою: долонькою, пальцями, листям, зім'ятим папером, картоплею та ін.; кляксографія: звичайна, видування з трубочкою, набризк та ін.).

Практика роботи показує, що цікавих і навіть несподіваних художньо-виразних ефектів можна досягти, поєднуючи різні техніки, наприклад, коли учні малюють і зафарбовують предмети восковими кольоровими олівцями, а потім покривають аркуш паперу гуашовими фарбами – створюється фон малюнка, на якому красиво проступають кольорові воскові лінії, штрихи, крапки (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Приклади комплексних нетрадиційних художніх технік

	Техніка 1	Техніка 2	Отримана техніка в результаті комплексного застосування	Особливості художньої виразності

	монотипія	граттаж	кольоровий граттаж	яскравість рішення	колірного
	аплікація	пастель	мальовнича аплікація	обсяг (натюрморт)	предметів
	тонування чаєм на м'ятому папері	відбитки пальців, кляксографія	«старовинний лист»	Створення «старовини» (мапи, письма)	ефекту (мапи, письма)
	ебру	контурне малювання	графічне ебру	створення поєднання абстрактного зображення	ефекту фарб,

Вважаємо, що різні групи технік можуть бути спрямовані на розвиток структурних компонентів творчого самовираження учня початкової школи. Так, використання відбитків (долоньок, кляксографія) призводить до невизначених зображень, які вимагають подальшого доведення – домальовування олівцями, фломастерами тощо, а значить учень проявляє уяву, асоціативність, гнучкість і оригінальність мислення, здатність генерувати ідеї і втілювати їх. А робота, яка включає кілька технік, а також колаж, акватиція, вимагає не тільки творчості, але і аналізу і планування, передбачення кінцевого результату.

Таким чином, нетрадиційні художні техніки надають широкі можливості для творчого самовираження молодших школярів, стимулюють і розширюють творчу особистість учнів.

Література

1. Казакова Т. Г. Детское изобразительное творчество. М.: Карапуз-Дидактика. 2006. 190 с.
2. Суханова Н. В. Развитие творческого воображения дошкольников через нетрадиционные приемы рисования URL: www.festival.1september.ru
3. Чен Н. В. Нетрадиційні техніки зображення: навчально-методичний посібник. Харків: Скорпіон. 2007. 48 с.
4. Григорьева Л. И. Религии «Нового века» и современное государство: (социально-философский очерк). Красноярск: СибГТУ. 2002. 445 с.
5. Джафарова О.С. Нетрадиційні художні техніки у навчанні молодших школярів. Мистецтво та освіта. № 3. 2012. С 38–44.

Дідевич Олександр Олександрович
Студент
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
ім. Т. Г. Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АРТ-ТЕРАПІЇ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Звернення до потужного потенціалу мистецтва сприяє більш гуманним відносинам в соціумі. Саме тому увагу вчителів все більше привертає арт-терапія як можливість саморозкриття дитини в художній творчості.

Школа – це особливий освітній простір, один з основоположних принципів якої – опора на актуальні потреби кожного учня, підвищення продуктивності його пізнавальної і творчої діяльності [2, с. 13].

Шкільне середовище сприяє створенню соціально-психологічних умов для успішного навчання, але складність програм і завантаженість можуть стати передумовами для появи «психологічно неблагополучних» школярів.

Арт-терапевтична робота в школі дозволяє підвищити значущість проблеми психологічного здоров'я учнів і сприяє кращому розумінню їх потреб педагогами. В останні роки в педагогічній практиці освітніх установ все більш активно застосовується метод терапії мистецтвом [1, с. 13].

Теоретичні основи арт-терапії було закладено психоаналітиками (З. Фрейд, К. Юнг). Її корекційні можливості пояснюються тим, що арт-терапія дає людині можливість самовиражатися за допомогою творчості і тим самим пізнавати і затверджувати своє «Я». Зараз «лікування» мистецтвом покинуло кабінети психотерапевтів і знаходить широке застосування в освітніх установах.

Арт-терапія – це терапія творчістю, мета якої – гармонізація психоемоційного стану людини. Одна з ідей психоаналітиків, взята за основу, полягає в тому, що результат будь-якого творчого процесу (малювання, ліплення, написання музики) відображає приховані й неусвідомлювані психічні процеси [3, с. 25].

Залежно від того, за допомогою чого відбувається вплив, виділяють різні види терапії:

Ізотерапія. В основі лежать види образотворчого мистецтва: малювання, ліплення, аплікація, в'язання, вишивка і т. д. Цей тип терапії задіює ще і колірну терапію, оскільки колір – один з перших параметрів, за яким можна оцінити стан людини.

Музикотерапія. Включає в себе прослуховування музики, звуків природи, співу. Оскільки музика сама по собі – це почуття, емоція, зафіксована в часі, її використання для діагностики і корекції емоційного стану незаперечне.

Бібліотерапія. Полягає у використанні творів літератури (прози, поезії, драми) для аналізу та вирішення особистісних проблем. Набирає популярності казкотерапія, яка передбачає як використання існуючих казкових текстів, так і написання власних.

Імаготерапія. Зводиться до перегляду і постановки драматичних творів. Переживання людиною життя інших дозволяє аналізувати власну ситуацію, розвиває особистісні якості, комунікативні навички. Один з видів – лялькотерапія – активно використовується при роботі з дітьми із затримкою в розвитку.

Кінезітерапія. В основі лежить рух, танець. Рухи і пози людини висловлюють її психічний стан. Уміння вільно рухатися дає волю й емоціям, допомагає розслабитися, а ритмічні рухи покращують самоконтроль [2, с. 14].

Арт-терапія може бути пасивною й активною. У першому випадку людина сприймає й аналізує продукт чужої творчої діяльності. У другому вона сама є творцем, активним учасником процесу створення.

У сучасному світі вимоги до школярів стають вище, що нерідко призводить до перевантаження і появи проблем в навчанні. Особливо це стосується учнів молодших класів. Не кожна дитина може пояснити словами, що її щось турбує. Більше того, не кожен навіть усвідомлює це. Класний

керівник початкової школи повинен бути дуже уважним до емоційного та психологічного стану дітей, оскільки від нього залежить і результативність освітнього процесу, і успішне виховання здорової особистості. Арт-терапія допомагає школяреві невербально виразити свої тривоги, а педагогу – зрозуміти потреби і проблеми своїх юних підопічних [3, с .26].

Завдання, які вирішує педагог, використовуючи терапію мистецтвом на уроках:

- стабілізація психоемоційного стану;
- зняття емоційного і м'язового напруження;
- допомога в розкритті та реалізації творчих здібностей;
- стимулювання особистісного розвитку;
- виховання і навчання за допомогою мистецтва [1, с .14].

Реалізація арт-технології відбувається в кілька етапів.

1. Педагог вибирає техніку, яку він буде використовувати, ґрунтуючись на обраній меті. Для емоційного, фізичного розкріпачення, згуртування класу і розвитку навичок комунікації доцільні колективні види: музико-, імаго- і кінезітерапія. Якщо необхідно проаналізувати психологічний стан кожної дитини, краще використовувати бібліо- та ізотерапію.

2. Якщо проведення уроку вимагає певних матеріалів, класу про це оголошується заздалегідь. На уроці вчитель пояснює дітям мету і завдання роботи, послідовність дій, логіку проведення заняття і роль кожного учня в ньому.

3. На етапі реалізації діти виконують завдання. Педагог контролює процес, відповідає на питання. Важливо не направляти дітей, як правильно малювати або ліпити. Тільки розслабившись, школяр зможе повністю виразити себе в зоровому образі. У кінці всі демонструють отримані результати.

4. Заключним моментом є інтерпретація й аналіз продуктів творчості. При цьому не можна давати негативні оцінки і судження. При бажанні учень може сам розповісти про свою роботу, дати їй інтерпретацію. До будь-якого

отриманого результату необхідно поставитися з повагою, оскільки він репрезентує особистий рівень [2].

Використання методів арт-терапії можливе на будь-якому уроці.

Вправ і технік арт-терапії існує безліч, але їх об'єднує можливість подивитися на власну творчість як відображення свого «Я». Можемо запропонувати використання вправи «Казка про героя» для учнів початкової школи. Для цього нам знадобиться ручка і чистий аркуш паперу. Сідаємо зручніше. Якщо хочеться, можна включити приємну музику. Робимо кілька глибоких вдихів і видихів, розслабляємося і налаштовуємося на свій внутрішній стан. Після цього починаємо створювати казку. Перш за все, визначаємося з героїнею або героєм, місцем і часом дії, його / її особливостями характеру і способом життя. В основній частині казки Герой знаходить друзів, долає всі перешкоди, справляється з усіма «драконами» і отримує винагороду. А у фіналі він знаходить все те, до чого прагнув – досвід і знання, які його життя змінюють на краще. Закінчивши написання казки, перечитуємо її ще раз і шукаємо нашу схожість з Героєм, визначаємо на якому етапі (за сюжетом казки) ми зараз знаходимося і що може допомогти нам подолати труднощі.

Вправи арт-терапії з чорнильними плямами. Беремо чорнило, туш, рідко розведену гуаш і цим капаємо посередині листа ватману. Складаємо папір навпіл і складені частини притискаємо одна до одної, акуратно їх розгладжуючи. Розгорнувши аркуш паперу, бачимо симетричний абстрактний малюнок. Використовуючи різні кольори, таких плям необхідно зробити цілу серію. Коли все буде готово, спробуйте описати свої творіння, давши кожному малюнку назву і невелику характеристику.

Отже, арт-терапевтичні методики дозволяють занурюватися в проблему на стільки, наскільки людина готова до її переживання. Сама дитина, як правило, навіть не усвідомлює те, що з нею відбувається. Методи арт-терапії у роботі з дітьми надають можливість програвати, переживати,

усвідомлювати конфліктну ситуацію найбільш зручним для психіки дитини способом.

Література

1. Андрейчин С. Р. Система впровадження арт-методів у роботу практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 5. С. 13-19.
2. Блазнева Броніслава. Арт-терапія відкриває нові можливості самосцілення. *Українське слово*. 2012. № 14 (4-10 квіт.). С. 13.
3. Деркач Оксана. Арт-терапія на допомогу школі. *Мистецтво та освіта*. 2010. № 2. С. 25-28.

Д. С. Едемова

Магістр педагогіки

Викладач англійської мови

Аллен Хоус Публік Скул, Канпур, штат Уттар-Прадеш, Індія

D. S. Edemova

Master of Pedagogy

English teacher

Allen House Public School Kanpur, Uttar Pradesh state, India

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сьогодні особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних форм, методів виховання особистості, зокрема, формування у неї лідерських якостей, соціальної активності, розвитку уміння інтегруватися у соціумі, оперативно знаходити нові шляхи вирішення суспільних проблем.

У науковій літературі проблема лідерства представлена працями Г.Ашина, Б. Басьо, Ж. Блонделя, Р.Бо-Гардуса, І. Волкова, Д. Дженнінгса, І.Алтунової, Л. Кравченко, Р. Кричевського, Е. Кузьміна, К. Левіна, Б. Паригіна, А.Петровського, Р.Стогдилла, Р.Такера, В.Тернопільської [15;17], Л.Уманського, А. Херманна, С. Хуката ін.

Лідерство можна розглядати як багатоаспектне соціальне явище, що виявляється в будь-яких більш-менш організованих групах, що прагнуть до загальної мети [1; 2; 3].

Зокрема, у дослідженнях вчених лідерство визначено як процес організації та управління колективом. Н. Семченко, визначаючи лідерство як процес, за допомогою якого одна особа впливає на членів групи, виділяє головну відмінність між керівництвом та лідерством: ці феномени діють у різних структурах (керівництво – у формальній, а лідерство – у неформальній структурі). Дослідниця підкреслює, що однією з найважливіших функцій неформальних лідерів є компенсаторна, яка виявляється в ліквідації недоліків у діяльності офіційних керівників. Суттєвою функцією є також персоніфікація функціонально-рольових відносин, коли лідер виступає своєрідним емоційним центром для інших людей [4].

Наявність чітких цілей, розуміння реальності поставлених цілей та оцінка просування до них; вміння вирішувати проблеми, виокремлювати головне та другорядне, оцінювати варіанти, прогнозувати наслідки, оцінювати й розподіляти ресурси; творчий підхід до вирішення управлінських задач, вміння генерувати ідеї, готовність до нововведень; знання особливостей організаторської та організаційної діяльності, вміння управляти людьми, мотивувати і стимулювати їх до роботи, вміння працювати з групою, наявність специфічних організаторських якостей особистості.

На основі проаналізованої літератури нами визначені критерії та показники сформованості лідерських якостей. У структурі лідерських якостей особистості ми виділяємо емоційно-ціннісний, когнітивний, практичний компоненти. Зокрема, мотиви визначаються ціннісними орієнтаціями особистості. Так, С. Рубінштейн зазначав, що в діяльності людини в задоволенні безпосередніх громадських обов'язків основою є шкала цінностей, а в задоволенні індивідуальних потреб через громадсько-активну діяльність реалізується ставлення індивіда до суспільства [7]. Учені

стверджують, щоб лідирувати, керувати, спрямовувати людей, треба знати, які потреби лежать в основі активності особистості, якими цілями та мотивами вона керується в тій чи іншій діяльності, які її інтереси, ідеали, переконання, тобто «спрямованість особистості». Психологічним ядром спрямованості, її внутрішніми рушіями є система провідних мотивів діяльності.

Тож, *складниками емоційно-ціннісного критерію визначено:* мотиви (прагнення вдосконалювати життя колективу, розбудовувати виховне середовище, потреби в самореалізації, інтереси, бажання допомагати іншим, бути членом єдиної команди, прагнення бути лідером у самоврядуванні) та ціннісні орієнтації (гуманістична спрямованість, усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності).

Знання є *базовим складником когнітивного критерію* сформованості лідерських якостей, він проявляється через показники: інтерес до лідерства та організаторської діяльності в студентському самоврядуванні, інтеграцію інтересів студентського колективу, готовністю лідера до створення в самоврядуванні атмосфери згуртованості та взаємопідтримки, що проявляються в позитивній діяльності.

У рамках когнітивного критерію виділяємо наступну структуру знань:

1)знання про лідерство (домінуючі лідерські якості, сучасні теорії та стилі лідерства, формальне та неформальне лідерство, закономірності розвитку колективу (команди), розуміння особливостей організаторської діяльності);

2)знання про студентське самоврядування (мету, завдання, принципи, функції, організаційні форми студентського самоврядування, його правову та економічну основу діяльності, механізми впливу студентського самоврядування на якість освіти студентів, захисту прав осіб, що навчаються; ці знання мають трансформуватися в готовність брати участь у справах самоуправління своєї академічної групи, факультету, гуртожитку, вищого навчального закладу).

Практичний компонент виявляється в умінні як готовності свідомо й самостійно виконувати практичні й теоретичні дії на основі засвоєних знань, життєвого досвіду і набутих навичок.

До структури діяльнісного критерію сформованості лідерських якостей студентів відносимо якості, що виділили як необхідні для організатора Л. Уманський та Л. Лутошкін: практичність та глибина розуму, комунікабельність, активність, ініціативність, наполегливість, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність [15]. Лідер-організатор, на думку вчених, повинен володіти специфічними якостями: «організаційне чуття» (психологічна вибірковість, практично-психологічний розум, психологічний такт), емоційно-вольова дієвість (громадська енергійність, вимогливість, висока вимогливість до самого себе), схильність до організаторської діяльності.

До структури діяльнісного критерію сформованості лідерських якостей студентів належить сила впливу лідера на послідовників. Емоційно-вольова складова цього критерію включає: уміння вирішувати конфліктні ситуації у студентському самоврядуванні, уміння активно реалізувати прийняте рішення, впевненість у собі, уміння знайти оптимальну форму комунікації та взаємодії зі студентами, регулювання відносин в групі, уміння створювати позитивний мікроклімат, уміння конструювати взаємозв'язки та взаємовідносини в студентському самоврядуванні.

На основі виділених критеріїв виокремлено рівні сформованості лідерських якостей студентів: високий, достатній, середній, низький.

Високому рівню сформованості лідерських якостей за емоційно-ціннісним критерієм притаманні наступні показники: прагнення бути лідером у студентському самоврядуванні, провідні мотиви — бажання допомагати іншим студентам (гуманістична спрямованість, альтруїзм) та самореалізація; усвідомлення себе частиною єдиної команди, ідентифікація себе зі студентським самоврядуванням; усвідомлення значення своєї

діяльності в студентському самоврядуванні для виховання в себе необхідних професійно значущих якостей як майбутнього фахівця.

Середній рівень сформованості лідерських якостей за емоційно-ціннісним критерієм характеризують: нестійке прагнення бути лідером, проявляє свої лідерські якості під впливом зовнішніх мотивів; інтерес до діяльності в студентському самоврядуванні проявляє хаотично, разом з тим, усвідомлює значення майбутньої професійної діяльності; майже не ідентифікує себе з системою студентського самоврядування.

Низький рівень сформованості лідерських якостей за емоційно-ціннісним критерієм проявляється у таких показниках: не прагне до лідерства в студентському самоврядуванні; не цікавиться студентським життям; відзначається нестійкою мотивацією у навчанні; бажання допомоги іншим студентам проявляється рідко; значення майбутньої професійної діяльності не усвідомлює.

Високий рівень сформованості лідерських якостей за діяльнісним критерієм характеризується: здатністю впливати на інших студентів непомітно для них самих; мати яскраво виражену потребу в спілкуванні зі студентами; проявляти готовність легко вступати в комунікативний контакт; отримувати задоволення від діяльності в студентському самоврядуванні; здатністю швидко застосовувати організаторські знання й уміння в самоврядуванні, моделюючи таким чином майбутню професійну педагогічну діяльність; відповідально виконувати колективні доручення.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що до визначення лідерства існують різні підходи та дозволив з'ясувати сутність поняття «лідер» як визнаний член групи, який, використовуючи притаманні йому лідерські якості та здібності, обирає оптимальне рішення для досягнення групової цілі.

Література

1. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 20 с.

2. Тернопільська В. І., Дерев'янка О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 31. С. 264–267.
3. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості: гуманітарний аспект. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2004. № 14. С. 47–50.
4. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості. *Проблеми освіти*. 2015. № 82(2). С. 166–169.
5. Тернопільська В. І. Культура особистості школяра: постановка проблеми. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005 (24). С. 130–133
6. Тернопільська В. І. Соціальний розвиток школяра як основа виховання соціально-комунікативної культури. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005 (25). С. 85–89.

Лаппо Віолетта Валеріївна

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і
психології*

*Коломийського навчально-наукового
інституту*

*Прикарпатського національного університету імені Василя
Стефаника*

м. Коломия, Івано-Франківської області, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТУ ДУХОВНОЇ ЦАРИНИ ОСОБИСТОСТІ

Духовність – це універсальний планетарний принцип, який вимагає поваги до представника будь-якого роду, надання допомоги тим, хто її потребує. Духовні цінності є підґрунтям удосконалення взаємин між націями на основі толерантних способів людських стосунків, суверенітету особистості, орієнтації на повагу й милосердя. Відтак перед сучасною освітою постає нагальне завдання з оптимізації процесу формування толерантності зростаючого покоління.

Аналіз сучасних досліджень з проблем духовного становлення особистості доводять, що на сьогодні поняття «толерантність» визначає як особистісну якість, ознаку гуманної людини або один із принципів

гуманістичного виховання [2]. Толерантність інтерпретується як партнерство у спілкуванні, як суб'єкт-суб'єкту взаємодію; як формування культури діалогу; як формування установок толерантної свідомості; як здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та інші особливості, що загалом складає основу відмови від агресії [5, с.158].

В. Лісовий вказує на те, що толерантність – це термін, «яким позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей». Водночас науковець відзначає, що світоглядною основою толерантності є цінування її різноманітності – природної, індивідуальної, суспільної, культурної [5, с.158].

У сучасній психологічній науці толерантність представлена як відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор внаслідок зниження чутливості до його впливу. Вона підвищує стійкість до певних несприятливих факторів. Існує розуміння толерантності, яке пов'язане з прийняттям різних думок, людей і подій, їх оцінки [7, с. 43]. «Толерантність – відсутність або ослаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється в підвищенні порога емоційного реагування на загрозову ситуацію, а ззовні – у стриманості, самовладанні, здатності довгостроково терпіти несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей» [7, с. 134- 135].

У педагогічній літературі слова «терпимість» і «толерантність» зазвичай розглядають як синоніми, тобто позначають ту саму якість, а в деяких – розмежовують: толерантність – це не те саме, що терпіння або терплячість, сучасні дослідники О. Безкоровайна, І. Кривошопка, Л. Олексюк розглядають толерантність дещо глибше. О. Столяренко у своєму дисертаційному дослідженні висловлює думку, що толерантність є категорією більш широкою й змістовною, ніж терпимість, що представляє терпиме відношення до кого-небудь, чого-небудь і виражається в прагненні

досягти взаємного розуміння й узгодження без застосування надзвичайних заходів тиску, переважно методами виховання й роз'яснення [8, с.18].

Заслуговує на увагу думка вчених В. Павленко і М. Мельничук щодо розмежування цих термінів. Під терпимістю дослідники розуміють здатність приймати думку іншого (інших), як об'єктивну реальність, уміння не дратуватися, не випробовувати почуття приниження, образи, переваги в процесі взаємодії. Толерантність же припускає усвідомлення багатовимірності навколишньої дійсності, розмаїтості форм і способів відбиття її людьми; розуміння відносності точності суджень, думок, висловлень, оцінок тощо; знання й повагу прав, свобод, культури кожної людини, прийняття її такою, якою вона є [7, с. 206-207].

Наприкінці ХХ ст. поняття «толерантність» набуло дещо іншого значення. У сучасному розумінні воно позбавлене відчуття переваги над іншими та зверхньої «дозволеності» бути іншим. Адже в ст. 1 Декларації принципів толерантності, яку проголосило ЮНЕСКО в 1995 році, відзначено: «Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатой різноманітності культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості... Толерантність – це єдність у різноманітності..., це те, що уможлиблює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру...» [138]. Очевидним є те, що толерантність припускає не тільки терпіння, тобто страждальну дію, але й активність із боку людини, яка може бути виражена в поняттях уваги, інтересу, зацікавленості. Відтак, Н. Бирко, розглядаючи «толерантність» як особистісну якість, зазначає, що «це моральна якість особистості, яка характеризує терпиме відношення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної чи культурної належності, терпиме відношення до різних поглядів, світогляду, звичок. Проявляється в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння і злагоди різних інтересів і поглядів без використання примусу, за допомогою методів роз'яснення і переконання» [3]. Таким чином, толерантність є формою взаємодії різних знань, їх співіснування.

Розглядаючи толерантність як структурний компонент духовної царини особистості, слід зауважити, що це є моральна якість, яка характеризує ставлення людини до інтересів, переконань, вірувань, звичок та поведінки інших. Вона виражається в прагненні досягнути взаємного розуміння та узгодження різних інтересів та поглядів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення та переконання. Таке визначення не обмежує застосування толерантності тільки до представників інших націй, народностей та релігій, а визначає моральну основу якості особистості. Але подані вище визначення не є кінцевими, оскільки в них мова не йде про визнання та повагу самих людей, які відрізняються від нас, – визнання як окремих особистостей, так і соціальних або етнічних груп, до яких вони належать.

Толерантність як один із найважливіших виявів духовності в соціальному співтоваристві означає повагу до «чужих і близьких», прийняття і розуміння різноманітних культур у сучасному поліетнічному просторі, різних форм і способів виражень індивідуальності кожного члена соціуму.

Вивчення джерельної бази засвідчує, що сучасні науковці розглядають толерантність як найважливішу складову духовної зрілості особистості. Зокрема: а) сенсуальна терпимість особистості, яка пов'язана зі стійкістю організму до впливу соціального середовища, що проявляється ослабленим реагуванням на будь-який несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його впливу, у тому числі до впливів суб'єктів міжособистісної взаємодії. Сенсуальна терпимість є «терпимість-черствість», «терпимість-міцність», «терпимість-стіна»; б) диспозиційна терпимість особистості забезпечує терпимість особистості в процесі соціальної взаємодії, готовність до певної «терпимої» реакції особистості на середовище. Диспозиційна терпимість передбачає ціннісні взаємини між людьми, ставлення до себе, інших людей, певні установки особистості. Диспозиційна терпимість є «терпимість-позиція», «терпимість-установка», «терпимість-світогляд» [1, с.85].

У сучасних умовах толерантність виявляється в готовності особистості реагувати на зовнішній світ через емпатію, милосердя, довіру, співпереживання, відповідальність, комунікативні уміння. Така готовність пов'язана з індивідуальною ментальністю: системою ціннісного ставлення до інших людей, досвіду загалом. Особам з низьким рівнем толерантності притаманна зайва категоричність у вирішенні різних життєвих проблем, нездатність до різного роду змін і стосунків. Тому можна визначити два важливих аспекти толерантності: зовнішня толерантність (до інших), тобто сприйняття і розуміння того, що інші можуть мати свою позицію, своє бачення з різних поглядів, з урахуванням різних факторів; внутрішня толерантність – здатність приймати рішення, обдумувати проблеми, навіть коли невідомі всі умови і можливі наслідки.

Згідно твердження В. Тернопільської, виховання толерантності потребує включення у виховний процес умов, адекватних віковим та індивідуальним особливостям особистості, що виражається насамперед в готовності педагога до безоцінного його прийняття, яке ґрунтується на довірі, емпатії, відкритості у взаєминах з нею. Крім того, взаємини в колективі мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування. Особливу увагу слід приділити практиці гуманних взаємин, наполегливій щоденній роботі, спрямованій на перехід «знаних» мотивів (орієнтація на те, що добре, а що погано) у мотиви, які діють насправді (повсякденне керування у своїй діяльності засвоєними нормами взаємодії, спілкування поведінки). Як правило, досить часто спостерігають розбіжність між знаннями і реальною поведінкою вихованців, що виявляється в їх невмінні переносити знання та дії, використані в одній ситуації на іншу, знаходити правильний спосіб поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Досить часто ця розбіжність пояснюється недостатністю практичного досвіду вихованців щодо втілення наявних знань у власну поведінку. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати вихованців до вияву толерантності у взаєминах, активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з людьми [9, с. 69].

У своєму дослідженні дотримуємось думки про те, що толерантність як духовна цінність особистості характеризує терпиме ставлення, повагу, сприйняття та розуміння інших людей незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності; інших поглядів, характеру, темпераменту, звичок; різних культурних груп чи їхніх представників, різноманітних форм самовираження та самовиявлення людської особистості.

Толерантність виступає духовною цінністю, нормою духовного життя, принципом людських взаємин, поведінки, якістю особистості. Отже, толерантність є складним і багатогранним утворенням, духовною цінністю особистості, завдяки чому її спілкування, взаємодія стає виваженою та сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації та виявляється в повазі до чужих звичаїв і думок, вірувань і політичних уподобань, інтересів, стану та почуттів інших людей.

Література

1. Безкоровайна О. В. Проблема виховання толерантної особистості в умовах полікультурності сучасного освітнього простору. *Нова педагогічна думка*. 2017. 1 (89), С. 85–89.
2. Бирко Н. М. Особливості формування толерантності учнів молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_17.
3. Декларація принципів толерантності: резолюція Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16.10.1995 р. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/inain.cgi>.
4. Кривошопка І. В. Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. М-во освіти і науки України, Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. К., 2015. 224 с.
5. Лісовий В. С. Агресивність і толерантність. *Енциклопедія Сучасної України*. К., 2001. Т. 1. С. 158–159.
6. Олексюк Л. С. Формування толерантності студентів у міжнаціональному середовищі вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2013. 20 с.
7. Павленко В. М., Мельничук М. М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, каф. психології. Полтава, 2014. 243 с.
8. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді : навч.-метод. посіб. / Вінниц. нац. техн. ун-т, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, Вінниц. соц.-екон. ін-т Ун-ту «України». Вінниця : Нілан-ЛТД, 2014. 247 с.
9. Тернопільська В. І. Особливості виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2014. Вип. 82, ч. 1. С. 66–71.

Микитюк Галина Юріївна
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника» м.Коломия, Україна*

РОЗВИТОК САМООРГАНІЗОВАНOSTІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ШЛЯХОМ СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ЯК СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ситуація сьогоденного розвитку суспільства, і зокрема системи освіти, ставить перед дослідниками психологічної науки завдання, розв'язання яких сприяло б соціально-економічному, політичному, духовному розвитку держави. Сучасне суспільство потребує людей з високим рівнем загального розвитку, які зможуть орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, робити вільний вибір, брати на себе відповідальність за власні освіту, виховання і розвиток. Це передбачає перебудову процесу навчання і виховання, кінцевою метою якого повинно стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та розвиток самоорганізованості особистості. Соціальна самоорганізованість здобувається упродовж життя під впливом соціального середовища, системи виховання, предметно-практичної та особистісно-рольової діяльності людини. Найсприятливіший стартовий період навчання людини самоорганізації – молодший шкільний вік, коли дитина найбільш сензитивна до виховного впливу дорослих через наслідування, ідентифікації, амплікації її навчальної діяльності.

Відтак, у контексті вищезазначених особливостей та специфіки теперішнього етапу гуманізації навчально-виховного процесу означена вище проблема набуває особливої актуальності.

У педагогічній теорії феномен самоорганізації окремих педагогічних об'єктів висвітлено у працях Н.Вишнякової, П.Горбунової, А.Євтодюк, Л.Зоріної, С.Кульневича, Т.Левченко, Л.Новікової, В.Редюхіна, О.Чалого,

С.Шевельової та ін. Самоорганізацію як різновид діяльності досліджували вчені-психологи К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Г.Балл, Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.

Пристаючи до аналізу проблеми, доречно визначитися із самим поняттям самоорганізованість особистості. Так, аналізуючи проблему самоорганізації особистості, М.Аверін так ілюструє загальний зміст цього поняття: з'являючись на світ, людина через подальшу вмотивовану життєдіяльність, яка є продуктом її організації щодо зовнішніх умов, стає соціально-психологічним суб'єктом існування – особистістю. На певному відрізку життя вона досягає оптимального рівня усвідомлення самої себе як сукупності «Я» - понять і за допомогою самоаналізу вдається до самопізнання. Маючи перед собою самоспрогнозовану модель власного «Я», людина звертається до самоконтролю якісного рівня цієї тріади засобами самоконтролю (рефлексії). Відносячи до кожного з трьох її елементів процеси самовиховання, самонавчання та саморозвитку, особистість здійснює самокоригування свого руху до життєвої мети: ближньої (самовизначення) і віддаленої (самореалізації). Остаточно обираючи одну з багатьох сфер людської життєдіяльності, вже сформована особистість спочатку звертається до самооцінювання відповідних здібностей, можливостей та рівня морально-психологічної готовності, а потім – до самонавчання, мета якого – якнайповніше самовиявлення (виявлення в діяльності професійно-ділових та інших життєво актуальних особистісних якостей). Отже, соціально-психологічна організація комплексу самостійних дій індивіда, спрямованих на опанування домінантної діяльності, є самоорганізацією цієї особистості. Соціальна самоорганізація передбачає процес самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації. Вона виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації та плануванні діяльності, самостійності й швидкості прийняття рішень, оцінюванні наслідків праці, почутті обов'язку [1].

Н.Вольська визначає самоорганізацію як одне з умінь, що характеризує організованість особистості [2].

Т.Шрейбер вважає, що самоорганізація реалізується в упорядкованості діяльності й поведінки людини. Специфіка самоорганізації знаходить своє відображення в системі саморегуляції особистості, а потім й у своєрідності діяльності й поведінки. У свою чергу, результати діяльності й ставлення особистості до них призводять до розвитку особистості та її регулятивної системи .

Водночас, саме навчальна діяльність може стати чинником розвитку самоорганізованості молодшого школяра. Так, Ханецька Н.В. вказує на важливість формування у дитини в процесі учбової діяльності здатності самостійно будувати власну життєдіяльність, бути її справжнім суб'єктом. Саме молодший шкільний вік є стрижневим для формування самостійності, оскільки провідна для цього вікового етапу навчальна діяльність, побудована на принципах розвивальної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, створює оптимальні умови для розвитку і функціонування суб'єктних характеристик особистості [6].

І.В.Яворська-Ветрова вважає, що така діяльність з необхідністю передбачає співтворчість вчителя й учня, рівноцінність їхніх позицій, становлення учня і ставлення до нього вчителя як до суб'єкта, активного, самостійного, відповідального, ініціативного учасника навчально-виховного процесу .

Суб'єктом учіння, зазначає Г.С.Костюк, молодший школяр стає тільки тоді, коли набуває позиції учня, тобто усвідомлює цілі учіння, переживає його хід, чутливо ставиться до успіхів і невдач в ньому, оцінює отримані результати, усвідомлює мотиви, на основі уявлення про себе, що складається, оцінює себе і свою діяльність .

У комплексі проблем формування самоорганізованості особистості молодшого школяра у процесі навчальної діяльності суттєва роль належить проблемам самооцінки, емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта

цієї діяльності. Через усвідомлення результатів діяльності особистість приходить до усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей. Для дітей молодшого шкільного віку вирішальним чинником формування самооцінки виступає навчальна діяльність і міжособистісні стосунки.

Самооцінка зумовлена не тільки об'єктивними труднощами в навчальній діяльності, а й, головним чином, низькою оцінкою якостей, можливостей учня дорослими і ровесниками, відповідною емоційною атмосферою в класі. В результаті формується певне ставлення до себе як до суб'єкта діяльності.

Ставлення учня до себе як до суб'єкта навчальної діяльності, за дослідженням І.С.Коновальчук, включає в себе , «по-перше, раціональне ставлення до себе як до суб'єкта навчальної діяльності, по-друге, емоційно-ціннісне ставлення до себе (переживання і оцінка власної значущості як суб'єкта учіння)» . Воно залежатиме від того, наскільки успішно «увійде» молодший школяр у ситуацію шкільного навчання, якою мірою продуктивним виявиться його досвід міжособистісної взаємодії, сформованість навчальної діяльності. Соціальному оцінюванню в цей час підлягають уміння, можливості і здібності, а також особистісні якості учня, які виявляються в навчальній діяльності. Молодший школяр вже оцінюється дорослими як суб'єкт цієї діяльності [3].

На значущість цієї проблеми вказувала С.П.Тищенко, яка стверджувала, що під впливом позитивного ставлення до себе як до суб'єкта діяльності індивід «відкриває» для самого себе особистісний сенс цієї діяльності, внаслідок чого вона стає життєво значущою [5].

У свою чергу І.С.Коновальчук зазначає, що «у разі усвідомлення дисгармонійності ставлення до себе і його невідповідності реальному рівню власної навчальної суб'єктності можливе зниження рівня соціального пристосування, сприйняття себе як нездібного і пасивного учня» [3]. А це,

зрозуміло, може призвести до пасивності, нездатності до самостійних рішень і дій.

Складний аналіз проблеми становлення школяра як суб'єкта учіння подано у дослідженні Л.А.Матвєєвої. Автор розглядає становлення суб'єкта діяльності як процес розвитку певних властивостей, інтегральних характеристик особистості, що розкривають її різні аспекти: інтелектуальний, емоційний, вольовий. Новоутворення, що виявляються в молодшому шкільному віці в навчальній діяльності – довільність, внутрішній план дій, рефлексію, Л.А.Матвєєва розглядає як «комплекс особливостей, які дозволяють учню здійснювати регуляцію своєї діяльності і поведінки на певному рівні активності і самостійності, враховуючи при цьому особливості самої діяльності, тобто виступати суб'єктом навчальної діяльності».

Н.В.Ханецька вважає одним із перспективних шляхів розвитку суб'єкта навчальної діяльності молодших школярів розвиток якостей, які властиві йому і сформованість яких є необхідною передумовою здійснення навчальної діяльності. Серед цих якостей стрижневе місце посідають пошукова активність, самостійність та ініціативність. Крім самостійності, ініціативності, необхідною складовою самоорганізованості виступає рефлексія як універсальний спосіб побудови ставлення людини до власної життєдіяльності. Разом з тим рефлексія є необхідною складовою вміння вчитися, яке, в свою чергу, може бути сформоване засобами навчальної діяльності [6].

На важливість цього новоутворення звертав увагу В.В.Давидов. Він вважав, що у сфері мислення рефлексія необхідна для усвідомлення дітьми основ власних дій. У сфері комунікації та кооперації вона дозволяє зайняти позицію «над», «поза» та забезпечує взаєморозуміння й координацію дій партнерів. У сфері самосвідомості рефлексія потрібна для визначення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» та «не-Я». На початку молодшого шкільного віку третій пласт є базовим, смислоутворювальним, а перший – внутрішнім, стрижневим, таким, що надає предметної визначеності

організму навчальної діяльності. Пізніше відбувається інверсія, і внутрішнім, центральним стає пласт самосвідомості, який і визначає цілі навчання.

Активна переробка у свідомості дітей навчального матеріалу, засвоєння знань, зростання його рефлексивних можливостей актуалізує необхідність координації різних точок зору на світ і на себе в ньому, визначеність у своїх мотивах, потребах, ставленнях загалом. Осмислення різних сфер буття дозволяє дитині побачити себе, осмислити свій досвід як його джерело, а відтак усвідомити цінність та перспективу власного саморозвитку. Розширення поля свідомості та самосвідомості у процесі навчальної діяльності породжує потребу самореалізації своїх можливостей, сприяє виробленню здатності ширше налагоджувати зв'язки з оточенням, вибірково змінювати взаємини з оточуючими, тобто реалізувати себе як суб'єкта, визначеного у своїх ставленнях до явищ, сфер життя. Таким чином, пізнавальна, ціннісно-моральна лінії розвитку особистості молодшого школяра забезпечують його спроможність певною мірою оволодіти механізмом рефлексії над власним буттям, його метою, смислом і цінностями, виробляти свідоме ставлення до головних, вузлових подій свого життя і навички перспективного бачення свого «авторського начала» у життєвій активності [4].

Самоорганізованість особистості – це складний психологічний феномен, який виявляється в певних особистісних властивостях людини, які характеризують її як суб'єкта діяльності, здатного до самопізнання, самовизначення, саморозвитку та самореалізації.

Саме молодший шкільний вік є стрижневим для формування самоорганізованості дитини, оскільки навчальна діяльність, провідна для цього вікового етапу, побудована на принципах розвивальної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, створює оптимальні умови для розвитку особистості як суб'єкта цієї діяльності.

Становлення молодшого школяра як суб'єкта діяльності розглядається як процес розвитку певних його властивостей, зокрема, довільності,

внутрішнього плану дій, рефлексії та інших особливостей, які дозволяють учню здійснювати самоорганізацію своєї діяльності й поведінки на певному рівні активності та самостійності, виробити свідоме ставлення до себе та головних подій свого життя.

Література

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: науково-методичний збірник. К.: Контекст, 2000. – 336с.
2. Вольська Н. Поняття організованості суб'єкта навчання у процесі пізнавальної діяльності URL: <http://www.socwd.uzhgorod.ua/articles/11.htm>.
3. Коновальчук И.С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: автореф. дис....канд.психолог.наук. Київ, 1992. 18с.
4. Олексюк В.Р. Особливості усвідомлення молодшими школярами власного життєвого шляху: дис....канд.психолог.наук: 19.00.07 / Тернопільський Національний педагогічний університет ім.Володимира Гнатюка, Тернопіль / В.Р.Олексюк. 2009. 236с.
5. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу «Я». *Психологія*. С.П.Тищенко. К., 1983. Вип.22. с.3-19.
6. Ханецька Н.В. Психологічні передумови розвитку молодшого школяра як суб'єкта учіння: дис....канд.психолог.наук:19.00.07 / Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України / Н.В.Ханецька. К.,2005. 226с.

Прокопенко Людмила Іванівна

*Старший викладач кафедри природничих дисциплін
Харківської гуманітарно-педагогічної академії*

Невесенко Олена Віталіївна, Мартовицька Анастасія Миколаївна

*Студентки 211 СО групи
Кафедри дошкільної і спеціальної освіти та історії
Харківської гуманітарно-педагогічної академії
м. Харків, Україна*

БУЛІНГ У ШКОЛІ

Проблема жорстокості серед дітей у школі зараз є дуже важлива. Батьки часто звертаються до психологів по допомогу та за рекомендаціями, як врятувати дитину від цькування. Булінг поширений не тільки в Україні, а й у всіх країнах.

«У свідомості деяких громадян насильницька модель поведінки стає найбільш привабливою, бо вона в їхній свідомості найбільш ефективна. Вони бачать, що таким чином досягають результатів політики, рейдери, люди на вулицях», – пояснює директор Українського інституту дослідження екстремізму Олег Зарубінський.

Булінг – це соціальне явище, властиве переважно організованим дитячим колективам, насамперед школі. Численні дослідники пояснюють цю обставину, насамперед, тим, що школа (або будь-який інший дитячий заклад, де діти бувають регулярно) – це універсальна арена, полігон для розрядки дітьми своїх численних проблем, що накопичилися вдома, негативних імпульсів. У школі (закладі) виникають певні рольові відносини серед дітей в діапазоні «лідер-вигнанець». Додатковим чинником, що сприяє живучості булінгу в просторі закладу, є нездатність, а в деяких випадках і небажання педагогів впоратися з цією проблемою [1, с. 4].

Дослідники по-різному розуміють це явище.

Д. Лейн асоціює булінг із довготривалим шкільним цькуванням, фізичним чи психологічним насиллям з боку особи чи групи осіб до людини, яка не здатна себе захистити в конкретній ситуації.

Психотерапевт І. К. Бердишев визначає булінг, як усвідомлене, тривале насилля, що не є самозахистом, від однієї чи декількох осіб.

І. Н. Кон вважає, що булінг – це залякування, фізичний чи психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі.

Метою нашої роботи є вивчення психологічних характеристик учасників булінгу в освітньому середовищі; розробка практичних рекомендацій щодо запобігання ситуацій цькування.

Є чотири поширені види булінгу:

1. Вербальний (це словесне знущання або залякування за допомогою жорстоких слів, яке включає в себе постійні образи, погрози і

неповажні коментарі про будь-кого (про зовнішній вигляд, релігії, етнічної приналежності, особливості стилю одягу і т. п.).)

2. Фізичний (фізичне залякування; полягає у багаторазово повторюваних ударах, підніжках, поштовхах і грубих дотиках.)

3. Соціальний (соціальне залякування або булінг зі застосуванням тактики ізоляції припускає, що когось навмисно не допускають до участі в роботі групи, наприклад, у їдальні, гра, заняття спортом або громадська діяльність.)

4. Кіберзалякування або кібербулінг (полягає в звинуваченні когось із використанням образливих слів, брехні і неправдивих чуток за допомогою електронної пошти, текстових повідомлень і повідомлень в соціальних мережах. Ці повідомлення створюють ворожу атмосферу, навіть якщо не спрямовані безпосередньо на дитину) [2].

Як зрозуміти, що над дитиною знущаються у школі?

Діти, яких цькують у школі, починають вигадувати приводи, щоб не ходити на заняття, прикидаються хворими. Їм може бути лячно ходити одним у школу і додому, тому просять проводити їх на уроки, спізнюються. Знижується якість навчання, і діти втрачають інтерес до улюблених занять.

Поведінка й темперамент починають змінюватися, дитина може почати брехати. Якщо у школі у дитини відбирають гроші, то можуть з'явитись часті прохання дати грошей та, навіть, злочинство. Дитина може повертатися зі школи зі саднами, синцями та іншими травмами, в зіпсованому одязі.

Такі діти не особливо йдуть на контакт і не хочуть розмовляти, стають мовчазними і, у відчаї, роблять спроби суїциду.

Але важливо не тільки вчасно зрозуміти, що дитина жертва, а й побачити, що в неї є задатки агресора. Часто, дізнавшись, що дитина пречетна до цькування, батьки відчувають потрясіння. Багато хто зізнається, що не могли собі такого уявити, особливо коли вони виховані та чемні зі батьками та дорослими. Що повинно насторожити:

- Дитина любить самостверджуватись за рахунок інших, керує та маніпулює іншими.
- Дитина занадто розбірлива в тому, з ким буде спілкуватись, а з ким ні.
- Швидко робить, спираючись на дрібниці, негативні висновки щодо інших людей.
- Нестабільні відносини з друзями.
- Дитина не по роках агресивна, зухвала, примхлива.
- Вам здається, що дитині подобається ображати, висміювати інших дітей.

Як врятувати дитину від цькування?

Батьки зобов'язані стежити за емоційним станом дитини, її поведінкою. Потрібно збентежитися, якщо вона стала дратівливою, здригається від щонайменшого шереху, приходить додому з синцями. Цікавтесь життям своїх дітей, розмовляйте з ними частіше, підтримуйте. Дитина не повинна лякатись своїх батьків, повинна їм довіряти, не боятися розповісти про свої проблеми. Завжди необхідно дослухатися до скарг дитини, серйозно сприймати ситуацію, вислуховувати, вирішувати проблему разом.

Коли дитина відчуває підтримку з боку дорослої людини, вона буде їй довіряти, ділитися з нею своїми проблемами. Таким чином дорослі зможуть вчасно запобігти тиску на дитину з боку однолітків. Велика відповідальність лежить і на вчителів, адже саме вони бачать, як діти між собою спілкуються в школі. Важливо проводити класні години, розповідати про толерантність, повагу один до одного, про рівність.

Література

1. А.Е. Довиденко, А.П. Третьякова. Методичні рекомендації для запобігання булінга в дитячих колективах. С. 4–5.
2. URL: <https://ru.childdevelop.com.ua/articles/conflict/746/>

Потапенко Софія Юріївна, Сіра Софія Дмитрівна

Студентки групи 211 со

КЗ Харківська Гуманітарно-Педагогічна Академія

Науковий керівник

Прокопенко Людмила Іванівна

старший викладач кафедри

природничих дисциплін

ШКІЛЬНИЙ БУЛІНГ – СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

У наш час серед неповнолітніх надзвичайно актуальна проблема насильства, коли діти є жорстокими один до одного. Протягом останніх років соціальною світовою проблемою визнано поширення в освітньому середовищі такого явища, як шкільний булінг.

Ця проблема зараз дуже актуальна і важлива. Досить багато дітей принижених, замкнених, скривджених і вчителями, і друзями, і особливо однолітками. Булінг – це в основному прихований для оточуючого процес, але діти, які зазнали знущань від однолітків, отримують психологічну травму що призводить до важких наслідків. Запобігання випадків шкільного насильства є найважливішим завданням школи, оскільки жорстоке ставлення до дитини призводить до негативних наслідків.

Сьогодні, за даними Міжнародної Амністії, приниження та жорстоке поводження зафіксовано у 150 державах світу, при цьому у 80 державах воно спричиняло летальні випадки. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) Україна посідає четверту сходинку серед країн Європи за рівнем проявів агресії підлітків. На першому місці – Росія, на другому – Албанія, на третьому – Білорусь [1].

Метою статті є дослідження, проявів булінгу у дітей та його наслідки.

Булінг (від англ. to bull – переслідувати) – небажана агресивна поведінка дітей шкільного віку, яка призводить до цькування дитини іншою дитиною або групою дітей з метою приниження, залякування й демонстрації сили.

Булінг відрізняється від звичайного конфлікту між дітьми тим, що:

- Супроводжується фізичним чи психологічним насиллям: жертву висміюють, залякують, дражнять, шантажують, б'ють, псують речі розповсюджують плітки, бойкотують, оприлюднюють особисту інформацію та фото в соціальних мережах.

- У ситуації булінгу беруть участь три сторони: той, хто переслідує, той,

кого переслідують і ті, хто спостерігають.

- Булінг негативно впливає на всіх учасників, на їхнє фізичне та психічне здоров'я.

- Якщо булінг відбувся, він може повторюватися багато разів.

За даними Unicef:

40% жертв булінгу ні з ким не діляться проблемою;

67% дітей стикалися з випадками булінгу;

сором'язливі й закриті до спілкування діти стають жертвами булінгу в

2

рази частіше за інших;

24% українських школярів зараховують себе до жертв булінгу;

44% школярів-спостерігачів ігнорували булінг, тому що їм було страшно

за себе.

Діти, які так звано «булять», не до кінця розуміють, якої шкоди та страждань завдають іншим. Булери вважають смішними знущання над слабшою дитиною, а зустрічаючи схвалення й не отримуючи громадського осуду від друзів-спостерігачів, відчувають себе сильними та дуже «крутими».

Деякі діти принижують, тому що самі постраждали від насильства. Так вони виміщують свій біль через знущання й приниження слабших за себе.

Деякі діти цькують, щоб ловити на собі захоплені погляди оточення, а відчуття переваги над іншими приносить їм задоволення. До того ж, нападаючи на когось вони захищаються від приниження. Іноді ці діти дуже імпульсивні й не можуть контролювати свій гнів. У таких випадках

справа нерідко доходить і до фізичного насильства.

Дитині, яка «булить» інших, увага й допомога потрібна не менше, ніж тій, яка страждає від булінгу. Швидка та доречна реакція дорослих на ситуацію булінгу повертає дітям відчуття безпеки й захищеності, демонструє, що насилля не прийнятне. Щойно ви побачили або дізналися про булінг, негайно втручайтесь і зупиняйте насилля. Зберігайте спокій та будьте делікатними, не примушуйте дітей публічно говорити на важкі для них теми, краще вести розмову сам на сам.

Булінг впливає на всіх, хто бере в ньому участь або спостерігає, та має деструктивні наслідки в майбутньому житті. Діти що піддаються цькуванню, втрачають відчуття емоційної та фізичної безпеки, відчувають безпорадність і страх від постійної загрози. Булінг провокує тривожні й депресивні розлади, пригнічує імунітет.

Діти, які знущаються, гадають що це смішно, у цьому немає великої проблеми чи трагедії і не надто переймаються почуттями тих, кого вони ображають. Крім того вважають, що дорослі не будуть звертати на це уваги.

Заспокоюють себе тим, що ніби хтось заслуговує на таке ставлення та вважають, що така поведінка є нормою. Прагнуть відчувати силу та вплив. Прагнуть уваги й лідерства у групі. Інколи таке відбувається через почуття самотності та невпевненості.

Дитина завжди була, є і залишається дитиною. Процес виховання молодого покоління непростий, бо всі діти різні, з різних сімей, тому різні їхні думки, переконання, вподобання і правила життя. Взаємодія учителя з

учнем має бути підтримувальною, порадницькою, адже саме цього потребує будь-хто в той період, коли навчається жити. Важливо навчити дитину бачити, відчувати, розуміти й переживати те, що вона живе серед людей і відповідальна перед ними за свої вчинки.

Булінг – це неприпустиме явище в школі, і кожен, хто працює у сфері шкільної освіти, відповідальний за створення такої шкільної культури, де булінгу немає місця.

Література

1. Український інститут дослідження екстремізму. Дослідження «Стоп шкільний терор. Профілактика та протидія булінгу». URL: <http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf>
2. URL: unicef-ukraine-49-shkolnikov-stalkivayutsya-s-bullingom/

Петрів Ольга Петрівна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри педагогіки і психології

Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, м. Коломия, Україна

ПРОЦЕС СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Процес інтеграції України в європейський світовий інформаційний простір зумовлює динамічні соціально-політичні перетворення в багатьох галузях економіки нашої країни, особливо в освіті. Зростаючі потреби в спілкуванні між людьми з різними мовами та культурними традиціями вимагають впровадження нових підходів, навчально-виховних систем, форм і методів навчання й виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і

фізичних здібностей, створенню у навчально-виховному процесі умов, що виховували б суб'єктність як головну рису особистості сучасної людини.

Формування у дітей і молоді вміння міжособистісного спілкування та підготовки їх до життя в умовах ринкових відносин пов'язано не тільки з прагненням української держави приєднатися до західної європейської цивілізації, а й з тенденцією до подолання відчуження людей, викликаного розповсюдженням засобів масової комунікації, комп'ютеризації, висуненням в центр суспільного життя особистості як вищої цінності з її ініціативою, динамізмом і самостійністю, проведенням у життя принципу свободи і самовираження особистості.

З практики відомо, що в процесі спілкування молодших школярів домінують комунікативна та інтерактивна функції. Спілкування учнів цього віку має свої особливості.

З приходом дитини до школи змінюються відносини з дорослими, головним авторитетом стає учитель. Діти молодшого шкільного віку орієнтуються більше на думку вчителя, ніж однокласників. У молодшого школяра значно розширюється коло спілкування: у нього є товариші по класу, по сумісній діяльності, в позашкільних справах. Однак утрата товариша не стає предметом глибоких переживань, як правило, швидко знаходиться заміна.

Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та мотиви інших людей, ніж свої власні. Тому вичленення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є спеціальним завданням дорослих.

Молодшому школяреві імponує, що з ним, як із дорослим, говорять про найсерйозніші речі – не лише про оцінки та ігри, а й про те, що хвилює дорослих, про події у країні, світі, про взаємини. Однак, як показують дослідження І. Беґа, про серйозне з дітьми треба говорити просто, прагнучи звертатись до їхнього власного життєвого досвіду, до прочитаних ними книжок, до побаченого ними по телевізору, діючи при цьому не лише на

свідомість малюка, а й на його почуття [1].

До завершення молодшого шкільного віку колективні інтереси і спілкування з товаришами починають виділятися для дитини в особливу сферу життя, наповнену особливим піклуванням, радіщами, інтересами. Звернення до колективу веде до того, що молодший школяр починає свідомо підпорядковувати свої спонуки тим загальним цілям і завданням, які стоять перед ним і його ровесниками, вчиться керувати своєю поведінкою.

Аналіз наукової літератури свідчить, що особистий розвиток молодшого школяра буде більш успішним за відсутності психологічних травм. Такі травми можуть бути викликані переживанням образи, несправедливості, насмішками і недоброзичливістю ровесників. Умовою успішного формування ціннісних якостей особистості молодшого школяра є сприятливий психологічний клімат у сім'ї і в школі. Лише небагато молодших школярів свідомо і зловмисно порушують дисципліну. У більшості випадків поведінка дітей може бути визначена формулою: хоче, але не може і не вміє.

Конфліктні ситуації породжуються як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Останні спричиняються негативними рисами характеру школярів, які треба допомогти усвідомити учневі і показати шляхи виправлення.

Для молодших школярів притаманна наявність сильних мотивів. Це заважає дитині розмірковувати, і вона часто здійснює неправильні вчинки через сильне бажання і не думає про їх наслідки. Молодші школярі хочуть зробити більше, ніж вони можуть: у момент прийняття рішення вони не враховують ані своїх можливостей виконати взяті на себе обов'язки, ані труднощів, які можуть виникнути під час справи.

Як вважають дослідники І. Бех, В. Давидов, характер міжособистісних стосунків й оцінка дитини товаришами у молодшому шкільному віці визначальною мірою детермінуються позицією найбільш референтної (значущої) особи - дорослого (передусім педагога), соціальним очікуванням

якого найбільше відповідає підвищена активність дитини саме в учінні [1, с. 61].

Молодші школярі порівняно з дошкільниками менш імпульсивні, краще чинять опір зовнішнім і внутрішнім перешкодам, у них менша ригідність (негнучкість) мислення. Особливість сучасних першокласників «демократичність» у стосунках з учителем, мимовільність поведінки, невміння регулювати свої дії відповідно до норм шкільного життя. До важливих особливостей першокласників слід віднести і підвищену контактність. Діти надзвичайно швидко знайомляться і взаємодіють як невеликими групами, так і класом у цілому, легко відгукуються на колективні дії. До завершення молодшого шкільного віку в житті дитини дедалі більше час й уваги займають однолітки. Виникають різні групи, співтовариства, які обмінюються своїми думками залежно від завдання, випадку. Часто дитина за рік змінює кілька таких груп, має багаточисленні знайомства, але ще не справжню дружбу. У цьому віці дружба швидше нагадує співпрацю в якійсь справі. Закінчується справа – закінчується й співпраця [3].

Одним із засобів комунікації є мовлення. Спостереження показують, що характерною ознакою учнів молодшого шкільного віку є дисбаланс між вербальною і невербальною комунікацією. Недостатньо розвинене мовлення приводить до перебільшення в деяких школярів значення невербального спілкування: під час розмови, переказу історій багато дітей зловживають жестами, не завжди розуміючи деякі з них.

Аналіз літератури показує, що навички міжособистісного спілкування у молодших школярів, як правило, розвинуті недостатньо. Є діти з пониженою соціальною активністю, схильні до самотності. Частина дітей використовує невдалі соціальні стратегії у стосунках з однолітками.

Мовленнєва діяльність, як і будь яка інша, потребує, на думку психологів, відповідних умов, у яких би вона нормально відбувалася. З цього приводу О.Леонтьєв зазначає, що повноцінного спілкування людина повинна навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, вміти

правильно спланувати своє мовлення; відшукати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; уміти забезпечити зворотний зв'язок, але якщо будь-яку з ланок акту спілкування буде порушено, то мовцю не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування - воно виявиться неефективним [2].

Спілкування школярів виконує наступні виховні функції: нормативну (відбиває засвоєння школярами норм соціально-типової поведінки, тобто спілкування як нормативний процес), пізнавальну (відбиває надбання школярами соціального досвіду в процесі спілкування, тобто спілкування як пізнавальний процес), емоційну (відбиває спілкування як афективний процес), актуалізуючу (відбиває реалізацію у спілкуванні типових та індивідуальних сторін особистості школяра, тобто спілкування як спосіб і засіб соціального ствердження особистості).

Перший напрям вивчення педагогічних функцій спілкування обґрунтовує його як ефективний шлях пізнання. У вільному спілкуванні школярів можна відзначити високий рівень розуміння, економність часу. Під час спілкування відбувається практичне засвоєння світу, інформація оцінюється, одержує новий ціннісний смисл. Знання стають особистісно значущими. Залежно від авторитету джерела інформації школярі змінюють своє ставлення до того чи іншого явища в житті. У цьому процесі знання приводиться в систему.

Другий напрям у вивченні педагогічних функцій спілкування пов'язаний з його впливом на формування у школярів нових цінних психічних утворень, умінь, якостей. Установлено, що спілкування є фактором, що стимулює пізнавальний інтерес школярів. Його вплив відбувається опосередковано, через виникнення стосунків з однокласниками і вчителями. У початкових класах спілкування з учителем є могутнім фактором розвитку пізнавального інтересу [3], але вже в другому-третьому класах більший вплив на формування пізнавального інтересу має спілкування з однолітками.

Актуалізуюча функція спілкування школярів (тобто спілкування як

спосіб і засіб соціального утвердження особистості) відбиває потребу в соціальному утвердженні, яка з'являється в людини дуже рано й реалізується в різних формах і з різним ступенем інтенсивності.

У сфері спілкування виявляється самотійність, прагнення до дорослості, знаходять підтримку настрої й переживання. У спілкуванні кожному школяреві хочеться обов'язково знайти свою індивідуальну позицію. Пошук свого місця в навколишньому середовищі – перший етап знаходження себе школярем у житті взагалі. Прагнення знайти свою позицію не протистоїть колективу. Соціальний характер інтересів, цілей особистості не виключає індивідуальних шляхів їх задоволення й досягнень.

Спілкування впливає на мотивацію навчання. Воно сприяє зародженню таких мотивів, як відповідальність перед однокласниками, прагнення зберегти чи покращити досягнутий рівень становища в системі взаємин.

Третій напрям у вивченні педагогічних функцій спілкування пов'язаний з розглядом його впливу на результат спільної мислительної діяльності. Ситуація співробітництва виступає для учнів як ситуація пошуку засобів і способів розв'язання конкретних завдань. У прагненні активізувати засоби й способи навчальних дій ситуація співробітництва може стати важливим фактором формування навчальної самотійності [4].

Таким чином, спілкування школярів, зокрема учнів молодшого шкільного віку, у процесі навчання, виховання й розвитку їх має великий педагогічний потенціал і повинно доцільно використовуватись учителем у процесі розв'язання завдань навчального і виховного характеру.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ, 1998. 203 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 212 с.
3. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Самеїченко, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасович. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
4. Якиманська І., Якушина О. Особистісно орієнтований. *Шлях освіти*. 1999. №3. С. 40–56.

Поясик Оксана Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології

*Коломийський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника»
м. Коломия, Україна*

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ОБДАРОВАНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики є турбота про обдаровану і талановиту молодь, її творчий, інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток. Саме тому, кожна цивілізована держава дбає про своє майбутнє, підвалини якого започатковують молоді громадяни.

Ще з давніх часів люди цікавилися природою таланту і геніальності як психофізіологічним явищем. Тривалий час обдарованість розглядали як інтелектуальну і виміряли тестами інтелекту. Пізніше почали розробляти інтегрований підхід у розумінні цього поняття. Сьогодні обдарованість розглядають як цілісну інтелектуально особистісну характеристику. Але, не зважаючи на досить широкий практичний та теоретичний досвід вивчення проблеми, без відповіді залишається багато питань.

У сучасній педагогіці все більш пріоритетною стає робота з обдарованими дітьми. Це пов'язано із задачами збереження й розвитку інтелектуального потенціалу України та її духовного відродження.

Інтелектуальний, художній та духовний потенціал обдарованої особистості, феномен обдарованості, проблеми, викликані наявністю певного обдарування, досліджували впродовж ХХ століття вчені, педагоги, психологи багатьох країн світу: Б. Блум, Дж. Рензулі, Л. Сміт, П. Торренс, Ф. Уільямс, А. Біне, Р. Мейлі, К. Хеллер, В. Штерн, М. Холодна, Н. Лейтес, О. Матюшкін, Б. Теплов, О. Антонова, В. Моляко, О. Музика, Ю. Клименюк, О. Кульчицька.

Мета нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності інтелектуальної обдарованості молодшого школяра.

Поняття «обдарованість» дослідники розглядають по-різному. Зокрема, досить часто порушуються питання про зв'язок обдарованості з інтелектом, про роль середовища і спадковості в розвитку обдарованості, про механізми функціонування творчої обдарованості та ін.

У психолого-педагогічному аспектах обдарованість – це синдром типових психофізіологічних і соціально-психологічних відхилень від середньостатистичної лінії розвитку людини, перевищення її за основними показниками розвитку, насамперед розвитку інтелекту. При цьому чим більше виражена обдарованість, тим більше психологічних проблем самоактуалізації й соціальної адаптації вона викликає [8, с. 9-10].

Відомий український психолог Г. Костюк тлумачив обдарованість як індивідуальну своєрідність здібностей людини, вказуючи на значущість природних даних кожної особистості як сили, яка є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей. При цьому під здібностями він розумів істотні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх. Природними можливостями розвитку, які створюють внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних видів діяльності, він визнавав задатки, розглядаючи здібності як реалізовані певною мірою задатки [6, с. 479].

У дослідженнях О. Кульчицької обдарованість – це явище складне, комплексне, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку, поняття обдарованості містить такі основні компоненти: високий інтелектуальний рівень, здібність людини до творчості та наполегливість, яка становить основну якість особистості, бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина [7, с. 29].

Сучасні дослідники припускають існування не лише загальної обдарованості, як інтегральної якості особистості, а й часткових проявів

(видів) обдарованості [2; 5; 8]. При цьому вчені по-різному класифікують види обдарованості.

Існує кілька видів обдарованості: інтелектуальна, академічна, художня, організаторська, психомоторна, лідерська, спортивна. Серед виокремлених дослідниками видів обдарованості особливе місце належить інтелектуальній, що визначає здатність дитини до оволодіння знаннями у процесі навчання.

Поняття «інтелектуальна обдарованість» тісно пов'язане з поняттям «інтелектуальні здібності». З точки зору психофізіології інтелект кожної окремої людини є індивідуальною системою її розумових здібностей і виражається в діяльності, точніше, в уміннях, які відображаються в діяльності. За діяльністю, а при певних умовах за її наслідками, можна робити висновки про інтелектуальні здібності і протікання розумових процесів у людини. Однак рівень окремих здібностей особистості ще не засвідчує рівень її інтелектуального розвитку в цілому [13, с. 53].

Інтелектуальна обдарованість – це такий стан індивідуальних психологічних ресурсів (в першу чергу розумових ресурсів), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної з створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів у розробці проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних ліній пошуку рішень тієї чи іншої предметної галузі, відкритістю будь-яким інноваціям [3, 243-244].

Інтелектуальні (розумові) здібності – це здатність ефективно виконувати інтелектуальну роботу, що передбачає тривале пізнавальне напруження. Це потребує інтенсивної уваги до об'єктів спостереження, запам'ятовування, аналізу і синтезу, узагальнення тощо. Розвиток здібностей у контексті організації розумової діяльності означає виконання різних видів праці з дотриманням умов, що можуть забезпечити максимальну її продуктивність при найменшій затраті енергії [4, с. 242].

До характерних психофізіологічних особливостей прояву інтелектуальних здібностей у шкільному віці, за методикою Хаана і Кафа,

належать: здатність учня швидко і легко засвоювати нові знання; вміння логічно міркувати; швидко встановлювати зв'язок між подіями, причиною і наслідком; здатність вирішувати складні задачі, що потребують розумових зусиль; швидко запам'ятовувати прочитане або почуте; раціонально витратити час на повторення того, що потрібно запам'ятати; здатність використовувати знання у практичних повсякденних ситуаціях [1, с. 175].

На думку М. Федорова інтелектуальна обдарованість – це особливе динамічне утворення, в структуру якого входять інтелект, креативність, духовність. Автор зазначає, що поряд із самостійністю цих компонентів, існує взаємозв'язок між ними, взаємодія та взаємовплив їх одне на одного. Говорячи про ці складові обдарованості, М. Федоров акцентує на тому, що саме духовність являє собою системоутворюючий фактор обдарованості. Беручи до уваги складний динамічний характер обдарованості, дослідником робиться припущення, що існує вплив на вияв обдарованості як внутрішніх психологічних факторів, так і зовнішніх культурно-психологічних факторів, взаємодія яких призводить до розвитку обдарованості і проявляється в діяльності [12, с. 12].

Таким чином, можна припустити, що інтелектуальна обдарованість являє собою високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, що дозволяє учневі швидко оволодівати поняттями, легко запам'ятовувати та зберігати інформацію, встигати у багатьох галузях знань.

Так, інтелектуально обдаровані діти вирізняються міцною пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю, добре розв'язують різні задачі, зв'язано викладають свої думки, можуть мати здібності до практичного застосування знань, як правило, мають дуже значні, глибокі знання, часто вміють самостійно їх отримувати шляхом опрацювання додаткової літератури. Високий інтелект, розвинутий розум дозволяють їм достатньо легко засвоювати різні навчальні предмети, однак диференційоване ставлення цих учнів до шкільних предметів і, відповідно, вчителів призводить до суттєвої відмінності у результатах навчання.

Наука виокремлює два основних підтипи інтелектуальної обдарованості: коли виявляються, насамперед, загальні розумові здібності і немає певної спеціалізації і коли, навпаки, високі здібності виявляються у спеціальній галузі знання. Пізнавальна потреба, яка є неодмінною характеристикою будь-якого типу обдарованості, саме у цих учнів виявляється найбільш чітко і виразно. Як правило, цей тип обдарованості відрізняє стійка система пізнавальних інтересів. Успішність інтелектуально обдарованих учнів не завжди співпадає з рівнем їхніх здібностей. Тут усе визначає не тільки інтелект, а й ставлення до навчання і взагалі до школи [11, с. 94].

Інтелектуально обдарованим дітям властива й специфіка когнітивного стилю навчання як динамічного аспекту способу рішення пізнавальної задачі – перевага орієнтуватися на внутрішні джерела інформації; рефлексивність як висока диференціація пізнавальної інформації.

У пізнавальній сфері інтелектуально обдаровані діти характеризуються всепоглинаючою цікавістю, спрагою до інтелектуальної стимуляції; широким колом інтересів (водночас, вони пручаються «всебічному розвитку», з малих років виявляючи цікавість до якогось одного виду діяльності (музики, математики, спорту); здатністю з раннього віку розмірковувати над такими явищами, як релігійні вірування, філософські проблеми; інтересом до загадок, гри слів тощо; раннім мовним розвитком, швидким накопиченням словникового запасу; здатністю легко справлятися з пізнавальною невизначеністю [10, с. 388].

У зв'язку з цим сучасні вчені виокремлюють наступні риси загальної інтелектуальної обдарованості: надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті, сформованістю навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій; явна настанова на творче виконання завдань, розвиток творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися [9, с. 10].

Загалом діти з високими розумовими можливостями відрізняються деякими загальними психофізіологічними особливостями, які мають враховуватися вчителями та вихователями. До них відносять: гостроту мислення (здатність швидко схоплювати зміст основних принципів, понять, положень); виняткову пам'ять; спостережливість (здатність помічати деталі явища, міркувати і намагатися їх пояснити); виражену і різнобічну допитливість; довготривалі заняття однією справою (потреба зосереджуватися на тих аспектах проблеми, які особливо зацікавили, прагнення розібратися в них); легкість у навчанні, вміння добре викладати свої думки; демонстрацію здібностей до практичного здобуття знань; виняткові здібності до розв'язання задач; стурбованість, тривожність у зв'язку зі своєю несхожістю з однолітками.

Таким чином, учителю необхідно розуміти та враховувати ці особливості обдарованої дитини, що вимагає широти змісту матеріалу для узагальнень. Ці потреби рідко задовольняються в умовах традиційного навчання. Дитині необхідно надати можливості реалізуватися в спеціальних навчальних програмах через самостійну роботу, завдання відкритого типу, розвиток необхідних пізнавальних умінь. Цілеспрямований розвиток вищих пізнавальних процесів підносить розумові здібності на якісно новий рівень і не потребує нескінченних повторень очевидного. Включення ж до навчальної програми ефективного компонента дає можливість дитині краще зрозуміти себе, інших, навчитися виражати себе і власні переживання і призводить до адекватного прийняття себе й інших.

Аналіз сучасного стану розробки досліджуваної проблеми в Україні та світі засвідчує підвищення інтересу дослідників до проблеми роботи з інтелектуально обдарованими школярами. За даними науковців, обдарованість розглядається як комплекс задатків і здібностей особистості, які за сприятливих умов дозволяють їй досягати значних успіхів у певному виді діяльності (чи кількох близьких видів діяльності) порівняно з іншими особистостями. Окремим видом обдарованості визначено інтелектуальну, що передбачає високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, які

дозволяють учневі швидко оволодівати поняттями, легко запам'ятовувати та зберігати інформацію, досягати успіху у багатьох галузях знань.

Перспективи подальшої роботи бачимо у кількох напрямках, а саме: проблема підготовки майбутнього вчителя до розвитку різних видів обдарованості; у напрямі професійної підготовки вчителя щодо вдосконалення змісту, структури та методики підготовки і перепідготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями як у вищому навчальному закладі, так і у системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Актуальні проблеми психології: Т. 6. Обдарована особистість : пошук, розвиток, допомога: [зб. наук. праць / за заг. ред. С. Д. Максименка]. Київ : BONA MENTE, 2002. Вип. 3 (1 частина). 226 с.
2. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: Монографія. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2011. 263 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська та ін.]. Київ: Каравела, 2006. 344 с.
4. Капська А. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
5. Корецька Л. В. О.Е.Жосан. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями: [навч.-метод. посіб. для сист. післядипл. освіти]. Кіровоград: Вид-во Кіровоградського обл. інст. післядипл. пед. освіти ім. В. Сухомлинського. 2008. 137 с.
6. Костюк Г. С. Психологія / за ред. Г. С. Костюка. Київ: Рад. школа, 1968. 573 с.
7. Кульчицкая О. И. Одарённость как психологическая проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 7. С. 28–30.
8. Липова Л. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Рідна школа*. 2013. № 5. С. 9–12.
9. Липова Л., Морозова Л., Ренський С. Концепція обдарованості та її види. *Рідна школа*. 2013. № 4 (879). С. 10–12.
10. Обліцова З. Г. Про деякі ознаки обдарованості. Нові технології навчання: зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. Спец. випуск № 48. Частина 1. Київ-Вінниця 2007. С. 387–390.
11. Психологічна підтримка творчості учня / [упоряд. О. Главник, В. Зоц]. Київ: Редакція загальнопед. газет, 2003. 128 с.
12. Федоров М. П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2012. 21 с.
13. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід. *Обдарована дитина*. 2014. № 9. С. 48–54.

Федюк Юлія Іванівна

*викладач кафедри соціально-економічних
та природничих дисциплін*

*Коломийський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника»
м. Коломия,
Україна*

РОЛЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність проблеми ролі образотворчого мистецтва в естетичному вихованні молодших школярів обумовлена тенденціями нового світогляду сучасної людини. Розвиток освіти в Україні та процес її інтеграції у європейську і світову спільноту потребують значущого удосконалення духовної культури людини. Це передбачено Концепцією загальної середньої освіти, де вказано, що одним із основних завдань сучасної школи є виховання дитини, як людини культури із розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе. Реалізація цієї мети вимагає внесення істотних змін у зміст і процес естетичного виховання молодших школярів за допомогою образотворчого мистецтва, одним із головних завдань якого є гармонійно розвинена особистість.

Поява потреби виділення у самостійну науку певних уявлень, знань, ідей, пов'язаних з емоційним, чуттєвим, цілісним ставленням людини до дійсності, до природи, до мистецтва було свідченням накопичення таких нових знань, які вже не могли розвиватися в межах загальнофілософської теорії і традиційних мистецтвознавчих уявлень [1, с. 17]. О.Баумгартен (німецький філософ і теоретик мистецтва), спираючись на грецькі поняття «ейсетикос», «естесі», увів новий термін естетика, окресливши цим самостійну сферу знань, яка є й досі дуже актуальною.

Мистецтво завжди було важливим засобом духовно-практичного освоєння світу. Протягом усієї історії воно відображало складні і суперечливі проблеми морального життя суспільства та особистості. При цьому воно

виявляло себе не пасивним спостерігачем, а активним творцем особистості дитини, її гідності і щастя. Твори мистецтва спрямовані не лише на розвиток дитини «за законами краси», а й за законами добра, людяності та справедливості. Своєрідність мистецтва полягає в тому, що воно має здатність відчувати істинний моральний сенс важливих соціальних проблем і суперечливостей раніше, ніж їх почнуть сприймати інші форми громадської свідомості. За допомогою художньо-образних засобів воно фіксує ці проблеми і виносить її в духовне життя суспільства. Художники, письменники, поети, драматурги, скульптори, архітектори дають простір своїм почуттям і творчій фантазії.

Різні аспекти естетичного виховання за допомогою образотворчого мистецтва досліджувалися у роботах Д.Джоли, І.Зязюна, Л.Коваль, А.Комарової, В.Корнієнко, І.Регейло.

Естетичне виховання – це процес формування цілісного сприйняття і правильного розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності. Однак ця здатність вимагає свідомого, цілеспрямованого, планомірного і систематичного розвитку. Основою, на якій здійснюється естетичне виховання є певний рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Цей рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів свідомості (почуттів, поглядів, переживань, оцінок, смаків, потреб та ідеалів), так і розвитку умінь і навичок, активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах .

Естетичне виховання – складова частина всього виховного процесу безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. У процесі естетичного виховання важливо навчити дітей розуміти і відчувати красу. Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишитися байдужою, вона переживає, відчуваючи любов чи ненависть до побаченого. Тому треба, щоб діти вміли розрізняти справді красиве і потворне [2, с. 22]. Важливу роль відіграє естетичне оформлення навколишньої обстановки і побуту. Важливо

пробудити у дітей прагнення до краси в школі, вдома, всюди, де знаходяться, працюють або відпочивають [3, с. 68].

Виняткову роль в естетичному вихованні молодших школярів відіграють предмети естетичного циклу (малювання, співи, музика). На уроках з цих предметів учні не лише здобувають певні теоретичні знання з конкретних видів мистецтва, а й набувають відповідних практичних умінь, навичок, розвивають свої мистецькі здібності. Через малювання пробуджується інтерес до мистецтва, відкривається шлях правильного розуміння творів живопису, скульптури, архітектури, графіки, декоративно-прикладного мистецтва. Заняття малюванням розвиває вміння бачити красиве в природі, в оточуючому житті. Через зорові відчуття при малюванні уточнюється уявлення про властивість речей та явищ з однієї сторони, а з іншої виховується естетичне відношення до цих речей. Інколи можна почути думку, що малюванню слід навчати дітей, які проявляють відповідні здібності. Це помилка. Досвід показує, що учні, які мають нормальний загальний розвиток і чудовий зір, при відповідних умовах успішно оволодівають навиками мистецтва. Малювання в школі – навчальний предмет, необхідний і доступний для всіх учнів, а не тільки здібних до малювання. Слід пам'ятати, що загальноосвітня школа не готує художників. Вона ставить завдання дати учням основи грамотного реального малюнка, допомогти їм оволодіти знаннями, які необхідні для багатьох сторін людської дійсності. Хоча загальноосвітня школа не навчає малюнку як мистецтву, було б неправильно робити висновок, що малювання в школі немає нічого спільного з образотворчим мистецтвом. Цей зв'язок проявляється частково в тому, що різноманітні напрямки в образотворчому мистецтві завжди впливають на методи навчання малюванню. Єдність завдань виховання і навчання, які здійснюються в процесі занять малюванням в значній мірі підвищує його педагогічну цінність.

Індуктивні та дедуктивні форми мислення виховують в процесі аналізу і синтезу, який постійно проводиться під час спостереження того чи іншого предмета, явища і при його відтворенні в малюнку. Під час малювання

особливо успішно розвивається спостереження, зорова пам'ять, увага, образне мислення. Поєднання цих здібностей забезпечує підвищення якості навчання, розвиток спостереження, пам'яті, розуміння, характеру.

Навчання малюванню – це вміння об'єктивно і правдиво зобразити предмети, згідно з тим, як ми їх бачимо, зображати їх так, щоб за малюнком можна було судити про будову, форму предмета – опирається на систематичний розвиток в учнів здібностей спостерігати, аналізувати, запам'ятовувати характерне в явищах та предметах. Таким чином, навчання малюванню сприяє підвищенню культури зорового сприймання, що має велике образотворче значення.

Зображувальна грамотність робить уявлення більш повнішими, чіткішими, міцнішими, стає однією з необхідних умов всебічного розвитку особистості. Така грамотність має велике загальноосвітнє значення і повинна набуватися вже в школі. Відсутність навиків малювання і достатньо розвинутої кмітливості, поняття форм, гармонії, кольору негативно впливає на роботу в більшості професій. Вміння малювати може допомагати в будь-якій галузі суспільного життя.

З перших днів перебування в школі слід навчати дітей акуратно ставитись до малювання. Насамперед правильно розміщувати малюнок на аркуші, рівно і акуратно розфарбовувати його, початий малюнок обов'язково закінчувати. З часом вимоги до робіт зростають.

В І-ІІ класах навчання малюванню має пропедевтичний характер, в ІІІ-ІV починається систематичне навчання правилам реалістичного зображення малювання предметів об'ємної форми, які поставлені в різних положеннях. При цьому ставляться завдання правильно передати пропорції і характерні особливості предметів, які розташовані в перспективі. Аналіз існуючого положення в галузі методики навчання малювання в школі показує, що вчителі спрямовують основну увагу на малювання з натури. Це допомагає учням краще оволодіти образотворчою грамотою. В малюванні на задану тему особливо яскраво проявляється індивідуальність учня, його інтереси. Програмою з образотворчого мистецтва ознайомлення дітей з історією під

час уроків-бесід, присвячених окремим епохам, періодам, видам та жанрам образотворчого мистецтва. Основна мета бесід – навчити дітей розуміти мову образотворчого мистецтва, бачити прекрасне в навколишньому житті, вміти аналізувати твори різних видів і жанрів, висвітлювати свою думку, використовуючи спеціальну термінологію. В результаті учні повинні знати найбільш відомі картини, скульптури, архітектурні споруди, створені в нашій країні і за її межами. Бесіди слід поєднувати з самостійною, образотворчою діяльністю учнів: малювання з натури, за пам'яттю, за уявою, декоративним малюванням, за спостереженням в природі.

Адже природа – це великий вчитель. Пізнаючи її таємниці, закони, люди використовують їх у своїй діяльності. Видатний педагог К.Д.Ушинський писав, що він виніс із вражень свого життя глибоке переконання, що прекрасний краєвид має такий величезний вплив на розвиток молодшої душі, з яким важко сперечатись впливу педагога [5, с. 124].

У становленні особистості дитини образотворче мистецтво здійснює три функції: пізнавальну, виховну, естетичну. Здійснення пізнавальної функції полягає в тому, що під час ознайомлення з творами живопису вчитель розкриває перед дітьми картини оточуючого світу: побут, працю людей, предметне оточення, при цьому обмежується перерахунком того, що зображено на картині й намагається пояснити чому художник присвятив картину саме цій темі, які засоби виразності використав, щоб розкрити зміст задуманого. При цьому багато уваги приділяється збагаченню словника дитини, розвитку зв'язного мовлення. Під час бесід про живопис здійснюється розвиток мислительної діяльності молодших школярів, вміння порівнювати, робити певні узагальнення на основі аналізу. Виховна функція образотворчого мистецтва полягає в тому, що сприяє вихованню різних почуттів дитини, формує ставлення до того, що зображено на картині. Діти вчать порівнювати власний досвід з досвідом людей, зображених художником. Естетична функція полягає в тому, що твори образотворчого мистецтва вчать дітей бачити красу людських відносин оточуючої природи, поєднання різних предметів, що виявляється в емоційних мовних реакціях

дітей. Світ мистецтва безмежний і до пізнання його і розуміння слід йти не день і не рік, а ціле життя. Всі естетичні переживання дітей на уроках в процесі творчої праці, а також в повсякденному житті розвивають в них здібності бачити, розуміти, відчувати і цінувати прекрасне в оточуючому світі.

Слід пам'ятати, що заняття образотворчим мистецтвом збагачує учнів естетикою, несе їм радість. У книзі «Духовний світ школяра» В.Сухомлинського проведено цікаві спостереження про вплив малюнка на духовний розвиток школярів. У цьому контексті доречно нагадати слова видатного педагога: «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду від краси» [4, с. 544].

Саме засобами живопису, скульптури, архітектури, графіки виражається краса життя, природи, праці, виражаються високі думки, почуття. Талант розуміти і тонко відчувати прекрасне формується в процесі ознайомлення з образотворчим мистецтвом. Цьому слід приділити більше уваги. Потрібно тактично пропонувати допомогу дитині, підтримувати її зацікавленість, заохочувати та об'єктивно оцінювати її творчість. Це сприятиме формуванню всебічно розвиненої особистості, яка має жити і працювати в умовах третього тисячоліття.

Література

1. Левчук Л. Т. Естетика. Київ: Вища школа, 2000. 399 с.
2. Левчук Л. Т., Оніщенко О. І. Основи естетики. Київ: Вища школа, 2000. 271 с.
3. Педагогіка. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1977. Т.3. 670 с.
5. Ушинський К.Д. Рідне слово. Вибрані твори. В 2-х т. Київ: Радянська школа, 1983. Т.1. 848 с.

Чепіль Марія Василівна

ст. викладач кафедри педагогіки і психології,

Коломийський навчально-науковий інститут

ДВНЗ "Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника", м. Коломия, Україна

РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Здійснення національного відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед підростаючого покоління. З кожним роком освіта в нашій країні набуває національного характеру. Найважливішим у вихованні є урахування пізнавальних можливостей та вікових особливостей дітей молодшого віку. Це пояснюється особливостями психології дітей, в яких є здатність охоче пізнавати навколишній світ, сприймати норми поведінки, здобувати нові знання, виробляти світобачення. Саме в цей період дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керувати в своїй поведінці моральними нормами, за допомогою дорослого, через власну індивідуальну діяльність відкриває себе. Народні і рухливі ігри, забави, звичаї, обряди - це головний інструмент, який повинен використовувати кожен вчитель у виховній роботі з учнями молодшого шкільного віку.

Молодший вік - це початок становлення мотивації учіння. Від нього багато в чому залежить доля дитини протягом усього шкільного періоду. Психологи визначають цей період, як час формування навчально-пізнавальних інтересів, активізації пізнавальної і розумової діяльності, прагнення до пізнання, постійній потребі у діяльності, розвитку особливого виду здібностей. Вказують на початок шкільного учіння, як психологічну кризу саморегуляції поведінки та діяльності, усвідомлення свого місця у сфері

суспільних відносин, період формування учбового потенціалу особистості, яка розвивається [с.56, 1].

У процесі формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності необхідно враховувати вікові, психологічні , індивідуальні особливості молодших школярів. Розуміння закономірностей розвитку дитячої психіки на початковому етапі навчальної діяльності необхідне для правильного вибору навчальних завдань, їх складності, адже відомо, що від цього залежить їх бажання вчитися.

Рухливі ігри і забави – це освітньо-оздоровчий засіб соціалізації особистості, здатний інтенсифікувати навчально-виховний процес, забезпечити мотиваційну основу для формування в діалектичному взаємозв'язку фізичних і духовних якостей та особистісну самореалізацію [с. 40, 3]. Сучасна психологія визнає, що гра супроводжує людину протягом усього її життя та є важливою формою життєдіяльності, але не є віковою ознакою. Розробленням теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі , структури й значення гри для виховання й навчання та розвитку дітей займалися психологи Л. Артемова, Л. Виготський , Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже та інші Також важливого значення гри як методу навчання і виховання надали педагоги Ш. Амонашвілі, П. Блонський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський та інші. А Макаренко писав: "Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...". Водночас він зазначив, що тільки та гра є педагогічно цінною, у якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов дитина може виконувати в грі різні ролі – бути командиром, виконавцем, тощо.[с.112, 4].

На сьогоднішній день ігри, зокрема рухливі ігри і забави, є школою соціальних відносин для кожної дитини. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самотійно думати, розвивається увага, створюються доброзичливі відносини, бажання вчитися, бадьорий настрій. Рухливі ігри і

забави, народні ігри розвивають фізичні якості, пізнавальні здібності, уяву, кмітливість, закріплюють знання, уміння навички, тренують сенсорні здібності. Ігрова діяльність в початковій школі може використовуватись як на уроках так і в позаурочний час [с. 46, 2].

За допомогою рухливих ігор і забав діти розвивають не тільки фізичні якості та здібності, але й опановують перші елементи грамотності, вивчають вірші, скоромовки, лічилки, розвивають математичні здібності і розкривають для себе історію свого народу. Різноманітні ігри також є ефективним засобом активного відпочинку.

Вплив рухливих ігор і забав на розвиток фізичних якостей та здібностей молодших школярів значно підвищується, якщо в процесі навчання чітко дотримуватися наступної методики виховання фізичних здібностей: комплексність, регулярність і послідовність, тривалість виконання ігор і навантаження, інтервали відпочинку і їх характер.

Для педагога гра - це інструмент виховання, що дає змогу повністю враховувати вікові особливості дітей. Для керування ігровою діяльністю, щоб втілити її навчальний і розвивальний потенціал, треба знати її структуру і враховувати індивідуальні і вікові особливості дітей. Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти: спонукальний (потреби, інтереси, прагнення, які визначають прагнення дитини брати участь у грі); орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності); залучення дітей до спільного творення атрибутів гри; виконавський (дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету); контрольнo-оцінювальний (корекція і стимулювання активності ігрової діяльності) [с. 110, 4].

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність є переважно самоціллю, а у дидактичних іграх, створених педагогікою, ігрова діяльність спеціально планується й пристосовується до навчальних цілей. Дидактичні ігри – це різновид ігор за правилами. У сучасній початковій школі використовуються два види ігор: ігри за правилами (дидактичні, пізнавальні, рухливі, спортивні, народні, інтелектуальні) та творчі ігри (сюжетно-рольові, ігри драматизації,

театралізовані, конструювання) [1 кудикіна]. Цінність дидактичних ігор в тому, що їхня функція не тільки навчити дитину, але й здійснити емоційну розрядку, запобігти втомі, знизити гіподинамію.

Рухливі і народні ігри та забави є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для школярів. Умови гри вимагають від дітей швидкості думки, особливої уваги, емоційної напруги. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. Основне завдання, яке стоїть перед вчителями – це покращити всебічний розвиток школярів, формувати в них високі естетичні смаки, вміння розуміти та цінувати красу і багатство рідної природи. Веселі рухливі ігри входять в життя дитини з раннього віку. Граючись діти глибше пізнають світ, набувають різноманітних навичок та вмінь. Перевтілюючись в персонажі гри, вони стають сміливими, безстрашними, вольовими і кмітливими. Під час гри розвивається сила дитини, твердішою стає рука, гнучкішим стає тіло, розвивається винахідливість та ініціатива, формуються моральні якості.

Ігрова діяльність у навчальному процесі багатофункціональна, її провідними функціями є мотиваційна та розвивальна. У керуванні нею слід враховувати структуру ігор і рівень підготовки дітей. Різні форми ігрової діяльності поєднуються та здійснюються в активній взаємодії учасників гри і з урахуванням особливостей психоемоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік – важливий сензитивний період у становленні особистісного розвитку учня, в якому закладаються основи моральних знань, норм, формується свідоме емоційне ставлення до навколишнього середовища. Психологічною основою формування здатності до особистісного зростання є процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи уявлень про моральні якості особистості.

Література

1. Богославець Т. Передумови розвитку мотиваційно-навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Педагогика, психология и социология - Теория учебы, воспитания и образования, 2015. С. 55-61.

2. Войтюк Л. Формування національної свідомості в учнів молодшого шкільного віку засобами народних звичаїв та традицій. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики: зб. наук. - метод. праць. Житомир, 2016. С. 45-48.

3. Кучер Р., Григус І. Застосування рухливих ігор та їх вплив на організм школярів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2013, №1. С.39-43.

4. Мойсієнко О. Ігрова діяльність - провідний метод навчання й розвитку молодших школярів. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики: зб. наук. - метод. праць. Житомир, 2016. С. 110-113.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗІЇ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Борохвіна Тетяна Григорівна,
аспірантка кафедри педагогіки
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного в досконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів п підвищення її якості, зокрема для дітей з обмеженими можливостями.

Як свідчить досвід багатьох країн, об'єднання дітей із особливими освітніми потребами відбувається в інклюзивних класах, які приймають усіх учнів за місцем їх проживання. Тобто, такі діти можуть навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації інклюзивної моделі освіти, зорієнтованої на особистість, що заохочує вірити в свої сили, бути собою, спонукає до розвитку особистісних можливостей, широкого самовираження, внутрішньої активності. Однак інклюзивна освіта потребує змін на всіх рівнях, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій [4].

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до усіх людей, створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Досвід засвідчує, що класична освітня система втрачає частину дітей, оскільки вона неспроможна задовільнити індивідуальні потреби в навчанні. Це

співвідношення складає близько 12,2 % від загальної кількості дітей у країні і, таким чином, вони стають ізольованими й виключаються із системи. Необхідно розуміти, що не діти зазнають невдач, а сама система, виключаючи їх.

Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, спрямовану на дітей, і визнає, що усі вони – індивідууми з різними потребами у навчанні. Інклюзивна освіта прагне розробити стратегію викладання, яка буде більш гнучкою для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо навчання стане більш ефективним внаслідок впливу інклюзивних інновацій, то виграють усі, а не тільки діти з особливими потребами. Навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям набути знань і соціального досвіду, що призведе до зменшення дискримінації, оскільки діти, навчаючись спілкуватися один з одним, навчаються розпізнавати і приймати різні відмінності. Розуміння цього важливо закладати з раннього дитинства, адже люди з обмеженими можливостями, крім останніх нічим не відрізняються [2].

Загальноосвітні заклади повинні працювати в тісному зв'язку зі спеціальними та використовувати випробувані методи роботи з дітьми з особливими потребами, залучати педагогів з досвідом роботи з цією категорією. Зокрема, освітні установи повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання з використанням існуючих ресурсів, партнерських відносин з спільнотою, для задоволення індивідуальних потреб дітей, які потребують корекції фізичного і психічного розвитку [2].

Сьогодення вимагає втілення міжнародної практики щодо збільшен
ня кількості загальноосвітніх
навчальних закладів, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими потребами. У розв'язанні складних завдань інклюзивної освіти важливу роль відіграє педагог, оскільки саме він спрямовує навчальний
о-
виховний процес, систематизує, конкретизує зміст пізнавального матеріал

у, вишукує найбільш раціональні шляхи щодо оволодіння вміннями «втрачених» дітей.

Важливими умовами ефективності інклюзивної форми навчання є:

підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл до вирішення загальних і спеціальних завдань;

визначення функцій вчителя інклюзивного класу;

взаємодії батьків, дітей та спеціалістів;

рівень підготовки корекційних педагогів до інноваційного процесу.

Учитель початкових класів є найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання. Адже, саме в початковій школі починає формуватися низка компетентностей, що забезпечують індивідууму можливість оптимально здійснювати життєдіяльність в усіх її формах (пізнання, діяльність, спілкування, взаємовідносини) [5].

Без спеціальної підготовки вчителя загальноосвітньої школи та участі в інноваційному процесі додаткового фахівця включення учнів з особливостями розвитку до всіх аспектів шкільної освіти буде малоефективним, а інклюзивне навчання приречене на провал. Діти з інтелектуальними порушеннями, механічно залучені до загальноосвітнього середовища, зіткнуться зі складними особистісними проблемами (комунікації, соціально-емоційної, предметно-інформаційної взаємодії та ідентифікації), які важко долають навіть діти без порушень у розвитку. Чим нижчий рівень інтелектуальних особливостей дитини, тим вищим має бути рівень освіченості вчителя.

Як ключова фігура інклюзивного навчання педагог загальноосвітньої школи повинен бути готовий до виконання таких основних функцій:

– вносити структурні, організаційні та процесуальні зміни до навчальної діяльності учнів з різними пізнавальними можливостями, створювати адекватне потребам дитини освітнє й родинне середовище;

- координувати партнерські зв'язки між усіма учасниками навчального процесу: адміністрацією, педагогічним колективом, батьками, представниками органів управління освіти тощо, мотивувати їх до співпраці;
- створювати умови для якісного опанування знань більшістю учнів відповідно до державного стандарту;
- враховувати рівень розуміння школярами навчального матеріалу, ставлення їх до навчання, аналізувати труднощі, які виникають у пізнавальній діяльності [1].

Отже, підготовка вчителя загальноосвітньої школи до роботи в інклюзивному класі є складною, багатоаспектною, комплексною проблемою. Майбутній учитель початкової загальноосвітньої школи повинен набути високого рівня професійної кваліфікації, інтегрованих наукових знань про особистість та її соціалізацію, зокрема про дитину із психофізичними порушеннями розвитку в контексті корекційної педагогіки. Він має бути компетентним учасником педагогічного процесу, здійснювати кваліфіковану професійну діяльність з різними колективами та соціальними групами учнів, їхніми батьками, колегами, громадськими організаціями. Підготовка такого вчителя має ґрунтуватися на знаннях із загальної психології, педагогіки і загальних методик викладання в початковій школі та знаннях зі спеціальної психології, корекційної педагогіки і спеціальних методик викладання. Це дасть змогу фахівцеві початкової загальноосвітньої школи проводити з різними категоріями учнів, які мають порушення в розвитку, корекційно-педагогічну роботу, спрямовувати навчальний процес на попередження порушень у розвитку і поведінці [1, с. 13].

Незалежно від того, в якій школі (загальноосвітній чи спеціальній) навчається дитина, вчитель має орієнтувати свою діяльність на ефективний розвиток психічних функцій, здатних взяти на себе корекційно-компенсаторне навантаження. Тільки цілеспрямований розвиток дитини сприяє набуттю нею практичного і життєвого досвіду, а отже – успішній соціалізації особистості в соціумі.

Література:

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. № 3. С. 10–14.
2. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі: моногр. / І. І. Демченко. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. 500 с.
3. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки 2010. Вип. 14. С.40–44.
4. Малишевська І.А. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 10. С.141-145.
5. Плужник О.В. Проблеми підготовки вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Теоретична і дидактична філологія. Серія: Педагогіка. 2017. Випуск 24. С.147–155.

Вознюк Олександр Васильович

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

Вознюк Олена Миколаївна

*кандидатка психологічних наук,
викладачка кафедри психології
комунального закладу «Житомирський ОППО»
Житомирської обласної ради*

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРАЦІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації, в педагогічних сферах підвищується інтерес до медико-біологічних засад педагогічного процесу як інструменту не тільки покращення здоров'я учасників освітнього процесу, не тільки засобу формування в них навичок здорового способу життя, але й впровадження в освітню галузь інклюзивної парадигми, що спрямована на інтеграцію дітей з особливими потребами в освітній процес

української школи, а також на виявлення здоров'язберігаючих ресурсів педагогічних систем.

Освітня практика засвідчує, що впровадження інклюзивної парадигми в освітню галузь – процес складний, багатогранний, який потребує залучення наукових, методологічних та адміністративних ресурсів. Аналіз відповідних державних документів, наукових робіт та освітньої практики дозволяє диференціювати деякі аспекти інклюзивної теорії та практики:

1. Інклюзія закликає до реструктуризації культури школи, щоб створити умови для розвитку особистості кожного учня з урахуванням його особливостей та потреб.

2. Інклюзія супроводжується процесом збільшення ступеня участі кожного окремого учня в академічному та соціальному житті школи, процесом зниження ступеня ізоляції учнів.

3. Інклюзія безпосередньо стосується всіх учнів школи, а не тільки особливо вразливих категорій, таких як діти з обмеженими можливостями.

4. Інклюзія орієнтована на вдосконалення школи не тільки для учнів, але і для вчителів і її працівників.

5. Різноманіття і несхожість дітей один на одного є не проблемою, яка потребує вирішення, а найважливішим ресурсом освітньої діяльності.

6. Інклюзія передбачає наявність тісних, близьких, заснованих на дружбі відносин між освітніми організаціями та соціумом, який їх оточує [6].

За таких умов постає питання щодо готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти. У цьому контексті важливим проблема, пов'язана з тим, які особистісні, професійні, соціально-психологічні аспекти інклюзії хвилюють педагогів на початковому етапі організації включеної освіти.

Відтак, важливо проаналізувати труднощі, які відчувають учасники освітнього процесу, пов'язані з реалізацією процесів інклюзивної освіти, і окреслити низку чинників, які можуть як сприяти, так і перешкоджати впровадженню цих процесів. Без такого аналізу неможливо визначити

ступінь готовності педагогічної системи до трансформацій, характер основних завдань і послідовність конкретних дій, спрямованих на їх рішення.

Аналіз наукових джерел та наш практичний досвід дозволяє виокремити і охарактеризувати основні компоненти професійно-психологічної готовності педагогів до впровадження в освітню галузь інклюзивної парадигми.

Готовність до певного типу професійної діяльності в рамках освітнього простору передбачає системне оволодіння певними знаннями і вміннями, стійку переконаність людини, соціально значиму спрямованість особистості [2; 4; 5]. Розглядаючи готовність педагога як системотвірну установку щодо діяльності з позитивним результатом і прагненням до вирішення педагогічних завдань, можна зробити висновок, що вона є складним, багаторівневим, різноплановим особистісним утворенням людини [7]. Отже, основні характеристики готовності пов'язані із системністю, інтегральним характером оволодіння педагогом інклюзивною парадигмою, що реалізується як особистісна спрямованість цього процесу.

У зв'язку з цим зазначимо, що у професійно-педагогічній культурі педагога наявні на три взаємопов'язаних компонента: технологічний, інформаційний та аксіологічний.

Технологічний передбачає оволодіння сукупністю операціональних та інтелектуальних умінь і навичок, які забезпечують високу якість професійної діяльності вчителя. Даний компонент відображає процесуальні характеристики, форми, методи, засоби. Включає педагогічну взаємодію, організацію та управління процесом, без яких не може бути досягнутий кінцевий результат.

Інформаційний окреслює наявність певних знань. Зазначений компонент відповідає за наявність предметно-спеціальних і нормативно-правових знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності.

Аксіологічний визначає загальнолюдські та групові цінності, які взаємопов'язані між собою вміннями та навичками, і включає світогляд, в тому числі засвоєння і прийняття цінностей педагогічної праці, визнання свободи особистості всіх учасників педагогічного процесу і особистісну спрямованість, яка проявляється в самореалізації сутнісних сил педагога.

Відтак, професійно-психологічна готовність педагога до впровадження інклюзивної освіти має реалізуватися у здатності системно засвоювати теоретичний матеріал, в тому числі нормативно-правову інформацію, дидактичні та методичні аспекти педагогічної взаємодії з різними групами учнів. Педагог має вміти впроваджувати і ефективно використовувати в освітньому процесі нові педагогічні технології, нові форми організації навчального процесу, володіти навичками надання різних видів педагогічної підтримки і створення ситуації успіху для всіх учасників освітнього процесу [3]. При цьому важливою складовою готовності повинна бути відповідна мотивація, що випливає з розуміння соціальної значущості інклюзивної освіти, стійкого переконання в необхідності створення рівних стартових можливостей для всіх категорій учнів.

Важливими постають складові основних компонентів готовності, які є особливо актуальними на початкових етапах впровадження інклюзивної освіти у контексті ознак їх сформованості.

Технологічний компонент розкриває діяльнісний характер, способи і прийоми взаємодії учасників освітнього процесу, культуру спілкування, використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій. На нашу думку, він пов'язаний з усвідомленістю необхідності розвитку всього спектру власних педагогічних здібностей як підґрунтя успішності педагогічної діяльності та попередження можливих помилок, а також осмисленістю найбільш раціональних шляхів і способів розвитку цих здібностей. Практична готовність педагога до праці в сфері включеної освіти визначається декількома чинниками. Перш за все, педагог має володіти певними організаторськими вміннями, що включають здатність щодо

мобілізації учнів для виконання різних навчальних завдань в рамках навчальних програм. До цієї готовності слід віднести також інформаційні, комунікативні, методичні, технічні та орієнтаційні навички. До критеріїв практичної готовності доцільно включити:

- наявність у педагогів необхідних професійних навичок для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, в тому таких, що стосуються комунікативних, методичних, технічних, інформаційних аспектів освітнього процесу;

- вміння здійснювати діяльність з подолання негативного ставлення до спільної освіти, оскільки, як показує практика, одна з основних проблем інклюзії пов'язана з встановленням контактів в інклюзивному середовищі;

- володіння копінг-стратегіями з подолання психологічних бар'єрів, що виникають у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки поява в класі дитини з обмеженими можливостями здоров'я – це не тільки стрес для самої дитини, але і для вчителя, який відчуває дискомфорт, тому що зникає рівновага між індивідуальним сприйняттям запитів освітнього середовища і професійними ресурсами, що доступні для взаємодії з цими запитами.

Одна зі складових *інформаційного* компоненту – формування знань, що покладено в структурі досвіду. Ось чому необхідно звернення до форм прояву теоретичної готовності. На даному етапі доцільно враховувати наступні показники:

- знання нормативно-правових основ інклюзивної освіти, які є юридичною базою організації освітнього процесу;

- знання особливостей організації освітнього процесу в умовах інклюзії, які відображають властивості, характерні як для навчання, так і для виховання різних учнів, в тому числі їх освітня спрямованість, взаємозв'язок всіх структурних елементів педагогічної системи освітнього закладу, особливості реципрокної взаємодії учня і вчителя;

- знайомство з досвідом інклюзивної освіти в різних країнах, та регіонах України;

- знання умов ефективності реалізації інклюзивної освіти, тобто умов, в яких навчаються з різною підготовкою, різними фізіологічними можливостями і різними перспективами подальшого навчання можуть отримати якісну освіту.

Світоглядна складова *аксіологічного* компоненту пов'язана із адекватним сприйняттям педагогами феномена інклюзії. Світоглядний критерій включає в себе переконання, ціннісні орієнтації в професійно-педагогічній сфері, в тому числі і соціальну спрямованість як провідну психологічну властивість особистості педагога, в якому представлена система спонукань до життя в суспільстві та активної взаємодії з його членами. У цьому зв'язку на початкових етапах реалізації інклюзивної освіти важливі:

- розуміння ролі інклюзивної освіти у формуванні підростаючого покоління, так як включена освіта сприяє розвитку в учнів моральних якостей, що визначають психологічну готовність до побудови конструктивної взаємодії особистості з іншими людьми, що відрізняються від неї соціальною, культурною, конфесійною приналежністю, інтересами, потребами, світоглядом;

- ставлення до інклюзивної освіти як позитивного явища в житті суспільства, спрямованого на формування особистісно значущих зразків безконфліктної або компромісної поведінки;

- розуміння пріоритетності інклюзивної освіти, оскільки інклюзивно-орієнтований навчальний заклад – це «найефективніший метод боротьби з дискримінацією в освіті, інструмент побудови по-справжньому інклюзивного суспільства і надання освіти для всіх дітей» [8].

Особистісна спрямованість відображає спонукання до діяльності, яка пов'язана з задоволенням потреб педагога, із сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов, що зумовлюють його професійну активність. Основна роль

в особистісній спрямованості належить усвідомленим мотивам, функція яких реалізує сенс педагогічної діяльності. При цьому сенс пов'язаний із відповіддю на питання: «Навіщо? Для чого потрібен особистості предмет її діяльності?» Особистісна спрямованість проявляється в самореалізації сутнісних сил педагога, в тому числі різних його потреб:

- задоволення соціальних потреб, які виражаються у виникненні прихильності, турботі про іншу людину, уваги до себе, участь у спільній діяльності при реалізації нових соціальних та освітніх проєктів;

- задоволення духовних потреб, пов'язаних з самовираженням, самореалізацією, зростанням самоповаги, через виконання складної роботи першорядної важливості;

- задоволення потреб престижу, яке досягається через отримання визнання і поваги з боку колег, досягнення успіху і високої оцінки при виконанні неординарної роботи, яка розглядається ще й як службове зростання;

- задоволення екзистенціальних потреб, пов'язаних з матеріальним благополуччям, упевненістю в завтрашньому дні завдяки гарантії зайнятості – «я роблю те, що не можуть робити інші, тому мені завжди знайдеться робота».

Як зазначає Н. В. Грозна, «досвід впровадження інклюзивної освіти показує, що вчителі та інші фахівці не відразу починають відповідати тим професійним ролям, які потрібні для даної форми навчання. Фахівці відчують страх: «Чи зможу я зробити це?» Вони бояться не впоратися і втратити роботу, бояться відповідальності, бояться ризикувати. Страх і невпевненість також пов'язані з тим, що фахівці бояться, що не будуть повністю контролювати те, що відбувається, що їм доведеться просити про допомогу учнів, батьків або педагогів, тим самим визнавши, що вони не мають відповідей на абсолютно всі питання... Інклюзія – це зміни. Зміни лякають всіх. Так влаштований наш організм. Але в даному випадку мова йде про права людини, і йти назустріч змінам ми повинні все одно. Зрозуміло, що

в такий кризовий період людям потрібна підтримка. І все ж висновок, який був зроблений з перших кроків, такий: потрібно подивитися в обличчя страху й не відвести погляд; назвати його по імені та йти далі» [1].

При цьому важливо зазначити, що відсутність кадрового забезпечення щодо впровадження інклюзивної парадигми в освітній процес може призвести не до рівності прав, а до втрати дітьми можливості отримати адекватну освіту. Тому одним з перших кроків у реалізації інклюзивної парадигми має стати формування професійно-психологічної готовності педагогічних працівників закладів загальної освіти до впровадження інклюзії у соціально-педагогічне середовище.

Література

1. Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт. *Вопросы образования*. 2006. № 2. С. 89- 104.
2. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Т-во «Надія», 2000, 255 с.
3. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2004. 152 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34- 42.
5. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. / Інклюзивна освіта. Посібник для батьків: посібник / Укладачем матеріалу є неурядова організація «Проживання в громаді» (м. Манітоба, Канада). Київ: Паливода А.В., 2012, 120 с.
6. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.
7. Колупасва А. А., Савчук Л.О. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання* : наук.-метод. посіб. К. : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
8. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=870 (дата звернення 03.10.2017).

Журавльова Лариса Станіславівна
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
соціальної роботи, соціальної педагогіки та
дошкільної освіти, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку, своєчасне попередження порушень писемного мовлення є надзвичайно широкими напрямками логокорекційної роботи та невіддільними від гармонічного розвитку особистості у цілому, а тому без сумніву є дуже актуальними на сьогодні. Адже проблеми розвитку та вдосконалення початкової освіти в сучасних умовах спрямовано у площину цінностей особистісного розвитку, що підтверджується пріоритетним спрямуванням Концепції Нової української школи (2017 р.), Законом України «Про освіту» (2017 р.).

Забезпечення доступної базової освіти, надання можливості кожній дитині отримати якісну базову освіту визначено міжнародним законодавством на рівні ООН (Міжнародний пакт «Про економічні соціальні та культурні права», «Конвенція про права дитини» та Всесвітня декларація про освіту для всіх) та ухвалено Генеральною Асамблеєю ООН. Безумовно важливими є положення «Конвенції про права дитини» (ООН, 1989 і ратифікована Україною у 1991 р.), такі як право дитини не зазнавати дискримінації, зазначене у статті 2 та статті 23. Стаття 29 «Цілі освіти» зазначає, що освіта дитини має бути спрямована на розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі, освіта повинна сприяти розвитку потенціалу дитини в усіх сферах. Логічним наслідком цих документів є те, що всі діти мають право на освіту, яка не дискримінує їх у жодних сферах, таких як етнічні,

релігійні, статеві, мовні відмінності, економічне становище, особливі потреби.

Отже, підхід до освіти на основі прав ґрунтується на трьох фундаментальних принципах: доступна та обов'язкова освіта; рівність та відсутність дискримінації; право на якісну освіту. Згідно Всесвітньої декларації «Освіта для всіх» (1990), освіта для всіх означає гарантію всім дітям їхнього права на доступ до якісної базової освіти. Ці та інші міжнародні документи спонукають кожну державу до узгодження основних законодавчих нормативних документів у сфері національної освіти з новим розширеним підходом. Освітня система України не лишається осторонь нових змін та означених проблем. Про це наголошується у Конституції України, Законі України «Про освіту» (2017), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013) та Концепції Нової української школи. Наявні законодавчі ініціативи маніфестують необхідність оволодіння учнями початкової школи ключовими компетенціями. Зокрема, у Концепції Нової української школи питання «спілкування державною мовою» постає однією з ключових компетентностей, якою має оволодіти учень. У Концепції наголошено, що ця компетентність є вмінням «усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів)...» тощо [3]. Отже, мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку – одне з ключових завдань сучасної початкової школи. Розвинене мовлення сприяє здобуттю міцних і ґрунтовних знань, а також цілісному й гармонійному розвитку особистості.

Корекція та розвиток мовлення молодших школярів, які мають труднощі у навчанні є одним з найбільш важливих питань сучасної теорії і практики логопедії (О. Гриненко, Е. Данілавічуте, Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Марченко, Т. Пічугіна, К. Пономарьова, І. Садовнікова В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, О. Шахнарович, А. Ястребова та ін.). На думку К. Пономарьової (2002), мовлення виражає українську

ментальність. Вчена доводила, що мовлення значної кількості українських молодших школярів характеризується такими показниками, як невиразність, безбарвність [6, с. 3].

Багатогранність проблеми порушення мовленнєвої діяльності у дітей молодшого шкільного віку має багатоаспектний характер і розкривається у класичних і сучасних наукових дослідженнях психолого-педагогічного (О. Гриненко, С. Конопляста, Р. Левіна, Т. Пічугіна, Л. Спірова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), психолінгвістичного (О. Гопіченко, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, М. Савченко, Є. Соботович та ін.) і медико-педагогічного (Т. Ахутіна, О. Мастюкова, О. Балашова, Д. Ісаєв, О. Корнєв, Ю. Мікадзе, В. Ковалева ін.) напрямів.

Мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з труднощами формування та порушенням письма залежить значною мірою від організації ефективного корекційно-освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти, тому зазначена проблема на сьогоднішній день не втрачає своєї актуальності. Деякі аспекти практичної роботи фахівців-логопедів закладів дошкільної і загальної середньої освіти та особливості тлумачення нормативно-правового забезпечення на різних рівнях освітньої ланки потребують подальшого узгодження.

На сьогодні велика кількість нормативно-правових документів зорієнтована на спеціальну ланку освіти, тому особливої уваги потребує процес організації логокорекційної допомоги в умовах закладів загальної середньої освіти [1; 4; 7].

Найбільш підготовленими фахівцями для здійснення корекційно-розвивальної та профілактичної роботи є логопеди, головними завданнями яких є профілактика та корекція порушень мовлення та його недорозвинення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; удосконалення мовленнєвого розвитку, мовленнєвих здібностей і превентивна робота з попередження порушень у них письма і читання. Робота логопеда також спрямована і на всебічний розвиток уваги, пам'яті, інтелекту, емоційно-

вольової сфери, тобто тих функцій і якостей, без яких неможлива повноцінна мовленнєва поведінка і мовленнєво-мисленнєва діяльність, а також перехід на новий якісний рівень мовного і інтелектуального розвитку - оволодіння писемним мовленням. Спеціаліст обов'язково приділяє увагу розвитку дрібної моторики рук і графомоторних навичок, формуванню в дітей навичок мовного аналізу і синтезу. Ґрунтовна та широкомасштабна профілактика дисграфії проводиться логопедами сьогодні лише в умовах дошкільних груп компенсуючого типу. Проте розгорнута та якісна робота з розвитку психічних функцій і профілактики дисграфії не проводиться з дітьми, у яких відсутні порушення усного мовлення. Слід зазначити, що труднощі у формуванні письма не завжди пов'язані з недорозвиненням у дітей усного мовлення і мовних здібностей, тому профілактична робота з дисграфії не може обмежуватися колом дітей з вадами мовлення.

До того ж проведений ретельний аналіз «Положення про логопедичні пункти системи освіти» (1993), яке жодного разу не оновлювалося і є у певній мірі застарілим, засвідчив низку суперечностей та недоліків, які потребують уточнення та корегування [2, с. 111-121].

Важливим на наш погляд постає питання про створення єдиної інформаційної бази щодо онтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей. Численні клініко-психологічні дослідження підтверджують, що дисграфія у багатьох випадках не є моносимптоматичним станом (Л. Цветкова, О. Корнєв, Т. Ахутіна та ін.). Розлади письма часто не тільки виникають на фоні недостатності церебральних функцій, але й супроводжуються когнітивними, неврозоподібними і психоорганічними порушеннями. Зважаючи на вказане, важливим стає виявлення і врахування можливих психопатологічних особливостей дитини з дисграфією (емоційно-вольової незрілості, низької розумової працездатності, підвищеної стомлюваності, утруднення довільної концентрації уваги тощо). Така інформація про дитину зможе надати повну картину мовленнєвої патології, більш ґрамотно організувати систему логокорекційної роботи, підключити до

участі суміжних фахівців, що може позитивно позначитися на термінах і ефективності корекційного впливу.

Варто також підкреслити, що важливою передумовою організації системи комплексної логокорекційної роботи з учнями початкової школи, які відвідують логопедичний пункт є створення злагодженого механізму узгодженої роботи різнопрофільних фахівців. Саме така взаємоузгодженість надасть можливість зберегти усі накопичені дані про стан дитини, проаналізувати перебіг її розвитку, виявити результативність проведеної роботи та спланувати подальшу корекційну роботу.

Отже, на наше переконання, створення єдиної інформаційної бази щодо отногенезу та дизонтогенезу мовленнєвого розвитку дітей унеможливить втрату важливої інформації та забезпечить злагоджену взаємодію фахівців, регламентованість у роботі та комплексний підхід до корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. Ст.380. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Журавльова Л.С. Аналіз нормативно-правового забезпечення щодо здійснення логопедичної діяльності в умовах початкової школи. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб.наукових праць / за ред. В.М.Синьов, О.В.Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медоборн-2006, 2018. Вип. 11. С. 111-121
3. Концепція Нової української школи. Нормативно-правове і навчально-методичне забезпечення освітнього процесу (оновлено 14.08.2017) URL: <https://base.kristti.com.ua/p=4998>
4. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр від 12 липня 2017. Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 617 від 22.08.2018. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/7892>
5. Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освіти від 13 травня 1993 року № 135/ 1993. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93>
6. Пономарьова К.І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засобом увиразнення мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.
7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова Кабінету Міністрів від 15 листопада 2011 року. Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011>

Карапетян Сирануш Геворковна
*декан факультета специального и
инклюзивного образования Армянского
государственного педагогического университета
имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических
наук, доцент, Армения*

Киракосян Армине Арменовна
*заместитель декана по учебной работе
факультета специального и инклюзивного
образования Армянского государственного
педагогического университета имени Хачатура
Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент,
Армения*

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время стратегия инклюзивного образования детей с особыми потребностями, при которой для детей с ОВЗ создаются дополнительные специальные условия и оказывается дополнительная помощь в усвоении образовательных программ, стала ведущей для большинства развитых стран мира (США, Великобритания, Швеция, Россия, Армения и др.). Понятие «инклюзивное или включенное образование» используется для характеристики учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями [1, с.67].

Инклюзия подразумевает изменение образовательных учреждений, включающее создание безбарьерной среды для равноценного участия всех учащихся в жизни школы, устранение любой дискриминации по отношению к детям с особыми образовательными потребностями [3, с.12;4, с.205]. Современное образование, кроме прямого назначения, призвано обеспечивать успешную социализацию детей в современном обществе. Сама постановка проблемы очевидна и не вызывает принципиальных возражений в профессиональной среде. Однако, несмотря на ее очевидность, в педагогике

недостаточно разработан механизм вхождения в социальную среду – в школу детей с проблемами в развитии.

Поскольку главной целью инклюзивного обучения является устранение любой дискриминации в образовательном процессе, обеспечение доступности образования для всех, то достижение этой цели может быть организовано по-разному, что и наблюдается в образовательных системах разных стран.

В рамках нашего исследования школа рассматривается как социум ребенка. Как отмечает Е.В.Иванов: «Инклюзивный подход в настоящее время представляет собой ни что иное, как социальный заказ достигшего определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства, где, исходя из принципов гуманизма и толерантности, происходит переосмысление отношения к гетерогенным группам населения, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обязанности обеспечить им равные со всеми другими людьми возможности, в том числе и в получении образования» [2, с. 44].

Данные изменения ставят современную образовательную практику перед необходимостью поиска новых, адаптированных, образовательных технологий и моделей воспитания, предполагающих изменения привычного уклада школьной жизни.

Для современной школы характерно проявление дисбаланса между информированностью и подготовленностью учителей и родителей в вопросах обучения и воспитания детей с особыми образовательными возможностями, что и зачастую ведёт к снижению основных функций учебно-воспитательного процесса, а в дальнейшем и к развитию социальной пассивности.

Проблема сформированности у учителей умений и навыков сориентироваться в огромном информационном пространстве в контексте продуктивной организации учебно-воспитательного процесса детей с ОВЗ, одна из ведущих проблем инклюзивного образования в современной школе.

Нам представляется, что со стороны учителей осознание и принятие ребёнка с ОВЗ как общественно значимую ценность, развитие у него социальной активности и взаимодействия в классе со сверстниками, является значимой частью организации инклюзивного образования, а в частности, в начальной школе, как основополагающее для дальнейшего образования. Осведомленность учителей об особенностях детей с ОВЗ, имеет важную роль, так как большинство же учителей выступают, прежде всего, носителями образцов учебной деятельности.

Вышеизложенное проявляется также и в сфере взаимодействия педагогов и родителей, данная проблема особо выражается в социально-образовательном пространстве школы. Большинство из родителей детей с ОВЗ зачастую не являются соратниками учителей для полноценной реализации учебно-воспитательного процесса. Основное внимание педагогов сосредоточено на обучение детей с ОВЗ на индивидуальных и групповых внеклассных занятиях, которые проводятся со стороны специальных педагогов. Нам представляется, что такой подход отчасти обусловлен тем, что далеко не всегда педагоги готовы обучать таких детей, а также сами ученики не всегда «выдерживают испытание» инклюзией. Причиной тому является недостаточная подготовка учителей и учеников, нехватка информированности, базовых знаний у учителей, отсутствие навыков общения.

Вышеизложенное позволяет наметить некоторые подходы к решению данной проблемы:

- нам представляется, что прежде всего дети с ОВЗ в обязательном порядке должны пройти так называемый подготовительный этап к подготовке к инклюзивному образованию. Это прежде, всего на наш взгляд, воспитание и обучение детей с ОВЗ к некоторым учебным и социальным умениям и навыкам (обязательно в игровой форме, опираясь на ведущую деятельность ребенка на данном этапе).

● для решения проблемы важную роль отводится также обязательному внедрению инклюзии в дошкольных учреждениях, что и послужит прочной платформой к инклюзивному образованию в школе.

Такой подход должен обеспечить плавный переход из одного образовательного учреждения в другое образовательное учреждение.

● в данном контексте, на наш взгляд, особо важен информированность сверстников об особенностях детей с ОВЗ, что станет своего рода профилактикой межличностных конфликтов между ними, и обеспечит гармоничный социальный диалог.

● вышеизложенные подходы необходимо дополнить усовершенствованием техникой оснащённостью школы и методической базой учителей. Нам представляется, что прежде всего необходимы систематические и систематизированные теоретико-практические курсы по повышению квалификации учителей начальных классов по проблеме инклюзивного образования.

● для решения данных проблем нужно стремиться также и к активизации деятельности родительских советов, как связующее важное звено между школой и семьей.

Нам представляется, что намеченные подходы повысят эффективность инклюзивного образования в начальной школе.

Литература

1. Артющенко Н. П. Роль психолого-медико-педагогической комиссии в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования. *Вестник ТГПУ*. 2009. № 7. с. 66-70
2. Иванов Е.В. О стратегическом планировании развития инклюзивного образования (на примере Великого Новгорода). *Вестник Новгородского государственного университета*. 2015. № 5 (88). С. 44.
3. Малофеев Н.Н. Система специального образования на этапе модернизации. *Дефектология*. 2011. № 2. С.12
4. Тенкачева Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России. *Педагогическое образование в России*, 2014. № 1. С.205

Масевич Тетяна Іванівна

*викладач методики трудового навчання
Масевич Любов Дмитрівна
викладав вищої категорії, викладач-методист
Коломийський педагогічний коледж
Івано-Франківської обласної ради
м. Коломия, Україна*

**АРТ–ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОЦЕСУ
ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ
НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНОСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Протягом останніх років в Україні в час реформування загальної освіти, науковці та державні службовці велику увагу приділяють розробленню та впровадженню в практику роботи школи все нових та нових спеціальних методів та методик формування інклюзивної моделі соціуму. Це зумовлено тим, що 16 грудня 2009 року Верховна Рада України ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів та Факультативний протокол до неї, а з березня 2010 року ці договори набули чинності на території України.

Соціум – це цілісна соціальна система. Соціум інклюзивний - це система інклюзивних осередків та загально громадських заходів у сферах обслуговування, охорони здоров'я, освіти, культури і спорту. Це у цивілізованому світі уже давно є нормою. В Україні формування соціуму нового формату іде уже тривалий час і ще є далеко недосконалим. Цей процес має починатися з відносин у сім'ї, між сусідами, з інклюзивної групи дошкільного навчального закладу і продовжуватися в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл з наступним переходом до вищих навчальних закладів, а далі в громаду і суспільство взагалі.

Інклюзія (від англ. inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі. І насамперед тих, що мають порушення у фізичному чи розумовому розвитку.

Однією із умов формування інклюзивного суспільства є запровадження інклюзивної освіти.

Інклюзивної освіти - це освіта із залученням до навчального процесу людей з особливими освітніми потребами. Вона має охоплювати всі рівні освіти в Україні, починаючи з дошкільної і завершуючи науковим рівнем вищої освіти.

Нормативна база для запровадження інклюзивної освіти в Україні нараховує десятки законів та підзаконних актів, рекомендацій, розпоряджень, листів.

Спостерігаючи та аналізуючи процес запровадження інклюзивного навчання в Україні з 2009 року в силу своєї громадської діяльності, можу стверджувати про його дуже повільний темп і низький рівень. Об'єктивних і суб'єктивних причин на це є достатньо багато. Однією з них є підготовка фахівців освітньої галузі до роботи в умовах інклюзивної форми навчання.

Я хочу висвітлити коротко, які Вчитель початкової ланки загальноосвітньої школи в умовах інклюзивної освіти на уроках трудового навчання для включення в навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами, має використати можливості змісту навчального предмету застосовуючи розвивальні методики, які позитивно впливатимуть на якість навчання всіх учнів у класі. Педагог має не виокремлювати дітей з особливими потребами, що позитивно впливатиме на їх емоційний стан та формуватиме достойну самооцінку. До інклюзивної освіти мають бути залучені діти з різними нозологічними формами. В цій статті ми зосередимось лише на навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Питання соціальної адаптації дітей з порушенням інтелектуального розвитку постійно вивчались дослідниками-вченими, такими як: В.І. Бондар, Л.С. Виготський, С.Д. Забрамна, Н.М. Назарова, В.М. Синьов, та ін.

Наукові роботи цих вчених доводять важливість підготовки до самостійного життя таких учнів. Для цього потрібна системна і послідовна

корекційна робота, щоб планомірно привчати дітей до посильної праці та вироблення навичок самообслуговування. В сучасних умовах реформування української школи це має здійснюватися через вдосконалення системи освіти, через новітні підходи педагогів до викладання навчальних дисциплін, що тісно пов'язані з накопиченням життєвого досвіду вихованцями, який сприятиме їх соціалізації.

Основою якісної життєдіяльності дітей у майбутньому стане рівень оволодіння знаннями про трудові процеси, уміння планувати їх, виконувати трудові дії та трудові операції на рівні свідомого осмислення і рівні навичок оцінювати результати своєї праці, організовувати побут для задоволення своїх щоденних потреб.

Однією з ефективних методик, що допомагає досягти успіху, є методика арт-терапії, яка сприяє корекції та розвитку дрібної моторики, покращенню орієнтації у просторі, логічного мислення, формуванню естетичних смаків, створенню умов для психоемоційної релаксації.

Арт – терапія – це спеціалізована форма психотерапії, заснована на мистецтві, образотворчій і творчій трудовій діяльності.

Використання арт-терапевтичних методів у роботі вчителя допомагають дитині з порушеннями інтелектуального розвитку розширити уявлення про навколишній світ, усвідомити його цілісність, побачити себе в ньому.

Існує безліч різних видів і напрямів терапії мистецтвом. Це зображувальна терапія, музична терапія, танцювальна терапія, бібліотерапія, казкотерапія, драмотерапія, кінотерапія, лялькотерапія, маскотерапія, фототерапія, ізотерапія, пісочна терапія.

Коли ми говоримо про арт-терапію, маємо звернути вагу на її форми та особливості. Вона може бути індивідуальною і груповою.

Індивідуальна форма арт-терапії може застосовуватися в інклюзивному класі асистентом учителя або практичним психологом в позаурочний час чи за рахунок часу, призначеного для корекційних занять. Індивідуальна арт-

терапія може тривати кілька місяців і навіть років.

Групове арт-терапевтичне заняття, в нашому випадку урок трудового навчання, передбачає демократичну атмосферу, пов'язану з рівністю прав і відповідальності всіх учнів, в тому числі і особливої дитини.

Особливістю групової форми є надання дітям більшої свободи, можливості особистого вибору, передбачає менший ступінь їхньої залежності від арт-терапевта – вчителя інклюзивного класу чи асистента учителя.

Найважливішою особливістю групової арт-терапії в педагогічному процесі, для уроків трудового навчання зокрема, є те, що вона має неклінічну спрямованість і часто може бути розрахована і на потенційно здорову дитину. Це дає можливість учителю залучати до роботи цілий клас, об'єднуючи дітей спільною працею. Якщо на уроках з інших навчальних предметів в інклюзивному класі асистент учителя підбирає диференційовані завдання для особливої дитини, щоб полегшити засвоєння навчального матеріалу, то на уроках трудового навчання всі вирівнюються в своїх можливостях, проявляючи креативність рішень творчого завдання. Таким чином стає реальним поняття : « Усі різні – усі рівні !»

Аналізуючи програми з трудового навчання молодшої ланки загальноосвітньої школи, можна зробити висновок, що арт - терапевтичний потенціал в них колосальний. Я переконана, це зумовлено тим, що не метод арт – терапії породила потребу в праці, а навпаки, трудове навчання і сама праця, а особливо творча праця, була споконвіків джерелом життєдайних сил і порятунку від депресивних станів, засобом корекції психічних чи інтелектуальних порушень.

В арсеналі вчителя є дуже багато цікавих творчих завдань для поєднання в різних темах мети, передбаченої вимогами Державного стандарту освітньої галузі « Технології » та арт - терапевтичних цілей. Зупинюся на окремих.

Орігамі

Серед сучасних засобів і напрямів у арт-терапії все яскравіше заявляє про себе орігамі зі спектром його напрямків, таких як традиційне орігамі, складне, об'ємне, динамічне, математичне, кірігамі, модульне орігамі і його варіант - кусудاما. Це традиційне японське мистецтво, яке заповнило практично весь світ. Мистецтво орігамі відоме уже більше 2000 років. У наш час орігамі як метод арт-терапії з успіхом використовують в лікувальній, реабілітаційній та педагогічній практиці. Оволодіння мистецтвом орігамі не вимагають багато часу, або якогось спеціального обладнання. У більшості випадків потрібен тільки папір і елементарні знання роботи в цій техніці. У орігамі є величезна кількість моделей, різних за рівнем складності. Їх вибір залежить від віку дитини і стану її здоров'я.

Численні дослідження свідчать про те, що заняття орігамі зменшують рівень тривожності, допомагають забути біль і образи, підвищують самооцінку, сприяють налагодженню дружніх і довірливих відносин між вчителем і особливим учнем, також підвищують активність правої півкулі головного мозку і врівноважують роботу обох півкуль, підвищують рівень інтелекту в цілому, активізують творче мислення, поліпшують рухову активність рук, розвивають моторику пальців, підвищують і стабілізують на високому рівні психоемоційний стан, покращують пам'ять і окомір.

Театралізація як вид арт - терапії

Варто використати на уроках трудового навчання і підготовчі роботи до занять з театро терапії . Це чудовий засіб інтелектуального розвитку, мовленнєвої здатності, вдосконалення трудових умінь та прояву творчих здібностей дітей. Можна використати два підходи до реалізації можливостей арт-терапії на уроках трудового навчання.

Перше - це виготовлення персонажів лялькового, пальчикового, театру в картинках або масок для театральної вистава.

Друге – це виготовлення декорацій для цих видів театральних вистав.

І перший і в другий варіанти вимагають ознайомлення зі змістом твору, який будуть інсценізувати, осмислення описаних подій, характерних

особливостей персонажів, середовища, в якому відбуватимуться події. Треба ознайомити дітей і з засобами, що передають характер персонажів, їх настрій, емоційні прояви через колір, форму, величину деталей, способи їх з'єднання. Створюючи образ персонажу, дитина буде поневолі переносити на себе ігрову ситуацію, інакше не зможе відтворити задумане. А тим більше виготовляючи маску. Маски можна допомогти дітям з особливостями розвитку, побороти страхи, висловити вустами персонажу приховані думки, знайти відповіді на питання, які не наслідиться поставити від свого імені. Програвання казкової ситуації в класі із залученням дитини з особливими освітніми потребами, допоможе включити її в колектив, дасть їй можливість відчувати себе рівним серед однолітків, розширити словниковий запас, удосконалити мовленнєвий розвиток особливої дитини. Цим має скористатися вчитель, асистент учителя і практичний психолог, що працюють в інклюзивному класі.

Рекомендую: Пальчиковий театр, театр на паличках, театральні персонажі на одноразових ложках та прищіпках для білизни та інші.

Виготовляти маски можна використовуючи папір, картон, текстиль, природні матеріали, технології пап'є – маше, симетричне вирізування, паперопластику.

Малювання на склі

Великий арт – терапевтичний ефект має пластилінове малювання на склі. Ця художня техніка виробляє стійку увагу, уважність, уміння зосереджуватися на своїх діях, урівноважує дихання, відволікає від негативних думок, розвиває дрібну моторику рук та координацію рухів.

Послідовність виконання: вибрати цікавий кольоровий малюнок, прикласти його до скла і обвести контури маркером, акуратно нанести на зворотній бік пластилін відповідного кольору, заповнюючи спочатку дрібні деталі, поступово переходячи до великих, закінчивши роботу, треба закріпити картон певного кольору, що стане тлом і зробить виразнішим зображення.

Техніка колажу

Колаж дає велику свободу авторові у виконанні, наприклад, наклеєні деталі можуть виходити за край основи, клеїтися одна на одну, складатися гармошкою, їх можна «витинати» руками. Головним в колажі є можливість виразити свої думки, свої погляди і своє розуміння теми, свої шляхи вирішення якоїсь проблеми чи втілення певної ідеї в життя. Колажі можуть бути індивідуальними та груповими. Виконуються з використання різних матеріалів - вирізки зі старих журналів, поштових і рекламних листівок, кольорового паперу, текстилю, природних матеріалів та ін..

Можливі теми для колажу: «Я дома», «Я і мій клас», «Я в очах однокласників», «Мої можливості в моєму місті», «Мої мрії», «Добро –це...», «Мій режим дня», «Мої добрі справи», «Добрі справи мого класу», « Мені подобається, коли...», « Мені не подобається, коли...», тощо.

Якщо дозволяє тема колажу, то кожен учень виставляє свою роботу на огляд, якщо це груповий колаж, представник від групи представляє роботу, учасники коментують, що саме вони хотіли показати цим колажем, озвучують свою ідею (ідею групи).

Використання техніки «колаж» сприяє розвитку художніх здібностей та підвищенню самооцінки, виявляє оригінальність і унікальність учасника групи, дає соціально прийнятний вихід агресивності й іншим негативним почуттям, дає можливість кожній дитині, не залежно від її рівня навчальних досягнень, відчувати себе причетним до життя класу і розуміти, що він не один у цьому просторі і треба вміти рахуватися з оточуючими.

Арт – технологія «Колаж» є ефективним екологічним методом роботи з особою і групою, може застосовуватися в різних напрямках діяльності педагога і психолога, як у навчанні, терапії так і в діагностиці.

Перелічувати рекомендовані теми і техніки можна довго. Та найважливіше, щоб кожен учитель інклюзивного класу, його асистент та практичний психолог дуже відповідально віднеслися до складання індивідуальної програми розвитку дитини, що навчається за інклюзивною

формою. Детально проаналізували основну програму класу, а потім правильно підібрали теми і завдання, які об'єднують в навчальному процесі весь клас. Тільки при такій умові буде досягнуто арт-терапевтичної мети уроків трудового навчання.

Використовуючи елементи арт-терапії у роботі педагогічної команди інклюзивного класу у складі учителя, асистента учителя, практичного психолога, колекційного педагога і логопеда дозволяє покращити якість навчально-виховного процесу шляхом організації інтерактивної роботи на уроці. Впроваджуючи інноваційні технології розвитку та саморозвитку дитини з використанням арт-терапевтичних технік, формує у всіх дітей класу ключові вкрай важливі і необхідні навички життєдіяльності: віру у власні можливості, базові якості особистості - самостійність, працелюбність, спостережливість, креативність, практичні уміння, творчі здібності, збереження психічного здоров'я.

Таким чином, арт-терапевтичні можливості уроків трудового навчання ефективно сприяють оздоровленню, гармонізації розвитку особистості і варті використання у педагогічній діяльності.

Література

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. К.: Рад. школа. 1988.
2. Використання методів арт-терапії в реабілітації людей з проблемами психічного здоров'я / За загальною редакцією кандидата медичних наук М.Л.Авраменка. К.: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. 55 с.
3. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308с.
4. Кондратюк В.Л., Волос М.М., Бабин І.І. Основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій у світовій педагогічній практиці. *Відкритий урок*. 2002. № 5–6.
5. Матвєєва М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.
6. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник. Кам'янець-Подільськ: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Опенка, 2010. 264 с.
7. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – Київ, 2002. 136 с.

8. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2000. 448 с.
9. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч.2. Навчання і виховання дітей. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 186с.
10. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник. Київ: Діа, 2007. 118 с.

Мурадян Светлана Сергеевна
кандидат педагогических наук
преподаватель кафедры специальной
педагогики и психологии Армянского
государственного педагогического
университета имени Хачатура Абовяна,
Армения

РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРМЕНИИ

Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией общества на развитие и формирование личностных качеств человека. Для XXI столетия характерно понимание, что только самореализация личности является основной целью любого социального развития. Эти изменения в общественном сознании вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной практикой. К ним можно отнести, в частности, понятие «инклюзивное образование».

Рассмотрим понятие «Совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, не имеющих таких ограничений» или же, как говорится, «Инклюзивное образование».

В процессе исторического развития образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) прошла путь от изоляции до инклюзии [3].

Итак, инклюзивное образование направлено прежде всего на успешную социализацию детей с отклонениями развития, которая предполагает готовность общества к принятию таких людей, не ограничиваясь лишь доброжелательным к ним отношением.

В 2005 году инклюзивное образование стало неотъемлемой частью образования Армении и инклюзивные школы начали получать дополнительное финансирование. Вопрос инклюзивного образования стал одним из актуальных проблем современного образования.

Инклюзивное образование предполагает такие изменения в условиях обучения, которые обеспечивали бы усвоение школьной программы всеми детьми, несмотря на то, что рядом оказались не просто не похожие друг на друга, но обладающие принципиально разными возможностями дети. Таким образом, здесь особо важным аспектом считается социальная адаптация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следует также отметить несколько принципов инклюзивного образования, которые играют важную роль в становлении программы:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Процесс инклюзивного образования в Армении выделяет некоторые проблемы. В частности особо важным считается решение следующих проблем:

- недостаточная осведомленность общества, что и обусловлено общим поведением и отношением к этим детям;
- нехватка учебных пособий и материалов;
- недостаточная осведомленность специалистов общеобразовательных школ.

В связи со сказанным с радостью хотим отметить тот факт, что Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, на факультете специального и инклюзивного образования, разработан и успешно реализован курс пакетов «Инклюзивного образования». Предмет «Инклюзивного образования» проходят во всех факультетах университета, что и решает вопрос информированности наших студентов. Кроме того, активно организовывается практика наших студентов в разных кругозорах инклюзивного образования [2].

Важным аспектом надо считать тот факт, что выбор той или иной образовательной среды зависит от родителей. Есть дети, которые способны получить качественное образование в условиях инклюзии. Есть дети, которые способны получить качественное образование только в специальных условиях. Получая право на выбор, родители сами ответственны за адекватность своего решения. Именно в этом и заключается сущность «Инклюзивного образования» [1].

Таким образом, инклюзивное образование:

- принимает, что все дети могут учиться;
- принять и уважать различия детей, возраст, пол, язык, особенности развития, индивидуальные особенности, семейный социальный статус;

- заставляет образовательным учреждениям, систематически и методологически организовывать и осуществлять образовательный процесс в соответствии с образовательными потребностями всех детей;

- является частью построения долгосрочной стратегической работы;

- является динамичным и развивающимся процессом;

Преимущества инклюзивного образования:

- инклюзивное образование подразумевает систему, а не адаптацию ребенка;

- позволяет детям, нуждающимся в специальном образовании, получать образование в своих общинах;

- инклюзивное образование помогает преодолевать дискриминацию;

- инклюзивное образование способствует устранению распространенных явлений исключений;

- инклюзивное образование способствует более широкому вовлечению;

- инклюзивное образование может повысить качество образования для всех.

Литература

1. Современные проблемы и перспективы инклюзивного образования / сборник статей Международной научно-практической конференции / Под ред. Геворкян С. Ереван: 408 с.

2. Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей II Международной научно – практической конференции / Под науч. ред. Глузман Ю. В. Ялта: РИО «ГПА», 2018. Часть 1. 348 с.

3. Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности. Саратов, 2003.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ**

Збірник наукових праць
за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції

Редакційна колегія:

Поясик О.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Петрів О.П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Лаппо В.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ISBN 978-966-2716-15-3

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.

Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 7,55

Наклад 100 прим.

Зам. № 004/12/18

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.