

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

МОЛОДА НАУКА

Збірник праць аспірантів за матеріалами семінару

«Актуальні проблеми педагогіки»

Випуск III

Київ -2021

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

МОЛОДА НАУКА
НПУ ІМЕНІ
М.П.ДРАГОМАНОВА

Збірник праць за матеріалами семінару

«Актуальні проблеми педагогіки»

для аспірантів

УДК 378

М 75

Упорядники: Л.Вовк, В.Вишківська

Серія: Наукові розвідки дослідників НПУ імені М.П. Драгоманова

Редакційна рада серії:

В. Андрущенко – ректор університету, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, дійсний член НАПН України, автор проекту

Г. Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи

Л. Вовк – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки

В. Савельєв – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету менеджменту освіти і науки

О. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Молода наука НПУ імені М.П.Драгоманова: збірник праць за матеріалами семінару «Актуальні проблеми педагогіки» для аспірантів / Мін-во освіти і науки України, Нац. пед.ун-т ім. М.П.Драгоманова; за наук. ред. проф. Л.П.Вовк; укл. доц. В.Б.Вишківська.- К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021.- 165 с.

Періодичний збірник наукових праць репрезентує проблематику та інтереси аспірантів до дослідження теоретико-практичних питань педагогіки та педагогіки вищої школи як основ професійної підготовки майбутніх викладачів.

IV видання збірника містить кращі зразки наукових розвідок, підготовлених за матеріалами виступів аспірантів на проблемних семінарах, дискусійних круглих столах

Видання рекомендоване аспірантам і магістрам різних спеціальностей, викладачам, студентам з метою використання у науковій роботі та навчальній діяльності.

УДК 378

М75

Єдність людства, яка у якості генералізуючої тенденції все більш впевнено заявить про себе десь з середини століття, поставить вимоги цілісного розвитку людини як носія культури загальнолюдського штибу, що, в свою чергу, обумовить завдання освіти як інструмента формування цілісного образу світу, універсальності культури й безмежжя розвитку людини, насамперед, у духовному вимірі.

**В.П.Андрущенко,
ректор НПУ імені М.П.Драгоманова,
доктор філософських наук,
професор, член-кореспондент НАН України,
академік НАПН України**

... якісні характеристики майбутнього століття, а разом з тим і параметри розвитку його освіти сформують («долаючи» століття минуле) чотири основних суб'єкти: а) вчений, який утвердить новий суспільний статус науки, а разом з нею – характер і зміст перебігу суспільних процесів; б) політик, який завершить формування політичної єдності Європи й розпочне політичну консолідацію світу на демократичних засадах; в) виробничник, який принципово змінить контури сучасного виробництва, здійснить масовий перехід до ринкових відносин та високих технологій; г) духовник (учитель), який утвердить нову духовну атмосферу на континенті і в світі, задасть параметри розвитку культури в національному й загальнолюдському вимірах

**В.П.Андрущенко,
ректор НПУ імені М.П.Драгоманова,
доктор філософських наук,
професор, член-кореспондент НАН України,
академік НАПН України**

ЗМІСТ

До читачів	8
<i>Кошіль Тетяна</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ	10
<i>Дорош Ольга</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ІСТОРИЗМУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	24
<i>Ротозей Анастасія</i> ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗАВДАННЯ (ПРОЄКТИ) ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	32
<i>Кондратюк Олена</i> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	58
<i>Костючик Сергій</i> ОСВІТА І ПЕДАГОГІЧНА НАУКА – МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	71
<i>Ткаченко Роза</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ	77
<i>Кормош Марія</i> ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	87
<i>Ніколенко Ірина</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	94
<i>Кузьменко Ірина</i> ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	43
<i>Черненко Вікторія</i> ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ.....	106
<i>Василенко Катерина</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	125

<i>Баранов Сергій</i> АНАЛІЗ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ РОБОТЕХНІЦІ	129
<i>Майборода Галина</i> ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОВАЖНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОРΟΣЛИХ ЯК ІНТЕГРОВАНОЇ МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ.....	145
<i>Марценюк Анастасія</i> СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НАВЧАЛЬНОЮ КНИГОЮ	157

ДО ЧИТАЧІВ

Динамічний розвиток європейських освітніх систем 21 століття засвідчує собою епоху глобального реформування освіти на світовому рівні. Відбувається інтернаціональна уніфікація національних освітніх стандартів, диверсифікація освітніх моделей, вдосконалення технологій навчання. Разом з тим, кожна з націй прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації і змісту освіти інших країн. Це допомагає виділити загальні закономірності розвитку освіти, служить формуванню відкритого освітнього простору, сприяє інтегруванню в європейський і світовий освітній простір, орієнтуючись на створення сучасної системи безперервної освіти. Йде пошук оптимальних цілей, основ змісту навчання, моделей, організаційних форм і методів навчальної роботи за всіма видами освіти.

У сучасній педагогіці вищої школи складається новий об'єктивний підхід до осмислення соціально-економічних, соціально-культурних, теоретико-методологічних, організаційно-педагогічних та інших детермінант розвитку педагогічної освіти, провідними тенденціями розвитку якої є: гуманізація, гуманітаризація професійної підготовки майбутнього вчителя у зв'язку з гуманістичною переорієнтацією суспільної свідомості на світовому рівні; створення сучасної системи професійного відбору майбутніх педагогів як підстави для формування конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем професіоналізму; функціонування і розвиток існуючої системи безперервної (післядипломної) педагогічної освіти як умови постійного підвищення рівня професіоналізму педагогів. При цьому стверджується ідея використання сукупності наукових підходів (аксіологічний, системний, суб'єктно-діяльнісний, культурологічний, цивілізаційний) на основі їх інтеграції для дослідження проблем розвитку освіти.

Сучасна європейська особистісно-орієнтована освіта вже на новій основі дає відповідь на відоме кантівське питання: що я знаю, у що я вірю, як я повинен поводитися в світі? В суспільстві і науковій думці утвердилося розуміння того, що особистісно-орієнтована освіта є невіддільною від культууроорієнтованої, а в першу чергу, орієнтованої на національну культуру як частину світової культури, на збереження національно-культурної ідентичності. Освіта виявляє закладені в національно-культурній ідентичності внутрішні тенденції саморозвитку людини, що реалізуються в умовах постіндустріального суспільства в формі продуктивного соціального характеру. Від освіти у цілому залежить, яким шляхом піде людство: або до хаосу, дезорганізації - військової, екологічної, антропологічної катастрофи, або до ноосфери, до людяного в самому собі. У країнах, що реалізують інноваційно-технологічний тип розвитку, знання стають головним нематеріальним активом, впливають на зростання обсягів виробництва, підвищення якості продукції та послуг, забезпечення конкурентоспроможності країни та прискорення соціального прогресу¹. Тому важливо розглядати педагогічну освіту як засіб саморозвитку і самореалізації, що змінює цілі освіти, її мотиви, форми, методи, роль вчителя і викладача.

Збірник “Молода наука” актуалізує теоретико-методологічні проблеми сучасної вищої школи, питання підготовки майбутніх учителів, деякі методичні та виховні аспекти роботи педагогів, презентуючи бачення молодими науковцями шляхів їх розв’язання у фокусі формування людини з інноваційним типом мислення, фахівця, здатного адаптуватися до складних вимог глобалізованого високо технологічного суспільства.

¹ Інноваційна Україна 2020: національна доповідь / за заг.ред.В.М. Гейця та ін.; К.: НАН України. – 2015

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається питання пізнавальної активності – соціально значущої якості особистості яка формується під час процесу навчання учнів початкової школи. Проведений аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел дав змогу розкрити актуальність проблеми формування пізнавальної активності молодших школярів та визначити особливості її формування засобами LEGO-технологій. Визначено сутність, структуру, компоненти, ознаки та рівні пізнавальної активності. Уточнено поняття «пізнавальна активність» відповідно до характеристик процесу пізнання та терміну активності, визначено особливості формування пізнавальної активності засобами LEGO-технологій.

Ключові слова: *активність, пізнавальна активність, діяльність, інтелектуальна активність, компоненти пізнавальної активності, рівні пізнавальної активності, молодші школярі, конструювання, LEGO-технології.*

Соціальна ситуація, що склалася в суспільстві, ставить перед педагогічною наукою комплекс нових проблем. Сучасна освіта повинна забезпечити формування творчої особистості, яка зможе бути: мобільною, конкурентною; вміти інтегруватися в сучасне суспільство; приймати нестандартні рішення; генерувати нові ідеї і втілювати їх у життя; гнучко адаптуватися в мінливих життєвих умовах. Необхідною умовою розвитку цих якостей є активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Завдяки пізнавальній активності дитина краще засвоює знання, з іншого боку, пізнавальний інтерес розвивається переважно на основі знань.

Сьогодні, в Національній доктрині розвитку освіти визначено стратегію пришвидшеного, випереджуючого, новітнього процесу росту освітнього та

наукового рівня, підтримання певних умов для можливості школярам розвиватися, самостверджуватись як особистість упродовж життя.

Наразі, беручи до уваги зміст освіти середньої школи та 12-річний термін навчання, молодші школярі знаходяться в самому центрі уваги. Розвиток інтелекту, творчості, формування характеру, саморозвиток особистості учнів залежить від перших років виховання та навчання дітей у суспільстві, тому вона має неймовірно важливий вплив на учнів.

На початку свого навчального шляху молодші школярі переживають значне навантаження, коли спосіб і швидкість засвоєння навчального матеріалу не повністю співвідноситься із загальною розумовою здатністю молодших школярів засвоювати знання, уміння та навички програмового матеріалу, тому успішність 6-7-річних учнів забезпечується шляхом цілеспрямованого формування й розвитку їхньої пізнавальної активності й самостійності.

В контексті нашого дослідження особливої значущості набувають державні документи для початкової школи: Державна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти, Концепція НУШ, котрі визначають своїм завданням підвищення рівня активності до пізнання, становлення гармонійно розвиненої особистості, здатної відчувати власну самоцінність.

Питання прагнення молодших школярів до пізнання актуальне у теорії та методиці психологічної науки, оскільки активність є необхідною умовою розумового розвитку учнів початкової школи, їхнього прагнення до самостійності, ініціативності.

Розвиток у молодших школярів бажання пізнавати є однією із найважливіших умов для досягнення високих результатів у навчанні та вихованні. В початковій школі часто навчання передбачає запам'ятовування змісту і репродуктивне відтворення вивченого. Звісно, це призводить до значного зниження розвитку активного пізнання, позбавляє дитину радості відкриття, тому актуальними є завдання обґрунтування різноманітних складових навчання і виховання, які виражають свою ефективність і

забезпечують інтенсивний розвиток дітей, маючи за підґрунтя розвиток пізнавальної активності.

Розвитку пізнавальної активності учнів як психолого-педагогічної якості приділили увагу у своїх роботах такі психологи та педагоги: М. Данилов, Д. Ельконін, М. Короткова, Г. Костюк, І. Лернер, М. Махмутов, Н. Менчинська, Н. Морозова, В. Мясіщев, В. Онищук, П. Підкасистий, С. Рубінштейн, М. Скаткін, Г. Щукіна, П. Якобсон.

Питання пізнавальної активності школярів під час уроків представлено у нормативних документах. Зважаючи на це, у Концепції загальної середньої освіти зафіксовано: «Об'єктами контролю у процесі навчання є: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними, знання про способи розумової і практичної навчально-пізнавальної діяльності; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе».

Державний стандарт початкової освіти складено, опираючись на пізнавальну активність дітей, про що свідчить наступне: «Цей Державний стандарт початкової загальної освіти (далі — Державний стандарт), розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів...».

Законами «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» врегульовано завдання школи, де головними лишаються такі: формування особи як індивідуальної особистості, зважаючи на її таланти, бажання, розвиток ціннісних орієнтацій, вдоволення зацікавлення і запитів зростаючої особистості, виховання потреби й можливості самостійно пізнавати світ, вироблення умінь творчого застосування здобутих знань на практиці. Тут формування пізнавальних можливостей і потреб дитини є необхідними для досягнення позитивних результатів учнів в освітньому процесі. Проте в сучасній школі, на жаль, часто навчання зводиться до фіксування поданої інформації, письмово чи з допомогою функцій пам'яті, та дещо зміненого

викладу засвоєного і варіантів, типів розв'язування задач. В основному це призводить до затримки розвитку активного пізнання, позбавляє дитину радості відкриття.

Наукова література пояснює термін «пізнавальна активність» як певну якість особи, що формується протягом її життя в суспільстві під час цілеспрямованого розвитку в навчальній і виховній діяльності. Так, Г.Щукіна вважала пізнавальні можливості і запити школярів особистісним утворенням, що здатне встановлювати зворотній зв'язок як відповідь на процес пізнавальної діяльності, залученість до спільної роботи.

У своїх працях В. Лозова визначає «пізнавальну активність» властивістю людини, яку можна виявити у спостереженні за її відношенням до процесу пізнання. Дослідниця також проаналізувала готовність, бажання особи діяти самостійно, орієнтуючись на здобуття людиною власного досвіду в соціумі, отриманих знань і типів активності, що здійснюється шляхом вибору найбільш оптимальних способів для реалізації пізнавальної мети [9].

Спільним для вчених є наступне: діяльність, спрямована на здобуття нових знань, завжди пов'язується з готовністю дитини діяти самостійно, а конкретніше, бути здатною без стороннього втручання виділяти ціль, план, та, власне, увійти в сам процес, а тоді дати вірну оцінку результатам.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити розуміння суті пізнавальної діяльності як: цілісної риси людини, що спрямовує свої сили на пізнавальну активність. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити ознаки пізнавальної активності:

- відношення до суті, організації навчальної і пізнавальної активності;
- бажання самопізнання, саморозвитку, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки;
- прагнення навчатися, здійснювати розумове напруження і проявляти вольові зусилля;

- сталe зацікавлення у пошуку нових знань, готовність до пошукової активності;
- творча реалізація набутого досвіду і навичок.

Опираючись на подані вище дефініції, риси пізнавальної діяльності під феноменом **пізнавальна активність** ми будемо розуміти *інтегративну характеристику індивіда, яка виявляється за рахунок прагнення пізнавати нове, що визначає стійкий інтерес до пошуку нових знань, готовність до пошукової діяльності, ініціативність і самостійність в ній, що виражається в позитивних емоціях і рефлексивному самоуправлінні.*

Отже, з психологічної точки зору пізнавальна активність – це міра розумових зусиль у процесі організації пізнавальних інтересів особистості.

Пізнавальна активність є педагогічним явищем, що представлене як двосторонній взаємопов'язаний процес: з одного боку, це засіб самостійної організації і реалізації школяра, з другого – результат цілеспрямованих зусиль педагога в організації пізнавальної діяльності учня.

Для розкриття сутності пізнавальної активності визначимо її структуру. Під структурою в даному дослідженні будемо розуміти (лат. Structure – будова, розташування, порядок) – сукупність внутрішніх зв'язків, будова, внутрішні зв'язки досліджуваного об'єкта [4, с.367].

У психолого-педагогічних дослідженнях у структурі пізнавальної активності вченими виділяється різна кількість компонентів.

Зокрема, в структурі розглянутого феномена К. Єгоров виділяє три наступних компоненти [5, с. 245]:

- мотиваційний (реалізується через пізнавальну потребу, ініціативу, самоактуалізацію і самореалізацію);
- емоційно-вольовий (передбачає морально-вольові прагнення реалізувати пізнавальні можливості);
- поведінковий (наявність інтенсивної цілеспрямованої пізнавальної діяльності, що стає звичною формою поведінки).

Науковець С. Мелехіна до поданої структури пізнавальної активності додає когнітивний компонент (засвоєння і усвідомленість знань, самопізнання і самовизначення).

В своїх дослідженнях Т. Яннікова розширює структуру пізнавальної активності: мотиваційний, ор'єнтаційний, змістовно-організаційний, емоційний і оцінний компоненти. Т. Яннікова подає суть структурних компонентів пізнавальної активності: мотиваційна частина пов'язана з мотивами, які пробуджують учнів до активної пізнавальної діяльності; орієнтаційна частина має зв'язок з тим, що учень повинен ясно уявляти цілі і завдання роботи, визначати способи досягнення мети і оцінки результатів; змістовно-організаційна частина пов'язана зі змістом навчального матеріалу, методами, формами навчання; емоційна частина передбачає реалізацію цілеспрямованого емоційного впливу на школярів з метою розвитку певних особистісних якостей і формування у них пізнавальної активності; оцінна частина передбачає адекватну оцінку і аналіз результатів діяльності школярів[10].

У роботах Г. Щукіної акцентовано увагу на важливості виокремлення складника рефлексивної оцінки в структурі пізнавальної активності. Даний компонент, на думку автора, включає рефлексію, самоконтроль і самооцінку учнів, уміння адекватно контролювати, аналізувати і оцінювати способи і результати своєї діяльності, що є необхідною умовою саморегуляції процесу засвоєння знань [12].

Представлені вченими структури пізнавальної активності, на наш погляд, не суперечать, а доповнюють один одного.

Спираючись в нашому дослідженні на роботи вчених В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, Н. Істоміної, Л. Петерсона, А. Пишкало, М. Скаткіна, І. Аргінської, що розглядали пізнавальну активність як діяльнісну характеристику особистості, виділимо вміст компонентів розглянутого феномена в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Компоненти пізнавальної активності

Компонент	Опис
Мотиваційно-ціннісний	Запити, мотиви, зацікавлення - усе, що організовує залучення суб'єкта освіти до активної навчальної діяльності і підтримує її на усіх етапах пізнавальної активності;
Когнітивний	Представляє собою допомогу у засвоєнні, усвідомленості знань про пізнавальну активність;

Діяльнісний	Проявляється в самостійній реалізації власних можливостей, повноті досліджень, різноманітності ідей, оригінальності і складності розробки; демонструє такі якості, як рішучість, наполегливість, витримка, сталість інтерес;
Рефлексивно-оцінний	Показує вміння адекватно контролювати, аналізувати і оцінювати учнями способи і результати своєї діяльності.

Різниця включення учнів у процес пізнання відображається в рівнях пізнавальної діяльності. До прикладу, Г. Щукіна виокремлює наступні рівні пізнавальної активності: відтворювально-наслідувальний, пошуково-виконавчий, творчий, особливості котрих узагальнено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Рівні пізнавальної активності (за Г. Щукіною)

Рівень	Особливості
Відтворювально-наслідувальний	Характеризується прагненням школяра опанувати щось з допомогою використання здобутих умінь способом калькування.

Пошуково-виконавський	Характеризується прагненням школяра опанувати здобутими вміннями у новому, невідомому до цього навчальному середовищі.
Творчий	Визначається високим ступенем цікавості до навчання, самостійністю, бажанням знайти творчі шляхи вирішення поставлених завдань.

Важливо відзначити, що автор в самих назвах рівнів активності, дає рекомендації для вчителів щодо використання методів навчання для досягнення відповідного рівня пізнавальної активності.

Подібні рівні пізнавальної активності виділяє науковець Т. Шамова, визначаючи їх зміст, як: відтворювальний (учень повинен відтворювати отримані вміння), інтерпретувальний (уже чомусь навчившись, потрібно уміти інтерпретувати здобуті знання в новому навчальному осередку, зважаючи на звичні зразки) і творчий (учні не тільки засвоюють зв'язки між предметами і явищами, а й намагаються знайти для цієї мети новий спосіб) [11].

Принципи Нової української школи орієнтуються на потреби та інтереси сучасного школяра, враховують дослідження нейропсихологів та визнані світовою практикою методики навчання. Відомо, що гра - один з важливих засобів розумового і морального виховання дітей. Величезне значення гри, як виховному засобу надавав А. Макаренко: «Яка дитина в грі, така й вона багато в чому буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього робітника відбувається, перш за все, в грі» [8, с. 145].

Заняття, на яких використовуються різні форми гри, виділяються як ефективний засіб навчальної і виховної діяльності, адже перерва посеред уроку, що має традиційну будову, включення додаткової гри, дають змогу відпочити дітям і продовжити плідну працю. Кожна гра завжди має своє значення і підтекст: «граючись – навчаюсь». Під час гри школярі перебувають у ситуації,

яка дає змогу дітям поставити правдиву оцінку своїм знанням під час активної діяльності, систематизувати і впорядкувати власні знання. Гра допомагає розвинути візуальну систему сприйняття учнів, зробити урок цікавим, доступним, допомагає підвищити активність дітей у засвоєнні знань і якість самого процесу [6].

Дидактичні (навчальні) ігри заручаються успіхом за умови правильного і доцільного застосування в них іграшок (обладнання для гри). Доведено: під час уроків з використанням цеглинок LEGO школярі мають змогу навчатися граючись. Таким чином, LEGO - конструювання по праву можна назвати не просто засобом розвитку інтелектуальних здібностей дітей, а багатофункціональним освітнім комплексом, який дозволяє педагогу вирішити найважливіші завдання: навчити дітей створювати щось нове і корисне; сформувати у дітей здібності конструювати; вправляти дітей у застосуванні та перетворенні моделей і макетів; навчити школярів навичок праці в групі з однолітками і дорослими; навчити дітей завершувати справу до кінця; розвинути уяву і творче мислення молодших школярів.

LEGO конструктор дає дітям повну свободу дій. Робота з LEGO цікава, вона дозволяє дітям реалізувати себе, втілюючи в життя ідеї та замисли. Школярі вправляються у складанні схем, постійно вигадуючи щось нове вони почувуються наче маленькі дизайнери.

Використання LEGO-технологій дає змогу:

- розвивати образне мислення учнів, мимовільну пам'ять;
- розвивати вміння аналізувати об'єкти;
- розвивати дрібну моторику рук;
- розвивати творчі здібності та логічне мислення;
- виховувати дбайливе ставлення до обладнання;
- створювати фундамент стосунків у соціумі, у шкільному колективі;
- закладати прагнення до самостійного вирішення завдань і пошуку власних рішень;

- заохочувати до винахідливості і кмітливості учнів, які зуміли вирішити поставлені завдання;

- полегшують важкий період адаптації першокласників до школи;

- LEGO стає наочним посібником в силу своєї універсальності, що полегшує засвоєння навчального матеріалу;

- фігурки LEGO наділені окремими, особливими властивостями (розмір, колір), завдяки цьому вони піддаються простій класифікації, порівнянню, виконанню із ними арифметичних дій; вони покращують рефлексію.

- LEGO цеглинки можна використовувати на всіх етапах уроку, в будь-якому програмовому змісті; конструкторська активність допомагає формувати розумові здібності, творчу уяву, ініціативу, загострює спостережливість, волю і завзятість [2, с. 5].

Конструктор LEGO вирізняється своєю яскравістю, що відкриває багато шляхів для пошукової, експериментально-дослідницької діяльності молодшого школяра. Складаючи цеглинки, дитина конструює нову, іграшку, надає їй іншого вигляду, вигадує низку нових можливостей. Збираючи конструктор, діти вчаться бути уважними і терплячими, спокійно переносити невдалі моменти і бути наполегливими, крокуючи до своїх цілей.

Конструювання іграшок з LEGO дає школярам можливість пізнавати граючись, ба більше, дізнаватися нові важливі ідеї, розвивати потрібні у майбутньому вміння. Конструктор розвиває самодисципліну і самоорганізацію, що дає можливість в процесі гри набути якостей, які стануть в нагоді в майбутньому.

Великою перевагою конструктора ЛЕГО є можливість збирати його по своєму смаку, не обмежуючись формами, запропонованими авторами. Деталі різного асортименту можна поєднати - це дозволяє дитині фантазувати і творити без обмежень. Гра допомагає розвивати візуальну перцепцію школярів.

Значення LEGO конструктора для освітньої сфери визначається візуалізацією низки процесів. Гру пропонують застосовувати як додаток під час різних шкільних занять, і тим самим здійснювати організацію міжпредметних

зв'язків. Учень отримує нові знання, в самому процесі навчання, з використанням LEGO, він може зрозуміти і запам'ятати, як діє той чи інший механізм. Нова інформація засвоюється більш ефективно, якщо школярі можуть наочно простежити зв'язок із реальністю. LEGO розвиває у дітей толерантність, вміння слухати і дослухатися.

LEGO забезпечує не тільки складання тривимірних моделей, а й дозволяє розглядати проекцію з усіх боків, вчить спілкуванню, взаємодопомозі, що будуть корисними в подальшому. Проте слід пам'ятати: LEGO не є панацеєю, а тільки допоміжною освітньою ланкою, націленою на збалансоване формування і становлення молодших школярів.

Для розвитку творчих здібностей в учнів початкової школи з використанням LEGO конструювання повинні бути створені умови:

- процес конструювання має задовольняти дитячі пізнавальні потреби;
- гру із використанням конструктора слід вводити поступово, періодично ускладнюючи завдання;
- забезпечення успіху на початку роботи з конструювання;
- доступність і достатній асортимент конструктора для всіх учнів;
- всі завдання учень повинен виконувати самостійно;
- особистісно-орієнтований підхід педагога до учнів;
- спілкування повинне носити пізнавальний характер;
- створення ситуації із вибором, правдиве надання учням можливості обирати мету, завдання, умови, матеріали, засоби діяльності [1, с. 47].

Маючи на увазі цілі формування можливостей учнів початкової школи у сфері творчості та конструювання, в процесі оволодіння прийомами конструювання з використанням конструктора LEGO, вирішуються навчальні, розвивальні і виховні завдання.

Навчальні завдання: формування вміння аналізувати конструкцію об'єкта, її основні частини; встановлювати функціональне призначення кожної з них, визначати відповідність форм, розмірів, розташування частин та умов, в яких конструкція буде використовуватися. Формувати конструктивні вміння та

навички молодших школярів на основі ознайомлення з основними способами конструювання з деталей конструктора LEGO.

Розвивальні завдання: сприяти розвитку креативних здібностей молодших школярів; розвивати творче й просторове мислення, моторику рук, послідовність у виконанні дій, вміння висловити свій задум. Стимулювати інтерес до експериментування і конструювання як змістовної пошуково-пізнавальної діяльності.

Виховні: формувати вміння і бажання працювати, виконувати завдання відповідно до інструкції та поставленої мети, доводити почату справу до кінця, планувати майбутню роботу [9].

Провідна педагогічна ідея визначається тим, що в основі управління процесом розвитку конструкторських і творчих здібностей молодших школярів закладено вивчення дітьми техніки і прийомів складання частинок LEGO, що дає можливість дітям проявити творчий потенціал.

Отже, робота з цеглинками ЛЕГО дає можливість дітям навчатися під час гри, дізнаватися нову важливу інформацію і сформувати навички, що стануть у нагоді в майбутньому.

Технологія LEGO:

- навчає розв'язанню проблемних завдань, вчить складати план роботи;
- спонукає мислити творчо;
- формує правильне зв'язне мовлення (учні в деталях пояснюють кожен крок, вигадують і розповідають історії, висловлюють свою точку зору);
- вчить спільній праці, парній роботі, спонукає демонструвати іншим знайдені чи досліджені матеріали, навчатися в однокласників, уміти визначати місце і відповідальність за певну частину роботи;
- правильно формує зорове сприйняття, надає правильне уявлення щодо зовнішніх властивостей речей: форми, величини, кольору, місця розташування;

- розвиває тактильну чутливість;
- складає інтегроване уявлення школяра про довкілля, поповнює дитячі знання, досвід, уміння.

Загалом, LEGO технології розвивають у дітей кругозір, уяву і фантазію, формують пізнавальну діяльність і активну участь у ній.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
2. Гра по-новому, навчання по-іншому: Методичний посібник/ Упорядник О. Рома. The LEGO Foundation. 2018. 44 с.
3. Дерябіна Наталія Володимирівна. Педагогічні умови формування пізнавальної активності студентів у освітньому процесі технічного вузу: дис. канд. пед. наук: Кемерово, 2005. 193 с.
4. Коджаспірова Г.М., Коджаспіров А.Ю. Словник з педагогіки. Москва: ІКЦ «МарТ».Ростов н / Д: Видавничий центр «МарТ», 2005. 448 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник.5-е видання, доповнене і перероблене. К: Кондор, 2007. 656 с.
6. Психологія розвитку. Словник: ред.-упоряд. Л.А. Карпенко; під заг. ред. А.В. Петровського, під. ред. А.Л. Венгера // Психологічний лексикон. Енциклопедичний словник: У 6 т. М .: Наукова думка, 2006. 176с.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.
8. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. СПб .: Видавництво «Пітер», 2000. 712 с.
9. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/2421/1/Krravchuk_L_3.pdf

10. Сластьонін В. А. та ін. Педагогіка. - М., 2002. 468с.
11. Хилько Є. Є. Теоретичні аспекти навчально-пізнавальної діяльності особистості: рівні, компоненти. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. Випуск 203. Частина II. С. 131 – 135.
12. Щукіна Г.І. Проблема пізнавальної потреби в педагогіці. М.: Педагогіка, 2001. 351 с.

Дорош Ольга

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ІСТОРИЗМУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У роботі розглядається важливість принципу історизму на уроках математики, висвітлено головні цілі використання історичного матеріалу при вивченні математики, а також проаналізовано сучасні підручники з математики.

***Ключові слова:** принцип історизму, історія математики, математика, історичні задачі.*

Одним із основних принципів діалектичного методу пізнання є принцип історизму. Його суть зводиться до того, щоб будь-які дослідження в науці або навчання в освітньому процесі необхідно розглядати в його русі та розвитку. Історизм – це і визначений погляд на навколишній світ, і визначений метод його пізнання.

Сьогодні ідея історії є однією з найважливіших ідей сучасної математичної науки, пронизана змістом, методами дослідження, методичними та філософськими принципами та навіть манерою мислення самого дослідника. А також, щоб викладання математики в школі було науковим, принцип історії повинен знаходити відповідне відображення в навчальному курсі математики, в

процесі навчання та виховання. Заздалегідь можна передбачити, що реалізація цих вимог у практичному визначенні стане основою для формування наукового світогляду учнів.

Включення елементів історії в зміст уроків математики є одним із найефективніших способів підвищення інтересу учнів до предмету, та активізації їхньої пізнавальної діяльності при вивченні нового матеріалу.

Пояснення щодо правильного співвідношення логічного та історичного в процесах засвоєння наукових понять має величезне значення для дидактики математики.

Неможливо висвітлити історію розвитку питань математики, що вивчаються у середній школі, навіть у найкоротшій формі. Важливо дати учням чітке та захоплююче уявлення про походження та розвиток математичних знань.

Принцип історії в навчанні та побудові навчального курсу математики зовсім не означає, що необхідно в кожному випадку, хоч коротко, але повторити історичний шлях становлення цієї теорії або поняття. Розуміється, провести учнів тим же шляхом, що вже рухалися першовідкривачі математичних істин, неможливо вже тільки через часові рамки. Більше того, практика навчання математики показує, що не варто вивчати навчальний матеріал у тій же послідовності, в якій він накопичувався в науці. Процес становлення наукового знання не був лінійним, а супроводжувався труднощами, боротьбою з ідеологією та подоланням серйозних перешкод, включаючи періоди не тільки розквіту науки, але й глибокого занепаду. Під час навчання ми не можемо копіювати всі ці етапи, ми повинні викладати навчальний матеріал, керуючися принципами послідовності, доступності та логічної сутності. Однак, учні мають знати, що імена М.В. Остроградського, Н.І. Лобачевського, П.Л. Чебишева, А.М. Ляпунова, А.А. Маркова, А.Н. Крилова, Н.Є. Жуковського, К.Е. Ціолковського, С.Н. Бернштейна, М.В. Келдиша, О.А. Жаутикова, Ж.С. Такібаєва і багатьох інших вчених відомі не тільки у зв'язку з вирішенням складних теоретичних проблем, а й через

вирішення практичних завдань, що мають велике значення для розвитку народного господарства і військової техніки.

Історичний екскурс допустимий і бажаний на різних етапах уроків. Однак важливо, аби він не ускладнив розуміння вивченого матеріалу та стимулював інтерес до предмета. Це має пізнавальний і виховний ефект.

Видатні математики (А. Пуанкаре, П. Чебишев, А. Лебег, А. Колмогоров та ін.) завжди підкреслювали значення принципу історії у процесах викладання математики. Вони вважали, що на прикладах минулого молодь вчиться мистецтву пошуку нового, отримує натхнення займатися математикою. А. Пуанкаре вважав, що всі хто вивчають математику повинні не тільки знати математичні факти, але і ті шляхи, за допомогою яких формувалася математична думка, створюючи ці твердження. Учні повинні розуміти, що математика не просто набір різних означень, тверджень і теорем, а також жива теорія, що підкорюється тим же законам розвитку, які властиві всьому світу.

Розглянемо цілі включення історії математики в процесі навчання математики:

- підвищення і розвиток в школярів постійного інтересу до математики;
- виховання культури математичного мислення;
- формування уявлення про основні періоди розвитку науки математики, її роль як частина загальної культури;
- включення учнів в творчу пізнавальну діяльність;
- формування впевненості у тому, що все, що нас оточує, постійно змінюється, рухається, переходить з одного стану в інший;
- розкриття ролі практики в пізнанні;
- виховання моральних якостей особистості через розв'язок математичних задач за допомогою старовинних методів.

Вводячи елементи історизму у шкільний курс математики необхідно враховувати наступні положення:

- Необхідність донесення до учнів розуміння умов і причин виникнення математики як науки.
- Принцип історизму допомагає створювати на уроках проблемні ситуації.
- За допомогою історизму слід виховувати патріотизм та національну гідність в досягненнях вітчизняної математики та світової.
- Матеріал, що вивчається, потрібно подавати в поєднанні з історико-математичним матеріалом.

Також використання історичного матеріалу допомагає учням краще засвоїти новий, провести аналогії та асоціації з вивченим матеріалом, що допоможе з легкістю згадати той чи інший математичний факт.

Проаналізувавши українські підручники з математики авторів: Тарасенкова Н.А. та Богатирьова І.М. [24], Істер О.С. [6, 7], Бевз Г.П. та Бевз В.Г., Янченко Г.М. та Кравчук В.Р. [14] можемо прослідкувати, що вони широко використовують історичні факти при викладанні математики.

На наш погляд, найкращими підручниками з математики, у яких висвітлюється історичне, є підручники Бевз В.Г. Автор зацікавлює свого читача захоплюючими біографіями математиків, цікавими історичними фактами, а також дає можливість учню відчувати себе справжнім дослідником минулого при розв'язанні історичних задач.

Історичне можна використовувати:

- при вивченні іменних теорем та формул математики. Наприклад, теорема Фалеса [1], теорема Піфагора (8 клас, геометрія), алгоритм Евкліда [13].
- при розв'язуванні історичних задач. Прикладами є задачі Піфагора, Архімеда, задачі з папіруса [11].
- При вивченні софізмів та парадоксів математики.

Однак, яким би чудовим не був підручник, тільки вчитель може зацікавити учнів здобутками минулого. Щось розповісти при викладанні нового матеріалу, інколи зацікавити цікавим фактом, аби діти відпочили, а також дати можливість учню підготувати коротку доповідь про відомого математика і цим самим проявити себе.

Нехтуючи історичним матеріалом на уроках з математики вчитель свідомо відбирає можливість в учнів скласти логічний взаємозв'язок між різними поняттями, твердженнями та темами математики і тим самим погіршує розуміння матеріалу. Діти не отримують завершену картину важливої науки.

На нашу думку, принцип історизму є надзвичайно важливим при викладанні математики, оскільки висвітлюючи історичні факти вчитель може захопити учнів величністю досягнень, показати, що математика виникла при вирішенні практичних задач і тим самим полегшує життя людства. Історизм на уроках математики допомагає розвинути мислення у дітей.

Процес становлення математики як науки був довгим та складним, багато відомих нам фактів спочатку відкидалися, не приймалися, але згодом знаходили своє місце. Хибні, на перший погляд, твердження породжували нові теорії. Тому знайомлячи учнів з історією математики, ми допомагаємо їм краще зрозуміти матеріал, зацікавлюємо їх, та показуємо її практичне застосування в минулому, сьогодні та в майбутньому, адже математика – це жива система, яка продовжує свій розвиток і сьогодні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бевз Г.П. Алгебра: підруч. для 8 кл. загальноосв. навч. закл / Г.П. Бевз, В.Г. Бевз. - К: Видавничий дім "Освіта", 2016. 255 с.
2. Бевз Г.П. Алгебра: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл/ Г.П. Бевз, В.Г. Бевз. К.: Видавництво "Зодіак", 2015. 288 с.
3. Бевз В.Г. Практикум з історії математики: Навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів/ В.Г. Бевз. К.: НПУ М.П. Драгоманова, 2004, 312 с.

4. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник / Н.П. Волкова. К.: Академія, 2003. 576 с.
5. Демман И.Я. Рассказы о математике / И.Я. Демман. Л.: Детгиз, 1954.
6. Істер О.С. Математика: підручник для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / О.С. Істер К.: Генеза 2014. 296 с.
7. Істер О.С. Математика: (алгебра і початки аналізу і геометрії, рівень стандарту) підручник для 11-го класу загальноосвіт. навч. закл. / О.С. Істер К.: Генеза 2019. 304 с.
8. Конфорович А.Г. Визначні математичні задачі / А.Г. Конфорович. К: Рад. школа, 1981.
9. Макарова Л.Л. Загальна психологія: навчальний посібник для вищих навч. закладів / Л.Л. Макарова, В.М. Синельніков. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 200 с.
10. Назаров В.Ю. Елементи історії математики. Навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів / В.Ю. Назаров. Ніжин: НДПУ, 2002.
11. Олехин О.Н. Старинные занимательные задачи / О.Н. Олехин, Ю.В. Нестеренко. М.: Наука, 1985.
12. Скрипченко О.В. Загальна психологія підручник для студентів вищих навчальних закладів / О.В. Скрипченко, Л.В. Долииська.З.В., Огороднійчук. К.: Либіщ 2005. – 464 с.
13. Тарасенкова Н.А. Математика: підручник для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, І.М. Коломієць, З.О. Сердюк. К.: Видавничий дім “Освіта”, 2014. 304 с.
14. Янченко Г., Кравченко В. **Математика: підручник для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл.** / Янченко Г., Кравченко В. Тернопіль: Видавництво “Підручники і посібники”б, 2007. 274 с.

ДОСЛІДНИЦЬКІ ЗАВДАННЯ (ПРОЄКТИ) ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається навчально-дослідницька і проєктна діяльність учнів як процес освоєння практичного досвіду використання знань, умінь і навичок (отриманих під час уроку) на основі розвитку індивідуальних природних задатків і здібностей; аналізується структура та види дослідницьких умінь

***Ключові слова:** проєкти, дослідницькі уміння, науково-дослідницька діяльність, розвиток індивідуальності*

Сучасна школа обумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, технологій становлення особистості учня як суб'єкта й проєктувальника життя, створення креативного життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток компетентної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї Батьківщини. Школа сучасності має навчити учня повноцінно жити у новітньому світі.

Життя доводить, що в умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина гнучка, креативна, творча, здатна використовувати нові ідеї та задуми. Важливо організовувати діяльність так, щоб через дослідницьку діяльність, розв'язання проблемних завдань, різноманітні дії з об'єктами люди у поєднанні із творчою діяльністю одночасно оволодівали новими знаннями, вміннями та навичками.

Соціально-економічний розвиток суспільства диктує нові вимоги до системи освіти. Високі темпи наукового прогресу і багатозадачність зовнішнього середовища припускають, що сучасний учень повинен володіти не

тільки предметними знаннями і вміннями, а й такими важливими якостями особистості, як уміння вирішувати проблеми, взаємодіяти і співпрацювати, працювати з різноманітною і численною інформацією, проводити дослідження і т. ін. Всі ці якості особистості сьогодні пов'язують зі сформованістю проектно-дослідницького стилю мислення, який визначає спосіб життя сучасної людини, що діє в умовах мінливого світу. У зв'язку з цим, сучасна українська освіта проектує індивідуальні освітні траєкторії у виборі навчальних дій. Державний стандарт основної загальної освіти визначає можливість індивідуалізації освітнього середовища через виконання індивідуального освітнього проекту. Проект в даному контексті – це процес перетворення людиною дійсності і одночасно форма самореалізації, самовираження і саморозвитку.

Навчально-дослідницька і проектна діяльність учнів – це процес освоєння практичного досвіду використання знань, умінь і навичок (отриманих під час уроку) на основі розвитку індивідуальних природних задатків і здібностей, з метою задоволення пізнавального інтересу в тій чи іншій галузі науки і практики продуктивної та творчої діяльності.

В кожній людині закладено прагнення розкрити себе і відкрити найпотаємніші загадки буття з раннього віку. Саме в стінах школи необхідно допомогти тим, хто цікавиться різними галузями науки, допомогти втілити в життя їхні плани і мрії, допомогти найбільш повно розкрити свої здібності. Загальновідомо, що дитина, завітавши до школи, одразу стає дослідником за своєю природою. Цікавість переростає в допитливість, вона становить першооснову майбутньої дослідницької діяльності.

На даному етапі освіти в Україні все гостріше впливає проблема застосування знань. Учні закінчують школи з великим «багажем знань», при цьому абсолютно не вміють їх застосовувати на практиці. Звідси все більшої потреби набуває напрям, що передбачає участь школярів у науково-дослідній та науково-практичній діяльності. Саме цей напрямок і формує в учнів уміння і навички практичного застосування теоретичних знань. Дослідницька діяльність, як ніщо інше розвиває мислення, логіку, вчить правильній

постановці мети, завдання і пошуку способів їх досягнення, з освоєнням різних методів. Все це набувається на основі власного досвіду, що призводить до більш глибокого осмислення.

Л.М. Толстой казав: «Якщо учень в школі не навчився сам нічого творити, то і в житті він завжди буде тільки наслідувати, копіювати, оскільки мало таких людей, які б, навчившись копіювати, вміли зробити самостійний висновок». Ці слова будуть актуальні стільки часу, скільки буде існувати школа. Важливість проблеми полягає у розвитку творчих здібностей учнів, вона обумовлена двома основними причинами. Перша з них - недостатність інтересу до навчання. Бажання вчитися і пізнавати з "апетитом" знання спостерігається у дітей з першого по п'ятий клас. "Ліс" рук на запитання вчителя на уроці, до сьомого класу перетворюється в рідкий "лісок", а до одинадцятого класу перетворюється в самотнє "дерево".

В цій ситуації виникає суперечність між насиченістю шкільної програми, що неперервно збільшується, рівнем вимог і здатністю учнів освоїти весь обсяг пропонованої навчальної інформації. Не в силах впоратися з навантаженнями, діти перестають займатися, звикають до ролі нездатних, безперспективних, відстаючих. Небажання частини дітей вчитися – це, свого роду, психологічний захист від перевантаження, втрата впевненості в своїх силах.

Наступна причина полягає в тому, що навіть ті учні, які, здавалося б, успішно справляються з навчальною програмою, губляться, як тільки опиняються в нестандартній навчальній ситуації, демонструючи своє повне невміння вирішувати продуктивні завдання. Діти, непогано справляючись з репродуктивними завданнями, демонструють дуже слабкі результати при вирішенні завдань творчого, дослідницького характеру.

Дослідницьку діяльність можна поділити на дві категорії: навчально-дослідну та науково-дослідницьку. Підґрунтям навчально-дослідницької діяльності є ознайомлення учнів з різними методами виконання дослідницьких робіт, способами пошуку, обробки та аналізу отриманого матеріалу, спрямованого на вироблення вміння узагальнювати інформацію і формулювати

висновок. Навчальне дослідження передбачає таку пізнавальну діяльність, в якій школярі використовують прийоми, що відповідають методам досліджуваної науки, не обмежуються засвоєнням нових знань, а вносять у творчий процес своє оригінальне та креативне рішення, знаходять нові питання в уже відомому, використовують широке коло джерел, застосовують більш досконалі методи пізнавальної діяльності. При таких умовах дослідницька діяльність школярів наближається до наукової, проте зберігає відмінні ознаки: тематика визначена вимогами шкільної програми і передбачає отримання суб'єктивної наукової новизни – достовірного результату, який володіє новизною тільки для даного дослідника.

Під терміном "науково-дослідницька робота" розуміється творча робота, виконана під керівництвом вчителя. Вона включає в себе складання обґрунтованого плану дій, які формуються і висвітлюються протягом усього періоду виконання роботи. Результати фіксуються у вигляді опису, виготовлення технологічних карт, графіків. Підсумки роботи учнів повинні бути реалістичними, тобто теоретична проблема повинна завершуватися її конкретним рішенням, а практична – результатом. Сукупність усіх цих матеріалів і готового рішення і становить наукову роботу учнів.

Цінність науково-дослідницької роботи полягає в тому, що школярі отримують можливість подивитися на різні проблеми з позиції вчених, які відчують весь спектр вимог до наукового дослідження ще до вступу до вузу.

Оволодіння практичними навичками дослідницької діяльності передбачає наявність у старшокласників системи базових знань (в першу чергу, понятійного апарату дослідження, сутності дослідного процесу) і безпосередньої участі в дослідницькій роботі. Першу умову можна реалізувати через систему теоретичних і практичних занять, самостійної роботи учнів за завданням вчителя, практичних занять у науковій бібліотеці, за допомогою реферування і анотування літератури. Друга умова забезпечується реалізацією базових знань у процесі розробки власної дослідницької роботи.

Сучасна школа ставить перед собою завдання зацікавити учнів під час навчання, підвищити їхню розумову активність, заохочувати до творчості, сформувати вміння творчо і практично застосовувати набуті знання. Реалізувати на якісному рівні подібні завдання допомагає дослідницька діяльність. Основними завданнями науково-дослідної роботи є:

- формування у школяра інтересу до наукової творчості, навчання методиці і способам самостійного вирішення науково-дослідних завдань;
- розвиток творчого мислення та самостійності, поглиблення і закріплення отриманих під час навчання теоретичних і практичних знань;
- виховання відповідальності за виконану роботу;
- формування навичок проєктування;
- набуття практичного досвіду;
- вміння прогнозувати власну діяльність;

Дослідження є як індивідуальною формою діяльності, так і груповою і складається з таких етапів:

1. Знайомство з основами дослідницької діяльності:

- понятійним апаратом (напрямок і актуальність, тема і проблема, предмет і об'єкт, гіпотеза, мета, завдання: новизна і значущість, теоретична основа і база дослідження);
- методами дослідження (теоретичні методи: аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, моделювання, аналогія, абстрагування і т.д.; емпіричні методи; спостереження, експеримент, бесіда);
- вимогами, що пред'являються до оформлення роботи.

2. Обрання теми дослідження (відображає характерні риси проблеми дослідження):

- ✓ повинна обов'язково містити проблему, що дає можливість для дискусії на сторінках роботи, для висловлення власної позиції, проведення дослідження;
- ✓ не повинна бути великою;
- ✓ повинна мати матеріал для дослідження.

3. Створення плану роботи.
4. Опрацювання літератури і електронних джерел.
5. Ознайомлення з фактами попередніх або подібних досліджень.
6. Опрацювання зібраного матеріалу.
7. Написання роботи.
8. Рецензування результатів досліджень.
9. Остаточне оформлення науково-дослідної роботи.
10. Захист роботи (шкільний проєкт, конкурс, МАН)

Навчально-дослідницька робота учнів організовується за двома напрямками:

- урочна навчально-дослідницька діяльність учнів:
 - ✓ проблемні уроки;
 - ✓ семінари;
 - ✓ практичні та лабораторні заняття;
 - ✓ урочні проєкти (внутрішньошкільні);
 - ✓ міжнародні проєкти;
- позаурочна навчально-дослідницька діяльність учнів, яка є логічним продовженням урочної діяльності:
 - ✓ реферативна робота;
 - ✓ проєктна робота за інтересами;
 - ✓ курсові роботи;
 - ✓ навчально-дослідні роботи;
 - ✓ наукові роботи;
 - ✓ інтелектуальні марафони;
 - ✓ олімпіади;
 - ✓ конференції.

Роль педагога різна на різних етапах організації дослідницької діяльності.

- I. Діагностика. Виявлення дітей, схильних до дослідницької роботи. Роль вчителя є домінуючою. Взаємодія вчителя та учнів тісна.
- II. Визначення теми, цілей, постановка завдань. На цьому етапі вчитель вже виступає в ролі консультанта. Роль вчителя не є домінуючою.

III. Виконання роботи. Учитель є консультантом. Учневі надається максимальна самостійність.

IV. захист (аналіз діяльності). На цьому етапі вчитель і учень (учні) - рівноправні партнери.

Організація навчально-дослідницької роботи з учнями висуває і особливі вимоги до педагога:

- позитивне ставлення до дитини;
- прояв поваги до особистості і підтримку почуття власної гідності в кожному;
- визнання права особистості бути несхожою на інших;
- надання права на свободу вибору;
- оцінка не особистості дитини, а його діяльності, вчинків;
- облік індивідуально-психологічних особливостей дітей.

Форми подання дослідницької роботи:

Дослідницькі роботи представляються авторами в різній формі, в залежності від цілей і змісту:

- наукова стаття (опис ходу роботи);
- план дослідження, тези, доповідь (текст для усного виступу);
- стендова доповідь (оформлення наочного матеріалу, тексту та ілюстрацій);
- реферат проблемного характеру.
- комп'ютерна презентація;
- відео- та аудіоматеріали.

Цілком очевидно, що школа не в змозі забезпечити учнів знаннями на все життя, але вона повинна озброїти їх методами пізнання, сформувати пізнавальну самостійність. Залучення учнів до виконання творчих навчально-дослідних робіт має глибокий виховний характер. Воно сприяє розвитку цілеспрямованості, працьовитості та сили волі, формування прагнення до пізнання, самостійності мислення, наукового світогляду.

При цьому важливим завданням стає розвиток дослідницьких умінь.

Поняття «дослідницькі вміння» сьогодні вторами трактується по-різному. Багато дослідників відразу вдаються до класифікації дослідницьких умінь, не визначаючи самого поняття. Аналіз різних визначень і класифікацій дозволяє виділити кілька підходів до визначення «дослідницькі вміння».

Під загальними дослідними вміннями А.І. Савенков розуміє вміння бачити проблеми, ставити питання, висувати гіпотези, давати визначення понять, класифікувати, спостерігати, проводити експерименти, робити висновки й умовиводи, структурувати матеріал, працювати з текстом, доводити і захищати свої ідеї.

На думку П.В. Середенко, «дослідницькі вміння і навички – це можливість і реалізація виконання сукупності операцій зі здійснення інтелектуальних і емпіричних дій, складових дослідницької діяльності і призводять до нового знання».

У науковій літературі на сьогоднішній день є велика кількість спроб класифікувати дослідницькі вміння. Наприклад, існують класифікації умінь, збудовані за функціями діяльності (З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьміна, В.А. Миколаїв та ін.)

За класифікацією К.П. Кортнева і М.М. Шушаріна можна розвивати такі дослідницькі вміння:

- вміння охоплювати всю проблему в цілому;
- вміння коректно ставити дослідницьку задачу;
- вміння оцінювати методи вирішення поставленого завдання;
- вміння планувати дослідницьку діяльність;
- вміння шукати оптимальне рішення поставленої задачі;
- вміння реалізовувати обрану дослідницьку методику;
- вміння оцінювати її інформативність і точність за допомогою прикладних (лабораторно-практичних) занять.

Дослідницькі вміння розглядаються як складні вміння, вони складаються з трьох основних компонентів:

- мотиваційного (який проявляється у вигляді пізнавального інтересу) та формується під впливом цілей нової діяльності;
- змістовного, що включає систему знань про дослідницьку діяльність;
- операційного (технологічного), що включає вже наявну у людини систему умінь і навичок.

При відсутності одного з перерахованих компонентів, або, при його недостатній сформованості, розвиток дослідницьких умінь не представляється можливим.

Отже, під «дослідницькими вміннями учнів» можна розуміти складну систему розумових операцій і прикладних дій, здійснюваних під час навчання при супроводі педагога, що дозволяє мотивовано виконати навчальну дослідницьку діяльність або її окремі етапи, за допомогою яких у дослідницькій діяльності формуються предметні компетенції.

До складу дослідницьких входять уміння:

- працювати з навчальною, науковою і науково-популярною літературою;
- проведення спостереження;
- постановки експерименту;
- оформляти і презентувати результат дослідження.

Гладкова А.П. виділяє чотири групи дослідницьких умінь, сформованих у процесі навчання в межах кожної навчальної дисципліни:

- організаційно-практичні (вміння планувати роботу; задавати питання і відповідати на них; перетворювати отримані дані; висувати припущення; вміння, пов'язані із застосуванням загальнологічних прийомів; вміння використовувати різні форми представлення результатів дослідження);
- пошукові (вміння вибрати тему дослідження; побачити проблему і поставити мету дослідження (Що я хочу дізнатися? Навіщо я це роблю? Для чого мені будуть потрібні отримані знання?));
- інформаційні (вміння знаходити джерела інформації, користуватися ними; уважно слухати виступаючого; працювати з визначеннями,

поняттями, термінами; розуміти і інтерпретувати будь-який текст; фіксувати інформацію у вигляді символів, умовних знаків; формулювати висновки; вміння самостійно знайти відсутню інформацію в інформаційному полі);

- оціночні (вміння оцінити свою роботу, визначити її плюси і недоліки; оцінити роботу, представлену іншим дослідником; формулювати оціночні судження, рекомендації, відгуки; обґрунтовувати за цим критерієм).

Більшість дослідницьких умінь формуються в межах навчальних досліджень. Для розкриття сутності поняття навчального дослідження можна виділити його характерні ознаки:

- це процес пошукової пізнавальної діяльності (вивчення, виявлення, встановлення чого-небудь і т.ін.);
- завжди спрямоване на отримання нових знань, тобто дослідження завжди починається з потреби дізнатися що-небудь нове;
- передбачає самостійність учнів при виконанні завдання;
- повинно бути направлено на реалізацію дидактичних цілей навчання.

У процесі формування дослідницьких умінь учнів у предметному навчанні педагог повинен дати відповіді на питання як наукового, так і методичного плану:

1. Яким чином можна у того, хто навчається, сформувати дослідницькі вміння? Чи можна дослідним умінням навчити?

Відповідь на ці питання передбачає визначення умов та розробку моделі формування дослідницьких умінь учнів у межах конкретної дисципліни.

2. При вивченні якого матеріалу можливе формування дослідницьких умінь? Для чого необхідно здійснити відбір змісту освіти і технологій навчання.

3. За якими критеріями можна оцінити рівень сформованості дослідницьких умінь у того, хто навчається? Що передбачає виділення критеріїв і рівнів сформованості дослідницьких умінь учнів у рамках конкретної дисципліни?

У зв'язку з необхідністю здійснювати в ході дослідницької діяльності пошук інформації та експерименти за допомогою різного обладнання (комп'ютерна та

організаційна, проєкційна техніка), учні повинні володіти вміннями роботи з обладнанням, або інструментальними дослідними вміннями.

Таким чином, педагогу слід пам'ятати, що новизна і інтерес – провідні стимули в проєктно-дослідницькій діяльності. Прагнення до всього нового закладено в організації головного мозку дитини. Інтерес представляє собою стан людини, що спонукає його до пізнавальної або практичної діяльності. Інтереси – дуже різноманітні і розрізняються за своєю спрямованістю. Інтерес, насамперед, пов'язаний з емоційною оцінкою виконуваної проєктно-дослідницької діяльності. Взаємодія інтересу і емоцій створює мотиваційну основу для продуктивної діяльності. Педагогу слід враховувати, що складне, але цікаве завдання (проблема) буде викликати позитивні емоції; а ось складне, але нецікаве завдання позитивних емоцій викликати не буде, тому проєктно-дослідницька діяльність буде реалізовуватися з працею, формально і неефективно. Тому проєктно-дослідницька діяльність у сучасній школі повинна стати невід'ємною частиною всього освітнього процесу як в урочний час, так і скласти значну частину часу в позаурочний (в додатковій освіті), перебудувати діяльність учня на діяльність, що вимагає інтелектуального та творчого підходу, пошуку, творення, дослідження. Спільна діяльність дітей з педагогами і з однолітками зміцнить ділові та дружні контакти всередині класу; внесе в шкільний колектив елемент дружнього суперництва і конкуренції; створить атмосферу співробітництва, співтворчості вчителів і учнів, шанобливого партнерства і стане основою творчих об'єднань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко Е.А. Проектная деятельность на уроках информатики // Вопросы Интернет Образования, 2012, №35. С. 3-4.
2. Анисимов, М.В. Социокультурный аспект организации проектной деятельности учащихся на уроках информатики // Труды чувашского отделения Академии информатизации образования / под ред. Н.В. Софроновой. М., 2006.

3. Воровщиков С.Г, Шамова Т.И., Новожилова М.М., Орлова Е.В. и др. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: Опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения. М.: 5 за знания, 2010. 402 с.
4. Гладкова А.П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности / А.П. Гладкова // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4. С. 91-94.
5. Громова Т.И. Критерии сформированности исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 108–110.
6. Кортнев К.П. Сочетание в обучении решения задач и лабораторного практикума / К.П. Кортнев, К.П. Шушарина // Современные методы физикоматематических наук: Труды междунар. конф.: Сб.ст. Орел, 9-14 октября 2006 г. / Отв. ред. А. Г. Мешков, В. Д. Селютин. Орел: ОГУ. -Т. 3. 2006.
7. Кошелева Д.В. Генезис понятия «исследовательские умения»/Д.В.Кошелева // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 2.-С. 218-221.
8. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. М.: Сентябрь, 2003. 204 с.
9. Сазонов Б.В. К определению понятия "проектирование" // Методология исследования проектной деятельности. М., 2012 С. 21.
10. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2010. С. 17.
11. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014. 208 с.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Статтю присвячено висвітленню проблеми розвитку пізнавального інтересу учнів молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх школах. У статті розкрито сутність досліджуваного феномену, що розглядається у психологічному та педагогічному аспектах. Актуалізовано проблему розвитку пізнавального інтересу молодших школярів до сприйняття музики для формування гармонійної особистості у процесі музичного навчання.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, музичне мистецтво, сприйняття учнів молодшого шкільного віку, музично-художня діяльність*

Особливе місце в сучасних процесах освіти, шкільного викладання, в розвитку стійкого інтересу до навчання займає комплексне оволодіння предметами гуманітарно-художньої спрямованості, зокрема, викладання та вивчення мистецтва. У педагогічній літературі констатується, що безпосередні заняття учнів, наприклад, музично-художньою діяльністю ефективно сприяють вирішенню завдань не тільки власне музичного розвитку особистості, а і формуванню загальних здібностей школяра, становленню його індивідуальності. На всіх вікових етапах мистецтво виступає як особлива форма духовно-практичної діяльності, в процесі якої відбувається емоційно-ціннісне самовизначення особистості [12]. Питання психології мистецтва, а також теорії та практики естетичного виховання розглядаються в роботах Л. С. Виготського, Д. Б. Кабалевського, Г. С. Тарасова, Б. М. Теплова, Д. Б. Ельконіна та ін. В них автори відзначають, що активізувати діяльність

художньої свідомості школярів можна шляхом стимулювання педагогічного процесу.

Серед багатьох проблем, спрямованих на вдосконалення процесу навчання, проблема формування і розвитку пізнавального інтересу є досить значущою. Вона служить пошуку таких шляхів навчання, які залучали б до себе учнів. Інтерес призводить в активний стан як зовнішні, так і внутрішні сили навчального процесу. Пізнавальний інтерес - важливий чинник навчання, який, будучи глибоко особистісним утворенням, підкреслює об'єктивні цінності навчання, надає навчанню сили, легкості, інтенсивності, сприяє продуктивній діяльності (А. В. Петровський, Г. І. Щукіна) [25]. Завдяки пізнавальному інтересу діяльність учня стає більш плідною, тривалою, але практика музичної освіти свідчить, що в більшості випадків при організації навчально-виховного процесу на заняттях музикою в загальноосвітній школі не завжди враховуються пізнавальні можливості учнів, розвиток їх пізнавального інтересу.

В сучасній практиці уроків музичного мистецтва в умовах загальної освіти є ряд труднощів, які пов'язані з браком фахівців у цій галузі, недостатністю навчально-методичної літератури, навчальних програм з навчання молодших школярів на уроках музики. В даний час існує проблема у виявленні, описі і осмисленні загальних і конкретних педагогічних умов і методичних засобів, що сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів, формуванню і підвищенню позитивної мотивації навчання у них на уроках музики. З огляду на це, практична потреба пошуку ефективних шляхів розвитку інтересу до музики молодших школярів і недостатня розробленість даної проблеми визначає актуальність обраної теми.

У психолого-педагогічній літературі є велика кількість досліджень, присвячених питанню пізнавальної зацікавленості людини. До прикладу, у науковій роботі Сластьоніна В. О зацікавленість - це «чуттєве положення, що взаємозалежне з реалізацією пізнавальної роботи і характеризується спонукальністю даної роботи» [8]. Щукіна Г. І. під поняттям пізнавальної зацікавленості вбачала «інтенсивну пізнавальну націленість особи на даний або

інший об'єкт; прояв або роботу, пов'язану з позитивним психологічним ставленням до неї» [25].

Пізнавальна зацікавленість - ключова сфера єдиної зацікавленості.

Пізнавальний інтерес - основний вид інтересу, він несе в собі всі функції інтересу як психічного утворення. Під впливом пізнавального інтересу діти намагаються знайти нові сторони в предметі, що притягує їх увагу, встановити більш глибокі зв'язки і відносини між різними явищами. Інтереси як такі мають універсальне значення в дитячому житті, оскільки, на думку психолога Л. С. Виготського, «лежать в основі всього культурного і психічного розвитку дитини». Інтерес відповідає за особистісний спосіб включення суб'єкта в діяльність, формуючи його ставлення до цієї діяльності і соціальну позицію [14]. Пізнавальний інтерес виражений у своєму розвитку різними станами. Умовно розрізняють такі послідовні стадії його розвитку: цікавість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес.

Формування пізнавального інтересу у молодших школярів відбувається у формі цікавості, допитливості з включенням механізмів уваги. Перехід інтересу з однієї стадії свого розвитку на іншу не означає зникнення попередніх - вони залишаються і функціонують нарівні [3]. Єдиний підхід до пізнавальної зацікавленості у дитини - з зацікавленості до зовнішніх якостей, властивостей об'єктів і явищ навколишнього суспільства до потрапляння в їх суть і виявлення взаємозв'язків і взаємовідносин, наявних серед них.

Аналіз літератури з проблеми розвитку пізнавального інтересу показав, що пізнавальний інтерес є складним і неоднорідним поняттям. Підтвердженням цьому є безліч його інтерпретацій і визначень. У визначенні пізнавального інтересу краще дотримуватися позиції Г. І. Щукіної, яка визначає його як «вибіркову спрямованість особистості, звернену до області пізнання, її предметної сторони, самого процесу оволодіння знаннями». При цьому об'єктом пізнавального інтересу є сам процес пізнання, який характеризується прагненням проникнути в сутність явищ [24]. У своєму науковому дослідженні Г. І. Щукіна виділила **три види пізнавального інтересу:**

Ситуативний - епізодичне переживання.

Стійкий, активний інтерес - емоційно-пізнавальне ставлення до предмету, об'єктів або певної діяльності.

Особистісний інтерес - спрямованість особистості.

У вітчизняній педагогіці розроблено три основні види стимуляції пізнавального інтересу учнів: зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності; спілкування в навчальному процесі між учнями або між учнями і вчителем. Слід зазначити, що зміст навчального матеріалу є джерелом формування пізнавальних інтересів, поряд з процесом навчання, який виступає як процес організації пізнавальної діяльності учнів [11].

В основі всіх музичних занять лежить сприйняття музики. Не можна заспівати мелодію, не можна скласти її, не чуючи, наприклад, звуковисотного і ритмічного руху. Розвиток навичок сприйняття музики - завдання складне, особливо на початковому етапі навчання. Це пов'язано з тим, що молодші школярі здебільшого слухають музику поверхнево. При слуханні музики жвавого характеру діти часто фактично перестають її сприймати: залучаючись до моторики твору, вони навіть не відразу помічають, якщо вчитель припиняє виконання, можуть відволіктися на якийсь час, і при цьому взагалі не чути музики. Буває, що вчитель при виконанні вже знайомого твору навмисне випускає якісь епізоди, і багато дітей також не помічають цього. Діти сприймають музику разом, нероздільно, як загальний характер, настрій. Вони легко розрізняють контрастні образи («сумно» - «весело», «швидко» - «повільно», «голосно» - «тихо»), але при цьому далеко не завжди слухають весь твір від початку до кінця, не відволікаючись. Нерідко, впізнавши п'єсу з перших тактів, вони вже не слухають далі, і саме тому неодноразово прослухані п'єси часто плутають між собою.

Одним з основних видів стимуляції формування пізнавального інтересу у молодших школярів є вступна бесіда. Головною метою вступної бесіди є організація уваги, зацікавленості дітей в тому, щоб почути твір. Для мобілізації

уваги дітей вчитель ставить перед ними різні завдання в залежності від їх підготовки як слухачів (їх музичного досвіду) і від самої мети показу твору.

Наприклад, учитель може сказати: «Зараз ви почуєте музичний твір, невелику музичну п'єсу. Подумайте, як би ви її назвали? Чому? ».

У вступній бесіді вчитель може коротко розповісти про композитора (і поета), про назву твору, а про те, хто виконує (який інструмент, голос, хор, оркестр) краще запитати самих дітей. Потрібно так виховувати їх сприйняття, щоб вони зрозуміли, що ключ до вірної відповіді не отримаєш, не дослухавши уважно до самого кінця [21].

У вступній бесіді можна добре налаштувати дітей на слухання, але потім не виправдати їхніх сподівань, не виправдати сказаного про музику. На жаль, це трапляється не так рідко, але причини різні: вчитель недостатньо добре підготувався до виконання твору; показаний запис звучав неякісно; увагу дітей було витрачено на слухання бесіди і на слухання музики її просто не вистачило; твір за своїм характером, стилем не має схожих музичних вражень в попередньому досвіді дітей і т. д. Звичайно, найбажанішим є «живе» виконання, коли вчитель настільки добре знає твір, що може, виконуючи його, дивитися в клас. «Зустріч» з очима дітей під час слухання має найважливіше значення.

З огляду на психофізіологічні особливості молодших школярів (характер їх уваги, пам'яті), з метою загострення їх сприйняття музики, добре залучати до її виконання тих дітей, які навчаються музики (в спеціалізованих дитячих мистецьких навчальних закладах): навіть недосконале їх виконання особливо подобається маленьким слухачам.

Оскільки в першому класі музичний (та й загальний) словник дітей ще дуже бідний, вони часто не можуть знайти слова, які б вірно передали те, що вони інтуїтивно відчують при сприйнятті музики. Тому на перших етапах вчитель ставить більше навідних запитань. Це допомагає дітям самим зробити потрібний висновок в результаті тих чи інших порівнянь, зіставлень, виконання завдань, запропонованих учителем перед сприйняттям твору [15].

Одним з дієвих прийомів стимулювання інтересу до навчання є створення в навчальному процесі ситуацій успіху у школярів, які відчують певні труднощі в навчанні. Відомо, що без переживання радості успіху неможливо по-справжньому розраховувати на подальші успіхи в подоланні навчальних труднощів. Ось чому досвідчені вчителі так підбирають для учнів завдання, щоб ті з них, які потребують стимулювання, отримали б на відповідному етапі доступне для них завдання, а потім вже переходили б до виконання більш складних вправ.

Наприклад, з цією метою використовуються спеціальні подвійні завдання, одне з яких цілком доступне для учня і створює базу для подальших зусиль щодо вирішення більш складної задачі. Так, школярам, які частково відстають, можуть бути дані картки-консультації, плани майбутньої відповіді, які дозволять їм на даному рівні підготовки впоратися з відповідним завданням, а потім вже виконати вправу, аналогічну першій, самостійно. Ситуації успіху організовуються вчителем також шляхом заохочення проміжних дій школяра, тобто шляхом спеціального підбадьорення його на нові зусилля. Важливу роль у створенні ситуації успіху грає забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання тих чи інших навчальних завдань. Сприятливий мікроклімат під час навчання знижує почуття невпевненості, боязні. Стан тривожності при цьому змінюється станом впевненості [2].

Серед різноманіття шляхів і засобів, вироблених практикою для формування стійких інтересів, виділяють:

- захоплене викладання;
- новизну навчального матеріалу;
- історизм;
- показ практичного застосування знань;
- використання нових і нетрадиційних форм навчання;
- чергування форм і методів навчання;
- показ досягнень учнів;
- створення ситуацій успіху;

- створення позитивного мікроклімату в класі (групі);
- педагогічний такт і майстерність педагога [9].

Важливими засобами розвитку пізнавального інтересу, на думку більшості вчених, є різноманітні методи навчання, які стимулюють пізнавальну сферу учнів. Як відомо, головне завдання на уроках музики в загальноосвітній школі - захопити учнів музичним мистецтвом. На вирішення цього завдання спрямовано багато методів активізації пізнавальної діяльності учнів.

Під педагогічним методом вчені розуміють упорядкований спосіб діяльності для досягнення навчально-виховних цілей. Крім цього, метод характеризується трьома ознаками: спрямованістю навчання або виховання (мета), способом засвоєння (послідовність дій), характером взаємодії суб'єктів (викладання і навчання) [13].

Існує безліч класифікацій **методів навчання**. Нам найближча класифікація, що складається з таких ступенів активності і самостійності в діяльності учнів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий і дослідницький метод навчання.

Сутність **пояснювально-ілюстративного** методу полягає в тому, що вчитель повідомляє готову інформацію різними засобами, а учні сприймають, усвідомлюють і фіксують її в пам'яті. [17]. **Репродуктивний метод** передбачає відтворення і повторення способу діяльності за завданнями вчителя. Він використовується для надбання учнями умінь і навичок, досягнення другого рівня засвоєння знань. Метод **проблемного викладу** є перехідним від виконавської до творчої діяльності. На початковому етапі навчання учні ще не в силах самостійно вирішувати проблемні завдання, а тому вчитель ставить проблему і сам вирішує її, а учні при цьому подумки стежать за логікою доказів, за рухом думки вчителя.

У школярів, в процесі реалізації проблемного методу навчання, виникає потреба в самостійному виконанні завдань, формується психологічна готовність до роботи, до її успішного завершення, що сприяє розвитку інтересу

до досліджуваного предмета, а так само активізації пізнавальної діяльності учнів.

Більш високий рівень самостійності несе в собі **частково-пошуковий** або евристичний метод. Основне його призначення в поступовій підготовці учнів до самостійної постановки та вирішення проблем. За способами, характерними для даного методу, учень сприймає завдання, осмислює його умову, вирішує частину завдання; актуалізуючи наявні знання, здійснює самоконтроль в процесі виконання кроку рішення, мотивуючи свої дії. При цьому кожен крок учня передбачає творчу діяльність, але цілісне вирішення проблеми поки відсутнє.

Повну самостійність школярів передбачає **дослідницький метод** навчання. Він покликаний забезпечити творче застосування знань. Учитель висуває ту чи іншу проблему для самостійного дослідження, знає її результат, хід рішення і ті риси творчої діяльності, які потрібно проявити в ході рішення. Діяльність учнів полягає в освоєнні ними прийомів самостійної постановки проблем і знаходження способів їх вирішення. Цей метод навчання не застосовується на заняттях молодших школярів, оскільки дослідницька діяльність ще не властива даному віку.

Таким чином, розвитку інтересу учнів до музики сприяє використання на заняттях, як загальнопедагогічних продуктивних методів навчання, так і спеціальних методів і прийомів музичної освіти, що мають свої специфічні особливості, які сприяють розвитку пізнавального інтересу учня.

Музичне виховання в школі переслідує головну мету - формування музичної культури як невід'ємної частини духовної культури школярів – і відображає інтереси сучасного суспільства у розвитку духовного потенціалу підростаючого покоління. Поряд з загальнопедагогічними методами активізації пізнавальної активності учнів у педагогіці музичної освіти сформувалися власні методи музичного виховання:

1. Метод емоційного впливу (Л. Г. Дмитрієва та Н. М. Черноіваненко).
2. Метод роздумів про музику (Д. Б. Кабалевський).

3.Метод музичного узагальнення (Д. Б. Кабалевський).

4.Метод творчих завдань (Л. Г. Дмитрієва).

5.Метод створення композицій (Л. В. Горюнова).

Розглянемо зміст кожного методу більш докладно:

1. Реалізація методу емоційного впливу (Л. Г. Дмитрієва та Н. М. Черноіваненко) полягає в умінні вчителя висловлювати своє ставлення до музичного твору образним словом, мімікою, жестами. Наприклад, його голос може бути емоційно забарвленим в залежності від характеру, настрою музики: тепло і лагідно він може відгукнутися про колискову пісню; урочисто, з суворими і мужніми інтонаціями - про патріотичну. Все виразні прийоми вчитель застосовує для посилення емоційного впливу музики і збагачення вражень учнів. Емоційному впливу може сприяти також залучення незвичайних фактів, створення ефекту здивування. Цей ефект можуть створити приведення учителем незвичайних відомостей про життя композиторів; повідомлення цікавих наукових фактів; нестандартна інтерпретація пісень і т. д. [10] Широке використання методу емоційного впливу багато в чому визначає успіх музичної діяльності учнів і сприяє розвитку інтересу до даного виду мистецтва.

2. Метод роздумів про музику (Д. Б. Кабалевський) спрямований на особистісне, творчо індивідуальне привласнення учням духовних цінностей. Даний метод в своїй структурі спирається на загальнопедагогічний метод проблемного навчання. Його використання має на увазі не засвоєння учнями готового знання, а вибір проблеми учителем і пред'явлення її для самостійного вирішення учнями. Поширеним прийомом роздумів про музику є порівняння, зокрема, тому, що його застосування дозволяє створювати ситуації, що викликають у учнів інтерес. Виконання творчих завдань передбачає аналіз музики, а значить, учні повинні прислухатися до неї, стежити за зміною звучання і розвитком музичного образу, усвідомлювати свої враження і робити висновки. Це сприяє формуванню у молодших школярів яскравих емоційних вражень, поява яких, в свою чергу, є однією з найважливіших ознак розвитку інтересу до музичного мистецтва.

3. Метод музичного узагальнення (Д. Б. Кабалевський) націлений на засвоєння учнями ключових знань, укладених в тематизмі програми і спрямованих на розвиток музичного мислення. Метод музичного узагальнення передбачає становлення в учнів системи знань, розвиток усвідомленого ставлення до музики [23].

Е. Б. Абдуллін визначає ряд послідовних дій цього методу:

- активізація музичного та життєвого досвіду школярів з метою введення в тему або поглиблення її;

- ознайомлення з новими знаннями за допомогою чітко поставленого учителем завдання, спільного вирішення його з учнями і формулювання ними висновків;

- закріплення знань в різних видах навчальної діяльності дитини [26].

Метод музичного узагальнення є методом стимулювання процесу музичного навчання. Його застосування допомагає учням переконатися в своїй здатності пізнати музику, самостійно міркувати про неї. Це сприяє вихованню більш захопленого відношення до мистецтва, до процесу музичних занять.

4. Метод творчих завдань спрямований на активізацію процесу музично-естетичного виховання. Творчий процес тренує і розвиває пам'ять, мислення, активність, спостережливість, цілеспрямованість, логіку та інтуїцію, а значить, стимулює пізнавальну активність учнів.

Творчість дитини пов'язана з самостійними діями, з вміннями оперувати знаннями, навичками, застосовувати їх в раніше невідомих умовах, в нових видах практики. Вчені-педагоги вказують, що процес пізнання в атмосфері творчості набуває розвивальний характер, тому на музичних заняттях важливо створювати умови для активного вираження себе в творчості кожної дитини, незалежно від її індивідуальних можливостей. Всі школярі повинні відчувати радість творчості, тому що з цим пов'язана поява інтересу до музичної діяльності [20].

5. Метод створення композицій (Л. В. Горюнова) спрямований на поєднання різних видів музичної діяльності (слухання музики, хоровий та

сольний спів, гра на елементарних музичних інструментах, рух під музику і ін.) при виконанні одного і того ж музичного твору. Даний метод дозволяє включити всіх дітей класу в активну музичну діяльність і в той же час сприяє найбільш повному вивченню музичного твору [4].

У педагогіці словом «метод» позначається шлях до мети виховання, розвитку та навчання дітей, спосіб вирішення пізнавального завдання, форма взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів. Всі три значення поняття (шлях, спосіб і форма взаємодії) в сукупності характеризують різні сторони педагогічного методу. У педагогіці мистецтва шлях до учня пролягає через мистецтво, а тому і способи вирішення художніх завдань, і форми взаємодії вчителя та учнів на уроках повинні бути специфічними, художніми.

Методи навчання як способи досягнення мети є системою дій вчителя, спрямованих на організацію діяльності учнів щодо засвоєння змісту освіти.

Загальна педагогіка вказує на три провідні **функції методів навчання**: регулятивну, пізнавальну та комунікативну. Регулятивна функція визначається співвідношенням навчальної діяльності з метою і завданнями навчання. Пізнавальна функція розкривається через співвідношення навчальної діяльності зі змістом навчання. Комунікативна функція методів навчання відображає стиль взаємодії вчителя з учнями.

Розвиток сприйняття музики є найважливішим завданням музичного виховання школярів, і відбувається він в процесі всіх видів музичної діяльності. Разом з тим сприйняття музики є і самостійним видом діяльності на уроці. Важливо формувати в учнів навички і вміння, необхідні для повноцінного сприйняття ними музичних творів, розвивати у них музичні, творчі здібності, а також інтерес і музичний смак.

Правильно організоване слухання музики, різноманітні прийоми активізації сприйняття (наприклад, через рух, гру на найпростіших музичних інструментах) сприяють розвитку інтересів і смаків учнів, формуванню їхніх музичних потреб.

Усвідомлення змісту твору і засобів музичної виразності починається з осмислення жанрових особливостей музики. Жанр пісні, танцю, маршу першокласники визначають легко. Тому, знайомлячи учнів з багатьма прикладами жанрової музики, вчитель прагне, щоб вони не тільки відчували її характер, але усвідомили особливості кожного жанру. Для цього їм дається завдання зіставити п'єси і знайти в них спільне.

Жанрові особливості творів легше усвідомлюються молодшими школярами в активній музичній діяльності.

Розвиваючи в учнів сприйняття музики, вчитель прагне формувати у них здатність стежити за розвитком музичного образу. Тому під час слухання п'єс він поступово орієнтує їх на те, щоб вони уважно слухали музику до кінця, помічали зміни в її розвитку.

Отже, емоційно-усвідомлене сприйняття музичного твору сприяє більш глибокому проникненню в його зміст і осмисленню його ідеї. Кожен учень, маючи свій музичний досвід і індивідуальні особливості, по-своєму сприймає музичний твір. При цьому сприйняття музичного образу залежить від його розвитку музичних і творчих здібностей [12].

Пізнавальний інтерес, на відміну від інтересу взагалі, виступає як вибіркова спрямованість особистості, звернена до сфери пізнання, до її предметної сторони і самого процесу оволодіння знаннями. До важливих критеріїв пізнавального інтересу учнів відносять розумову активність, емоційні прояви, вибіркову спрямованість. Розумова активність учнів виявляється за допомогою таких показників: питання учнів до вчителя в процесі уроку; прагнення за власним рішенням брати участь у вирішенні виникаючих проблем, доповнення й виправлення відповідей товаришів; зосередженість довільної уваги; характер процесу діяльності: як сприймається завдання, як виконується, який результат.

Таким чином, розвитку пізнавального інтересу учнів до музики сприяє використання на заняттях як загальнопедагогічних продуктивних методів

навчання, так і спеціальних методів і прийомів музичної освіти, що мають свої специфічні особливості, які сприяють розвитку пізнавального інтересу учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абудеева, Н. Б. Музыка. 2-8 класи. Художньо-образний розвиток школярів. Розробки уроків / Н. Б. Абудеева, Л. П. Карпушина. М.: Учитель, 2014. 160 с.
2. Бейдер, Т. Музыка. Книга для загальноосвітньої школи 3 клас / Т. Бейдер В. Белобородова, А. Тілевіч. М.: Музыка, 2013. 112 с.
3. Измestьева, Ю. Д. Музыка "Учитель - АСТ", 2013.
4. Кондратюк, Н. Н. Музыка в школі. Ігри, конкурси, сучасні методи / Н. Н. Кондратюк. М.: Сфера, 450 с.
5. Лакоценіна, Т. П. Незвичайні уроки в початковій школі. Частина 3. 3, музика, навколишній світ / Т. П. Лакоценіна. М.: Учитель, Книга, 208 с.
6. Музыка: 1 клас: методичний посібник для вчителя / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, В. О. Усачова. 2-е изд., Дороб. І доп. М.: Вентана-Граф, 2014. (Початкова школа ХХІ століття).
7. Музыка: 2 клас: методичний посібник для вчителя / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, В. О. Усачова. 2-е изд., Дороб. І доп. М.: Вентана-Граф, 2015. (Початкова школа ХХІ століття).
8. Лакоценіна, Т. П. Незвичайні уроки в початковій школі. Частина 3. 3, музика, навколишній світ / Т. П. Лакоценіна. М.: Учитель, Книга, 208 с.
9. Смирнова Є. В. Як навчити дитину бачити і відчувати прекрасне // Початкова шк: плюс - мінус. 2014. N 5. С. 3-9
10. Музыка в школі. Випуск 2. М.: Музыка, 2014. 120 с.
11. Надолинский, Т. В. Ігри-драматизації на уроках музики в початковій школі / Т. В. Надолинский. М.: Книга по Требованию, 2012. 232 с.
12. Надолинский, Т. В. На уроках музики про літературу і мистецтво / Т. В. Надолинский. М.: Книга по Требованию, 2013. 192 с.

16. Назайкинський, Е. В. Про психологію музичного сприйняття. М., 2014.
17. Петрушин, В. І. Музична психологія. М. : Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2015.
18. Серезников, В. Музика слова і школа оратора / В. Серезников. - М. : Твер: Серезников, 2014. 224 с.
19. Терентьєва, Н. А. Музика: Музично-естетичне виховання / Програми. - М. : Просвещение, 2014.
20. Тарасов, Г. Психологічні основи музичного виховання школярів // Супутник вчителя музики / Упоряд. Т.В.Челишева. М. : Просвещение, 2013.
21. Тарасова, К. В. Основа системи музичного виховання [Текст] / К. В. Тарасова, Т. Г. Рубан // Дошкільне виховання. 2017. № 11. С.63-69.
22. Теплов, Б. М. Психологія музичних здібностей [Текст]: вибрані праці: в 2 т. / Б. М. Теплов. М., 2015. Т.1. 196 с.
23. Трубнікова, М. Л. Вчимо дітей грати по слуху [Текст] / М. Л. Трубнікова // Дошкільне виховання. 2015. № 3. С.83-88.
24. Харламов, І. Ф. Педагогіка [Текст]: навч. посібник. / І. Ф. Харламов. - 4-е изд., Перероб. і доп. М. : Гардарики, 2014. 520 с.
25. Щукіна, Г. І. Педагогічні проблеми формування пізнавальних інтересів учнів [Текст] / Г. І. Щукіна. М. : Педагогіка, 2016. 208 с.
26. Ельконін, Д. Б. Психологія гри [Текст] / Д. Б. Ельконін. 2-е вид. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. 256 с.

Костючик Сергій

ОСВІТА І ПЕДАГОГІЧНА НАУКА – МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті актуалізується педагогічна складова методологічної основи туристичної діяльності як в підготовці фахівців для галузі туризму, так і у

вихованні сучасної молоді засобами туризму; наголошується на значущості розробки змісту професійної освіти фахівців туристичної сфери

Ключові слова: *методологічна проблематика туристської освіти, підготовка фахівців туристичної галузі*

Українська туристська освіта за останні 20 років активно розвивалася, була і є особливо значимою для освіти загалом. На це може вказувати створення та розвиток туристичних спеціальностей різних напрямків в університетах, коледжах та інститутах, відкриття значної кількості туристичних компаній, проведення туристичних виставок. В сучасності це проведення різних онлайн курсів із підвищення кваліфікації, також, варто зазначити про розвиток туристичних гуртків та організацій, що також, сприяють пропаганді туризму, та туристичного виховання і освіти нашої молоді.

Основу підготовки фахівців туристичної діяльності, виховання в сучасній українській аудиторії справжнього туриста, із певним багажем загальних знань, поваги до культури, звичаїв та традицій інших народів та держав, покладено на освіту та педагогічну науку. І саме педагогічна складова є методологічною основою туристичної діяльності як в підготовці фахівців для галузі туризму, так і у вихованні сучасної молоді засобами туризму.

Методологічна проблематика туристської освіти має різні вектори дослідження. Вона полягає у вихованні підрастаючого покоління з любов'ю до природи та поваги до рідного краю і батьківщини, у вихованні туриста із загальнолюдським принципами та культурою особистості, цінностями та повагою до традицій інших народів і національностей. Підготовки майбутніх менеджерів туризму та працівників туристичної діяльності до професійної діяльності у сфері обслуговування, також є важливим фактором у сучасній освіті.

У науково-педагогічній літературі висвітлено окремі аспекти досліджуваної проблеми, а саме: у філософському (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); психологічному (Г. Балл, В. Моляко, В. Рибалка та

ін.); професійно-педагогічному (В. Бондар, Н. Ничкало, М. Євтух Ю. Шапран та ін.); туристично-краєзнавчому – (В. Федорченко, Л. Кнодель, О. Любіцева, В. Обозний, Л. Щербак та ін.).

Теперішній освітньо-педагогічний стан в Україні характеризується певним проявом неоднозначності та двобічності. З одного боку діє створення та впровадження інноваційних технологій та нововведень, а з другого боку розвивається криза, що гальмує розвиток та рух першого фактору. Зрозуміло, що це прямо впливає на стан і тенденції розвитку професійної освіти і туристської освіти, зокрема.

Алеж, дослідження туристської діяльності – це один із значних напрямків знайомства зі світовою спільнотою. Тому що туризм являє собою дослідження національного, визначного, оригінального та індивідуального [5].

Професійна освіта в сучасному туризмі полягає у підготовці та набутті широкого спектру компетентностей для подальшої діяльності майбутнього менеджера туризму в різних галузях: у туристичних компаніях, організаціях, державних, культурних установах, підприємствах з обслуговування та готельної індустрії. Враховуючи фактор, що спеціалісти галузі туризму, в основному працюють на обслуговування людей, їх професійна підготовка повинна включати в себе «людино-орієнтовний» підхід, психологічну та педагогічну підготовку[5].

Педагогічні орієнтири галузі туризму обґрунтовуються, в першу чергу, творчим характером людського буття. Розвиток культурної, соціалізованої особистості та підготовка конкурентоспроможного фахівця – є головними векторами туристської освіти. Розвиток цих напрямків спирається на тісну співпрацю з такими науками як: психологія, соціологія, філософія, політологія та історія. Методологія досліджень в галузі туризму тісно пов'язана із загальними основами педагогіки та виховання. Адже вони мають спільні цілі у розрізі підготовки фахівців та виховання особистості [2].

У питаннях розробки змісту професійної освіти фахівців туристичної сфери досить значними є дослідження В. Обозного, В. Федорченка, Т. Кнодель, Т. Сокол.

Для професійної підготовки фахівців в галузі туризму, науковець Федорченко В., вважає, що правильною є підготовка фахівців нового формату, з наступними складовими: стандартизація та структурування навчального змісту, використання дидактики на основних принципів педагогіки на всіх етапах підготовки, формування культури професії, здійснення освітньої та виховної діяльності, розвиток творчих здібностей та інтересів особистості [6].

Погоджуємося із думкою науковця, а особливо із твердженням про формування культури професійної діяльності, розвитку творчих здібностей, формування особистісних якостей, інтересу до пізнання нового, саморозвитку і самонавчання під час процесу підготовки у ВНЗ, саме це ї є основні риси, що має отримати майбутній менеджер туризму засобами освіти та педагогічної науки.

Ми розділяємо думку Кнодель Л., про важливість у підготовці фахівців галузі туризму присутності дидактичної системи. Що передбачає собою формування у здобувачів освіти теоретичної, практичної, мотиваційної, педагогічної та інноваційної готовності до роботи у сфері туризму. Здатність до самоосвіти та самовдосконалення, визначення пріоритетів та головних цілей, вміння спілкуватися із людьми, навчити та представити власний продукт[3].

В. Обозний віддає перевагу важливості саме краєзнавчої підготовки майбутніх менеджерів туризму. Дослідження науковця полягають у тому, що на становлення туризму у внутрішніх регіонах країни може суттєво впливати шкільна та позашкільна туристсько-краєзнавча діяльність. Вона має бути профорієнтаційно спрямована на формування місцевого туристичного продукту та відповідних форм туристичної гостинності [4].

Підтримуємо, думку науковця, у визначенні значення краєзнавчої підготовки не лише для майбутніх менеджерів туризму, а й шкільної молоді. Саме краєзнавча підготовка, може впливати на освітній процес з двох сторін,

формування вмінь, знань і навичок у менеджерів туризму для створення туристичного продукту в регіонах, та виховання у підростаючому поколінні патріотизму та любові до рідного краю, прагнення залишитися у рідному місті чи селі та розвивати його. Методологічними засобами освіти, для такої підготовки можуть стати туристичні практики у таких місцях для здобувачів вищої освіти та проведення різних соціальних, педагогічних, екологічних, громадських, туристичних та спортивних заходів для молоді із принципами виховання та туристичної пропаганди.

Методичні рекомендації щодо розвитку особистості в туризмі, на нашу думку, повинні полягати, в першу чергу, на основі вивчення загальних туристичних дисциплін для формування загальної картини туризму. По друге, варто звернути увагу на краєзнавчу підготовку майбутніх менеджерів, для формування туристичного продукту в регіонах, залучаючи школи та ліцеї, що також, в свою чергу, є туристичним вихованням молодого покоління, плекання любові до рідного краю, пропаганди туризму та здорового способу життя у внутрішніх регіонах нашої держави. По третє, варто використовувати методологію творчого навчання задля розвитку творчих здібностей та неординарного мислення в туристській діяльності, що дасть змогу подальшого використання інновацій в галузі, певних нововведень, залученню інвестицій. І можливо, такий підхід стабілізує стан туристської освіти і зробить його однозначним та зрозумілим, де головна ставка буде припадати на інноваційний розвиток та впровадження нововведень та поступовий вихід із освітньої кризи.

Як бачимо, більшість науковців, що досліджували проблематику виховання та підготовки фахівців туристичної діяльності в загальному або частково у своїх працях посилалися на основи педагогічної підготовки. Використовуючи принципи виховання особистості, «людино-знавчого підходу», краєзнавчої підготовки студентської та шкільної молоді, дидактичних принципів у процесі підготовки майбутніх фахівців. Як бачимо, саме освіта і педагогічна наука і є методологічними основами туристичної діяльності. Методологія яких полягає у підготовці конкурентоспроможного фахівця

різного формату для розвитку та професійного зростання в галузі туризму. І виховання культури, любові до рідного краю та батьківщини, поваги до традицій і звичаїв інших країн засобами туризму у населення.

Проблеми методології туристичної освіти, в сучасності пов'язані із змінами її теоретичних векторів, крім можливостей туризму як соціального явища та сфери виховання особистості, нині туризм ще розглядається як сфера бізнесу, яка здатна продукувати інновації, проводити пропаганду відпочинку та рекреації, піднімати туристичний імідж України, приносити прибутки до бюджету держави. Тому стає необхідним розширити методологію туристської освіти. Крім виховання та навчання особистості, варто звернути увагу на інноваційні підходи до навчання, використання творчого потенціалу, вміння створювати та використовувати новації у власній діяльності.

Також варто виділити проведення цілеспрямованої пропагандистської політики, спрямованої на всебічний розвиток краєзнавства та шкільного туризму, які стимулюють появу нових перспективних видів місцевої туристичної діяльності. Стає необхідною актуалізація спільної основи в підготовці педагогічних і туристських кадрів: коли менеджер туризму зацікавлений у формуванні туристичного продукту на місцевому рівні, а педагогічний фахівець – у спрямуванні шкільної позакласної (позашкільної) роботи зі здобувачами освіти в профорієнтаційно-орієнтованому туристичному напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кобзова С. М. Організаційно-педагогічні умови підготовки фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів / С. М. Кобзова // Освіта на Луганщині. 2010. № 1 (32). С. 53.
2. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах ВТО: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Кнодель Л.В.; Терноп. нац. пед. ун-т. ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2007. 41 с.

3. Обозний В. В. Краєзнавча підготовка менеджерів туризму в умовах педагогічного університету: монографія / В. В. Обозний. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 204 с.
4. Федорченко В.К., Фоменко Н.А., Скрипник М.І., Цехмістрова Г.С. «Педагогіка туризму» К.: Видавничий дім "Слово", 2004. 296 с.
5. Федорченко В.К. Підготовка фахівців для сфери туризму: теоретичні і методичні аспекти: монографія / В.К. Федорченко. К.: Вища школа, 2002. 350 с.

Ткаченко Роза

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

У статті розглядається професійно-педагогічна діяльність вчителя під час впровадження інклюзії. Інклюзивна освіта забезпечує однакове ставлення до всіх людей, створюючи спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Розглядаються нові знання та навички вчителя, котрий працює з інклюзією. Де одною з головних задач вчителя – соціалізація дитини з особливими потребами, за допомогою постійного саморозвитку.

Ключові слова: професійна діяльність, інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, педагогічна діяльність, соціалізація.

Сьогодні, в період реформування освіти, Україна впроваджує інноваційні освітні концепції щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Тож існуюча теоретична модель педагогічної діяльності потребує корекції. Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я започаткована на Всесвітній

конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7-10 червня 1994 року.

Основоположним принципом прийнятих твердження у рамках Саламанської декларації є те, що "школи повинні приймати всіх дітей, попри їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості. До них належать діти з розумовими та фізичними вадами, безпритульні й працюючі діти...". Саме у цьому плані освіта та зміст освіти покликані допомогти задовольнити потреби дитини соціалізуватися в освітньому середовищі, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей.

«Дитина з особливими освітніми потребами» - особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі в житті громадян.

Інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах. Виключає будь-яку дискримінацію дітей.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобуття її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр потреб у шкільному середовищі та поза його межами. Інклюзія розглядається як процес визнання і реагування на різноманітність потреб всіх тих, хто навчається. Вона спонукає їх до активної участі в отриманні знань та у суспільному житті. Інклюзивна освіта вимагає перетворення змісту, підходів, стратегії у освіті з урахуванням потреб всіх дітей; фокусується на забезпеченні можливостей для рівної участі дітей з інвалідністю в загальній системі освіти, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, створюючи спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної філософії та політики до потреб усіх учнів - як обдарованих дітей, так і тих, котрі мають особливі

потреби. Інклюзія - це особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій. Цей процес потребує змін на всіх рівнях освіти. Тож і професійна діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзії знаходиться на етапі становлення.

І. Зверева, А. Капська, В. Ляшенко, В. Тесленко, С. Харченко розкривають у своїх працях педагогічні, соціальні закономірності діяльності педагога. О. Буднік, О. Василенко, С. Литвиненко присвятили свої дослідження питанням організації соціально-педагогічної діяльності вчителя у загальноосвітній школі з дітьми з особливими потребами в загальноосвітніх закладах.

Педагогічна діяльність - це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передачу від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Педагогічна діяльність як професійна здійснюється в спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, школах, професійно-технічних училищах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, закладах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки.

Педагогічну діяльність поділяють на **професійну** та **непрофесійну**. Непрофесійну діяльність здійснюють зрілі дорослі люди (батьки, дідусі та бабусі, тренер гуртку), які, не маючи спеціальної освіти та педагогічної кваліфікації, виявляють здатність вдало її виконувати у буденному житті. Професійна виникла в процесі еволюції людства внаслідок суспільного розподілу праці та утворення спеціальної професійної групи педагогів-фахівців, які мають відповідну кваліфікацію та цілеспрямовано здійснюють навчання і виховання молоді в освітніх установах різних типів та рівнів. Їхня професійна праця покликана задовольняти соціальні потреби, відповідати суспільним нормам даної професійної діяльності, якими майбутні фахівці оволодівають у процесі спеціальної підготовки у педагогічних навчальних закладах.

Професійно-педагогічна діяльність від непрофесійної відрізняється озброєністю освітянина системою спеціальних знань та умінь, усвідомленням теоретичних закономірностей педагогічного процесу, обґрунтованістю вибору технологій педагогічних впливів, а також сформованістю професійно важливих особистісних якостей. Реальна доступність здійснення педагогічної діяльності без спеціальної професійної підготовки (порівняно до професій, напр., фізика або лікаря) спричиняє неправомірну ілюзію простоти, елементарності фахової підготовки освітянських кадрів і це призводить до можливості недооцінювання складності психологічних аспектів педагогічної діяльності, необхідності спеціальної підготовки, розвитку професійної самосвідомості. Без цього педагогічна праця позбавляється професіоналізму, здійснюється на емпірично-інтуїтивному рівні, а проблеми виховання та розвитку учнів можуть звужуватися до завдань трансляції навчальної інформації та викладання предмету.

Професійно-педагогічній діяльності притаманні специфічні **ознаки**. Провідною є творча природа. Педагогічну діяльність часто розглядають як практичне мистецтво навчання та виховання, що обумовлено постійною зміною, варіативністю професійних завдань, необхідністю оновлення цілей, змісту, технологій, форм роботи вчителя, виявів творчої уяви та ініціативи, застосування нетрадиційних форм професійної поведінки. Такі відмінності професійно-педагогічної діяльності, на думку Н.Нелюдової, характеризують її зміст як перетворювальної діяльності, що спрямовується на удосконалення навчальних планів і програм, модернізацію методів дидактичної діяльності, форм взаємодії та зумовлює співтворчість у комунікативній діяльності. Творчість, охоплюючи всі ланки професійно-педагогічної діяльності, виявляється в оригінальному використанні теоретичних закономірностей та практичного досвіду, які вчителю кожного разу необхідно "відкривати наново", перетворювати на самостійне рішення залежно від проаналізованої ситуації та особливостей дітей, постійно проектувати їхній розвиток та добирати нетрадиційні способи педагогічних впливів. Тож творчість у педагогічній

діяльності виступає суттєвою ознакою, що виявляється в кожному з її елементів та складових. Параметр нормативності педагогічної діяльності зумовлює об'єктивну необхідність її заданості щодо виконання вчителем суспільно важливих та значущих цілей, задач, рольових функцій, режимних моментів, які висуваються суспільством на рівні вимог до навчання та виховання дітей і врешті решт до професійно-педагогічної діяльності. Суттєвою особливістю педагогічної діяльності є її розуміння та визначення за Ю.М.Кулюткіним як своєрідної мети-діяльності. Це означає, що діяльність педагога по суті є діяльністю з керівництва діяльністю іншої людини, зокрема навчання школярів. У такому розумінні діяльність вчителя ніби "надбудовується" над діяльністю учнів, він не просто ставить та реалізує свою мету, а намагається зробити так, щоб ця мета усвідомлювалась та сприймалась дітьми як їхня власна. У такому контексті учень ставиться в активну позицію, що створюється вчителем і він у своїй професійній діяльності "керує процесами керівництва". Виникає психологічне відображення вчителем "внутрішньої картини світу учня" і в такий спосіб він здійснює не прямий вплив для реалізації власної мети, а опосередкований, начебто "підводить" учня до прийняття власних самостійних рішень. Педагогічна діяльність, перш за все, вимагає від вчителя насамперед цілеспрямованого перетворення, відповідно до висунутої педагогічної мети, а вже потім відтворення психології учня. Тому вчитель має чітко й свідомо визначати мету своєї діяльності, домогтися її розуміння та сприйняття учнями, прагнути зробити її близькою дітям, а не лише дбати про вибір дієвих засобів досягнення цієї мети. І вся ця логіка повинна працювати на інклюзивну освіту. Для цього необхідно створювати спеціальні умови, що забезпечують власну активність учнів з реалізації висунутої вчителем мети. Це вимагає від вчителя здатності до розвиненого самоаналізу, самоусвідомлення, самоконтролю для більш глибокого розуміння учнів і відповідної корекції власних установок та способів дій. У психології такі явища отримали назву рефлексивних процесів, а педагогічна діяльність – рефлексивного управління діяльністю учнів. Рефлексивне керівництво вчителем діяльністю учнів відображає

позицію, що центрується на учні як активному учасникові педагогічного процесу. Враховуючи інтереси, бажання, завдання розвитку дітей, вчитель, завдяки рефлексивному управлінню педагогічними процесами, в змозі реалізувати позицію співробітництва, допомоги та сприяти самовиявленню можливостей учнів.

Серед специфічних особливостей професійно-педагогічної діяльності виділяється її когнітивно-інтелектуальний характер, що обумовлюється насиченістю педагогічної діяльності пізнавальними процесами, необхідністю постійного осмислення ситуацій, прогнозування та аналізу досягнутих результатів, професійної самоосвіти та самовдосконалення. Слід вказати і на організаційно-комунікативну природу педагогічної діяльності, що завжди вимагає від вчителя інтенсивних соціальних контактів, передбачає здійснення ним активних емоційно-вольових впливів, постійної взаємодії. Професійно-педагогічна діяльність - це особливий вид активності вчителя, метою якої є передання культурних цінностей та набутого досвіду професіонала за допомогою створення умов для їх особистісного розвитку та підготовки до життя. Тож поряд із загальними рисами людської діяльності професійна діяльність педагога має специфічні властивості - нормативно-творчий, рефлексивно-гуманістичний та пізнавально-комунікативний характер.

Державним стандартом початкової освіти визначено, що головне завдання учителя початкових класів у масовій загальноосвітній школі полягає у забезпеченні загального розвитку дитини, уміння читати, знати основи арифметики; набутті первинних навичок користування книжкою та іншими джерелами інформації; формуванні загальних уявлень про навколишній світ, засвоєнні норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, виробленні трудових навичок. В умовах інклюзивної освіти, окрім виконання головного завдання, вчитель повинен надавати соціальну допомогу, яка має допомогти дитині з особливими потребами адаптуватись до нових умов соціального середовища. Навчальний процес стає складнішим не тільки для вчителя, а і для інших дітей. Вчитель повинен професійно маневрувати між

дітьми з особливими потребами та дітьми з нормативним розвитком. До того ж при організації інклюзивної освіти вчитель зіштовхується і з багатьма побутовими проблемами, з якими не завжди може допомогти асистент. (Це такі проблеми як ліфт у школі, санвузол, вузькі коридори, відсутність пандусів, спеціальних сан-кімнат).

Тож діяльність вчителя розширює свої функціональні межі і стає багатофункціональною – соціально- педагогічною. Складність, багатогранність і міждисциплінарної нової наукової парадигми – інклюзивної педагогіки, приводить до необхідності вивчення методологічної основи соціально- педагогічної діяльності, яка ідентифікується за наступними ознаками:

- рівнем застосування – загальнопедагогічна (стосується загальних засад освітніх процесів);

- філософською основою – філософії екзистенціалізму і антропологізму, концепція гуманістичної освіти;

- науковою концепцією засвоєння знань – розвивальна (ґрунтується на розвитку здібностей);

- провідним чинником психічного розвитку – психогенна (провідна роль належить психічним чинникам);

- ставленням до дитини – особистісно-орієнтована;

- орієнтацією на особистісні структури – інформаційна (формування знань, умінь та навичок), прикладна (формування дієво-практичної сфери) та технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості);

- типом організації – структурно-логічні технології навчання (поетапне формування дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів); ігрові (застосування пізнавальних ігор), діалогові (створення комунікативного середовища, розширення взаємодії);

- управління пізнавальною діяльністю – групова, індивідуальна, робота в малих групах;

- побудова педагогічного процесу на засадах компетентнісного підходу.

Соціально-педагогічна діяльність, як і будь-яка діяльність, має свою структуру: мету, зміст, засоби, результат, суб'єкт і об'єкт професійної діяльності. Кожен елемент органічно зв'язаний і взаємодіє з іншими, але виконує свої особливі функції.

Методологія соціально-педагогічної визначається системою вихідних положень, концепцій, загальних і спеціальних методів пізнання об'єктивної дійсності і представляється через синтез філософських, психологічних, педагогічних, соціально- педагогічних, медичних теорій.

Провідним принципом соціально-педагогічної діяльності визнається гуманізм, тобто гуманістичний ідеал, який визначає зміст і призначення цієї діяльності. Гуманізм тісно пов'язується з вірою у потенційні можливості дитини, які повинні бути спрямовані на стимулювання її активності і від якої залежить процес соціалізації особистості.

При впровадженні інклюзивної моделі навчання слід враховувати можливості освітнього середовища навчального закладу, у якому будуть функціонувати інклюзивні класи, що вимагає його пристосування до діяльності дітей з особливими освітніми можливостями.

Основною особливістю професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії є необхідність вчителю перебувати одночасно у різних ролях і виконувати відповідні функції:

- учителя – виконувати освітню функцію, володіти значною кількістю навчальних дисциплін і відповідати вимогам до сучасного педагога, які визначені у державному стандарті початкової школи;

- посередника - здійснювати взаємозв'язок між молодшими школярами і командою фахівців загальноосвітньої школи, забезпечувати комплексний підхід для здійснення соціально-психолого-педагогічного супроводу ;

- конфліктолога - попереджувати і розв'язувати конфліктні ситуації;

- аніматора - спонукати учня з обмеженими освітніми можливостями до дій, сприяти відновленню взаємодії між особистістю і суспільством;

- експерта - виконувати діагностичну роботу, пов'язану з виявленням рівня особистісного розвитку дитини, лише потім проектувати свою діяльність, а й для надання консультативно інформаційної підтримки команді фахівців загальноосвітнього закладу;

- педіатра - проводити соціально-педагогічний та психолого-педагогічний супровід молодшого школяра засобами лікувальної педагогіки;

- друга – бути старшим товаришем, наставником, спокійним, розсудливим, доброзичливим, але одночасно справедливим, непохитним, послідовним у своїх діях;

- організатора - впроваджувати різноманітні соціально-виховні форми СПД (благодійні акції, фестивалі, місячники тощо), ініціювати участь дітей та дорослих у різноманітних соціальних проектах.

Інклюзивний підхід, як нова парадигма освіти в сучасній школі, вимагає від учителя початкових класів знань поняття «норма» і відхилення від норми. Організацію інклюзивного навчання в умовах закладу загальної середньої освіти визначає ряд проблем: - недостатня готовність і фінансування закладів освіти, у які залучені до сумісного освітнього процесу учні з особливими освітніми потребами; - неготовність педагогічних фахівців, класних керівників, учителів до інклюзивного викладання навчальних дисциплін; - неадекватне сприйняття учнів з порушеннями їхніми однолітками; - спілкування з батьками, адже кожен вимагає максимальної уваги саме до своєї дитини.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів – команда, яка забезпечить підтримку. Всі працівники та адміністрація школи, всі, хто працює із учнем з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями. Команда – це група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки (це дефектолог, логопед, медичний працівник, реабілітолог, психолог, соціальний педагог, асистент вчителя, батьки). Порядком організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, затвердженого

постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872, визначено, що у закладах загальної середньої освіти здійснюється психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами фахівцями психологічної служби цих закладів та відповідними фахівцями команди. Крім того, для супроводу школяра можуть залучатися волонтери з числа батьків, студентів, представників громадських організацій при наявності медичного огляду.

Тож, освітня інклюзія сьогодні працює, але, на жаль, не досконало. Школи потребують фінансової допомоги з одного боку, а з іншого – чекають вчителів з адаптованою до потреб інклюзивного навчання підготовкою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва. К.: «Саміт-Книга», 2009. (Серія «Інклюзивна освіта»).

2. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / Олена Валеріївна Мартинчук. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.

3. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mgpi.ru>

4. Кравченко О.П. Моральні принципи соціально-педагогічної діяльності. <https://core.ac.uk/download/pdf/19085477.pdf>

5. Тесленко Т. В. Компетентнісний підхід до забезпечення в майбутнього вчителя початкової школи здатності моделювати організаційні форми навчання молодших школярів / Т. В. Тесленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 55. С. 206-211.

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто особливості розвитку емоційно-креативних здібностей на уроках музичного мистецтва. Охарактеризовано нетрадиційні педагогічні технології, які є найефективнішими для формування даного явища.

Ключові слова: *емоційна креативність, емоційно-креативні здібності, нетрадиційні педагогічні технології.*

Сучасна шкільна освіта перебуває на етапі реформування і потребує розробки та впровадження новітніх, нетрадиційних технологій в навчальний процес, які сприятимуть не тільки розвитку інтелектуальних, а й емоційно-креативних здібностей особистості. Зважаючи на постійні зміни в суспільстві, соціальному середовищі, в якому перебуває людина, дане питання набирає все більшої актуальності, адже чим краще персону володіє власними переживаннями, може спрямувати їх на досягнення поставлених цілей, тим вища ймовірність її успішної самореалізації в практичній діяльності. Тому, на нашу думку, доцільно починати розвиток даного виду здібностей саме в період молодшого шкільного віку, який характеризується високою сенситивністю до будь-яких змін, відбувається формування основних психічних процесів.

Проблема розвитку емоційно-креативних здібностей раніше не досліджувалась в психології та педагогіці. Близьким до цієї категорії є поняття емоційна креативність. Вивченням даного явища займалися Дж. Ейверіл, З. Івчевич, М. А. Брекетт, С. Дерев'янка, Н. Діомідова, Р. Терещенко, Т. Березіна,

О. Власова та ін. Саме у працях вказаних науковців висвітлюється зміст та специфіка емоційної креативності, особливості її прояву.

Вперше термін «емоційна креативність» був вжитий Дж. Ейверіллою, яку вчений визначає як здатність переживати і виражати нові оригінальні емоції шляхом модифікації стандартних емоцій під впливом різних життєвих ситуацій. Науковець, аналізуючи цей феномен, виділяє чотири критерії емоційної креативності: *новизна* (характеризується отриманням нових знань шляхом аналізу власної поведінки); *ефективність* (полягає в творчій реакції на певні події, що має приносити користь індивіду); *автентичність* (неповторність емоційних відгуків, основою яких є система сформованих цінностей особистості); *готовність* (тривала підготовка до творчого процесу, яка в подальшому дасть позитивні результати) [8].

Сучасні дослідники Т. Березіна та Р. Терещенко визначають емоційну креативність двома способами: у широкому значенні, де дане явище розглядається як дивергентне відчуття, що входить до складу усіх компонентів емоційної сфери особистості; у вузькому значенні – тлумачиться як здібність, яка тісно пов'язана з практичною діяльністю та є основою творчих здібностей [1, с.43]. Науковці в процесі вивчення означеного феномену виділяють наступні його різновиди:

- загальна емоційна креативність – це показник, що дозволяє оцінити взаємозв'язок різноманітних емоцій, які переживає людина в певних ситуаціях. Чим більше емоційних переживань може відчути персону, тим вищий рівень її емоційної креативності;

- особистісна емоційна креативність – риса, що характеризується ставленням особистості до навколишнього світу, інших людей та самої себе [5]. Вона тісно пов'язана з такими здібностями як особистісна креативність (розвинене творче мислення, зацікавленість у створенні чогось нового), деякими аспектами емоційного інтелекту (управління емоціями та їх ідентифікація).

Таким чином, можна стверджувати, що емоційна креативність є засобом прояву творчого потенціалу індивіда, формування його комунікативних здібностей, розвиток яких є складовою реалізації власних можливостей, потреб в різних сферах життєдіяльності.

Спираючись на зазначені погляди та дослідження, ми визначаємо емоційно-креативні здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості сутність яких полягає у оригінальності, неповторності емоційних реакцій, викликаних певними життєвими обставинами, вмінні їх аналізувати та спрямовувати на практичну діяльність.

Розвиток емоційно-креативних здібностей в педагогічному аспекті є необхідною умовою формування успішної особистості, яка в подальшому зможе повноцінно функціонувати в соціумі. Музика, як один із найемоційніших видів мистецтв, має великий потенціал для вирішення даного завдання. На нашу думку, уроки музичного мистецтва мають на меті не тільки загальний музичний розвиток дітей молодшого шкільного віку, а й охоплюють розкриття внутрішніх якостей, формування основних психічних процесів (мислення, уяви, пам'яті, волі та ін.), зокрема емоційно-почуттєвої сфери, яка включає в себе досліджувану нами категорію, сприяють самопізнанню та самовираженню через практичну музичну діяльність.

Використання різноманітних педагогічних технологій як традиційних, так і нетрадиційних на уроках музичного мистецтва збагачують їх зміст, сприяють ефективності подачі та засвоєння навчального матеріалу, дають можливість педагогові розкрити особистість кожного учня. В даному дослідженні ми спробуємо висвітлити ті технології, які, на нашу думку, є найбільш ефективними для розвитку саме емоційно-креативних здібностей.

Інтерактивні технології. Це той тип технологій, який зорієнтований саме на моделювання життєвих ситуацій, вміння працювати в колективі, але і водночас на усвідомлення та об'єктивне оцінювання власних можливостей. Комунікативність – важлива складова даної форми навчання. Вона спонукає школяра прислухатись не тільки до себе, а і до інших, враховувати їхні

почуття, керувати власним емоційним станом. В ході колективної роботи кожен учень прагне відкрити себе з кращої сторони, що, в свою чергу, спонукає їх до творчості, залучення всіх інтелектуальних ресурсів у процесі вирішення завдання пізнання нового.

Сугестивна технологія виступає засобом психологічного впливу на колектив, який навчається. Цей чинник, шляхом впливу на внутрішній стан особистості, викликає ефект розширення її пізнавальних і репродуктивних можливостей, що в цілому робить навчально-виховний процес більш інтенсивним, оскільки сугестія – це форма емоційно-вербального керування різними психофізіологічними реакціями людини. Сугестивні технології допомагають керувати психологічним станом учнів у ході навчальної діяльності, сприяють розкриттю творчого, інтелектуального потенціалу, збагаченню духовного досвіду, самовираженню, усвідомленню себе як важливої одиниці суспільного життя. Науковці виділяють наступні різновиди сугестії:

- психологічна – педагог проводить заняття з урахуванням психотерапевтичних, психологічних та психогігієнічних факторів, крім того, з урахуванням також емоційного впливу, використовуючи логічні форми подачі матеріалу.

- дидактична – на заняттях використовуються особливі прийоми, що активізують навчання.

- художньо-естетична – на уроках використовуються поєднання різних видів мистецтва (образотворчого, театрального, хореографічного) з метою розвитку емоційно-почуттєвої сфери, творчих здібностей, креативного мислення [6, с.299].

Саме останній тип сугестії у рамках уроку музичного мистецтва є тим засобом, що допоможе учневі розкрити свій потенціал, зрозуміти та аналізувати емоційний стан та з'ясувати причини, які призвели до цих переживань, що є важливою складовою емоційно-креативних здібностей.

Арт-терапевтична технологія. Метою даної технології є підведення дитини до усвідомлення себе як унікальної, неповторної особистості, здатної аналізувати навколишній світ та адаптуватися до його умов. У кожній особистості існує потреба у самовираженні, яка здебільшого, залишається незадоволеною, що й породжує внутрішній конфлікт. Виходячи з того, що арт-терапія – поліфункціональний засіб, використання її елементів на заняттях з музики сприяє задоволенню потреб, поєднує діагностику і розвиток, гармонізує внутрішній світ, має позитивний вплив на розвиток інтелектуальних, фізичних здібностей [6]. Вона забезпечує учня можливістю виразити власні переживання, звільнитися від певних психологічних бар'єрів за допомогою ліплення, малювання, фотографування, перегляду фільмів, складання казок тощо.

Дослідник О. Федій, вивчаючи питання естетотерапії визначив структуру арт-терапевтичного заняття, яка включає дві складові частини. Перша – процес творчості, який є невербальним, неструктурованим. Другий складова – обговорення, пояснення створених так званих продуктів творчості, асоціацій, емоцій і почуттів, які виникли під час творчої діяльності [7].

Для розвитку емоційно-креативних здібностей в контексті даної технології є застосування музикомалювання. Його сутність полягає в спонтанному поєднанні музики з малювання. Дітям пропонується в ході прослуховування музичного твору зобразити за допомогою кольору той образ або стан, який викликає у них дана п'єса. Назву твору можна не повідомляти аби дати більше можливостей учням для творчості.

Вербалізація змісту художніх творів (О. Красовська) – технологія, зорієнтована на досягнення глибшого розуміння молодшими школярами внутрішньої сутності художніх образів, характеристики їх смислового наповнення. Залучаючи учнів до обговорення музичного твору, вчитель формує вміння аналізувати, ділитись власними враженнями та емоціями, які були викликані в ході прослуховування музичного твору або його виконання [4].

Музичне моделювання емоційного стану персонажа. Основним принципом даної технології є відтворення образу сприйнятої музики. Учень за допомогою інтонацій, акторської гри вчиться розуміти та передавати настрій, характер, емоційний стан персонажа зображуваного в музичному творі. Використання даної технології має значний вплив на формування комунікативних здібностей, емпатії як вміння розуміти не тільки власні переживання, а емоції оточуючих, що, в свою чергу, є основою розвитку емоційно-креативних здібностей.

Імпровізаційна технологія (О. Красовська) виступає засобом активізації творчої, художньо-практичної діяльності. Імпровізація спонукає учнів до прояву власних емоцій, відчуттів, пошуку тих форм, які допоможуть яскраво відтворити їх задум, розкрити особистісні якості. Сутність імпровізації полягає в тому, що вона не потребує попередньої підготовки і таким чином допомагає школяру проявити себе з нової сторони [4].

Таким чином, застосування зазначених технологій сприяє не тільки формуванню особистісних якостей молодших школярів, а й розвитку художньо-пізнавальних, емоційно-креативних здібностей, навичок та вмінь сприймання музики, вихованню самостійності та активності в процесі самовираження через власну музично-творчу діяльність. Проте, при виборі тих чи інших технологій розвитку даного типу здібностей учнів молодших класів, слід враховувати вікові особливості, інтереси та уподобання, їх можливості, а також необхідність створення тих умов, які спонукатимуть молодших школярів до творчої продуктивної праці, активних дій, сприятимуть пізнанню себе та інших у процесі навчання музиці. Дане дослідження розкриває тільки теоретичний аспект зазначеної проблеми. Для подальшої його розробки необхідною є експериментальна перевірка та впровадження описаних технологій в навчальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура./Т. Н. Березина, Р. Н. Терещенко // Психология и психотехника. 2012. № 2. С .43-50.
2. Ковінько А. В. Технологія підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / А. В. Ковінько // Педагогіка та психологія. 2016. Вип. 54. С. 179-186. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2016_54_22
3. Кормош М. В. Розвиток емоційної креативності молодших школярів на уроках музичного мистецтва / М. Кормош//Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 травня 2020 р., Мукачево / Ред.кол. : Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2020. 462 с.
4. Красовська О. О. Художньо-педагогічні інноваційні технології та компетентності майбутніх фахівців початкової школи в галузі педагогіки мистецтва / О. О. Красовська // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету . Педагогічні науки. 2013. № 2. С. 71-77. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua//znpbdpu_2013_2_14.
5. Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность в структуре общих способностей студентов [Електронний ресурс] / Р. Терещенко // Психолог. – 2014. № 1. С. 25 38. Режим доступу: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=11846
6. Ткаченко Л. В. Підготовка майбутніх учителів до використання сугестивних технологій у практиці роботи школи [Електронний ресурс] / Л. В. Ткаченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 22(1). С. 298-304. – Режим доступу:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(1\)_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(1)_41).
7. Федій А. О. Естетотерапія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл./ О.А. Федій/ К. : Центр учб. л-ри, 2012. 303 с.

8. Oriol X., Amutio A., Mendoza M., Da Costa S., Miranda R. Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions [e-resource] / X. Oriol, A. Amutio, M. Mendoza, S. Da Costa, R. Miranda // Front. Psychol. 2016; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4996992/>

Ніколенко Ірина

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ УМОВ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУП ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається аксіологічний аспект організаційно-методичних умов діяльності педагогічних працівників інклюзивних груп закладу дошкільної освіти на основі розроблення умов підвищення ефективності педагогічної діяльності.

Ключові слова: інклюзивна освіта, дошкільна освіта, аксіологічний аспект інклюзивної освіти, інклюзивне освітнє середовище

Інтеграція в український освітній простір європейських освітніх практик щодо впровадження ідей інклюзії, створення інклюзивного середовища з включенням усіх членів суспільства (багатоманіття суспільства) наводить на роздуми та вирішення ряду проблем: яким чином реалізувати та впровадити інклюзивну освіту в межах закладу дошкільної освіти (далі – Заклад). Важливим носієм для реалізації ідей інклюзії є педагогічний фахівець, який зможе якісно працювати в умовах нових методологічних орієнтирів у сфері інклюзивної освіти, початкової ланки в системі загальної структури освіти. Започаткування та розбудова інклюзивної освіти у Закладі безпосередньо залежить від фахівців-професіоналів, які здатні дати раду усім викликам громадянського суспільства, забезпечувати високий рівень поінформованості

серед громадськості та спроможність провадити освітню діяльність на засадах рівноправності, багатоманітності, доступності, не дискримінації, якості, толерантності. Впровадження та розбудова інклюзивної освіти в Закладі є запитом суспільства та відповідає суспільним потребам сьогодення. Виникає потреба у визначенні методологічних засад для роботи фахівців психолого-педагогічного спрямування, які безпосередньо включені в організацію і реалізацію ефективного функціонування інклюзивної освіти, створення ефективного інклюзивного освітнього середовища і професійної зорієнтованості на виконання функцій модераторства, наставництва, тьюторства в умовах багатоманітності дитячих колективів, визначення індивідуального освітнього напрямку розвитку дітей в тому числі дітей з особливими освітніми потребами та їх особистісного зростання. У своїй освітній діяльності перед педагогом постає проблема, яким чином якомога раніше навчити підростаючу особистість позитивно сприймати різність і взаємодіяти з іншими дітьми.

На теренах українського практичного досвіду в дошкільній освіті, за останні роки набулася певна практика організації роботи інклюзивних груп, але в більшості випадків продовжує домінувати сегрегаційний підхід (спеціальні групи, заклади). Приклади освітніх систем інших країн, наприклад Канади, демонструють, що в одній групі можуть навчатись абсолютно різні діти, зокрема з особливими освітніми потребами, що на їх практичному досвіді показує успішний інклюзивний розвиток як окремої підсистеми освіти, так і системи освіти в цілому [14].

Вітчизняний практичний досвід показує, що в умовах інклюзивної освіти психолого-педагогічна готовність фахівців є низькою. Однією з вагомих причин є несистемність підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, невизначення фахових компетенцій, якими має володіти педагог, який має врахувати в своїй діяльності багатоманітність, гетерогенність дитячих колективів у межах дошкільної освіти, та освіти в цілому.

Актуальність підготовки фахівців, здатних працювати в умовах інклюзивної освіти в дошкільній освіті, визначається такими чинниками:

- Глобалізація світових освітніх тенденцій та створення законодавчого підґрунтя щодо впровадження інклюзії в дошкільній освіті.

- Збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, яким життєво необхідно визначити індивідуальну освітню траєкторію руху.

- Багатоманітність, гетерогенність дитячих колективів (обдаровані діти, діти з особливими освітніми потребами, діти, які перебувають в складних життєвих обставинах, діти мігрантів тощо).

- Недостатня кількість фахівців (кадровий голод) обізнаних з технологіями та методологіями впровадження інклюзивної освіти.

- Недостатнє усвідомлення фахівців вищих навчальних закладів при формуванні практичних компетенцій студентів для роботи в умовах інклюзивної освіти.

- Недостатнє розуміння з боку керівництва закладів дошкільної освіти щодо кроків впровадження інклюзивної освіти.

- Підготовка і перепрофілювання педагогів, які здійснюють освітню роботу на загальних засадах на зорієнтованість роботи в інклюзивному освітньому середовищі в конкретному закладі дошкільної освіти.

Особливості підготовки професіональних кадрів до умов роботи та реалізації політики у сфері інклюзивної освіти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних науковців: Є. Самарцева, І. Россіхіна, Т. Зубарева, І. Малишевська, О. Мартинчук, Ю. Шуміловська тощо.

Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти було досліджено Д. Деспелер, Т. Лорман, Д. Лупарт, Д. Харві, А. Колупаєва, О. Таранченко, Л. Савчук тощо.

Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у наукових працях С. Литовченко, І. Луценко, Т. Скрипник, О. Федоренко, О. Таранченко, О. Глоби тощо.

Організація роботи в інклюзивному навчальному закладі вивчалась такими науковими фахівцями, як: Ю. Найда, Н. Софі, С. Єфімова, Л. Савчук, В. Синьов, І. Кузава тощо.

Підготовка педагогічних працівників дошкільної ланки освіти для роботи в інклюзивних групах, де здобувають освіту діти з особливими освітніми потребами, є багатоаспектною проблемою. Вона ґрунтується на сучасних знаннях дошкільної педагогіки, психології, різноманітних методиках навчання, а також на оволодінні елементарними деонтологічними знаннями (деонтологія педагогіки), гуманістичними знаннями (етика, емпатія), аксіологічними знаннями (методики впровадження цінностей в педагогічному процесі, педагог як носій цінностей і як наставник для дітей). Інклюзивна освіта вимагає так званих педагогів -універсалів, які, окрім предметних та методичних компетенцій, набудуть компетенцій у сфері психологічних закономірностей, особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища, у організації різних способів взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища. Зможуть реалізувати професійні функції, враховуючи при цьому різні освітні потреби дітей і забезпечуючи максимальну інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами в освітній простір закладу дошкільної освіти та створення умов для розвитку і саморозвитку усіх учасників освітнього процесу [10].

На основі аналізу наукової літератури визначено аксіологічний аспект організаційно-методичних умов діяльності педагогів:

- злагоджена робота команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на основі деонтології педагогіки, аксіології педагогіки, гуманізації освітнього процесу;

- безперервна та продуктивна робота з територіальним інклюзивно-ресурсним центром на засадах правових, гуманістичних, аксіологічних, педагогічних підходів, пов'язаних з новою парадигмою реалізації людини в суспільстві;

- поширення передового педагогічного досвіду (позитивний практичний досвід на основі аксіологічної думки);
- популяризація освітньої діяльності у сфері інклюзивної освіти як нової парадигми реалізації людини в суспільстві;
- сучасне методичне забезпечення закладу дошкільної освіти;
- ефективні курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- робота з громадськістю;
- самоосвіта;
- доступність до Інтернет технологій;
- філософія інклюзивної політики закладу щодо реалізації інклюзивної освіти.

Отже, аксіологічний аспект інклюзивної освіти - це певна філософська теорія цінностей, яка гуманізує та наповнює освітній процес здатністю задовольнити потреби, інтереси, запити і бажання людей з максимальним включенням та реалізацією в суспільному просторі кожної особистості. Єдина система цінностей, які в сукупності підтримуватимуть інклюзивний розвиток: рівність, права, участь, спільнота, повага до різноманітності, сталий розвиток, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність, толерантність, радість, любов, надія/оптимізм, краса тощо.

На основі аксіологічної думки головними якісними особистісними характеристиками педагога, позитивно орієнтованого на успішну інклюзивну освіту, є цінності: толерантності, рівності, багатоманіття, чуйності, любові, добра, емпатії, оптимізму, співробітництва, взаємодії, творчості, креативності, мотивації на позитивний конструктивний діалог з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Педагогічна аксіологія вивчає формування світоглядної, етичної сфери суб'єкта, вивчення взаємозалежностей особистості та цінностей, якими вона оперує. Педагогічну аксіологію можна розглядати як базисну методологію сучасної гуманістичної педагогіки, а також основу нової філософії освіти.

Аксіологічними принципами інклюзивної освіти є незаперечні вимоги щодо професійної діяльності педагога, які виконують функцію соціальних маркерів його поведінки в різних комунікативних взаємостосунках: дітьми з ООП, батьками дітей з ООП, дітьми з нормотиповим розвитком, батьками дітей з нормотиповим розвитком, громадою, колегами по роботі, суспільством. Такими принципами є: повага до усіх учасників освітнього процесу, в тому числі повага до дітей з ООП, допомога і підтримка дітей з ООП, постійне вдосконалення та розширення професійних компетентностей, уміння вирішувати складні ситуації та приймати рішення, беручи на себе відповідальність, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати проблемні ситуації, підтримка позитивного морально-психологічного клімату, тактовність, толерантність, дотримання конфіденційності інформації, вміння працювати в команді, взаємодопомога тощо.

Для впровадження інклюзивної освіти, керуючись педагогічною аксіологією та створюючи ефективне інклюзивне освітнє середовище, колективи закладів освіти мають розвивати та запроваджувати такі взаємопов'язані напрями, як:

- організаційна культура;
- освітня політика на рівні закладу (внутрішні нормативні документи);
- інклюзивна практика.

Рівень організаційної культури Закладу - це усвідомлення та сповідування місії Закладу та її відмінності від інших закладів, а також цінностей та норм, на які вона спирається в своїй роботі.

Для визначення можливостей та умов, які дадуть змогу встановити єдність у ціннісних орієнтаціях колективу Закладу, адміністрація Закладу організовує спільну діяльність на основі бажаних ціннісних орієнтацій таких як: (рівність, довіра, повага до різноманітності, толерантність, любов тощо.). Тому ефективний результат інклюзивна освіта має тоді, коли весь колектив Закладу готовий реалізовувати її ідеї в повсякденній діяльності.

Заклад прагне задовольняти освітні, емоційні і соціальні потреби дітей, бути готовими до змін та адаптацій відповідно до потреб усіх дітей, а не навпаки.

Тож актуальним є:

- професійне зростання і розвиток усього колективу Закладу, орієнтація на гетерогенність і багатоманітність суб'єктів освітнього процесу;
- перетворення Закладу на організацію, що безперервно навчається;
- перетворення культури Закладу на культуру освітніх змін [3].

Політика щодо запровадження інклюзивної освіти на аксіологічних принципах на рівні Закладу відображається в усіх нормативних документах Закладу (Наприклад: Штатний розпис, Річний план на навчальний рік та оздоровчий період в якому одним із завдань визначено формування інклюзивного освітнього середовища Закладу з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування, наказ про організацію інклюзивного навчання у 2020-2021 н. р., наказ про створення команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, зміст та форми методичної роботи з колективом Закладу, робота з громадськістю, календарне планування педагогів, Протоколи засідань педагогічної ради, Протоколи засідань КППС тощо).

Впровадження Політики інклюзивної освіти на рівні Закладу має бути визначено шляхом аналізу сильних і слабких сторін Закладу (матеріально-технічне забезпечення, готовність персоналу сповідувати філософію інклюзії, рівень освіченості персоналу, архітектурна доступність, соціальний запит тощо) та прийняття колегіального рішення педагогічного колективу і батьківської громади. Трансформація закладу освіти та створення умов для інклюзивного навчання має відбуватися за взаємодії освітньої (педагоги, діти, батьки) та місцевої громад, ґрунтуючись на гуманістичних підходах гетерогенності і багатоманітності суб'єктів освітнього процесу.

Щодо інклюзивної практики у Закладі:

1. Створюється команда психолого-педагогічного супроводу (далі – КППС) відповідно до Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

2. Формується позитивний емоційний клімат та позитивні взаємовідносини між усіма учасниками КППС.

3. Систематичне планування і проведення психолого-педагогічних вивчень (кожним фахівцем окремо за своїм напрямком роботи) індивідуальних потреб, можливостей, здібностей, нахилів, інтересів, соціальних, комунікативних компетенцій дитини з ООП, з метою розробки індивідуальної програми розвитку (далі - ІПР) один з розділів якої включає освітню програму (наприклад, за якою працює заклад) шляхом її адаптації/ модифікації, враховуючи індивідуалізацію освітнього процесу.

4. Організовані засідання КППС (напрацювання спільних напрямків роботи з дітьми ООП та їх реалізація в процесі освітньої діяльності).

При створенні ефективного інклюзивного освітнього середовища враховуючи гетерогенність і багатоманітність суб'єктів освітнього процесу в Закладі мають підтримуватися такі правила:

1. Весь колектив Закладу сповідує принципи та цінності інклюзії. Заклад забезпечує права і доступ усіх дітей до освітньої діяльності. Заклад реалізує якісний освітній процес на гуманістичних засадах, при цьому інтегруючи та розвиваючи дітей з особливими освітніми потребами, фокусуючись на потенційних можливостях та потребах усіх дітей.

2. Заклад приймає і цінує різність людей. Діти з особливими освітніми потребами мають різні здібності, особливості і потреби в освіті, а Заклад проектує і реалізує освітній процес з урахуванням цього розмаїття (гетерогенність, багатоманітність).

3. Заклад залучає в освітній процес усіх дітей, забезпечує гнучкість освітнього процесу та відповідні адаптації до потреб дитини.

4. Інклюзивне навчання проектується та відображається у всіх видах планування закладу освіти. Адміністрація закладу проводить аналіз

впровадження інклюзивного навчання, планування, виявляє нові пріоритети та удосконалення діяльності.

5. Заклад транслює перевагу інклюзивного навчання та поширює ефективні практики інклюзії. Заклад та учасники освітнього процесу є прихильниками філософії інклюзії. Впроваджують інклюзивні практики, поширюють цінності інклюзії в суспільстві, організують заходи з залученням батьків та місцевої громади.

6. Заклад освіти створює інклюзивне освітнє середовище (універсальний дизайн освітнього середовища, сукупність чинників: предметних, архітектурних, методичних, дидактичних, емоційних, навчальних програм, послуг тощо які особистісно зорієнтовані на навчання) яке максимально сприяє особистісному зростанню кожної дитини в тому числі дитини з особливими освітніми потребами [4].

Аксіологічний підхід в роботі з батьками, громадою, громадськими організаціями полягає в реалізації взаємопов'язаних складових:

- професійно-педагогічної культури педагога як єдності інклюзивних цінностей (рівність, права, участь, спільнота, сталий розвиток, повага, ненасильництво, довіра, співчуття, чесність, мужність, любов, радість, оптимізм, краса, мудрість, толерантність тощо), що виступає фундаментом цінності відносин;

- корпоративної культури закладу освіти (сповідування інклюзивних цінностей);

- філософії закладу освіти (гуманістичний підхід в розумінні сучасної культури, орієнтованої на біопсихосоціальну унікальність особистості, самоцінність особистості, людини як найвищої цінності суспільства);

- політики закладу освіти (реалізація нормативно-правових засад у сфері інклюзивної освіти, позитивна практична діяльність закладу освіти, відкритість, довіра, зворотній зв'язок).

В нових сучасних умовах, відповідно до нещодавно розробленої нормативно-правової бази, в Україні одним із пріоритетних напрямків розвитку

інклюзивної освіти наразі є соціальна, а не медична модель навчання дітей з особливими освітніми потребами, коли дитина з ООП разом з усіма учасниками освітнього процесу інтегрується в освітній простір шляхом адаптацій/модифікацій освітнього середовища. Отже, парадигма інклюзивної освіти в рамках демократичного розвитку суспільства націлена на реалізацію всеохоплюючого і багаторівневого підходів, що зумовлюють зміни в політичній, соціальній, економічній структурі суспільства. У політичній сфері це зумовлено розробленням відповідної законодавчої бази та соціальної політики через запровадження та реалізацію широкого спектру реформ, які фінансуються з реального сектору економіки держави.

Визначено і науково обґрунтовано аксіологічний аспект організаційно-методичних умов діяльності педагогів, які ефективно впливають на впровадження інклюзивної освіти у закладі освіти: злагоджена робота команди педагогів психолого-педагогічного супроводу дитини на основі інклюзивних цінностей; безперервна та продуктивна робота з територіальним інклюзивно-ресурсним центром; система методичних послуг, які надаються закладом освіти; поширення передового педагогічного досвіду; популяризація освітньої діяльності у сфері інклюзивної освіти (позитивний практичний досвід); сучасне методичне забезпечення закладу дошкільної освіти; ефективні курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників; робота з громадськістю; самоосвіта; доступність до Інтернет технологій; політика закладу, інтерактивні форми роботи, вільний час педагога, корпоративна культура, сприятливий психологічний клімат, планування творчості, розробка інновацій, тижні педмайстерності, моніторинг творчості педагогів, соціальний захист тощо.

Визначено аксіологічні складові організаційно-методичної діяльності педагогів в умовах інклюзивної освіти якими є: соціально-адаптивна складова, пізнавальна складова, логічна складова, світоглядна складова, критична складова, виховна складова, творча складова, етична складова.

В процесі виконання дослідження визначено умови ефективності роботи педагогічної діяльності в інклюзивних групах, які залежать від: освіченості

педагога; особистісних якісних характеристик педагога (емпатія, толерантність, гуманність тощо); позитивна я-концепція педагога; самоосвіта; корпоративна культура; методичні форми роботи; використання передового педагогічного досвіду; курси підвищення кваліфікації; освітнє середовище; діяльнісний підхід до вирішення проблем, служіння професії.

Отже, інклюзивне освітнє середовище – це багатогранний мікс, що включає філософію інклюзії, інклюзивну корпоративну культуру закладу, інклюзивну практику, матеріально-технічну базу, універсальний дизайн закладу освіти, адаптовані/модифіковані освітні програми, навчальні матеріали, багатоманітність, гетерогенність дитячого і педагогічного колективу тощо, взаємопов'язане структурними складовими, які в процесі своєї діяльності трансформують в суспільство філософські ідеї інклюзивної освіти, що базуються на аксіологічних підходах до ціннісного сприйняття і важливості кожної особистості, що є додатковим ресурсом для успішного розвитку нової філософської парадигми інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua>.
2. Горбенко І.В. Як створити інклюзивне середовище в закладі освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ezavdnz.m CFR.ua/664734>
3. Горбенко І.В. Організуємо інклюзивне навчання: з чого розпочати [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ezavdnz.m CFR.ua/664502>
4. Горбенко І.В. Як у дитячому садку організувати інклюзивний простір: дії директора [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naseminar.com.ua/seminar/457-yak-u-dityachomu-sadku-organzuvati-nklyuzivniy-prostr-d-direktora>
5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

6. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
7. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикєєва О.О., Дятленко Н.М., Софій Н.З., Найда Ю.М. Під заг. ред. Шинкаренко В.І. К.: Тов. «Видавничий дім «Плеяди». 2011.
8. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика: монографія. Луцьк, ПП Іванюк В.П., 2013. 292 с.
9. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?» / Т. Лорман // Міжнародний журнал цілісної освіти. Том 3, № 2, 2007.
10. Луценко І.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / І.В. Луценко. Київ, 2017. С. 22
11. Малишевська І.А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дисертація д-р. пед. наук: 13.00.03 / І.А. Малишевська. Київ, 2018 с. 542
12. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник / М.А. Порошенко. К.: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
13. Примірне Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/>
14. Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolopayeva, A., Tarenchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., & Petryshyn, R. (under review). A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. School Effectiveness and School Improvement.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито поетапне формування дослідницьких умінь молодших школярів в процесі організації проектної діяльності. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що забезпечують оволодіння молодшими школярами дослідними методами, уміннями виконувати творчі проекти. Висвітлено процес поетапного ускладнення змісту і методів формування дослідницьких умінь молодших школярів з 1 по 4 класи.

Ключові слова: дослідження, дослідницька діяльність, дослідницькі вміння, проектна діяльність..

Всі діти від народження - дослідники за своєю природою, вони зацікавлені і цілеспрямовані у відкритті чогось нового. Компетентний учитель повинен розкривати і примножувати цей інтерес, використовуючи різні методи. Одним із широко відомих методів є *проектна діяльність*, яка дає можливість учням активно проявити себе в системі суспільних відносин, сприяє формуванню у них нової соціальної позиції, дозволяє набути навичок планування та організації своєї діяльності, відкривати і реалізувати творчі здібності, розвивати індивідуальні якості особистості. Проектний метод успішно вирішує не тільки навчальні, а й виховні завдання. Учні, в яких сформувались основи проектного методу – цілеспрямовані, соціально відкриті, комунікативно підготовлені. Проектний метод навчання спрямований на самостійну діяльність дітей, яку вони виконують протягом певного часу в групах, парах чи індивідуально. Таке навчання завжди передбачає вирішення якоїсь проблеми, в ході роботи над якою учні черпають знання з різних галузей знань, розширюючи тим самим свій кругозір і збільшуючи пізнавальний інтерес, мотивуючи себе на нові відкриття. Принципова відмінність

дослідження від проекту полягає в тому, що дослідження це процес пошуку невідомого, нових знань, один з видів пізнавальної діяльності, він не передбачає створення якогось заздалегідь планованого об'єкта, його моделі або прототипу.

Теоретичні підходи до використання дослідницького методу як основи розвиваючого навчання в початковій школі широко представлені в працях А. Савенкова, М. Долгушина, Н. Семенової. Велику увагу проблемі дослідницької діяльності в своїх працях приділяли К. Ушинський, В. Сухомлинський, Д. Писарєв, Н. Чернишевський.

А. Савенков, підкреслюючи, що в основі дослідницької поведінки лежить психічна потреба в пошуковій активності в умовах невизначеної ситуації, дає наступне визначення: «Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки. Вона логічно включає в себе мотивуючі фактори (пошукову активність) дослідницької поведінки і механізми їх здійснення» [7, с. 98].

Метод проектів О. Марченко визначає як «освітню технологію, спрямовану на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку» [4].

С. Сисоєва зазначає, що «метод проектів є однією із педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства» [9, 25 – 31].

За С. Гончаренко, «метод проектів – це організація навчання, коли учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються» [1, с.152].

У працях Н. Румянцевої дослідні проекти мають конкретну продуману структуру, яка майже схожа зі структурою реального наукового дослідження:

- актуальність теми;
- проблема, предмет і об'єкт дослідження;
- мета, гіпотеза і похідні від них завдання дослідження;
- методи дослідження: спостереження, досліді, експерименти, тощо [5, с. 157].

Одним із основних практичних завдань НУШ є розвиток умінь і навичок, необхідних у дослідницькому пошуку. Дослідницька діяльність дозволяє розширити цілі і завдання уроків. Дослідження завжди має на меті вирішення якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей.

Дослідження – це процес пошуку невідомого, нових знань, один з видів пізнавальної діяльності.

Дослідницька діяльність – це діяльність учнів, пов'язана з вирішенням творчої, дослідницької задачі з заздалегідь невідомим результатом і передбачає наявність основних етапів:

- постановку проблеми;
- вивчення теорії, присвяченій даній проблематиці;
- підбір методів дослідження та практичне оволодіння ними;
- збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення;
- презентація та висновки.

Метою дослідницької діяльності завжди є отримання нового знання про наш світ – в цьому її принципова відмінність від діяльності навчальної, просвітницько-пізнавальної: дослідження завжди передбачає виявлення якоїсь проблеми, якогось протиріччя, які потребують вивчення і пояснення, тому вона починається з пізнавальної потреби, мотивації пошуку.

У процесі дослідницької діяльності в учнів формуються такі вміння:

1. Пошукові (дослідницькі) вміння:

- вміння самостійно винаходити спосіб дії, залучаючи знання з різних областей;

- вміння самостійно знайти інформацію, якої бракує;
- вміння знаходити кілька варіантів вирішення проблеми;
- вміння висувати гіпотези;
- вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

2. Рефлексивні вміння:

- вміння осмислити завдання, для вирішення якої недостатньо знань;

- вміння відповідати на питання: чому потрібно навчитися для вирішення поставленого завдання?

3. Комунікативні вміння:

- вміння ініціювати навчальну взаємодію з дорослими - вступати в діалог, задавати питання і т.ін.;

- вміння вести дискусію;
- вміння знаходити компроміс;
- вміння відстоювати свою точку зору.

4. Презентаційні вміння:

- артистичні вміння;
- навички монологічного мовлення;
- вміння відповідати на незаплановані, несподівані питання;
- вміння використовувати наочність для виступу.

5. Здатність до співпраці:

- навички партнерського спілкування;
- вміння взаємодіяти з будь-яким партнером;
- здатність до взаємодопомоги у групі задля вирішення спільних завдань;
- здатність до колективного планування [3].

Створювані в процесі навчально-дослідницької діяльності вміння є складовою частиною загальноосвітніх умінь, необхідних учням для успішного навчання.

Поряд з дослідницькою діяльністю в початковій школі закладаються основи проєктної діяльності.

Проєктна діяльність – це креативна, освітня та ігрова діяльність дітей, побудована на спільній меті, вибраних методах та способах діяльності і можлива лише за умови вже наявних уявлень про результат діяльності та етапи її реалізації.

Мета вчителя початкових класів – створення умов для формування і розвитку дослідницьких умінь молодших школярів засобами проєктної діяльності з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів.

У молодших школярів добре розвинені такі якості, як допитливість, увага і пам'ять. Це, безсумнівно, найважливіші якості для власних відкриттів, практичних і дослідницьких робіт, з якими вони зустрінуться в школі. Увага вже досить стійка, це чітко проявляється в іграх, в образотворчій діяльності, конструюванні і, нарешті, в своїх дослідженнях. Дитина вже має досвід управління своєю увагою. Пам'ять також досить розвинена – дитина легко і надовго запам'ятовує те, що її особливо вражає, що безпосередньо пов'язане з її інтересами. Тепер не тільки дорослі, а й вона сама здатна ставити перед собою різні завдання, які необхідно виконати. Дитина уже знає з досвіду: для того щоб добре запам'ятати щось, треба кілька разів повторити це. Відносно добре розвинена у дитини наочно-образна пам'ять, але є вже всі передумови для розвитку і словесно-логічної пам'яті. Підвищується ефективність осмисленого запам'ятовування. Звідси видно, що на час вступу до школи можливості дітей досить великі, щоб переходити до систематичного навчання.

Навчальна діяльність у початкових класах стимулює, перш за все, розвиток психічних процесів безпосереднього пізнання навколишнього світу – відчуттів і сприйняття. Все нове, несподіване, яскраве, цікаве привертає увагу учнів саме собою, без будь-яких зусиль з їхнього боку. Тому найважливішим завданням вчителя є зробити дослідницьку діяльність учнів якомога більше цікавою і привабливою.

Дослідження і проєктний метод тісно пов'язані між собою, кожен з них стимулює інтерес до певних проблем, вони радше належать до дитячої самодіяльності, де кожна дитина виконує роботу за власним бажанням, в результаті якої вони задовольняють свій творчий інтерес, створюючи щось нове.

Вдаючись до проєктної діяльності, варто дотримуватись певних принципів її організації для успішного виконання дітьми поставлених завдань. До *основних принципів* залучення дітей до проєктної діяльності можна віднести:

- Вивчення уподобань та інтересів дітей задля подальшого визначення тем проєктів, які цікаві дітям.
- Навчання в діяльності передбачає активне залучення дітей до вирішення поставлених задач з метою кращого засвоєння знань і набуття необхідних навичок в процесі дослідницької діяльності.
- Дружня співпраця учасників освітнього процесу передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини між учнями, вчителями та батьками.
- Свобода вибору теми проєкту, його оформлення, представлення та захисту.

Основними етапами проєктної діяльності є:

- Визначення тематичної сфери і теми проєкту, пошук і аналіз проблеми, постановка мети проєкту, вибір назви проєкту.
- Обговорення можливих варіантів дослідження, порівняння передбачуваних стратегій, вибір способів, збір і вивчення інформації, визначення форми вихідного продукту і вимог до нього, складання плану роботи, розподіл обов'язків.
- Виконання запланованих технологічних операцій, внесення необхідних змін.
- Підготовка і захист презентації, результатів дослідження.
- Аналіз результатів виконання проєкту, оцінка якості виконання проєкту [2].

Специфіка дослідницької роботи в початковій школі полягає в систематичній стимулюючій і коригуючій ролі вчителя. Головною метою вчителя є захопити дітей, показати їм значущість даної діяльності і вселити впевненість у своїх силах. Не менш важливим є вміння залучити батьків до участі в шкільних справах своєї дитини.

Першою важливою умовою формування проєктних дослідницьких умінь вважається навчання молодших школярів цілепокладанню, плануванню роботи, розшуку необхідної інформації, фактичного використання знань, проведення вивчення, представлення результатів власної роботи. Подібна діяльність має відбуватись регулярно і цілеспрямовано як під час уроків, так і в позаурочній діяльності. Під час уроків створюються педагогічні ситуації, які спонукають школяра захищати свою думку, надавати аргументи своїх припущень, ставити питання, звертатися до різних джерел інформації, тощо.

Другою, не менш важливою педагогічною умовою формування дослідницьких умінь є використання системи стимулів. Вчитель зобов'язаний заохочувати учнів, помічати й відзначати оригінальні способи вирішення проблеми, творчий підхід, глибину розкриття теми та ін. Для цього він повинен правильно вибудувати навчальний діалог, який зможе стимулювати учнів підтримуючи їх інтерес, розвивати їх творчий потенціал, поглиблювати досвід, підкреслювати індивідуальність.

Третя педагогічна умова – врахування вікових особливостей. Педагог повинен враховувати, що теми для досліджень молодших школярів повинні бути досить схожі з темами з навчальних дисциплін. Термін виконання дослідження не повинен бути занадто довгим, оскільки в учнів може спостерігатися слабка концентрація уваги, виснаження фантазії в процесі роботи над проєктом, стомлюваність і втрата інтересу до роботи взагалі.

Четвертою умовою є необхідність врахування таких особливостей вчителя для формування дослідницьких умінь молодших школярів:

- володіння всією сукупністю дослідних, пошукових методів;
- вміння організувати самостійну дослідницьку роботу учнів;

- вміння організувати і проводити дискусії, не нав'язуючи свою точку зору, не пригнічуючи учнів своїм авторитетом;
- організовувати і підтримувати дітей в групах, які працюють над проектом;
- створювати діловий, позитивний емоційний настрій, направляючи учнів на пошук вирішення поставленої проблеми;
- вміти інтегрувати зміст різних предметів для вирішення проблем обраних проектів.

Шляхами і засобами формування дослідницьких умінь учнів є дотримання наступних вимог:

- *Систематичність.* Дана робота повинна проводитися постійно, як під час уроків, так і в позаурочній діяльності.
- *Вмотивованість.* Учитель повинен стати наставником, мотивувати учнів на успіх, розкривати і розвивати дослідницькі вміння, перетворюючи їх на навички.
- *Психологічний комфорт.* Заохочувати і надихати на творчі прояви. Учневі має бути комфортно, перш за все, психологічно для розкриття і вивчення нового.
- *Врахування вікових особливостей.* Дослідження повинно бути посильним і цікавим. Не варто перевантажувати або розслабляти в діяльності учнів. Опинившись в проблемній ситуації, учні починають замислюватися, виникає потреба її вирішення. Дитина починає шукати відповіді на запитання: «Що це? Звідки? Для чого? Що з цим робити? Як це змінити? і т.ін.». Діти починають дивитися на проблему з різних сторін. Тут перед учителем постає складне завдання, розвивати у молодших школярів пізнавальну активність, не дати їй згаснути, і навпаки, дедалі більше розпалювати її [8].
- *Створення ситуації розвитку гіпотетичного мислення.* Гіпотеза є способом розумового пошуку, системою суджень і умовиводів. Поступово дитина вчиться висувати версії, припущення,

формується навички доведення і аргументації. Відкривається можливість створювати "нове" знання, пізнавальний інтерес до досліджуваного об'єкта і способу діяльності. Захопленість в обговоренні різних гіпотез сприяє формуванню міжособистісного спілкування, зміцнення соціальних зв'язків учнів.

Для розвитку велике значення буде мати *розвиток здатності до рефлексії*. Рефлексія виявляється:

- в умінні відрізнити відоме від невідомого;
- в здатності визначити і зрозуміти – яких знань не вистачає для успішної роботи;
- в умінні розглядати й оцінювати власні думки і дії «з боку», критично оцінювати думки і дії інших людей.
- в здатності до контрольно-оціночної самостійності.

Самоконтроль вчить учнів відповідально ставитися до виконуваної роботи. Вони можуть продемонструвати результати свого дослідження однокласникам, вчителям, батькам, щоб ті оцінили значимість отриманих даних [10, с. 87].

Педагогу необхідно *підтримувати і заохочувати учнів* на творчий пошук і прагнення пізнавати нове, не нав'язуючи при цьому свою думку і своє бачення.

Вчитель повинен створювати гармонійне сприятливе середовище для творчого прояву учнів. Учні не повинні боятися висловлювати свою думку і припускатися помилки. Завдання вчителя не придушувати бажання, пориви, творчі ідеї учнів, а підтримувати і направляти їх [6, с. 92].

Система проектного методу охоплює як урочну, так і позаурочну діяльність. Інтереси учнів слугують критерієм для вибору тем проектів. Теми можна обирати шляхом анкетування учнів і не факт, що вони співпадуть з темами, які прагнув би висвітлити вчитель. Але це не є проблемою, оскільки особливістю проектною діяльності є можливість зміни акцентів та інтегрування проблем.

Формування дослідницьких умінь молодших школярів здійснюється в 4 етапи, що відповідає чотирьом рокам навчання в початковій школі. Кожен етап враховує вікові можливості учнів.

Перший етап відповідає першому класу. Це початковий етап залучення дітей до проектної діяльності. Як така, проектна діяльність в першому півріччі є неможливою, оскільки діти ще не мають необхідних навичок читання, письма, аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, узагальнення. В другому півріччі діти вже можуть знаходити необхідну інформацію переважно з усних джерел, відповідно до спільно складеного з вчителем плану, дослідницька діяльність спрямована на формування загального уявлення про науку, поняття «вчений», «дослідження», «експеримент».

Важливо на першому етапі навчити дітей слухати вчителя, під керівництвом педагога виділяти головне, працювати з дитячими енциклопедіями, виступати з короткими повідомленнями, користуватися виразами «на мій погляд ...», «я думаю ...», «я вважаю ...», «я згоден з думкою ...» [11]. Під керівництвом вчителя проводяться найпростіші спостереження над явищами і процесами природи, експрес-дослідження за допомогою органів чуттів (зору, слуху, дотику), ознайомлення зі способами фіксації побаченого. Під час уроків робиться акцент на веденні колективного навчального діалогу, розгляданні предметів, створенні проблемних ситуацій, читанні-розгляданні, колективному моделюванні. Для оволодіння загальнологічними вміннями (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення) застосовуються ігрові прийоми і дидактичні ігри, прийоми зіставлення і узагальнення. У позаурочній діяльності активно використовуються ігри-заняття, спільне з дитиною визначення її власних інтересів, робота з простими схемами, екскурсії, виставки дитячих робіт та ін. Проводяться ігри-дослідження, які спрямовані на формування універсальних навчальних дій, регулятивних і пізнавальних умінь і навичок. З першого ж класу учні залучаються до міні-досліджень, включаючи цей вид діяльності в усі освітні сфери. У першому і другому класах майже всі роботи носять колективний характер, тематика визначається педагогом, але

кожен учень вносить свій внесок в загальну роботу, це привчає дітей працювати в колективі, ставити загальні інтереси вище своїх.

Другий етап. У другому класі досвід дослідницької діяльності збагачується шляхом набуття нових уявлень про особливості діяльності дослідника; розвитку умінь визначати тему дослідження, аналізувати, порівнювати, формулювати висновки, оформляти результати дослідження; підтримки ініціативи, активності і самостійності школярів з боку вчителя.

У зміст дослідницької діяльності включені:

- робота із довідковою та енциклопедичною літературою;
- навчання складанню простих усних доповідей;
- формування вміння користуватися найпростішими приладами: годинником, побутовими вагами, термометром тощо.

Під час уроків використовуються навчальні дискусії, спостереження згідно плану, розповіді дітей і вчителя, міні-дослідження в контексті вивчення матеріалів навчальних предметів. Пропонуються завдання, спрямовані на виявлення різних властивостей предметів, складання послідовності дій, порівняння, логічні завдання. Проводиться робота з виявлення причинно - наслідкових зв'язків, з навчання прийомам спостереження і опису. Все це здійснюється шляхом опору на ігрові методи, подорожі, казковий матеріал. У позаурочній діяльності робота спрямована на індивідуальне складання моделей і схем, міні-доповідей, рольові ігри, прості експерименти, робота над простими дослідними проектами (колективними і індивідуальними). Таким чином, під кінець другого року навчання діти вже здатні збирати інформацію не тільки з усних джерел, а й користуватися додатковою літературою, виготовляти деякі деталі проекту самостійно, але обов'язково під керівництвом учителя. На цьому етапі діти можуть у малюнках передати ескіз моделі, макета, зробити висновки про значущість проекту.

На третьому етапі – завдання збагачення дослідницького досвіду третьокласників полягають у:

- подальшому накопиченні уявлень про дослідницьку діяльність, її засоби і способи;
- усвідомленні логіки дослідження і розвитку дослідницьких умінь, розгорнуто і усвідомлено міркувати, узагальнювати і робити висновки;
- збільшенні складності навчально-дослідних завдань, розгорненні і усвідомленості міркувань, узагальнень і висновків.

Дослідницька діяльність у третьому класі здійснюється через навчання планувати і проводити спостереження та експерименти з використанням приладів і обладнання; через знайомство зі способами фіксації отриманих даних, формування вміння систематизувати їх у вигляді таблиць, графіків, діаграм. Під час урочної діяльності використовуються уроки-дослідження, прийоми творчого вирішення проблем (заміна, додавання, адаптація, реконструкція та ін.) Позаурочна діяльність спрямована на колективне виконання і захист дослідницьких робіт, проєктів, спостереження, анкетування, експеримент тощо. В цей період робота над дослідницькими проєктами більш розширена. Діти вже досить впевнено працюють з науковою літературою (довідники, енциклопедії, збірники). Усну інформацію перетворюють на письмову і роблять початковий аналіз отриманої інформації. Хід досліджень обговорюється, учителем надається консультативна допомога.

В четвертому класі забезпечується збагачення дослідницького досвіду школярів на основі індивідуальних досягнень і самостійних досліджень. В організації пошуково-творчої діяльності робляться акценти на розвитку умінь знаходити в явищах закономірні зв'язки, робити узагальнення за результатами спостережень, представляти результати у вигляді схем, таблиць, графіків. Під керівництвом вчителя виконувати експериментальні дослідження для перевірки висунутих гіпотез, робити теоретичні висновки й умовиводи. На уроках використовуються нестандартні завдання, виконання яких вимагають застосування індуктивних і дедуктивних міркувань, прийомів зіставлення, перенесення знань у нову ситуацію, доказів, прийомів планування, тощо. У

четвертому класі багато учнів вже можуть самі обрати тему дослідження. Педагог може і повинен лише "підштовхнути" їх до правильного вибору. На даному етапі дослідницька робота виходить на новий рівень, стає більш аналітичною. Учні вже можуть зробити аналіз, вибрати головне із загального потоку інформації (в музеях, із засобів масової інформації та з інших джерел) і оформити готовий проєкт з невеликою допомогою вчителя, або й самостійно.

В четвертому класі діти вже можуть займатися домашніми дослідженнями. Домашні завдання є необов'язковими для дітей, вони виконуються за власним бажанням школярів. Головне, щоб результати роботи дітей були обов'язково представлені і прокоментовані учителем або самими дітьми (виступи, альбоми, розробка проєктів, схем, моделей). При цьому не варто вимагати від учня, щоб він детально розповів про те, як проводив дослідження, а важливо підкреслити прагнення дитини до виконання робіт, відзначити тільки позитивні сторони. Дуже важливим етапом будь-якої дослідницької діяльності є презентація проєкту, досвіду дослідження. Тому педагоги продумують різні форми підведення підсумків досліджень. Для педагога головний результат навчально-дослідницької роботи – не просто опрацьована тема, склеєний з паперу макет або повідомлення, підготовлене дитиною. *Педагогічний результат* – це, перш за все, безцінний в виховному відношенні досвід самостійної, творчої дослідницької роботи; нові знання; дослідницькі вміння, які допоможуть молодшому школяреві виходити з нестандартних ситуацій не тільки при вирішенні навчальних завдань, а й в освоєнні свого соціального досвіду.

Вищевикладене дає нам підстави вважати, що здійснення міжпредметних зв'язків – важлива особливість роботи над проєктами в усіх класах, оскільки проєктна діяльність неможлива без взаємодії і взаємодоповнення знань з кількох галузей навчальних предметів.

Для продуктивної спільної або індивідуальної діяльності в проєкті учні повинні володіти низкою загальнонавчальних умінь:

- інтелектуальними – робота з інформацією – аналіз, систематизація, узагальнення;
- творчими – здатність генерувати ідеї, знаходити різноманітні рішення проблеми, передбачити можливі наслідки прийнятих рішень;
- комунікативними – вміння спілкуватися, слухати партнера, адекватно впливати на співрозмовника, доводити свою точку зору, тощо;
- соціальними – вміння співпрацювати з іншими, поважати точку зору інших, відповідати за результати своєї праці, підкорятися рішенням групи, довіряти членам команди.

Діяльність учнів над проектом ґрунтується на комбінації індивідуальної самостійної роботи з роботою в групі, де вони вчаться планувати спільну діяльність, що, в свою чергу сприяє розвитку соціальних і організаторських умінь вихованців, вмінню працювати в “команді”. Цілком очевидно, що при виконанні проектів якісно змінюється роль вчителя, який стає співучасником педагогічного процесу, а не транслятором готових знань. Учитель стає помічником, консультантом, координатором самостійної дослідницької роботи учнів. Звісно, ця робота потребує поетапного контролю, оцінки й корекції.

Таким чином, метод проектів може стати одним із ефективних способів формування й розвитку особистості сучасних школярів, які зуміють зорієнтуватися у величезному потоці інформації, будуть здатні ухвалювати нестандартні рішення, розкриють свій інтелектуальний, духовний і творчий потенціал.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 367 с.

2. Даниленко Т.М. Проектна діяльність на уроках у початковій школі. Початкова школа. 2009. №16.
3. Додусенко Н.О. Теоретичні аспекти проектної діяльності молодших школярів. Початкове навчання та виховання. 2010. №24.
4. Марченко О.В. Організація науково-дослідницької діяльності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі. Нива знань: Науковометодичний альманах. 2004. №4. 48 – 52с.
5. Румянцева Н.Ю. Потенциальная готовность учителя к организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1999. 234с.
6. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания. Ярославль: Академия развития, 2002. 208 с.
7. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Издательский дом "Фёдоров", 2010. 192с.
8. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: "Ось-89", 2006. 164 с.
9. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. Підручник для директора. 2005. № 9-10. 126 с.
10. Слободчиков В.И. Понятие исследовательской работы школьников в психологии образования. М.: Феникс, 2006. 322 с.
11. Тысько Л.А. Исследовательская деятельность учащихся в общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 2006. 176 с.

Черненко Вікторія

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

У статті актуалізується потенціал курсів загальної та органічної хімії щодо формування дослідницьких умінь старшокласників, наголошується на

необхідності використання мотиваційного потенціалу навчального матеріалу та доцільності використання продуктивних методів навчання.

Ключові слова: дослідницькі уміння, етапи формування дослідницьких умінь, дослідницькі завдання, наукові дослідження

Дослідницьке уміння – складна система психологічних і практичних дій, що, як і інші комплексні уміння, утворене кількома взаємопов'язаними компонентами: мотиваційним, когнітивним, операційним. Мотиваційний компонент визначається потребами у виконанні відповідних дій. Когнітивний компонент дослідницької діяльності в навчальному процесі охоплює знання про об'єкт дослідження (предметні знання) і певні знання алгоритму відповідного вміння (для вищих ієрархічних рівнів – методології дослідження). Операційний компонент – здатність безпосередньо здійснювати відповідну систему дій формується через досвід дослідницької діяльності і оцінку власних дій, в результаті чого формуються нові потреби у відповідних видах діяльності.

Структурні компоненти дослідницької діяльності утворюють єдине ціле і формуються у комплексі: зовнішня мотивація стимулює первинне формування когнітивного і операційного компонентів вміння. Далі, відповідно, процес виконання системи дій формує мотивацію, що, за адекватних умов формування дослідницьких умінь, стимулює її зростання у застосуванні певного вміння і дослідницької діяльності загалом. Таким чином, процес формування дослідницьких умінь здатний до саморозвитку.

Відповідно до ієрархічного трактування дослідницьких умінь виділено уміння різних ієрархічних рівнів.

Базові уміння: порівнювати; аналізувати твердження та виправляти помилки; класифікувати; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; визначати зв'язок будови і функцій; доведення і аргументації; технічні уміння.

Тактичні уміння: відбирати, аналізувати, представляти наукову інформацію; висувати гіпотези та аргументувати їх; працювати з графічним

організатором; використовувати та вибудовувати моделі; проводити лабораторні дослідження за заданим планом; окреслювати напрямок експерименту; визначати об'єкт і предмет дослідження; проводити статистичну обробку результатів; формувати висновок за результатами експерименту.

Стратегічні уміння: проводити цілісний аналіз дослідження за його описом; планувати дослідження; проводити теоретичне дослідження; проводити практичне дослідження.

Головна мета організації дослідницької діяльності у профільній школі – зміна суб'єкту дослідження. Важливий не стільки продукт, який отримує дослідник у процесі, а те, чого він набуває: мотивів, знань, вмінь і ставлень до своєї діяльності.

Дослідницькі уміння формуються через діяльність та через досвід. Аналіз інформаційних джерел дозволив сформулювати основні методичні підходи до формування дослідницьких умінь старшокласників.

1. Навчання орієнтоване на «зону найближчого розвитку» (за Л.С.Виготським). Учень повинен працювати із достатнім навантаженням. Вимоги, ускладнюючись від уроку до уроку, спонукають до саморозвитку та самовдосконалення.

2. Формування дослідницьких умінь передбачає ознайомлення з ними як із видом знань, так і способом діяльності із систематичним залученням школярів до рефлексії. Вивчення навчального матеріалу шкільного курсу хімії передбачає одночасне сприйняття інформації про складові дослідницького уміння, її уточнення, розширення та узагальнення.

3. Враховуючи структуру дослідницької діяльності та спіралеподібний шлях розвитку (особливо вищих рівнів), методична робота спрямована на формування мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів дослідницьких умінь. Це дозволяє їй трансформуватися у систему саморозвитку школяра, коли новий досвід дослідницької діяльності через рефлексію формує потребу в поглибленні і розширенні дослідницьких умінь.

4. Формування дослідницьких умінь відбувається шляхом послідовної

роботи учителя від формування пізнавальної активності учнів, створення внутрішньої мотивації вивчення хімії до освоєння дослідницьких методів, оволодіння глибокими знаннями на творчому рівні. Створюються широкі можливості для переживання учнем ситуації успіху як на уроках при рішенні дослідницьких завдань, так і в позакласній роботі.

5. Особливість підходів полягає в ієрархічному підході до розуміння дослідницьких умінь. Тому, перш за все, здійснюється формування базових умінь, на їх основі – тактичних. При відповідному рівні цих умінь формуються стратегічні уміння. Практично уміння нижчого ієрархічного рівня є системними компонентами уміння вищого рівня (див. рис. 2.1).

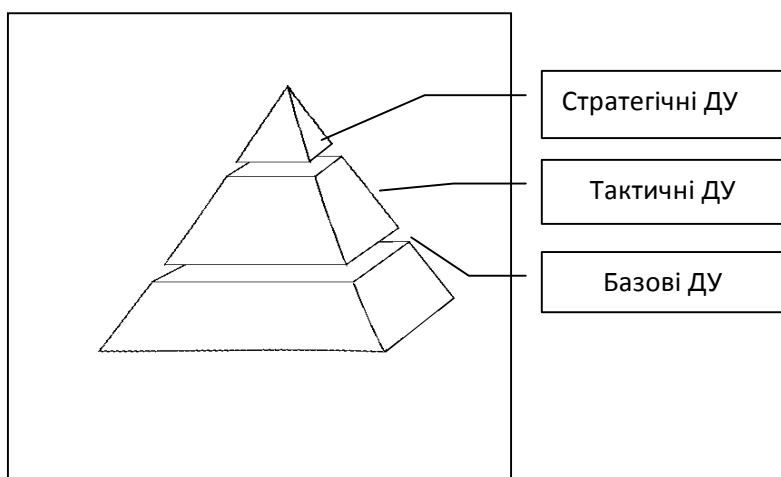


Рис. 2.1. Ієрархія дослідницьких умінь.

6. Високий рівень стратегічних умінь повинен бути сформований у тих, хто має здібності до науково-дослідницької діяльності, винахідництва, планує обрати професію, пов'язану із дослідженням у різних сферах. Достатній рівень базових і тактичних умінь необхідний кожній людині для оцінки ситуацій, аналізу інформації, уміння орієнтуватися у сучасному світі. Тому основна увага у роботі на уроках приділяється формуванню дослідницьких умінь саме цих рівнів.

7. Головна умова – єдність урочної і позакласної роботи з формування дослідницьких умінь як ієрархічної системи.

8. Дослідницька діяльність вибудовується як співпраця вчителя та учнів, як спільне дослідження навчального матеріалу на уроках, факультативах, заняттях шкільного наукового товариства. У позакласній роботі виявляється вищий ступінь співпраці, особливо у спільній навчально-дослідницькій діяльності.

9. У процесі роботи через досвід дослідницька діяльність учителя та учнів формується взаємна позитивна індукція: зростання рівня дослідницьких умінь учнів стимулює учителя до саморозвитку і професійного вдосконалення.

10. Важливим є налагодження зв'язку дослідницької діяльності учнів основної школи зі старшою школою шляхом створення постійних і тимчасових об'єднань учнів різного віку. Учні 8-9 класів залучаються до роботи шкільного наукового товариства, разом проводять теоретичні і практичні дослідження, формують єдину команду для участі в інтелектуальних змаганнях, що стимулює зростання потреби у дослідницькій діяльності.

11. Завдяки активному використанню пошукових та дослідницьких методів на уроках та в позакласній роботі забезпечуються умови для створення креативного поля діяльності школярів, розвитку всіх видів творчого мислення, формування потреби у творчій діяльності.

Основним у методичній системі є її розвивальний, а не енциклопедичний аспект. На уроках навчальний матеріал – об'єкт дослідження. Дослідницькі уміння формуються у процесі роботи з навчальним матеріалом через використання системи завдань. Домінуючими є продуктивні методи навчання. Окреслені підходи слугують основою створення цілісної методичної системи з формування дослідницьких умінь старшокласників.

Методична система передбачає три взаємопов'язані етапи:

- **I етап** – формування базових дослідницьких умінь у процесі вивчення основних понять курсу хімії.
- **II етап** – оволодіння тактичними уміннями при вивченні властивостей основних класів неорганічних сполук;
- **III етап** – формування стратегічних умінь у процесі узагальнення

знань з курсів загальної та органічної хімії, позакласній роботі.

Зупинимось на їх характеристиці.

Перший етап формування дослідницьких умінь

Передбачає реалізацію завдань:

Формування уміння *порівнювати* шляхом використання усіх типів завдань на порівняння, формування знань про правила порівняння та уміння застосування алгоритму часткового та повного порівняння. Те, що значна частина учнів підмінює порівняння окремими послідовними характеристиками двох об'єктів, засвідчує, що операційний та когнітивний компоненти уміння порівнювати не сформовані і тому цьому умінню приділяється особлива увага.

Первинне формування уміння *встановлювати зв'язок будови та властивостей*: якісне виконання завдань на визначення відповідності окремих особливостей будови та властивостей (часткове встановлення зв'язку) і повна характеристика відповідності будови властивостям за алгоритмом. Для цього на різних етапах уроку, особливо при вивченні нового матеріалу використовуються завдання цього типу.

Формування уміння *аналізувати та коригувати твердження* шляхом виконання завдань на виявлення та виправлення помилок. Причому учні із задоволенням виконують завдання на виправлення помилок у запропонованих текстах, і виходять на творчий рівень, укладаючи власні завдання (проте, переважно аналогічні запропонованим). Завдання на виправлення помилок є завданнями на застосування знань і для багатьох учнів вони виявляються досить складними.

Формування уміння *класифікувати об'єкти* за відповідними критеріями та первинне формування уміння визначати критерії класифікації і пропонувати власні критерії. Для цього на різних етапах уроку використовуються відповідні завдання.

Продовження формування уміння *встановлювати причинно-наслідкові зв'язки*. Первинний рівень уміння сформований у значної частини учнів в процесі вивчення шкільного курсу «Природознавство». Тому використовується

широкий спектр завдань на відпрацювання даного вміння (завдання на встановлення результатів дії певних факторів, на визначення причин, що зумовили відповідні наслідки та на визначення факторів, що зумовлюють відмінності між об'єктами чи процесами).

Первинне формування *уміння доведення*. Необхідно ознайомити учнів із правилами доведення та спростування. Процес виконання завдань на доведення є цікавим для учнів цього віку. В результаті окрім загальноінтелектуальних та дослідницьких розвиваються комунікативні вміння. Ці завдання цікаві тим, що увесь клас працює над пошуком аргументів та їх аналізом.

Використання високого потенціалу хімії для формування *технічних умінь* на лабораторних роботах, під час екскурсій, при вивченні нового матеріалу формуються вміння працювати з лабораторним обладнанням, реактивами. Це істотно впливає на формування мотиваційного та рефлексивного компоненту дослідницьких умінь, відкриває можливості для формування дослідницьких умінь вищих ієрархічних рівнів, дозволяє залучати учнів до різноманітних форм позакласної роботи.

Формування первинного вміння *моделювання*. Спершу моделі виконують описово-ілюстративну функцію, проте здійснюється поступовий перехід до конструктивної та евристичної функції моделей. Переважно окреслення моделі та зв'язку її компонентів відбувається у діалогах та полілогах вчителя та учнів, які, в свою чергу, спостерігаючи за моделюванням, долучаються до процесу: встановлюють причинно-наслідкові зв'язки і вчать прогнозувати на основі моделювання.

Використання *завдань зі схемами, графіками та діаграмами*, що сприяє розвитку вміння класифікувати, систематизувати, моделювати, прогнозувати. Підбір таких завдань складає труднощі для учителя, проте виявлена висока ефективність їх використання на цьому етапі навчання.

Формування первинного рівня умінь *планувати, проводити та аналізувати елементарні експерименти чи спостереження*. Такі завдання найчастіше використовуються у ході лабораторних робіт і екскурсій, також на

етапі актуалізації опорних знань чи при вивченні нового матеріалу. При проведенні лабораторних робіт та елементарних експериментів обов'язково визначається об'єкт та предмет дослідження.

Становлення когнітивного компоненту дослідницьких умінь усіх рівнів. Реалізується це шляхом виконання завдань на планування та аналіз експерименту, формування висновків за результатами експерименту. За такої умови (діяльнісного підходу) знання про дослідження не є абстрактними і формуються через дослідницьку діяльність.

Розвиток *уміння працювати з додатковими інформаційними джерелами*. Учням пропонується підготовка цікавих повідомлень про історію хімії як науки, про основні частинки (атом, молекула), прості речовини тощо. При потребі вчитель пропонує інформаційні джерела та подає алгоритм підготовки та презентації повідомлення.

Навчальний матеріал, що так чи інакше пов'язаний з проведенням експериментальних досліджень, вивчається безпосередньо через дослідження, або шляхом аналізу досліджень, проведених ученими чи придуманими гіпотетичними образами.

Другий етап формування дослідницьких умінь

Продовжується робота по формуванню базових і становлення тактичних дослідницьких умінь. Оскільки навчальний матеріал сприяє відпрацюванню уміння порівнювати, то використовуються найрізноманітніші завдання на усі його види. Часто проводиться укладання таблиць за заданими лініями порівняння або без них.

Формування на основі базових дослідницьких тактичних умінь. Використовуються завдання на формування уміння висувати та аргументувати гіпотези (основою є уміння аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, доводити).

Відпрацьовується уміння аналізувати твердження та виправляти помилки. Особлива увага звертається на *варіативність у корекції неправильних тверджень* та самостійне укладання подібних завдань.

При вивченні розділу «Основні класи неорганічних сполук» існують широкі можливості для *відпрацювання уміння класифікувати*. Тому використовується більше завдань на визначення критеріїв класифікації, класифікацію об'єктів за власними критеріями та укладання подібних задач учнями. На лабораторних роботах та на уроках узагальнення і систематизації виконуються завдання на роботу з речовинами різних класів сполук практикуються завдання на визначення речовин (переважно для учнів, що освоїли попередній рівень завдань).

Відпрацьовується уміння *встановлювати причинно-наслідкові зв'язки*. Використовується якомога більше завдань на визначення. Цікавими і улюбленими учнями лишаються завдання на доведення та аргументацію. Використовуються на різних етапах уроку. Продовжується робота з формування *технічних умінь*.

Особливе місце відводиться формуванню уміння *роботи з інформацією*. Величезний вибір науково-популярної інформації про класи неорганічних сполук та розподіл навчального часу (особливо в другому семестрі) дозволяють організувати повідомлення про оксиди, основи, кислоти, солі, а пізніше і прес-конференції. Особлива увага приділяється правилам підготовки і представлення додаткової інформації. Не практикується здача рефератів, а готуються короткі цікаві інформаційні повідомлення. Уміння *готувати та презентувати повідомлення* відпрацьовується до достатнього рівня у переважної більшості учнів. Багато часу затрачається *на підготовку прес-конференцій*, але це є важливий момент у формуванні мотивації вивчення предмету, мотивації проведення теоретичного дослідження та презентації інформації. Інформаційні уміння підіймаються на вищий рівень (порівняно з підготовкою повідомлень), оскільки відбувається діалог та полілог, учень навчається відстоювати відповідну позицію, *демонструвати знання у нестандартних ситуаціях*.

Для формування уміння *роботи з графічним організатором* використовуються завдання з схематичним представленням даних. Учням

пропонується укладати самостійно схеми, визначати закономірності за діаграмами та графіками. Класифікаційні завдання у вигляді схем використовуються переважно на уроках узагальнення та систематизації знань. Графічні завдання на встановлення закономірностей на етапі актуалізації опорних знань або безпосередньо при вивченні нового матеріалу.

Завдання на *висування гіпотез та моделювання* пропонуються учням у ході проблемної бесіди на етапі вивчення нового матеріалу. Найчастіше такі завдання стосується генетичного зв'язку між основними класами неорганічних сполук.

На цьому етапі використовується менша кількість завдань на аналіз та планування експерименту, ніж на першому чи третьому етапах. Проте такі завдання використовуються при найменшій нагоді. При їх виконанні обов'язково визначається об'єкт та предмет дослідження. Відпрацьовується вміння формування висновків за результатами експерименту чи спостереження.

Третій етап формування дослідницьких умінь

Курси загальної та органічної хімії відкриває широкі можливості для формування дослідницьких умінь, причому необхідно використати мотиваційний потенціал навчального матеріалу. Відповідно, домінують продуктивні методи навчання, використовуються завдання на формування дослідницьких умінь різних рівнів.

На початку навчального року проводиться діагностика рівня сформованості базових і тактичних умінь. Переважно за результатами діагностики поступово виводяться із «проговорювання» на уроці завдання на порівняння, виправлення помилок, переважно використовуються на етапі перевірки домашнього завдання та на уроках тематичного оцінювання знань.

Завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків стають компонентами складніших завдань (на висування гіпотез, моделювання), що вирішуються у процесі вивчення нового матеріалу. Основна увага приділяється моделюванню, одна і та ж модель на початку уроку може мати описово-ілюстративну функцію, а при виконанні дослідницьких завдань несе

евристичну або ж конструктивну функцію.

На етапі вивчення нового матеріалу все частіше використовуються завдання на висування та аналіз гіпотез. Уміння висувати гіпотези та відшукувати аргументи для їх підтвердження чи спростування відпрацьовується у частини учнів до достатнього рівня. Добираються завдання для формування уміння аналізувати таблиці, графіки, схеми. Таким чином, використовуються найрізноманітніші варіанти завдань на роботу з графічним організатором.

Але головним є не накопичення енциклопедичних знань, а *аналіз процесу досліджень, проведених ученими минулого*. При використанні цих матеріалів формується кілька типів завдань: на висування гіпотез, на аналіз методики експерименту, на формування висновків за результатами, на цілісний аналіз описаного дослідження. Відпрацьовується уміння визначати об'єкт і предмет дослідження. Для подальшого формування уміння працювати з науковою та науково-популярною інформацією використовуються завдання на підготовку інформаційних повідомлень, проводяться семінарські заняття, прес-конференції. Розширюється спектр інформаційних джерел: учні використовують більше наукової літератури.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблема застосування завдань з відповідною дидактичною метою активно розроблялась дидактами та методистами. Так, розглядаючи посилення систематизуючого спрямування підручника, І. Товпінець наголошує на необхідності включення в підручники завдань і вправ на порівняння, вибірковий аналіз, розпізнавання і виділення головного та диференціювання другорядного, на встановлення взаємозв'язку, групування, класифікацію, узагальнення тощо. При цьому дослідник вважає, що цю функцію можуть виконувати спеціально організовані тексти, які включають проблемні завдання та зразки їх вирішення, завдання та переструктурування текстів, завдання на складання класифікаційних схем, таблиць, які передбачають систематизацію засвоєних знань з виділенням параметрів змістовних причинно-наслідкових зв'язків тощо [13].

Є. Полат розглядає вправи, завдання та запитання з точки зору засвоєння навичок та умінь, а також їх застосування з метою здійснення контролю за рівнем засвоєння знань та поділяє їх на репродуктивні, проблемні та творчі, а також пропонує таку їх послідовність в процесі засвоєння учнями знань, умінь та навичок: підготовчі, ввідні (пізнавальні, мотиваційні), пробні, тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі та контрольні завдання. Розглядаючи методи контролю знань і умінь учнів, автор на етапі перевірки домашнього завдання пропонує застосовувати запитання і завдання основні, додаткові та допоміжні. За формою викладу перевірочні запитання дослідник ділить на звичайні, питання-завдання і завдання у вигляді проблеми або задачі [7].

Н. Шлохова обґрунтувала дидактичні вимоги до комплексу завдань для формування методологічних знань. При конструюванні комплексу завдань висунуті такі вимоги:

- 1) комплекс повинен містити завдання хоча б двох видів:
 - а) кінцевою метою вирішення одних є предметний матеріал, а засобом – методологічні знання;
 - б) кінцевою метою інших – самі методологічні знання;
- 2) склад і розміщення завдань повинні сприяти засвоєнню спочатку наукової термінології (гіпотеза, постулат та інші), потім – окремих видів знань (закон, поняття тощо) та елементів теорії і її структури;
- 3) повинні бути вказані можливості застосування даного комплексу і до тих тем, де немає цілісної теорії [15].

Система завдань для учнів повинна відповідати певним дидактичним вимогам. Згідно до вимог, розроблених М. Скаткіним, система завдань повинна будуватись за принципом зростання складності завдань відповідно до встановлених критеріїв, враховуючи оптимальний для середньої освіти і різних груп учнів розвиток їх пізнавальної самостійності тощо [11].

І. Лернер визначив такі вимоги до системи дослідницьких завдань:

- Система повинна охоплювати основні проблеми науки.

- Вона повинна відображати методи наукового пізнання.
- У задачах повинні знайти відображення всі процедури творчої діяльності (бачення проблем, уміння висувати гіпотези, уміння здійснювати перенос знань у нову ситуацію, бачення багатофункціональності об'єкта, конструювання нового способу рішення проблеми).
 - Завдання повинні поступово ускладнюватися.
 - Істинно дослідницькі завдання повинні вимагати від учня самостійного пошуку інформації, причому на високому, але доступному рівні [5].

При складанні завдань потрібно враховувати такі чинники, як:

- потреби сьогодення щодо переходу від інформаційно-когнітивної (знанієво-освітньої) до культурно-історичної (особистісної), діяльнісної педагогіки, яка спрямована на мобілізацію потенціалу самоорганізації навчання;
 - вимоги нормативних документів вивчення хімії в профільній школі [1];
 - методичного апарату засвоєння змісту чинних програм і підручників;
 - проблем учителів, з якими вони стикаються в процесі формування дослідницьких умінь школярів;
 - власного досвіду практичної діяльності;
 - суперечностей між рівнями сформованості мотиваційного, операційного та когнітивного компонентів дослідницьких умінь у школярів;
 - сучасного уявлення про дослідницьке уміння як ієрархічну систему;
 - сутності, структури та специфіки формування дослідницьких умінь школярів в процесі вивчення хімії.

Позакласна робота є важливою складовою методичної системи формування дослідницьких умінь школярів. Лише залучивши учнів до неї можна сформувати в них тактичні та стратегічні дослідницькі вміння високого рівня. Проведений аналіз літературних джерел [2; 4; 8] та власного досвіду роботи дозволили нам визначити такі головні форми організації дослідницької

діяльності учнів основної школи в позакласній роботі з хімії: факультативні курси; підготовка учнів до предметних олімпіад різного рівня; підготовка та участь у Всеукраїнській Інтернет-олімпіаді; підготовка команд до обласних та всеукраїнських турнірів; проведення індивідуальних дослідницьких робіт (в рамках шкільного наукового товариства). Дані форми роботи поділяються на групи за тривалістю: постійні (факультативи, шкільне наукове товариство); тривалі (підготовка до обласних та всеукраїнських турнірів, предметних олімпіад II, III, IV рівнів); епізодичні (шкільні олімпіади, шкільні турніри). Специфікою організації дослідницької діяльності школярів в позакласній роботі є урізноманітнення її форм та ускладнення дослідницьких завдань від першого до останнього етапів запропонованої методичної системи.

Поглибленню пізнавальних інтересів та формуванню дослідницьких умінь сприяють *факультативні курси*, що пропонуються учням.

Одним із напрямів пошуково-дослідницької діяльності учнів є участь у Всеукраїнських *Інтернет-олімпіадах*, які з 2001 року проводяться МОН України. Інформованість вчителів та учнів про дану олімпіаду, на жаль, є недостатньою. Проте участь старшокласників у даному заході може стати істотним поштовхом у їх особистісному розвитку.

Цікаві завдання та змагальність формують у школярів потребу пошуку інформації та якнайкращого викладу розв'язку задач. Це стимулює підвищення інформаційної компетентності учня, формування навичок пошуку наукових джерел та їх опрацювання. Особливо важливо, що заочні тури Інтернет-олімпіади проводяться влітку в час канікул, коли окремі учні мають неповну інтелектуальну реалізацію і достатньо часу для опрацювання різних джерел інформації.

Переважно завдання олімпіади є цікавими для дітей і вимагають занурення в інформацію, її глибокого аналізу з виходом на розуміння багатьох хімічних закономірностей, що в подальшому вивчаються у курсі хімії. Інтернет-олімпіада розрахована, в основному, на самостійну роботу школярів. Проте, деякі із завдань є непростими для учнів.

Вчитель може рекомендувати відповідну навчальну літературу та, за необхідності, провести коротку консультацію. При цьому не можна зосереджуватися на відповіді на запитання; а потрібно розширити знання учнів у певних галузях, особливо якщо це стосується міжпредметних зв'язків, і показати напрям та вузлові моменти у пошуку відповіді.

Деякі завдання необхідно залишити для самостійної роботи учнів, обмеживши допомогу лише рекомендацією наукової літератури. Це бажано зробити, щоб старшокласники з друкованою науковою та науково-популярною літературою, а не лише з інтернет-джерелами.

Учні, які попередньо набули досвіду виконання власної дослідницької роботи, є активними членами наукового товариства, постійно працювали на заняттях факультативу, вирішували проблемні хімічні задачі, отже, мають високий рівень інформаційної та дослідницької компетентності, можуть виконати усі завдання за допомогою різних джерел без допомоги вчителя. Проте, функція інтернет-олімпіади – не лише відбір найсильніших, а шанс для багатьох – навчитися працювати з різними науковими джерелами, завдяки теоретичним, а, іноді, й експериментальним дослідженням, навчитися вирішувати складні нестандартні завдання, підвищити рівень дослідницьких вмінь. Участь в олімпіаді змінює і мотиваційний, і операційний, і когнітивний компоненти дослідницької діяльності учня. Після оголошення результатів заочних турів кожен може проаналізувати свою роботу і зробити відповідні висновки. Учитель зобов'язаний підтримати усіх учасників, які влітку доклали зусиль до виконання завдань олімпіади, наголосивши на їх вольових якостях.

Головна проблема учителів та учнів – пошук цікавих ідей для дослідницьких робіт. Ця проблема дуже гостра для старшокласників, які проводять науково-дослідницьку роботу, що вимагає актуальності, новизни та практичного значення її результатів. Це навчально-дослідницькі роботи, головне призначення яких – зміна суб'єкту дослідження, його інтелектуальне зростання, формування відповідних вмінь та потреб учня в подальшій дослідницькій діяльності, вплив на особистісні якості підлітка. Важливо, як

зміняться потреби, можливості, уміння, предметні та надпредметні компетентності учня в результаті такої роботи.

Проведений аналіз наукової літератури [3; 6; 9; 10; 12; 14; 16] та досвід власної діяльності дозволяє стверджувати, що при виборі теми дослідження необхідно враховувати такі чинники:

- Пізнавальні інтереси учня.
- Раціоналізаторські і конструкторські здібності (при їх високому рівні пропонуються дослідження у формі проекту – в ході роботи створюється відповідний прилад чи модель).
- Інтерес до інших предметів – фізики, біології, інформатики, психології (найбільш успішні роботи опираються на міжпредметні зв'язки).
- Особливості вищої нервової діяльності юного дослідника (при високій рухливості нервових процесів враховувати умови проведення експерименту – безпеку роботи з обладнанням; обирати короткотривалі експерименти).
- Рівень екстраверсії (при високому рівні екстраверсії можна пропонувати соціологічні роботи, для інтровертів – спостереження чи експеримент, що вимагає точності, ретельності записів, елементарної статистичної обробки).

З досвіду роботи можна стверджувати, що учні надають перевагу експериментальним роботам. Роботи, що вимагають тривалого спостереження, обирає невелика кількість дітей.

Загальне ознайомлення із методикою проведення дослідження учні отримують на факультативних курсах. На завершальному етапі їх вивчення пропонується обрати тему індивідуального дослідження. Її можуть обирати: учні самостійно; учень разом з учителем; учитель пропонує учневі завдання, враховуючи його індивідуальні особливості.

Дослідження, у яких авторство теми частково або повністю належить старшокласнику, проводяться з вищим рівнем самостійності та зацікавленості. Однак важливо, щоб ідеї досліджень народжувалися в ході спілкування з

учнями.

Чинники, що сприяють генеруванню дослідницьких ідей:

- Проблемне вивчення матеріалу, в ході якого виявляються суперечливі факти або ж перебіг процесів, що вивчаються, викликає сумніви у допитливого учня і потребує перевірки та доведення (виникнення таких ідей може відбуватися на уроках чи факультативних заняттях).

- Вивчення окремих тем шляхом «занурення» в історію наукових досліджень. Окремі учні обирають теми з метою «перевідкриття» тих же хімічних закономірностей, використовуючи інший об'єкт дослідження або ж сучасні методики, що були не розроблені у часи відповідного відкриття.

- Представлення учням певних методик дослідження. Висування школярами пропозицій, що можна дослідити за допомогою цієї методики? Що хотіли б дослідити? За правильного ведення бесіди формується ланцюжок дослідницьких ідей.

- Ознайомлення з цікавими хімічними процесами. Вплив яких чинників важливо було б дослідити?

Таким чином формуються дослідницькі ланцюжки – одне дослідження породжує наступні. Оскільки в ході планування експерименту, опрацювання наукових джерел, підбору методики, аналізу результатів відкриваються перспективи нових досліджень.

План організації наукового дослідження незалежно від віку школярів такий:

1. Вибір ідеї.
2. Попереднє вивчення об'єкту дослідження (практичне і теоретичне).
3. Добір літератури з даної проблеми та робота з інформацією.
4. Визначення мети та методики дослідження.
5. Постановка експерименту або проведення спостережень.
6. Обробка результатів та їх обговорення.
7. Написання наукової роботи.
8. Виготовлення наочності, підготовка до конкурсу-захисту робіт.

Учні пишуть дослідницькі роботи невеликого об'єму, але за загальноприйнятим планом. Вступна частина повинна розкривати мету, завдання, об'єкт та предмет дослідження. Огляд літератури може бути невеликий за обсягом. Методика дослідження повинна бути детально представлена у роботі, як і хід експерименту. Бажано подати у роботі щоденник або протокол дослідження; довести правильність трактування результатів. Увага звертається на правильність оформлення переліку використаних джерел. Важливим для учнів профільної школи є захист дослідницьких робіт, який проводиться за правилами наукової конференції.

Літня інтелектуальна практика учнів з хімії є новою формою організації дослідницької діяльності учнів. Можливі різні варіанти її проведення. Найкращим з них є літній табір для успішних дітей-дослідників. Діти одночасно можуть відпочивати і проводити дослідження, спілкуватися в нестандартних умовах з ровесниками та учителями. Проте, виникає ряд проблем в організації шкільного літнього табору: потреба додаткових коштів, проблеми з перевезенням обладнання, використанням деяких приладів, робота в мережі Інтернет у польових умовах тощо.

Учень з допомогою вчителя має можливість обирати об'єкт та предмет дослідження, планувати експеримент чи тривале спостереження і проводити своє дослідження за правилами, загальноприйнятими у науці.

Отже, участь у різноманітних формах позакласної роботи дає можливість учням реалізувати свій потенціал та побачити перспективу особистісного розвитку, в них поглиблюється потреба у науковому пізнанні та дослідництві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калинина О.Л. Организация самообразовательной деятельности как эффективное условие формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала: Автореф. дисс... на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика. История педагогики и образования» / О.Л. Калинина. Пермь, 2001. 26с.

2. Кожухова М.Ю. Формирование исследовательских умений старшеклассников в научном обществе учащихся: диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кожухова Марина Юрьевна. Оренбург, 2004. 173 с.
3. Лаврентьева О.О. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Лаврентьева Олена Олександрівна. Луцьк, 2005. 28 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я Лернер. М.:Педагогика, 1981. 185 с.
5. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н.Г.Недодатко Харків, 2000. 22 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С.Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
7. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей/ С.И.Осипова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fkgpu.ru/conf/17.doc>
8. Пентин А. Учебное исследование и то, что им не является / А. Пентин // Лицейское и гимназическое образование. 2002. №10. С. 35–39.
9. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С.33–44.
10. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н.Скаткин. - М.: Педагогика, 1971. 208 с.
11. Старовиков М.И. Формирование учебной исследовательской деятельности школьников в условиях информатизации процесса обучения (на материале курса физики): дисс. ... доктора пед. наук :

- 13.00.02 Старовиков Михаил Иванович. Бийск, 2007. 330 с.
12. Товпинец И.П. Усиление систематизирующей направленности учебника // Новые исследования в педагогических науках. 1991. №1. С.29-33.
13. Успенский В. В. Школьные исследовательские задачи / В.В.Успенский // Советская педагогика. 1968. № 7. С. 31 - 39.
15. Шолохова Н. Дидактичний текст як засіб формування в учнів когнітивних умінь/Н. Шолохова // Наукові записки. Кіровоград: КДПУ, 2003. Вип. 51, Ч. 1. С.210-214.
16. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

Василенко Катерина

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкриваються особливості дослідницької компетентності, яка найбільш повно відображає сучасні вимоги до якості шкільної освіти в аспекті розвитку особистості учня; наголошується на необхідності залучення молодших школярів до науково-дослідницької діяльності, яка є особливо важливою при вивченні учнями початкових класів основ природничих наук.

***Ключові слова:** дослідницька компетентність молодших школярів, інтегроване навчання, гармонійні стосунки з навколишнім світом, соціальне і природне середовище.*

Сучасному суспільству з його швидкими змінами потрібні освічені, морально-розвинуті, допитливі люди, які можуть самостійно обирати рішення в будь-яких ситуаціях, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, готові до міжкультурної взаємодії, які можуть

на себе взяти відповідальність за долю країни, за її соціально-економічне процвітання, які здатні оперативно засвоювати й творчо працювати з інформацією, що постійно оновлюється.

Тому сучасний процес підвищення ефективності надання освітніх послуг передбачає цілеспрямовану систему взаємозв'язку навчальної та дослідницької діяльності учнів, зумовлює необхідність формування у них дослідницької компетентності [2, с. 83]. Як стверджує М. Дягілева, дослідницька компетентність найбільш повно відображає сучасні вимоги до якості шкільної освіти в аспекті розвитку особистості учня [1, с. 37].

Дослідницька компетентність в різних аспектах розроблялась у працях сучасних учених А. Альбрехт, К. Баханова, С. Васильєвої, В. Гнедашева, В. Голобородька, Л. Задорожної, Т. Кудрявцева, І. Лернера, Н. Любчак, О. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Паламарчук, О. Пометун, С. Серової, А. Сиротенко, Г. Фреймана та ін. Теоретичні основи формування дослідницької компетентності студентів у вищому навчальному закладі розроблено В. Ачкан, М. Бахтіним, І. Воротінніковою, М. Каганом, С. Раковим та ін.

Значний внесок у розв'язання проблеми формування дослідницької компетентності учнів внесли В. Андрєєв, Л. Вишневська, В. Гнедашев, Я. Кривенко, Л. Левченко, М. Левін, Н. Недодатко, О. Павленко, Л. Ребета, А. Сологуб, С. Фамеліс та інші науковці. Більшість досліджень із цієї проблеми присвячено формуванню дослідницької компетентності учнів середніх і старших класів загальноосвітніх навчальних закладів (С. Ганжела, М. Золочевська, О. Мерзликін, Н. Недодатко, Н. Падун, Г. Пантелей, Л. Репета; зокрема, профільних – О. Гаркович, П. Мороз, П. Нечипуренко, С. Стрижак, Н. Федотова) та дітей, які відвідують позашкільні заклади освіти (Л. Казаріна, Ю. Онойко, Г. Пустовіт, В. Редіна).

Слід зазначити, що формування дослідницької компетентності молодших школярів у процесі інтегрованого навчання не стали предметом спеціального наукового розгляду. Водночас, власні дослідження дітей використовувались в освітній практиці завжди і були затребувані з глибокої давнини, з того самого

моменту, як у людському суспільстві з'явилася сама потреба в навчанні. Певну частину відомостей дитина сприймала репродуктивним шляхом від дорослих, а іншу здобувала самостійно, наслідуючи дорослих, граючись, досліджуючи дійсність. Одним із перших відомих нам учених, який активно використовував у практиці навчання дослідницькі методи, був Сократ. Елементи навчання, спрямованого на формування дослідницької компетентності учнів, використовували в освіті і в більш пізні часи. Найбільш інтенсивно ця проблематика розроблялась у кінці XIX — на початку XX ст. такими вченими, як К. Вентцель, Дж. Дьюї, Е. Пракхерст, І. Сवादковський, С. Френе, М. Стасюлевич, А. Гартвіг, М. Коваленський та ін. Щоправда, ці методи виступали під різними назвами: «лабораторно-евристичний», «метод пошуків», «дослідницький метод», «навчально-дослідницький», «евристичний», «метод лабораторних уроків», «комплексне навчання» та ін.

Формування дослідницької компетентності учнів початкових класів потребує створення системи, яка б мала свої власні, характерні тільки їй, цілі й завдання, тобто створення такого сприятливого дослідницького середовища, яке б містило класні приміщення, пришкольні ділянки, лабораторії, зорієнтовані на формування дослідницьких умінь у школярів [4, с. 222].

Важливим для формування дослідницької компетентності молодших школярів є залучення їх до науково-дослідницької діяльності. Вона є особливо важливою при вивченні учнями початкових класів основ природничих наук. [7, р. 5]. Під час виконання навчально-дослідницької діяльності створюються умови для повноцінного розвитку здібностей і нахилів дітей та формується у них здатність підтримувати гармонійні стосунки з навколишнім світом, складовими якого є соціальне і природне середовище [3, с. 104].

У своїй книзі «Як розвивати дітей як дослідників» зарубіжна дослідниця Марі Келлет описує диференційовану структуровану програму навчання, спрямовану на дітей з широким спектром здібностей. Філософія дослідниці охоплює повагу до компетенції дітей, необхідності почути їх «голос», а також важливості ставлення до дітей як експертів у власному житті [6]. На сьогодні в

освіті повинні здійснитися такі перетворення, за яких школа має стати майстернею, де вчителі разом з учнями будуть продукувати нові знання, а не лише передавати знання та досвід попередніх поколінь. Така точка зору є протилежною до поглядів, що панували у минулому: сприйняття дітей як некомпетентних, що призвело до того, що вони вважалися недієздатними до розуміння дослідницьких процесів, прийняття рішень про власну участь у певній діяльності [5, р. 92].

Таким чином, формування дослідницької компетентності учнів початкових класів є актуальним питанням сучасної освітньої науки і практики. Саме дослідницька діяльність дозволяє молодшим школярам пройти шлях вченого від висунення гіпотези, до її доведення або спростування, розвинути здібності до наукового пізнання. На всіх етапах навчально-дослідницької роботи вчителі повинні ясно усвідомлювати, що очікуваний результат – формування дослідницької компетентності молодших школярів, розвиток інтелектуально-творчих здібностей, набуття дитиною нових знань, умінь і навичок.

Крім того, робота із сучасними учнями початкових класів вимагає від вчителя зміни стереотипу сприймання молодшого школяра як такого, який хоче в усьому слухатись учителя. А педагогам слід звернути увагу на те, що складові дослідницької компетентності не формуються лише на певних уроках. Процес формування в учнів дослідницької компетентності є безперервним і відбувається кожної хвилини взаємодії педагога з учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дягилева М. В. Формирование исследовательской компетенции обучающихся на уроках географии средствами современных педагогических технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. №2. С. 37-42.
2. Козяр О. С. Навчально-дослідницька діяльність як засіб формування творчості учнів // Навчально-дослідницька діяльність дітей: досвід організації,

дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідницьких умінь. К., 2014. С. 83-85.

3. Маржан А. В. Про актуальність впровадження урочної та позаурочної навчально-дослідницької діяльності молодших школярів // Навчально-дослідницька діяльність дітей: досвід організації, дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідницьких умінь: матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (Кіровоград, 9-10 квітня 2014 р.). К., 2014. С. 103-105.

4. Черненко Г. М. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів при вивченні природознавства // Наукові записки. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Випуск СХІV (114). С. 222-228.

5. Bucknall Sue (2009). Children As Researchers: Exploring Issues And Barriers In English Primary Schools. PhD thesis The Open University. 368 p.

6. Kellett Mary (2005). How to develop children as researchers: A step-by-step guide to teaching the research process London: SAGE Publications Ltd. <https://doi:10.4135/9781446212288>

7. Lamanuskas V., Augiene D. (2018). Scientific research activity organisation and improvement in a primary school. Review of Science, Mathematics and ICT Education, North America, vol. 12, №2, dec. 2018. pp. 5-20.

Баранов Сергій

АНАЛІЗ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ РОБОТЕХНІЦІ

У статті розглядаються особливості використання у освітньому процесі засобів робототехніки, яке сприяє набуттю практичного досвіду для розуміння технологічних складових функціонування автоматизованих систем, пристосуванню до постійних змін під час управління складними системами тощо; досліджуються теоретико-практичні аспекти впровадження освітньої роботехніки

Ключові слова: *робототехніка, освітня робототехніка, STEM та STREAM-освіта.*

З кожним днем популярність освітньої робототехніки набуває все більших обертів по всій країні. У багатьох містах її вводять у шкільну програму. Починаючи від дронів, і закінчуючи високотехнологічними протезами, екзоскелетами, роботами для особливо складних і небезпечних робіт, роботизованими автомобілями – в світі все більше роботів, і створювати нові більш досконалі, більш "розумні" машини прагне більшість. І тепер це можуть робити не тільки вчені, а й звичайні люди, яким цікава робототехніка, включаючи дітей.

Робототехніка – це неймовірно цікавий та визнаний у світі спосіб практичного вивчення точних наук за допомогою конструювання та програмування роботизованих систем. Саме за допомогою робототехніки є можливість зробити процес навчання для дитини цікавим, захоплюючим, зрозумілим. Також це гарна можливість навчитися застосовувати отримані знання в реальному світі та розкрити величезні потенційні можливості, які є у кожної без винятку дитини.

Робототехніка – прикладна наука, в якій вивчається проектування, розробка, побудова, експлуатація та використання роботів, а також комп'ютерних систем для їх контролю, сенсорного зворотного зв'язку(на основі вихідних сигналів датчиків) і опрацювання даних автоматизованих технічних систем (роботів).

Робототехніку можна вивчати не тільки як самостійний предмет, а й впроваджувати її елементи у навчання інших шкільних дисциплін. Робототехнічні конструктори можна використовувати при демонстрації навчальних експериментів з фізики, математики та біології, що дозволяє побачити картину реального світу. Застосування роботів робить процес навчання цікавішим і зрозумілим. Тобто можливо без зусиль організувати

міжпредметні зв'язки при умові спеціальної підготовки вчителя та наявності методичних матеріалів.

Наведемо приклади таких міжпредметних зв'язків робототехніки з іншими дисциплінами.

Інформатика. Завдяки простому та інтуїтивно зрозумілому програмному забезпеченню діти на доступному рівні засвоюють такі складні елементи програмування, як змінні та константи, масиви, типи даних, логічні дані, математичні операції, інтервали, цикли, перемикачі, випадкові значення. Всі ці поняття згодом можуть засвоюватися дітьми в кодовому (текстовому) програмуванні.

Математика. Насамперед – це вивчення або повторення певних математичних операцій, понять (коло, радіус, діаметр, окружність тощо), а також різноманітні розрахунки.

Фізика. За допомогою побудови різноманітних конструкцій учні мають можливість з легкістю вивчати прості механізми, проводити різноманітні фізичні експерименти. Крім того, сюди також належить вивчення дії відновлювальних джерел енергії, температури, прискорення тощо.

Хімія. Вивчення температурного перебігу екзотермічних та ендотермічних хімічних реакцій тощо.

Географія. Створення роботів, які "допомагають" проводити роботу з картами, вивчати масштаб, протяжність географічних об'єктів (річок, гірських хребтів, державних кордонів, автомобільних шляхів тощо); визначати відстані між об'єктами та протяжність материків і держав з півночі на південь і з заходу на схід тощо.

Біологія. Дослідження явища транспірації, зміни температури в приміщенні протягом уроку, температури класної кімнати з рослинами і без тощо.

3D-моделювання. Розвиток навичок об'ємного моделювання та просторового уявлення, принципи роботи 3D дизайнера.

Таким чином, робототехніка наразі є ефективним методом для вивчення важливих галузей науки.

Принципи STEM та STREAM-освіти. Загальна характеристика існуючих методик навчання робототехніки

Суть навчальної концепції STEM полягає в тому, щоб об'єднати творчий підхід до вирішення певної проблеми, що наближає до парадигми міжпредметного проблемного навчання з проектним підходом. Акронім STEM складається з англійських слів Science, Technology, Engineering, Mathematics (від англ. – наука, технології, конструювання й математика). Саме завдяки цьому додають ще слово Arts, що перекладається як творчість і трансформує акронім STEM в STEAM.

При використанні педагогом даної концепції для дітей основним інструментом дослідження є проблемне навчання. В основному дана парадигма використовується для організації групи, яка отримує нечітке завдання і використовує інтелектуальні ресурси для дослідження поставленої задачі. Тобто учні навчаються тому, що наблизить їх до результату, який їм потрібен. Це створює додаткову мотивацію до навчання та підвищує зацікавленість у дослідженні. Тобто процес навчання в такому напрямі не розділяє різні предмети, а інтегрує їх, що дозволяє учням використання знання, уміння, навички, набуті у процесі навчання різних дисциплін. Використання такого підходу дозволяє вирішувати проблеми, що нагадує розв'язування повсякденних задач в житті.

Використання проблемного підходу та проектних технологій у навчанні передбачає те, що учні самі ставлять задачі, запитання, шукають на них відповіді й аналізують різні джерела відомостей. Це сприяє розвитку критичного мислення та формуванню їхнього наукового світогляду. Більша частина часу при використанні STEAM підходу в навчанні припадає на практичну форму засвоєння знань, що дає можливість учням використовувати набуті навички в реальних практичних ситуаціях, розвиває їхні компетентності як майбутніх фахівців для роботи в проектах.

Нове інноваційне мислення, яке формується в учнів при використанні STEAM підходу, дає їм доступ до поєднання раніше засвоєних знань, можливість використовувати сучасні технології, математичні методи, технічний підхід до вирішення завдань тощо.

Крім того, з психологічної точки зору учні стають впевненішими в своїх аргументах, що підкріплені дослідженнями. При цьому в дітей розвивається цілеспрямованість, покращуються навички аналізу й синтезу даних.

Одним із яскравих прикладів використання STEAM підходу є навчання робототехніки. В даному випадку "робототехніка" розглядається як наука, в якій вивчаються процеси створення та програмування класу спеціальних складних технологічних пристроїв для досягнення певного результату.

Коли парадигму STEAM використовують для навчання робототехніки, то для аббревіатури STEAM додають нову букву R (Robotics – робототехніка). Це перетворює акронім STEAM в STREAM.

Процес створення робота включає в себе достатньо велику кількість етапів. Наведемо основні з них:

- Моделювання.
- Вибір матеріалів.
- Створення міжкомпонентного інтерфейсу.
- Конструювання.
- Дизайн.
- Програмування.
- Тестування.
- Діагностика.

В процесі створення вихідного результату учні ознайомлюються з моделюванням, математичними методами, фізичними принципами функціонування робототехнічних систем, програмуванням, дизайном та ін. Тому процес навчання робототехніки пов'язаний зі STEAM-освітою, оскільки у процесі її навчання повністю реалізуються всі принципи STEAM.

Оскільки створення компонентів для побудови складних систем є довготривалим і складним процесом, то в умовах спрощення навчання робототехніки використовують засоби навчання для наукового дослідження з великою кількістю модульних готових компонентів та програмного забезпечення для їх полегшеного програмування. Прикладами таких Засоби навчання :

- Arduino;
- Lego education;
- JIMU Robot. Досвід конструювання робототехнічних

пристроїв дає змогу учням спробувати себе в якості дослідника, винахідника, програміста та сприяє формуванню початкового інтересу до технічних професій, які є найбільш затребуваними й найбільш високооплачуваними на сучасному ринці праці. Така практика дозволяє частково вирішити проблему, з якою стикаються більше 60% випускників шкіл та вищих закладів освіти, пов'язаних з невизначеністю майбутньої професії. Переваги використання STREAM підходу над традиційним навчанням очевидні, оскільки будь-який шкільний курс можна перетворити в цікавий проект з використанням датчиків та систем опрацювання даних. Наприклад, при навчанні ботаніки на уроках біології можна виміряти вологість повітря чи ґрунту; на заняттях фізичної культури можна створити систему вимірювання швидкості, пружності тощо; на уроках географії – моделювати та вимірювати тектонічні розломи. Сфера використання подібного підходу достатньо велика.

Але разом з тим є і певні недоліки використання STREAM підходу:

- дорога матеріальна база робототехнічних систем;
- недостатність кваліфікованих спеціалістів у галузі робототехніки;
- недостатня мотивація педагогічних кадрів для навчання нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Крім основних засобів навчання, до яких належать: підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, ЕОМ та інші засоби комунікації, - в

освітній робототехніці використовуються спеціалізовані технічні засоби, у вигляді наборів компонентів для виконання педагогічних цілей.

Кожна дитина від народження – дослідник. Внаслідок розвитку іграшкової промисловості на ринку є велика кількість компаній, які займаються випуском розвиваючих, навчальних наборів. Провівши аналіз ринку, було отримано наступний список робототехнічних конструкторів, призначених для вивчення принципів функціонування робототехнічних систем, зокрема, конструкторських заготовок. Конструктори (*Засоби навчання освітньої робототехніки*) умовно можна розподілити за віком та напрямом вивчення:

- Конструювання (для дітей від 6 років):
 - Robotis dream;
 - LittleBits;
 - ОМКА;
 - Амперка;
 - Fischertechnik;
 - LEGO WE DO;
- Програмування (для дітей від 8 років):
 - Cubelets;
 - MOSS;
 - Arduino;
- Універсальні (від 12 років):
 - Arduino kit;
 - LEGO Mindstorms;
 - Makeblock;
 - VEX;
 - TETRIX;
 - Jimu Robot;
 - велика кількість конструкторів на Arduino, Raspberry Pi, інші мікроконтролери з розширювальним інтерфейсом.

Зокрема, Fischertechnik – конструктор для розвитку та навчання дітей, підлітків, студентів. Конструктор був розроблений німецьким професором Артуром Фішером у 1967 р.

Конструктори даної серії часто використовують для демонстрації принципів роботи механізмів і машин в середніх, спеціальних та вищих навчальних закладах, а також для моделювання виробничих процесів.

Основу конструктора складають блоки оригінальної форми, які за допомогою з'єднання "ластівчин хвіст" можуть кріпитися один до одного будь-якою з шести поверхонь.

Серії конструктора Fischertechnik:

- *Junior* – конструктори з червоною смугою для дітей від 5 років;

- *Basic* т а *Advanced* – конструктори з синьою смугою для дітей від 7 років;

- *Profi* – конструктори з чорною смугою для дітей від 9 років – серія знайомить з основами електроніки, механіки, статики, пневматики, а також з принципами відновлюваної енергетики;

- *Computing* – конструктори з сірою смугою для дітей від 10 років з контролерами, що програмуються;

- *Plus* – додаткові набори.

Arduino – невелика за розмірами плата мікроконтролера з роз'ємом USB для підключення до комп'ютера та декількома контактами для з'єднання провідниками із зовнішніми пристроями, такими як електроприводи, реле, фотоелементи, світлодіоди, гучномовці, мікрофони тощо. Вона може живитись від роз'єму USB комп'ютера, 9-вольтової батареї або іншого джерела живлення. Платою можна управляти з комп'ютера або запрограмувати її та після від'єднання від комп'ютера вона буде працювати автономно.

Засоби навчання освітньої робототехніки Arduino може бути використана для розробки систем, що управляють датчиками та перемикачами.

Такі системи, в свою чергу, можуть управляти роботою широкого діапазону індикаторів, двигунів та інших пристроїв.

Будь-яку плату Arduino можна зібрати власноруч або купити готовий модуль. Середовище розробки для програмування такої плати безкоштовне та має відкритий вихідний код.

Використання засобів навчання освітньої робототехніки Arduino спрощує процес роботи з мікроконтролерами та надає низку переваг для інженерів, студентів та радіолюбителів:

1. *Низька ціна.* Порівняно із подібними Засобами навчання освітньої робототехніки, плати Arduino мають порівняно низьку вартість (від 10 \$), а можливість зібрати плату вручну дозволяє максимально зменшити витрати та отримати за мінімальну ціну.

2. *Кросплатформне* Програмне забезпечення Arduino працює на операційних системах Windows, Linux, у той час як більшість аналогів орієнтовані тільки на роботу у Windows.

3. *Просте та зручне середовище програмування.* Середовище програмування підходить як для початківців, так і для досвідчених програмістів та інженерів. Воно ґрунтується на середовищі програмування Processing – відкритій мові програмування, що ґрунтується на Java, і є зручним та легким в освоєнні інструментарієм для тих, хто бажає програмувати анімацію та інтерфейси.

4. *Можливість розширювати програмне забезпечення.* Програмне забезпечення Arduino випускається як інструмент, який можуть доповнити досвідчені користувачі, зокрема, дана мова може бути доповнена бібліотеками C++.

5. *Можливість розширювати апаратне забезпечення.* Велику популярність плата Arduino отримала не тільки завдяки низькій вартості, простій розробці та програмуванню, але, головним чином, через наявність плат розширення (shields), що дають Arduino додаткову функціональність.

Створюючи різні моделі роботів і програми для них, придумуючи свої схеми, діти вчать мислити. Вони пробують і тестують, знову пробують і ще раз тестують, тим самим удосконалюють свій проект. Коли мета досягнута, для них учнів стає першою справжньою перемогою і мотивацією до підкорення нових вершин. Після кожного нового успіху впевненість в силах зростає, підвищується самооцінка.

Роботи Jimu – це не просто іграшки, а продумані, цікаві, інноваційні освітні інструменти, які дають можливість виховувати винахідників.

Таким чином, відповідно до сучасних вимог оновлення змісту шкільної освіти робототехніка стає одним з найзатребуваніших і найперспективніших напрямів у сфері освіти. Тому наразі особливого значення набувають питання навчання основ робототехніки. Важливість розробки відповідних курсів та методик навчання робототехніки пов'язана з інтенсивним впровадженням основ робототехніки у навчальний процес середніх загальноосвітніх закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Освітня робототехніка як перспективний напрям розвитку STEM освіти [Електронний ресурс] // Open educational e-environment of modern University. N 5. 2018. Режим доступу до ресурсу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26270/1/N_Morze_VOS_5_2018_FI_TU.pdf.
2. Формування ключових і предметних компетентностей учнів робототехнічними засобами STEM-освіти [Електронний ресурс] // 2076-8184. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Режим доступу до ресурсу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2041/1348>.
3. Sung Eun Jung & Eun-sok Won, Systematic Review of Research Trends in Robotics Education for Young Children [Electronic resource]. Sustainability, 2018, 10, 905; doi: 10.3390/su10040905 URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/4/905/htm>

4. Юревич Е. И. Основы робототехники / Е. И. Юревич. – Петербург: БХВ-Петербург, 2018. 304 с.
5. Get STEM Education. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://ubtrobot.com/collections/jimu-robots>

Майборода Галина

ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОВАЖНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОРΟΣЛИХ ЯК ІНТЕГРОВАНОЇ МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ

Стаття присвячена аналізу розробок, представлених у науковій літературі з проблем формування моральних якостей дітей молодшого шкільного віку, розвитку їхньої моральної сфери як цілісної єдності та взаємодії моральної свідомості, поведінки, установок, почуттів та переживань; з'ясовується сутність поважного ставлення до дорослих як інтегрованої моральної якості

***Ключові слова:** сімейні цінності, моральні якості, моральна поведінка, шанобливе ставлення до дорослих, сімейна педагогіка*

Враховуючи, що в науковій літературі категорія «шанобливе ставлення» традиційно розглядається як складова моралі людини, стан розвитку проблеми виховання шанобливого ставлення у молодших школярів до дорослих здійснювалося крізь призму моральне виховання.

Аналіз філософських джерел показав, що моральне виховання є важливою проблемою, яка сягає глибокої давнини, і розуміння сутності морального виховання значною мірою залежить від історичної епохи, суспільного становлення, місця людини в суспільстві, способу життя.

Свідченням спроби філософського розуміння природи моралі, етики, моральних цінностей, моральної поведінки через взаємозв'язок життєвих благ і

цілей є праці філософів античності (Арістотель, Епікур, Конфуцій, Лукрецій, Платон, Сенека, Сократ тощо). Отже, за Сократом, людська свідомість немислима без формування моралі, що відображається на моральній поведінці; моральна поведінка залежить від морального вибору людини, який визначається обсягом її знань.

Тобто провідними факторами морального розвитку людини Сократ виділив виховання людини, моральну поведінку, моральний вибір і моральні знання. Філософ нерозривно пов'язав моральне виховання із самовихованням, оскільки формування переконань передбачає тривалу роботу над собою. Сократ трактував процес самовдосконалення особистості як такий, що триває протягом усього свідомого людського життя.

Згідно з вченнями Платона та Аристотеля, весь процес виховання повинен бути спрямований на розвиток гармонійної особистості, з домінуючою роллю естетичного та морального виховання. Платон відводить вирішальну роль у моральному розвитку особистості благодійності. На думку філософа, саме милосердя, прагнення до благочестя та дотримання встановлених Богом законів є тим, що філософ є головними передумовами та чинниками морального розвитку. У свою чергу Аристотель зазначав, що виховання добродійності (добрих звичок, виховання) залежить від природи людини, тим самим применшуючи роль виховання у розвитку моральних знань та моральних переконань особистості. На думку філософа, головною метою виховання є моральний розвиток особистості; а мета моралі – навчити людину стати моральною і в той же час щасливою [1].

Конфуцій також закликав розвивати суспільство на основі добродійності та високої моральної поведінки. Першість серед моральних чеснот філософа взяло людяність. Серед факторів морального розвитку Конфуцій також виділив довкілля та приклад благодійної діяльності.

Вивчення ідей мислителів середньовіччя (Ф. Аквінський, К. Кентербері, Е. Понтій та ін.) Дозволило розглядати моральне виховання, моральний розвиток людини як осягнення Бога і служіння йому.

У філософії Відродження виникає новий напрямок – гуманізм, головна ідея якого – утвердження людини як творця власної долі, який несе моральну відповідальність за свої вчинки, а не просто покладається на волю Божу (К.-А. Гельвецій, Дж. Локк, М. Монтень та інші). Людина проголошується найвищою цінністю.

М. Монтень наголошує на вихованні різнобічної особистості з благородним характером і добре розвиненими вольовими якостями, здатними радіти життю і долати труднощі. Цю освітню концепцію підтримали Коменський, Локк та інші [3].

У контексті дослідження заслуговують на увагу положення української філософської думки. Так, Г. Сковорода, П. Юркевич обґрунтовують моральне виховання з позицій кардіоцентризму; Г. Горак, М. Горлач, В. Кудін та ін. – з позицій альтруїстичного служіння людям; В. Кремень, В. Лозовий, В. Огнев'юк, М. Панова, В. Ярова та ін. – з позицій антропоцентризму. Зокрема, серед основних факторів морального виховання Г. Сковорода виділив природничу освіту, пов'язану діяльність, рідне середовище, яке виховуватиме гідну людину, яка любить батьків та поважає інших людей. Умовою самовдосконалення, розуміння себе та інших є самопізнання. У стосунках з іншими філософ віддавав перевагу таким загальнолюдським моральним якостям, як чеснота, міра, самовладання, милосердя, терпіння, справедливість, скромність, доброзичливість, життєрадісність духу. Найвищий рівень освіти, на думку Г. Сковороди, – це вдячність як визнання заслуг іншої людини. Філософ визначав лестощі, скупість, задрість, кровопролиття та крадіжки як антипод цінностей по відношенню до інших людей [4].

Мораль, як духовну субстанцію, як сенс життя розглядав П. Юркевич. На думку В. Соловйова, провідними передумовами та чинниками морального розвитку людини є любов, добро і моральні цінності, що наближають людину до моралі.

Актуальною для цього дослідження є педагогічна спадщина В. Сухомлинського, пройнята ідеями гуманізму, людяності, доброзичливості. Ці

моральні якості, на думку вчителя, є основоположними у вихованні, метою яких є розвиток у дітей молодшого шкільного віку моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів, а також досягнення моральної досконалості як складової повністю розвиненої особистості [6].

В. Сухомлинський власну освітню позицію базував на двох чинниках, у яких учитель бачив джерело моральної поведінки, і на які він закликав скерувати всі свої виховні зусилля – необхідність визнання, поваги та самооцінки, тобто самооцінки і співпереживання іншим. В. Сухомлинський – один із перших вітчизняних вчителів, який звернув увагу на важливість емпатії в моральному вихованні та розвитку особистості, визначив умови та шляхи її формування.

Важливими в контексті дослідження є група робіт вітчизняних та зарубіжних психологів (Б. Ананьєв, А. Бодалов, Д. Ельконін, О. Лазурський, С. Максименко, А. Маслоу, В. Мухіна, В. Мясіщев, А. Петровський, Ж.-Ж. Піаже, К. Роджерс та ін.), які вивчали особливості морального розвитку особистості. Так, Ж.-Ж. Піаже виділив і охарактеризував етапи морального розвитку дитини – етап гетерономної моралі (етика примусу) і стадію автономної моралі (етика співпраці). Перший етап охоплює період дитинства від 2 до 7 років. На цьому етапі моральні судження дитини є безпосереднім відображенням моральних правил, встановлених перед ним дорослими; ці правила сприймаються дитиною як абсолютні зовнішні закони, і порушення цих правил повинно бути покарано. На другому етапі морального розвитку, який починається приблизно з семи років, формується етика співпраці: завдяки взаємодії та спілкуванню з іншими, особливо з дорослими, відбувається інтеріоризація зовнішніх моральних правил та їх засвоєння у вигляді моральних знання, судження, принципи. На думку вченого, моральний розвиток визначається його інтелектуальним розвитком. Моральні судження та моральне мислення Ж.-Ж. Піаже вважав провідним критерієм моральної свідомості, обґрунтовуючи це тим, що рівень розвитку мислення визначає рівень розвитку моральних суджень .

Твори С. Рубінштейна, Л. Виготського, Л. Божовича та інших, які стосуються морального розвитку особистості, також стали фундаментальними для нашого дослідження. Таким чином, С. Рубінштейн вказав на ключову роль внутрішньої мотивації у моральному розвитку та поведінці людини. На думку психолога, зовні моральний вчинок можна вважати лише справді моральним, коли він вчинений не під впливом загально визнаних норм, а завдяки внутрішній моральній мотивації [7]. На думку Л. Виготського, моральний розвиток і моральна поведінка пов'язані із вільним свідомим вибором моральних норм, оскільки моральна поведінка людини повинна стати її природою, реалізовуватися вільно і легко.

Значний внесок у розвиток теорії морального виховання особистості зробив автор особистісно-орієнтованого підходу в освіті І. Бех. Вчений вважав моральну особистість такою, що знає її соціально-моральні якості, здатною до самореалізації та самовдосконалення.

На основі аналізу розробок, представлених у науковій літературі з проблем формування моральних якостей дітей молодшого шкільного віку, розвитку їхньої моральної сфери як цілісної єдності та взаємодії моральної свідомості, поведінки, установок, почуттів та переживань (Л. Лохвицької, Н. Мельникової та ін.), можна сказати, що вже в період молодшого шкільного дитинства дитина починає усвідомлювати моральні цінності, підкорятися власним прагненням і бажанням з урахуванням вимог дорослих; вона починає формувати вміння аргументовано оцінювати власні дії та дії інших. Засвоєнню моральних норм поведінки сприяє здатність молодшого школяра співпереживати і співчувати (В. Котирло, Ю. Приходько та ін.). Дитину молодшого шкільного віку супроводжують відповідні емоції, які проявляються в її поведінці і виступають своєрідним показником того, що дитині подобається чи не подобається. З віком емоційний світ дитини постійно збагачується. О. Кульчицька, вивчаючи емоційний розвиток молодшого школярів, вказує на такі зміни в їх емоційній сфері: поява особливих форм емпатії, співпереживання іншим та сприяння у їх вчинках, а також поява емоційного передбачення

наслідків власні дії. Ці емоційні явища поступово утверджуються і перетворюються на емоційні установки, які є важливим показником морального розвитку дитини.

Досліджуючи моральний розвиток молодшого школярів, вчені акцентують увагу на проявах почуттів у дітей, особливостях формування провідних установок, динаміці емоційної сфери дитини (І. Бех, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котірко, Г. Кошелева, Я. Неверович, Ю. Приходько, Л. Стрелкова, Т. Титаренко, Н. Трофайла та ін.). Доведено, що період молодшого шкільного дитинства – це час формування вищих людських почуттів, коли дії та вчинки дитини вперше починають викликати певні емоційні стани, які, по суті, є моральними. Емоції – це канал для отримання моральної інформації та джерело емоційних переживань дитини.

На думку вчених (Д. Ельконін, О. Кононко, М. Лісіна, Є. Суббоцький та ін.), важливе місце в моральному розвитку молодшого школярів посідає спілкування, спільні життєві особливості, як засіб прояву гуманних стосунків діти молодшого шкільного віку (Л. Артемова, А. Гончаренко, В. Котирло, О. Смірнова та ін.); різні аспекти виховання дитини в сім'ї (Т. Алексеєнко, Л. Гураш, А. Залізник, М. Машовець та ін.) та ін.

Сім'я створює сприятливий емоційний та психологічний мікроклімат, заснований на неповторному сімейному теплі та батьківській любові. В умовах сім'ї у дитини формується характер, звички, ставлення до людей, праці, суспільства, природи та ін. Сім'я дає уроки життя у всіх його проявах, виконуючи своєрідний тренінг у виконанні певних функцій (Т. Алексеєнко, М. Боришевський, О. Докукіна). Саме в сім'ї дитина отримує перші ідеї та концепції таких моральних категорій, як доброта, чесність, уважність, турбота, взаємодопомога.

Якщо в родині є поважні стосунки, засновані на взаємній повазі, доброті, співчутті, то поведінка дитини буде характеризуватися тими ж якостями, і, навпаки, неповага один до одного, небажання допомогти, відобразиться на аморальній поведінці дитини.

Один із засновників цієї ідеї, А. Макаренко, наголошував, що сім'ю не можна відокремлювати від школи; школа, як представник державної освіти, повинна стати організаційним принципом сімейного виховання, провідником цього процесу. Основне завдання школи – навчити батьків правильно виховувати своїх дітей, а для цього необхідно знайти шляхи ефективної взаємодії між цими двома соціальними інститутами, спрямованими на благо дитини. А. Макаренко був переконаний, що школа має право не лише виховувати громадянина, а й допомагати сім'ї у вирішенні сімейних проблем [33].

У зв'язку з цим М. Стельмахович зазначив, що завдання вчителів та батьків полягає не просто в тому, щоб пов'язати школу з сім'єю, і, навпаки, сім'ю зі школою, а у забезпеченні повної гармонії в їх виховній взаємодії [8].

Виховання дітей у сім'ї та в школі – це нерозривний процес, об'єднаний спільною метою, орієнтованою не лише на спільні зусилля навчального закладу та сім'ї у вихованні дітей, а й на їхню співпрацю в цьому процесі. Співпраця повинна базуватися на принципах рівності сторін, взаємної доброзичливості та поваги.

Результатом виховання особистості є її виховання, яке передусім виявляється у ставленні людини до себе і до оточуючих, що є головною умовою її всебічного гармонійного розвитку. В основі такого ставлення лежать загальнолюдські цінності.

У роботі поняття «шанобливе ставлення» розглядається насамперед як складова морального виховання, оскільки з позицій теорії та практики шанобливе (шанобливе) ставлення до інших є частиною структури особистості як одна з провідних моральних якостей. Тому ми вважаємо принципово важливим у контексті нашого дослідження зосередитись на розумінні поняття «моральне виховання» особистості.

Суть поняття «повага» є домінуючою в цьому дослідженні. Наукове розуміння цього поняття значною мірою пов'язане з аналізом визначень «ставлення», «повага», «повага».

Слід зазначити, що в науковій літературі поняття «ставлення» використовується як вид по відношенню до категорії «відносини» (І. Бех, О. Бодалов, Л. Божович, Н. Коломінський, Г. Люблінська, В. Семиченко, С. Рубінштейн та ін.). І. Сиданич, досліджуючи проблему формування культури батьківсько-дитячих стосунків, наводить перелік семантичних відтінків вищезазначеної категорії, якими дослідники оперують при аналізі людської взаємодії: «відносини батько-дитина» (Б. Ананьєв, І. Бех, О. Докукіна, Т. Кравченко, В. Постовий, О. Хромова та ін.), «Відносини між батьками та дітьми» (Т. Алексєнко, М. Боришевський, О. Кононко та ін.), «Сім'я відносини» (Л. Повалій та ін.).

Філософи розглядають відносини як одну з основних логічних та філософських категорій, яка відображає спосіб (вид) існування та пізнання як необхідний момент взаємозв'язку всіх явищ, зумовлених матеріальною єдністю світу. В основі дослідження проблеми взаємовідносин лежить філософське питання про співвідношення об'єктивного та суб'єктивного у відносинах. У відносинах є як елементи об'єктивності, так і елементи суб'єктивності. Відносини особистості є об'єктивними, оскільки вони реалізують об'єктивні цілі, потреби, досвід суспільства, але в той же час суб'єктивні, оскільки процес їх реалізації залежить від волі, бажання людини, проходить через її свідомість, забарвлений її особисті емоції, настрої, бажання.

У науковій психологічній літературі термін «стосунки» одним із перших був використаний О. Лазурським, описуючи принципи організації психологічних відносин. Під психологічними установками вчений розуміє «внутрішній досвід як зовнішні дії, вибіркового характеру яких визначає індивідуальну ідентичність кожної людини».

Психологи активно використовували поняття «стосунки» у своїх дослідженнях у різних контекстах: Л. Виготський висував ідею інтеріоризації поглядів як обов'язкового моменту в розвитку особистості дитини [8]; для С. Рубінштейна ставлення дитини до інших є генетично більш ранньою формою, ніж ставлення до себе; на думку А. Петровського, відносини - це багаторівнева

система міжособистісних відносин; для В. М'ясищева відносини - це система індивідуальних вибіркового зв'язків особистості з різними аспектами об'єктивної реальності; в О. Леонт'єва відносини - семантична сфера свідомості, спрямованість особистості. Однак чіткого визначення поняття «стосунки» не сформульовано, на що неодноразово вказувала Л. Божович, визнаючи важливість його включення у дослідження особистості дитини.

Важливим аспектом дослідження є аналіз поняття «шанобливе ставлення». У великому тлумачному словнику ми знаходимо такі визначення: «Повага - це почуття честі, сприятливе ставлення, засноване на визнанні чийхсь заслуг, високих позитивних якостей когось, чогось. Повага - ставитись з повагою до когось, чогось, мати почуття поваги до когось, чогось. Поважний / поважний - хто заслуговує, заслуговує на повагу, користується повагою «.

Повага до людини етика розглядає як один з найважливіших принципів моралі: «Повага - одна з найважливіших вимог моралі, яка передбачає такі відносини між людьми, в яких відповідні дії, мотиви та соціальні умови суспільства визнають гідність особистості». І. Кант зазначає, що повага - це данина, якій ми не можемо не віддати належне, подобається нам це чи ні; в крайньому випадку ми можемо не змогти виявити його зовні, але ми не можемо не відчувати це внутрішньо.

Повага має складну багатовимірну характеристику і може бути притаманна різним суб'єктам (людині, групі людей, великій спільноті), а також різним об'єктам (знову ж таки - людині, групі, великій спільноті, природному об'єкту, Богу). Повага спрямована до себе чи зовнішнього світу. Предметом поваги можуть бути різні особливості та властивості об'єкта: сила, інтелект, здібності, багатство, соціальний статус. Повага може характеризуватися різним ступенем свідомості, різною важкістю переживань, різними способами прояву. Він може бути вільним або вимушеним («він змусив себе поважати себе»), що характеризується різними відтінками (повага до молодшого до старшого - поважний, слуг до господаря - ієрархічний, чоловіка до жінки - турботливий тощо).

Найважливішою властивістю поваги є її сумісність з іншими способами морального ставлення. Це може бути пов'язано як з дружною, так і з суперництвом. Повага може бути фоном критики та самовдосконалення, основою щирості та довіри, умовою взаєморозуміння. У той же час справжній повазі протистоїть не лише презирство, приниження, байдужість, цинізм, егоцентризм, а й помилкові, збочені форми поваги - лестощі, підлегливість, лестощі, конформізм, лестощі, лестощі, а також жалість і заздрість. . Органічна єдність таких якостей особистості, як вияв турботи, ввічливості, слухняності, доброти, співпереживання іншим, знайшла своє відображення в понятті «повага до людей».

Особлива роль у вихованні поважного ставлення до дорослих молодшого школяра належить матері. Жінка-мати охороняє дружню атмосферу в сімейному середовищі, є джерелом знань, добра, тепла та любові. Матір часто називають матір'ю, нянею, матір'ю, нянею, маточкою, матір'ю, а в українському фольклорі матір порівнюють із образом Сонця, Зірки, Голуба, Чайки та інших. У народі кажуть: «У дитини болить палець, а у матері серце», «Немає батька – напівсирота, немає матері – повна сирота», «Тільки на світі і правда, що мати». Батько, чоловік в українській родині – це авторитет, приклад життя та захисник матері та дітей. Водночас він є уособленням духовно-моральних цінностей, трудовою орієнтацією дітей (переважно хлопців).

Народна мудрість чітко вказує на взаємозв'язок соціальної та педагогічної ролей чоловіка та дружини в сім'ї, батька та матері у вихованні дитини: «Чоловік – голова будинку, а жінка – душа». Справжніми батьками були ті, хто не тільки народив дитину, але й виховував, «доводив до розуму». У громаді батьків, які подавали добрий приклад не лише своїм дітям, а й іншим, поважали та шанували. Люди похилого віку часто говорили: «Яка гілочка, яка огорожа, який батько, такий син».

Враховуючи життєву мудрість і досвід, не менш відповідальна роль у народній педагогіці, зокрема у вихованні дітей, належить бабусям і дідусям. Старші члени сім'ї втілюють єдність поколінь і стали справжніми вчителями для

дітей. Маючи великий життєвий досвід, вони передавали свої знання дітям: розповідали казки, співали колискові та дитячі пісеньки, виготовляли іграшки, вигадували загадки, а також брали участь у важкій роботі. Адже з перших днів народження дитина була включена в життя сім'ї та здобувала досвід у батьків, старших братів і сестер, у батьків, бабусь і дідусів. «Слово батьків чи старших у сім'ї було законом для молодших. Вони мали свої обов'язки з раннього дитинства, вчилися на різних роботах, наполегливо працювали. Дівчата успадкували науку від своїх матерів, хлопчики вчилися чоловічим ремеслам від батька чи діда, зауважила Лідія Орел, описуючи сімейне та суспільне життя. Дітей любили, але до них завжди ставились вимогливо, не все дозволялося, іноді каралася провина. Для дітей існували певні правила поведінки. Дітям не завжди дозволяли слухати розмови дорослих, не кажучи вже про те, щоб їм заважати» [9].

Українська сімейна педагогіка наголошує, що батьки повинні піклуватися про своїх дітей, бачити в них особистість. Тоді діти будуть поважати своїх батьків та піклуватися про них.

Батькам потрібно виховувати у дітей бажання спілкуватися з бабусями, дідусями, родичами та друзями. Важливим засобом спілкування може бути усна народна творчість, народні традиції, звичаї та обряди. Хороші стосунки між батьками та дітьми засновані на взаємній чесності, доброті, щирості та порядності.

Гуманізація дитячо-батьківських відносин, емоційне благополуччя дітей та дорослих членів сім'ї можлива лише за умови залучення всіх суб'єктів освітнього процесу (дітей, вчителів, батьків) до культурно-історичного ідеалу сім'ї, її відродження у сімейному житті з урахуванням сучасних реалій. Ідеал сім'ї базується на моральних принципах сімейної взаємодії (кохання, взаєморозуміння, взаємна відповідальність, підтримка тощо), престижі материнства та батьківства, культі предків тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістотель. Нікомахова етика = Αριστοτελους. Ηθικα Νικομαχεια / Арістотель. Київ: Аквілон-Плюс., 2002.
2. Бабій В. Сімейні традиції та їх виховного значення /В. Бабій// Позакласні години, 2004. № 7-8, С. 27-31.
3. Монтень М. Опыты / М. Монтень Москва: АЛЬФА-КНИГА., 2009.
4. Сковорода Г. Педагогічні ідеї Г. Сковороди / За ред. О. Г. Дзевєріна. К., 1972. С. 154.
5. Сухомлинський В. Вибрані твори. У 5 т. Т. 1–5. К., 1976–1977. С. 269.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / Василь Олександрович Сухомлинський. К. : Рад. шк., 1977. 670 с.
7. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн Санкт-Петербург: Питер, Серия «Мастера психологии», 2004.
8. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навч.-метод. посіб. / Мирослав Гнатович Стельмахович. К. : ІЗМН, 1997, 232 с.
9. Орел Л. Українська родина: Родинний і громадський побут. К., 2000. С.100.
10. Оржеховська В., Кириченко В., Ковганич Г. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі / В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганич Харків: Точка. 2007.
11. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : [монограф.] / Роман Володимирович Павелків. Рівне : Волинські обереги, 2004. 248 с.
12. Петровский А. Дети и тактика семейного воспитания / А. Петровский Москва: Знание., 1981
13. Родинно-сімейна енциклопедія. За заг. ред. Ф. С. Арвата та ін. К.: Богдана, 1966. 438 с.
14. Словник символів культури України /За загальною редакцією В. П. Коцура, О. І. Потапенка, М. К. Дмитренка. К.: Міленіум, 2002. 260 с

- 15.Щербак І. Обрядові функції дітей і підлітків // Народна культура українців: життєвий цикл людини: історико-етнологічне дослідження у 5 т. / наук. ред. М. Гримич. Том І. Діти. Дитинство. Дитяча субкультура. К., 2008 С. 116.
- 16.Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Даниил Борисович Эльконин ; ред. и вступ. стат. Давида Иосифовича Фельдштейна. Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 417 с.
- 17.DeVries R. Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education / Rheta DeVries, Betty Zan. New York : Published by Teachers College Columbia University Press, 1994. 274 p.
- 18.Gray J. Children Are from Heaven: Positive Parenting Skills for Raising Cooperative, Confident, and Compassionate Children / John Gray. New York : Harper Collins Publishers, 2000. 357 p.

Марценюк Анастасія

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НАВЧАЛЬНОЮ КНИГОЮ

У статті розкриваються особливості підвищення ефективності уроку, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці шляхом організації самостійної роботи з підручником; наголошується на значущості використання різноманітних диференційованих завдань

Ключові слова: *самостійна робота, види самостійної роботи, уміння самостійної роботи, підручник, класифікація самостійних вправ*

Молодший шкільний вік, згідно з численними дослідженнями класичної психології і педагогіки (Л.С.Виготський, Давидов, Д. Б. Ельконін та ін.) Містить потенціал успішного формування пошуково-дослідницької діяльності.

Дані сучасних вітчизняних досліджень (Н.Г. Алексєєва, Л. П. Виноградової, А.В. Леонтович, А.І. Савенкова та ін.) також говорять про можливість успішного навчання елементам навчального дослідження вже на початковому етапі шкільної освіти.

Сучасна освітня парадигма провадить використання таких засобів навчання, які б сприяли ефективній організації самостійної роботи учнів у навчально-виховному процесі. Виняткове місце серед різноманітних матеріалів і знарядь навчального процесу посідає підручник, адже саме він відображає сучасний стан і домінуючі тенденції у педагогічній теорії і практиці.

Проблемам шкільного підручника присвячені праці Ю. Бабанського, В. Беспалька, Д. Зуєва, І. Лернера, В. Мадзігон, О. Савченко, М. Скаткіна, Н. Тализіної та ін.

Активно обговорювалася багатьма авторами проблема шкільного підручника і в радянські часи, і на сучасному етапі. Так, впродовж 1971 – 1991 рр. публікувалася серія збірників «Проблеми шкільного підручника» під редакцією Д. Зуєва. Видання збірників наукових праць «Проблеми сучасного підручника» (з 2002 р.) є свідченням небайдужості українських учених до проблеми підручникотворення.

Сучасні дидакти дають неоднозначні визначення поняття «підручник», окреслюючи різноманітні функції навчальної книги та розкриваючи її багатоаспектну роль в освітньому процесі:

- повноцінний підручник – це комплексна інформаційна модель, що відображає елементи педагогічної системи (цілі, зміст навчання і виховання, дидактичні процеси, організаційні форми навчання) та дозволяє втілити їх на практиці (В. Беспалько);

- підручник і навчальний посібник наповнюють навчання конкретним матеріалом, дають орієнтири побудови курсу педагогу і матеріал для самостійної роботи учням (В. Загвязінський) [4];

- основна навчальна книга, складена відповідно до програми з урахуванням вікових особливостей учнів (С. Максимюк).

- поліфункціональна психодидактична система (Е. Гельфман, М. Холодна) [30];

- книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики (М. Фіцула).

- особлива дидактична система, яка не тільки розкриває зміст навчання, а й є специфічною моделлю процесу навчання (І. Малафіїк).

Раніше на традиційні навчальні книги покладалося, як правило, два дидактичних завдання: закріплення знань, отриманих на уроці та їх відпрацювання вдома.

У сучасних підручниках спостерігається тенденція розширення їх функціональності. У своєму дослідженні Е. Гельфман та М. Холодна, описуючи традиційний шкільний підручник та його призначення, зазначають, що недостатня розробка критеріїв сучасної навчальної книги призвела до стереотипних уявлень стосовно форми, структури та змісту підручника, що заважає розробці та впровадженню підручників нового покоління у практику шкільної освіти. Автори наводять наступні приклади цих стереотипних уявлень: вузька предметна спрямованість; переважання репродуктивно-пояснюючого типу викладу навчального матеріалу; вимога лаконічності і стислості викладу матеріалу; стиль шкільного підручника має бути витриманий у жанрі навчально-наукової літератури без будь-яких елементів популяризації і зацікавлення; предметні знання, викладені в підручнику, є достатнім підґрунтям для формування прийомів і способів навчально-пізнавальної діяльності; у підручнику фіксується обов'язковий для всіх учнів навчальний матеріал, темп засвоєння якого, його об'єм і рівень складності відповідно до різних учнів регулюється вчителем; текст підручника за своєю формою виступає у якості письмової монологічної розповіді автора (-ів); підручники не передбачені для індивідуальної роботи, оскільки ця функція перекладається на вчителя; у підручнику у мінімальному розмірі представлені завдання для

контролю і самоконтролю, оскільки припускається, що зовнішній контроль буде здійснювати вчитель, а самоконтроль – сам учень).

Важливою умовою реалізації інновацій нових Державних стандартів освіти та навчальних програм, які нині впроваджуються в освітню систему нашої держави, є їх якісне відображення в навчально-методичному комплексі та, насамперед, у підручнику.

Як зазначає О. Савченко «сучасний шкільний підручник повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, тобто давати вчителю масової школи взірць добротної технології навчання і розвитку... саме технологічність нового підручника здатна забезпечити його випереджальну роль щодо масової практики, пришвидшити запровадження нових ідей» [5].

Автор педагогічної системи формування пізнавальної самостійності молодших школярів також наполягає на ідеї підготовки учнів до самонавчання саме за допомогою підручника. «Зокрема, для забезпечення мотивації учіння автори практикують різні засоби заохочення та підтримки самостійних розумових зусиль учнів: достатній вибір завдань різного рівня складності, цікавий матеріал, ілюстрації, схеми міркування тощо. Процесуальний аспект – це вміння автора спроектувати в тексті, завданнях, схемах розгорнутий процес самоучіння. Це передбачає вміння учня ставити й усвідомлювати мету (що я роблю, для чого, з якою метою), робити вибір та давати оцінку засобів виконання самостійної роботи, прогнозування (що з цього вийде), обов'язкову самооцінку, самоаналіз якості своєї роботи. Якщо підручник час від часу дає дітям можливість усвідомлено пройти крізь усі ланцюжки самостійного учіння, то в них поступово створюється установка на самоорганізацію і самоаналіз інтелектуальної праці» [5].

Для розробки системи продуктивних методів, прийомів і засобів роботи з підручником, спрямованої на формування дослідницьких умінь, можуть бути використані наступні поняття:

- дослідницька діяльність;
- дослідницька компетенція;

- дослідницькі вміння;
- пізнавальна мотивація.

Під час експерименту дослідницька діяльність школярів розуміється, як «... вид творчої, пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння учнями самостійної теоретичної та експериментальної роботою, сучасними методами наукового дослідження, технікою експерименту».

Дослідницька компетенція - це сукупність знань в певній галузі, наявність дослідницьких умінь і наявність здатності застосовувати ці знання і вміння в конкретній діяльності. Дослідницька компетенція є складовою частиною навчально-пізнавальної компетенції і забезпечує її ефективність.

Дослідницькі вміння визначаються, як система теоретичних і практичних умінь, які забезпечують успішне виконання дослідницької діяльності, в основі якої лежить сформованість мотивації до дослідницької діяльності, а також система знань про способи її здійснення.

У контексті досвіду доцільно розглядати дослідницькі вміння, спрямовані на вивчення об'єктів і явищ на основі текстового і образотворчого оформлення інформації (зміст і ілюстрування підручника).

Пізнавальна мотивація виступає як система навчальних мотивів школяра, відповідна потребам дитини в пізнавальної діяльності, і стимулюється різними методами, прийомами, засобами, змістом.

Сучасний етап вітчизняної педагогічної думки характеризується інтеграцією різних підходів: проблемного, програмованого, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, розвиваючого. Однозначно визнається системоутворюючий фактор навчально-методичного процесу - особистість учня; приділяється особлива увага технологізації навчання .

Одним з найбільш доступних і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності уроку, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці є відповідна організація самостійної навчальної роботи. Вона займає особливе місце на сучасному уроці, тому що учень здобуває знання тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Передові педагоги завжди вважали, що на уроці учні повинні працювати по можливості самостійно, а вчитель - керувати їх самостійною роботою. Тим часом, в школі не часто можна бачити самостійні роботи, які були б спрямовані на формування прийомів пізнавальної діяльності, школярів мало навчають способам і прийомам самостійної роботи.

Самостійна навчальна діяльність розглядалася як в класичній, так і сучасній вітчизняній педагогіці. Аналіз накопиченого теоретичного досвіду психолого-педагогічної літератури дозволяє окреслити кілька підходів в дослідженнях самостійної діяльності учнів: об'єктивний, або логіко-соціологічний, психологічний, дидактико-методологічний, психолого-дидактичний.

Об'єктивний, або логіко-соціологічний, підхід застосовується при обґрунтуванні ступеня самостійності. Пріоритетом виступає логіка змісту навчального матеріалу та специфіка навчального предмета, менш розробленими у визначенні місця і значення самостійної діяльності виявляються психологічні особливості і характер пізнавальної діяльності учнів.

З позиції психологічного підходу дослідження зводяться до психологічних характеристик самостійності мислення, визначення і вирішення пізнавальних завдань через опис розумових процесів.

Дослідження з точки зору психолого-дидактичного підходу націлені на виявлення сутності самостійної діяльності як дидактичної категорії, її предмета і мети. Названа діяльність стимулює ініціативність, самостійність і творчу активність.

Дидактико-методологічний підхід в дослідженні проблеми самостійної пізнавальної діяльності бере початок у педагогічній системі Я.А. Коменського. Для нього характерний аналіз області застосування самостійної роботи учнів, її видів, вдосконалення методик, їх використання, а також часткове рішення проблеми співвідношення педагогічного керівництва і самостійності учнів.

У науково-педагогічній літературі дається неоднозначна інтерпретація понять «самостійна робота» і «самостійна навчальна діяльність». Довгий час у педагогічній літературі ці поняття ототожнювалися.

Спробу зняти протиріччя між поняттям «самостійна робота» і поняттям «самостійна діяльність» зробив П.І. Підкасистий [6]. Він зазначає, що під самостійною роботою зазвичай розуміють будь-яку організовану вчителем активну діяльність учнів, спрямовану на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування і розвиток умінь і навичок, узагальнення і систематизацію знань [6].

Як дидактичне явище, самостійна робота являє собою, з одного боку, навчальне завдання, тобто те, що повинен виконати учень, об'єкт його діяльності, з іншого - форму прояву відповідної діяльності пам'яті, мислення, творчої уяви при виконанні учнем навчального завдання, яке, в кінцевому рахунку, призводить школяра або до отримання абсолютно нового, раніше невідомого йому знання, або до поглиблення і розширення сфери дії вже отриманих знань (рис. 1.1).

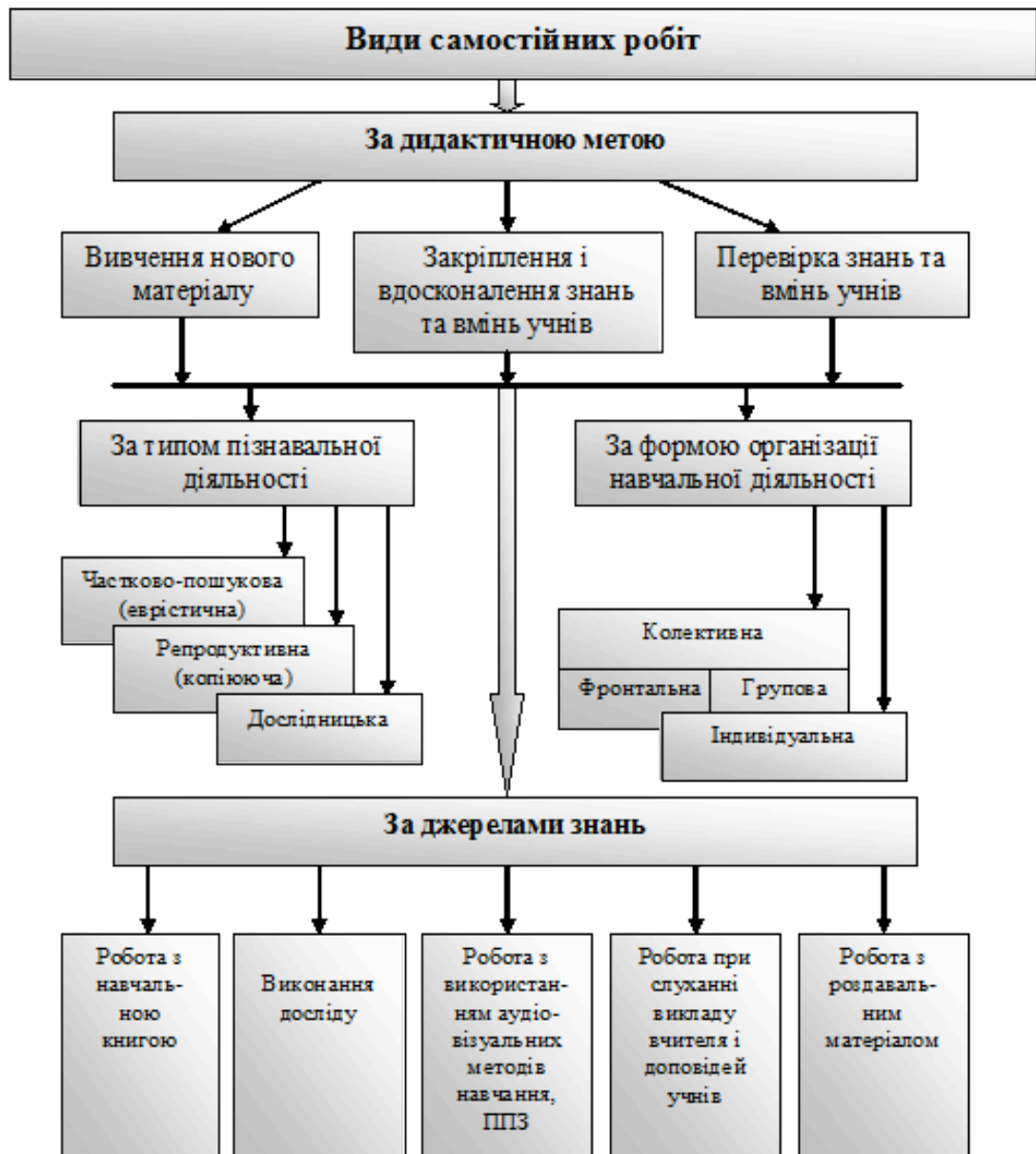


Рисунок 1.1. Види самостійних робіт

Одним з найголовніших і найважливіших методів навчання є робота з книгами. Перевага даного методу полягає в можливості для молодшого школяра неодноразово піддавати обробці навчальний матеріал в доступному йому темпі і в будь-який зручний для нього час. Для легкого засвоєння дитиною матеріалу, підручник повинен бути лаконічним, конкретним, але в той же час містити в собі необхідний узагальнений матеріал і великий обсяг фактичного матеріалу з урахуванням вікових особливостей і психічних процесів, таких як сприйняття і мислення пам'яті. На жаль, в початковій школі робота з книгою займає незначне місце, так як педагоги намагаються

привернути увагу школярів більш яскравими та незабутніми способами, вдаючись до інтерактивних дошок, барвистих презентацій, використання інших різних інформаційних технологій. Все це призвело до того, що книга стала нудною, нецікавою, одноманітною і нікому непотрібною, вона виявилася витісненої іншими методами навчання. В результаті діти читають мало, читають погано, не хочуть читати, та й все рідше розуміють прочитаний матеріал. Проблеми такого роду має більше однієї третьої частини школи. Також можна назвати й інші причини, які сприяють невмінню нормально читати і розуміти прочитане: телебачення, яке не вимагає розумової напруги, комп'ютерні ігри, інтернет, поширення коміксів і інших різних журналів з картинками. Самостійна робота є не самоціллю, а засобом боротьби за повні та міцні знання школярів, засобом формування і розвитку в учнів активності і самостійності як особистісних якостей, розвитку їх розумових здібностей. Самостійністю називається одне з провідних якостей особистості, яке виражається в умінні ставити перед собою певні цілі і в умінні домагатися їх досягнення своїми власними силами. Сучасні освітні стандарти висувають особливі вимоги до організації самостійних робіт учнів у початковій школі. Ямалтдінова Д. Г. вважає, що самостійна робота учнів - необхідна умова розвитку їх пізнавальних здібностей. Розвиток самостійності учнів необхідно починати вже з перших днів навчання в школі, оскільки саме в молодшому шкільному віці відбувається становлення таких якостей особистості, як самостійність, відповідальність і здатність до самоконтролю. Дитина, яка в перший раз приходить до школи, не може ще самостійно ставити мету своєї діяльності, тим більше планувати свої дії, контролювати їх здійснення, зіставляти отриманий результат з раніше поставленою метою. У процесі навчання дитина повинна досягти певного досить високого рівня самостійності, який відкриває можливість справлятися з різними завданнями, черпати нове в процесі вирішення навчальних завдань. При формуванні та розвитку самостійності дитина оволодіває навиками самостійної роботи, які дозволяють молодшому школяреві своїми силами черпати знання протягом усього часу

навчання, як в школі, так і за її межами. Більша частина навчальних посібників ще не в повній мірі сприяють успішному розвитку пізнавальної активності учнів, формуванню і розвитку їх самостійності, що викликає утруднення в діяльності педагогів в організації самостійної роботи на уроках. У більшості посібників дано зміст навчального матеріалу з недостатньою кількістю завдань, які вимагають від учнів самостійного спостереження прикладів, пошук подібностей і відмінностей між зіставляється явищами. Правила, закони і висновки в більшості випадків даються в готовому вигляді і вимагають тільки заучування (рис. 1.2.).



Рисунок 1.2. Робота з підручником

Завдання школи полягає в тому, щоб давати певний мінімум знань - фактів, положень, наукових істин, технічних істин, політичних і естетичних. Але найголовніше завдання школи полягає в тому, щоб навчити молодшого школяра опанувати методами добування знань, прийомами дослідження та логікою наукового мислення. Для досягнення цих цілей потрібно вчити дітей самостійності. Для позитивних результатів потрібно, щоб самостійна робота

допомагала школярам засвоювати знання і набувати вміння, сприяла розвитку здібностей дітей. Для цього вчителю необхідно дотримуватися певних умов, що вироблені практикою навчання. Щоб вони мали знання і вміння, потрібні для самостійного користування. Кожен новий для них вид роботи вони спочатку освоюють при безпосередній участі вчителя, який навчає їх відповідним прийомам і порядку дій. Робота, яка не вимагає ніякого розумового напруження від школярів, яка не розрахована на прояв ними кмітливості, що не буде самостійною, отже, не буде розвиваючого значення. Завдання повинно даватися так, щоб учні сприйняли його як свою власну пізнавальну чи практичну мету і активно прагнули до кращих успіхів. Якщо в класі є учні, для яких взагалі завдання з якої-небудь причини непосильні, то цим учням учитель дає особливі, індивідуальні завдання. Всім людям необхідно вміти самостійно здобувати знання, опановувати вміннями, застосовувати їх в життя. Існують вимоги до самостійної роботи. По-перше, це навчання дітей на уроках правильним, раціональним прийомам самостійної роботи. По-друге, потрібно стежити, щоб у школярів не було перевантаження, яке може бути викликане цими завданнями. І, по-третє, слід використовувати час на уроках з максимальною продуктивністю. Самостійна робота учнів повинна входити органічною частиною в усі ланки процесу навчання. Таким чином, вона буде досить ефективною як в засвоєнні учнями знань, так і по відношенню до їх здібностей, якщо вона організована в системі уроків.

Сьогодні існує чотири прийоми роботи з підручником. По-перше, введення прийому - пояснення його значення, знайомство з його складом, основними діями і уявлення зразка виконання. По-друге, засвоєння - виконання декількох завдань при використанні прийому з постійним контролем вчителя, а також завдання на відтворення послідовності операцій прийому. По-третє, закріплення, яке полягає в застосуванні дітьми прийому незалежно від легкого до складного. По-четверте, пост-закріплення - самостійна робота вдома, з необхідністю починати її з відтворення отриманих на уроці знань і умінь (рис. 1.3).



Рисунок 1.3. Види самостійної роботи з підручником

У більшості випадків, молодші школярі виконують вимоги вчителя без заперечень, не намагаються сперечатися, як це буває в підлітковому віці. Вони наївні, довірливо ставляться до оцінок і повчань вчителя, беруть з нього приклад багато в чому. Тобто, задане завдання на уроці - потрібно зробити на уроці, і школярі його виконують беззаперечно, не думаючи навіть над призначенням своєї роботи. У такому віці дітям цікаво опанувати нові знання, вміння і навички, і роблять вони це швидко, «вбирають як губки». Все нове, таке як принесена учителем книжка з картинками і наочний матеріал, викликає у дітей негайну реакцію.

Підвищена активність, готовність до дії проявляється на уроках і в тому, як діти швидко піднімають руку, з нетерпінням вислуховують відповідь іншого учня, прагнуть самі відповідати. Для того, щоб виявити можливості кожної дитини вчителю потрібно регулярно проводити самостійні роботи, за результатами яких, він може спостерігати за успішністю учнів. Дуже сильна спрямованість молодшого школяра на зовнішній світ - факти, події, деталі

залишають у нього сильне враження. При першій-ліпшій можливості школярі підбігають ближче до об'єкта інтересу, намагаються взяти малознайомий предмет в руки, загострюють увагу на його деталях. Діти із задоволенням розповідають про те, що вони побачили, згадують численні подробиці, які малозрозумілі сторонній, але, безумовно, значних для них самих. Але в той же час, в цьому віці у дітей немає прагнення зрозуміти в чому полягає сутність явищ. Молодшого школяра ускладнює виділення істотного, головного. Наприклад, коли він переказує текст або відповідає на питання по ньому, школяр часто повторює, ніби завчені окремі фрази і абзаци. Навіть при проханні переказати своїми словами або коротко викласти суть прочитаного матеріалу.

Найбільш зручний засіб роботи з диференційованими завданнями вже давно відомо - це картки. З ними школярі успішно працюють на уроках математики та української мови, та й інших. А саме набір карток по темі допоможе здійсненню індивідуального підходу до учня. Найбільш раціонально komponувати варіанти карток до кожного уроку, до кожного поняття. Диференційовані завдання на картках успішно використовуються, якщо потрібно підвести учня до формулювання якогось положення, тобто провести узагальнення. Причому, якщо враховувати, що частина учнів вже вміють узагальнювати, то для інших - це важке, але здійсненне завдання, а треті зможуть її виконати тільки при певній допомозі. Отже, існує кілька форм роботи. Протягом уроку педагог вдається до таких форм роботи як: фронтальна, групова та індивідуальна.

Фронтальна форма роботи в педагогічній практиці є вивчення нового матеріалу, де педагог звертається до всього класу і у нього є можливість включити тільки елементи для учнів, які менш продуктивні, а для здібних дітей засвоїти матеріал на етапі первинного сприйняття, самостійна робота буде включати перше завдання без слів для довідок. Самостійність в процесі навчання на уроках в молодшому шкільному віці може виявлятися в умінні дитини вступати в ініціативні відносини з учителем. При наданні учням

можливості для самостійного спостереження, порівняння, аналізу, узагальнення досліджуваних об'єктів і явищ, то у них глибше і яскравіше проявляються інтереси, прагнення самостійно з'ясувати причину цього явища, встановлювати взаємозв'язок явищ. Беручи до уваги особливості молодшого шкільного віку, педагог зможе максимально правильно вводити в навчання самостійну роботу. Для підвищення у дітей інтересу до самостійної роботи слід пропонувати різні завдання. Внаслідок чого дитина в ході виконання робіт самостійно підвищить свій рівень знань.

Послідовність самостійної роботи учня з підручником можна представити в наступному вигляді:

- знайти завдання по змісту;
- обміркувати заголовок;
- прочитати зміст пункту (параграфа);
- виділити всі незрозумілі слова і вирази і з'ясувати їх значення;
- задати по ходу читання питання і відповісти на них;
- виділити (виписати, підкреслити) основні поняття;
- виділити основні правила;
- вивчити визначення понять;
- вивчити правила;
- розібрати ілюстрації (креслення, схему, малюнок);
- розібрати приклади в тексті і придумати свої;
- скласти схеми, малюнки, таблиці, креслення, використовуючи свої позначення;
- відповісти на конкретні питання в тексті;
- придумати і задати собі питання по тексту параграфа.

Вправи для самостійного виконання, повинні виконуватися тільки після засвоєння вивченого матеріалу для поглиблення знань і розвитку здібностей.

Можна скласти наступну класифікацію самостійних вправ:

1. Усні вправи: скорочують час на виконання завдання; розвивають довірливу увагу; привчають працювати.

2. Письмові вправи: призначені для більш складних видів робіт; забезпечують можливість багаторазового перегляду, аналізу, виправлення; розвивають зорове сприйняття, зорову пам'ять, образне мислення; підвищують грамотність, логіку і послідовність мислення; розвивають спостережливість; розвивають самостійність і ініціативу.

3. Відтворюють вправи: вправи по закріпленню раніше вивченого матеріалу; вирішення задач.

4. Тренувальні вправи: вправи на застосування знань в нових умовах; здійснюється добірка вправ з наростаючим ступенем труднощі; перехід від простих до більш складних завдань, що вимагають виконання ряду дій, обліку різних даних.

5. Коментовані вправи: фронтальні письмові роботи всього класу по застосуванню засвоєних знань.

6. Алгоритмічні вправи: виконання вправ по складанню прикладів і задач на застосування правил (вправи за зразком).

7. Проблемно-пошукові вправи: розвиваючі здатність до здогадки і інтуїції; формують творче мислення.

8. Творчі усні та письмові роботи: спрямовані на розвиток самостійності пізнавального інтересу, на розвиток творчого мислення та практичних дій.

9. Графічні роботи: передбачають складання логіко-структурних схем, графіків, діаграм, креслень, малюнків з метою поглибленого осмислення і закріплення знань, придбання графічних умінь.

10. Ігрові вправи: викликають інтерес до навчання, рішенням пізнавальних завдань; активізують мислення, ініціативу, творчість, самостійність; знімають зайву напругу, м'язову і психічну втому.

Самостійні вправи можна об'єднати в 3 групи:

1. підготовчі вправи;
2. тренувальні вправи;
3. творчі вправи.

При виконанні самостійної роботи над помилками, щоб зрозуміти суть правильного рішення, учні самостійно виконують завдання і вправи, в яких раніше допускали помилки.

Отже, самостійна робота являє собою, з одного боку, навчальне завдання, тобто те, що повинен виконати учень, об'єкт його діяльності, з іншого - форму прояву відповідної діяльності пам'яті, мислення, творчої уяви при виконанні учнем навчального завдання, яке, в кінцевому рахунку, призводить школяра або до отримання абсолютно нового, раніше невідомого йому знання, або до поглиблення і розширення сфери дії вже отриманих знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грицевский И. М. От учебника – к творческому замыслу урока / И.М. Грицевский, С. Э. Грицевская. М: Просвещение, 1990. 207 с.
2. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. М.: Учпедгиз, 1961. 239 с.
3. Жарова Л. В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся / Л. В. Жарова. Л.: ЛГПИ, 1986. 79 с.
4. Загвязинский В. И. Педагогический словарь: учебное пособие для студ. выс. учеб. заведений / (В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.) /Под ред. Загвязинского В., Закировой. М.: Академия, 2008.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. К.: Видавництво гуманітарної літератури «Абрис», 1997. 389 с.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. М.: Педагогика, 1980. 240 с.