

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У , Ф О Р М Т А
М Е Т О Д І В Н А В Ч А Н Н Я І В И Х О В А Н Н Я
В З А К Л А Д А Х О С В І Т И**

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 29

Заснований в 1996 році

Рівне – 2004

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць.**Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 29. — Рівне: РДГУ, 2004. — 157 с.**

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, методики навчання, виховання, розвитку дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**Головний редактор:**

Хом'як Іван Миколайович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Янцур Микола Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар) (Рівненський державний гуманітарний університет).

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Інститут проблем виховання АПН України);

Воробійов Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Дем'янчук Анатолій Степанович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України (Міжнародний університет „Рівненський економіко-гуманітарний інститут” ім. академіка Степана Дем'янчука);

Карпенчук Світлана Григорівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Коваль Ганна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Левківський Михайло Васильович – доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний педагогічний університет ім. Івана Франка);

Лисенко Неля Василівна – доктор педагогічних наук, професор (Прикарпатський державний педагогічний університет ім. В. Стефаника);

Лісова Світлана Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Малафійк Іван Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Мітюров Борис Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павелків Роман Володимирович – кандидат психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павлютенков Євген Михайлович – доктор педагогічних наук, професор (Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів);

Пальчевський Степан Сергійович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Пасічник Ігор Демидович – доктор психологічних наук, професор (Національний університет “Острозька Академія”);

Поніманська Тамара Іллівна – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);

Терещук Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

Тищук Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №9 від 28.05.2004 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 07 — 10.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2004

оточуюче середовище та активно створювати його. Дослідницька робота у дитячому садку дозволила виділити орієнтовні уміння, оволодіння якими сприяють формуванню цілісної естетичної культури: використання кольору як простого декору (зафарбовування); визначення змісту візерунка (стилізування елементів за мотивами народних промислів, реально існуючих форм, фантазійних, казкових мотивів); складання візерунка за законами орнаментального ритму (повторення, чергування, гармонійність колористичного рішення); прикрашання орнаментом різних форм, поверхні предметів за композиційно-орнаментальними законами (співзвучність форми з композицією візерунка, відповідність форми призначенню предмета); розуміння й адекватне оцінювання виразних можливостей елементів декору та оптимальне використання їх у зображувальній діяльності та предметно-естетичному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Редакція журналу “Дошкільне виховання”, 1999.– 62 с.
2. Скиданова Л.Я., Сірченко Л.І. Декоративне малювання та аплікація в дитячому садку. – К.: Рад. школа, 1981. – 64 с.
3. Богатеева З.А. Мотивы народных орнаментов в детских аппликациях. – М.: Просвещение, 1986. – 207с.
4. Борев Ю.Б. Эстетика. – М.: Политиздат, 1988. – 496с.
5. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступени к творчеству. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
6. Халезова Н.Б. Народная пластика и декоративная лепка в детском саду. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
7. Шпикалова Т.Я. Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства. – М.: Мозаика-Синтез, 1996. – 120 с.

Резюме. В статье рассматривается проблема влияния народного декоративно-прикладного искусства на формирование у дошкольников умений, направленных на становление целостной эстетической культуры. Статья содержит систему форм и методов эстетического воспитания, реализуемого в условиях дошкольного учебного заведения.

Ключевые слова: народное декоративно-прикладное искусство, художественно-эстетическое воспитание, интеллектуально-художественное развитие, художественно-эстетическое восприятие, педагогический процесс, ритм, композиция, колорит.

Summary. The article regards the problem of folk ornamental – applied art influence on forming definite skills, which are directed to coming-to-be of entire aesthetic culture, by children, it consists of system of forms and methods of aesthetic perception being realized in conditions of preschool education institution.

Key words: folk decorative applied arts, artistic–aesthetic education, intellectual–artistic development, artistic–aesthetic perception, preschool pedagogical process rhythm, composition, color (coloring).

Одержано редакцією 15.05.2004.

УДК: 373.2

Н.М. ГОРОПАХА

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ВМІНЬ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА З ПЕДАГОГОМ ТА ОДНОЛІТКАМИ

Резюме. Стаття присвячена проблемам розвивального навчання дітей дошкільного віку. Досліджується питання про необхідність формування у старших дошкільників умінь включатися до навчального співробітництва з педагогом та однолітками. Ці вміння є однією з умов організації групових та колективних форм пізнавальної діяльності, що складають основу методів, важливих для розвивального навчання.

Ключові слова: розвивальне навчання, навчальне співробітництво, колективно-групові та індивідуально-групові заняття, ігрові методи та форми організації навчання.

Постановка проблеми. Становлення дитячої самостійності, ініціативності і відповідальності, у першу чергу формування уміння вчитися, – головна цінність і мета освіти ХХІ сторіччя. Це підкреслюється, зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні [1]. Його автори зазначають, що навчання має спрямовуватися на “розвиток у дошкільника пізнавальної активності, творчого ставлення до діяльності... формування вміння виділяти проблему, аналізувати її, встановлювати зв’язок причин і наслідків, знаходити адекватні засоби її розв’язання, приймати конструктивні рішення, обґрунтовувати й відстоювати їх, переносити набуті знання в нові умови; закладання дитячого фонду „можу” [6, 17].

Зрозуміло, що ініціативність неможливо виростити за допомогою репродуктивних методів навчання. Цими методами можна домогтися протилежних результатів: творча, пізнавальна, комунікативна ініціативність, властива здоровим дошкільникам, може згаснути, не одержуючи підтримки вже в дошкільному закладі, а пізніше – у школі. Переважання саме репродуктивних методів навчання дітей дошкільного віку, поширення у практиці роботи вихователів так званого „шкільного” типу навчання призвело до того, що у результаті система дошкільного виховання усе більш перетворюється в початкову ступінь шкільного навчання. Незважаючи на прогресивні і гуманістичні концепції вчених і їх заклики зберегти дитинство, надмірне захоплення

“підготовкою дитини до школи” стає головною метою батьків, вихователів і навіть психологів, що працюють у дитячих садках. Така тенденція є не тільки невиправданою ні з педагогічної, ні з психологічної точки зору, але і досить небезпечною: вона може викликати непередбачені соціальні наслідки. Як підкреслюють психологи, переваги раннього навчання очевидні тільки в перші 2-3 місяці шкільного життя – таких “підготовлених” дітей уже не треба вчити читати і рахувати. Але як тільки потрібно виявити самостійність, допитливість, здатність вирішувати і думати – ці малюки пасують і чекають вказівок дорослого. Чи треба говорити, що така пасивність, відсутність інтересів і самостійності, внутрішня порожнеча будуть мати досить сумні наслідки не тільки в школі.

В той же час, зовсім відмовитися від навчання дітей дошкільного віку, безперечно, неможливо. Адже фактично навчання починається з моменту народження, при цьому воно має на меті пристосування дитини до вимог життя. На думку фахівців, научуваність дитини, тобто швидкість просування в розумовому розвитку, істотно вища, ніж дорослого. Е.Торндайк вважає, що до трьох років дитина проходить уже пів шляху свого розумового розвитку. При цьому навчання дошкільника відбувається головним чином у ході його спілкування з дорослими, його дослідницької й ігрової діяльності, тобто переважно не в ситуації спеціально організованого педагогічного процесу. Проте, як зауважувала О.П.Усова [8], в усіх названих випадках засвоєння дітьми знань, умінь та навичок відбувається без належної системності та послідовності, ситуативно, від випадку до випадку, підкоряючись конкретним життєвим або практичним завданням. Тому стихійним шляхом не можуть бути засвоєні так звані “складні знання”, які відображають не розрізнені факти, а систему уявлень про взаємозв’язки та залежності, що існують в навколишньому світі. Засвоєння таких знань, на думку О.П.Усової, вимагає організації вже в дошкільному закладі систематичного навчання на колективних заняттях.

Усвідомлення вихователями необхідності перебудувати навчально-виховний процес на гуманістичних та демократичних засадах стало однією з причин зростання у дошкільній педагогіці інтересу до ідей розвивального навчання. Серед принципів розвивального навчання важливим є переважання у педагогічному процесі групових та колективних форм організації навчальної (пізнавальної) діяльності учнів. Це робить актуальною проблему формування у дітей уже в дошкільному віці особливих умінь – умінь включатися, а пізніше – й ініціювати навчальне співробітництво з дорослим та однолітками.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Проблема співвідношення навчання і розвитку актуалізується, як правило, в критичні періоди перебудови всієї системи освіти, тобто інтерес до неї загострюється тоді, коли традиційна, існуюча на даний момент система освіти не справляється з новими соціальними завданнями, не забезпечує необхідного рівня орієнтації людини в складних умовах сучасного виробництва та суспільного життя. Принципово нове розв’язання ця проблема знаходить у теорії розвивального навчання, основи якої закладені у роботах відомого вітчизняного психолога Л.С.Виготського [4]. Обґрунтовуючи принцип розвивального навчання, він відштовхується від теорії культурно-історичного розвитку психіки, важливою тезою якої є думка про те, що будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з’являється на сцені двічі: спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна, а вдруге раз як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна.

Вихідними для розробки Л.С.Виготським теорії розвивального навчання, стали положення про те, що всі складні форми психічного життя дитини формуються в процесі спілкування, і що функція, яка спочатку була розподілена між двома людьми (дорослим та дитиною, які спілкуються), пізніше стає внутрішньою психічною функцією дитини. Звідси випливають основні принципи організації навчально-виховного процесу, обґрунтовані у роботах Л.В.Занкова [7], В.В.Давидова [5]:

- провідна роль теоретичних знань та навчання на високому рівні складності;
- усвідомлення процесу навчання учнями;
- дослідницько-пошукова робота як основний метод навчання дітей;
- групова взаємодія дітей у процесі пізнавальної діяльності, навчальне співробітництво з вчителем та однолітками як форма організації навчання.

Розвивальне навчання ставить підвищені вимоги до розвитку мовлення дітей. Вони повинні вміти задавати доречні запитання, переконувати когось, брати участь не тільки у діалозі, а й у полілозі (загальній розмові), думати вголос, давати інструкції, сперечатися, висловлювати свої почуття, робити висновки та узагальнення. Відповідні навички можуть сформуватися у дітей лише у випадку набуття ними певних комунікативних умінь у дошкільному віці. Як підкреслюють К.Н.Поливанова та Г.А.Цукерман [9], важливе завдання роботи з дітьми старшого дошкільного віку – саме формування у них навичок навчального співробітництва, оскільки без співробітництва з педагогом неможливо сформувати навчальну діяльність у дітей 6-7 років. Вона обов’язково передбачає здатність компенсувати власну невмілість, некомпетентність не з допомогою книг, а з допомогою інших людей: дорослих, однолітків. Як відзначають дослідники, для дітей 6-7 років уміння вчитися – це, перш за все, уміння включитися та ініціювати специфічне навчальне співробітництво. Пізнавальна ініціатива передбачає наявність у дітей самостійності суджень, вмінь сперечатися, відстоювати свою точку зору, бути ініціативними в отриманні нових знань. Дослідженнями О.П.Усової [8], Р.С.Буре [2] доведено, що найбільш сприятливі умови для прояву вказаних якостей з’являються не у ході індивідуальної роботи під керівництвом дорослого, а у спільній навчальній діяльності в групі

однолітків.

Цікаве дослідження щодо формування у дітей 6-7 років навчального співробітництва проведене Г.А.Цукерман [10]. Вона доводить, що вже в роботі з першокласниками можливо, не знижуючи якості знань, підвищити соціальну і комунікативну компетентність школярів, це досягається за умови, якщо знання будуть добуватися дітьми в спільній навчальній роботі з однокласниками, якщо вчителю вдасться перетворити клас у навчальне співтовариство. При цьому під навчальним співтовариством дослідниця має на увазі групу дітей, що здатна співорганізуватися для спільної навчальної праці, непосильної для кожного окремого учасника загальної роботи. Г.А.Цукерман підкреслює, що це має бути саме об'єднання дітей, а дорослий включається в роботу групи тільки в тому випадку, якщо діти самі запрошують його до співробітництва. Одиницею навчального співтовариства є організована дорослим, але діюча без його безпосереднього керівництва група однолітків або різновікова група.

В дошкільній педагогіці проблема формування у дітей навичок колективної діяльності досліджувалася переважно у контексті ігрової та трудової діяльності. При цьому доведено, що до кінця старшого дошкільного віку група дітей-однолітків набуває деяких важливих ознак колективу, які виявляються у колективних іграх (В.Я.Воронова [3]) та праці (Р.С.Буре). Це дозволяє припустити, що набуті в ігровій чи продуктивній діяльності вміння співдіяти з однолітками можуть скласти основу для формування у старших дошкільнят навчального співробітництва, тобто вмінь об'єднувати свої практичні та розумові зусилля для розв'язання поставленого вихователем у процесі навчання пізнавального завдання. Особливо важлива при цьому роль ігрової діяльності. Не випадково саме ігрові методи та форми організації навчання дошкільнят є найефективнішими. Як наголошує О.П.Усова, власне навчальна діяльність зароджується і розвивається у провідній діяльності дошкільного віку – грі. Отож, навчання буде доступне і цікаве дитині, якщо воно організовується у формі гри. Адже в дошкільному віці саме в грі (дидактичній сюжетно-рольовій) концентруються всі процеси розвитку психіки. В іграх формується дитяче товариство, виховується колективізм, уміння і бажання робити щось разом, допомогти іншому. Найпоширенішим варіантом ігрової форми навчання дошкільнят виступає дидактична гра. Важлива особливість дидактичних ігор з точки зору проблеми, яку ми аналізуємо, полягає в тому, що у значній кількості ігор передбачається залучення дітей до індивідуально-групових, а то і колективно-групових форм діяльності (діти діють з одним ігровим матеріалом, відшукують свою пару, змагаються командами тощо). Це дозволяє припустити, що саме використання спеціально підібраних дидактичних ігор може стати засобом формування у старших дошкільнят навичок навчального ділового співробітництва.

Метою даної статті є аналіз результатів експериментального вивчення типових особливостей організації вихователями навчальних занять з дітьми старшого дошкільного віку та формування у них умінь навчального співробітництва з однолітками.

Результати експериментального дослідження. Експериментальне вивчення можливостей формування у дітей навчального співробітництва вивчалось нами в рамках ширшого дослідження проблеми розвивального навчання дошкільників. Значну увагу на першому етапі дослідження ми приділили аналізу роботи вихователів, провівши численні спостереження за організацією занять, дидактичних ігор, інших форм навчальної роботи. В результаті цього аналізу ми виділили такі типові особливості проведення занять:

- переважає проведення тематичних занять над комплексними та інтегрованими (кількість останніх не складає і 25% від загальної кількості занять, запланованих у планах роботи вихователів на період наших спостережень). Практично відсутні інтегровані заняття з таких розділів програми, як ознайомлення з навколишнім, навчання грамоти, математика, фізична культура;
- вихователі використовують виключно фронтальні форми організації пізнавальної діяльності дітей на заняттях, причому частіше зустрічається індивідуально-фронтальна форма заняття. Колективно-фронтальні заняття мали місце у наших спостереженнях лише у 5 випадках і кожного разу це було зв'язано із організацією продуктивних видів діяльності дітей: праці у природі, малювання та апікації. Групові форми роботи вихователі використовують лише в окремих частинах занять, причому жодного разу у таку форму не було організовано складних видів пізнавальної діяльності дітей (вербальної, пошукової);
- на заняттях вихователі основну увагу надають формуванню у дітей знань, вмінь і навичок, формування ж навичок ділового навчального співробітництва з однолітками вихователями зовсім не плануються і тому на заняттях на це не звертається увага вихователів. Нам не вдалося відмітити жодного разу, коли б вихователі використали якісь спеціальні прийоми роботи, спрямовані на навчання дітей взаємодіяти під час занять, самостійно організувати колективне розв'язання навчального завдання.

Щоб проаналізувати наявний рівень сформованості у дошкільнят вмінь колективно розв'язувати навчальні завдання, у двох старших групах було проведено заняття на тему "Узагальнююча бесіда про осінь". При цьому в кожній групі заняття проводилися не з усією групою, а підгрупами із 9 дітей. Причому, спочатку вихователі провели заняття з однією з підгруп у індивідуально-фронтальній формі, тобто так, як це передбачалося у складеному одним із вихователів конспекті. У других же підгрупах вихователі на наше прохання використали колективно-групову форму. Для цього у конспект були внесені деякі зміни: на початку заняття діти були розподілені на три групки по троє дітей. Кожна трійка "йшла у гості" до одного з осінніх місяців і далі кожне із ігрових завдань повинно було виконуватись трійкою самостійно, після чого усі 9 дітей з

вихователем обговорювали результати своєї діяльності. Ігрові завдання були дібрані таким чином, що вимагали від дітей взаємодії: колективно “одягнути” ляльку на прогулянку, враховуючи певний стан погоди (підібрати відповідні картинки із зображенням одягу), визначити, яка погода була у тому чи іншому місяці осені (слід було одночасно працювати із одним аркушем календаря погоди), колективно придумати образну назву для „свого” місяця за його погодою.

Результати спостережень за ходом занять підтвердили наші попередні висновки, що у дітей практично не сформовані навички ділового навчального співробітництва з однолітками. В ході заняття діти як перших, так і других підгруп у обох групах виконували всі пізнавальні завдання індивідуально, навіть у тих випадках, коли така взаємодія була необхідною. Наприклад, під час гри „вдягнемось на осінню прогулянку” Олександра, Наталка та Женья „збираються на прогулянку” у жовтні. Навіть не зробивши спроби обговорити завдання, вони підходять до картинок та починають індивідуально їх переглядати. В результаті в руках у кожного по 3-4 картинки, причому всі троє взяли картинки з черевичками, курточками, шапочками, тобто з верхнім одягом. Олександра взяла ще парасольку, а Женья – рукавички. Картинок, на яких намальовані штанці, светрик, шарф не взяв ніхто. Під час підведення підсумків гри кожний із дітей намагався індивідуально показати свої картинки вихователю. Взаємодією у даній грі проявилась теж дуже мало, так у описаній трійці тільки у репліці Наталки, зверненій до Женья "Рукавичок не треба було брати, не зима ж!". Приблизно такою ж була поведінка дітей у інших підгрупах. Разом з тим виконання завдання з календарями погоди мало дещо інший характер. Перша частина цього завдання вимагала від дітей певної практичної взаємодії: кожний мав порахувати „свої” умовні позначення на спільному аркуші (наприклад, одна дитина мала визначити, скільки разів йшов дощ, інша – скільки було сонячних чи вітряних днів у місяці). Спостереження за поведінкою дітей у такій ситуації показали, що певні навички співробітництва є майже у всіх дітей. Так, із шести "трійок", у чотирьох діти зразу домовилися рахувати по-черзі і виконали завдання швидко і безконфліктно, одна трійка рахувала одночасно, розмістившись навколо стола з трьох сторін. Хоча у одній трійці діти не одразу збагнули, що слід домовитись, але вже через 1-2 хвилини зрозуміли, що заважають один одному, і встановили чергу. Однак в подальшому, коли необхідна була співдія на вербальному рівні (повідомити іншим дітям свої результати, порівняти числа та обговорити назву місяця), поведінка дітей змінилася. Лише у одній трійці діти сказали один одному, який результат їхнього рахунку і як вони хочуть назвати місяць, однак спільної назви не придумали. В інших підгрупах взагалі не було колективної розмови, діти чекали, поки до них звернеться вихователь і вели розмову тільки з ним. Спільні назви для місяців були підібрані тільки під керівництвом вихователя у фронтальній формі роботи. Цікаво, що і обговорення з вихователем майже не носило характеру ділового співробітництва. Діти повідомляли дорослому числа і чекали від нього підказки щодо назви місяця.

Щоб перевірити припущення про можливість оволодіння старшими дошкільнятами найважливішими вміннями навчального співробітництва з дорослим та однолітками, на наступному етапі експериментального дослідження було організовано апробацію системи навчальних занять, на яких переважали спочатку індивідуально-групові, а в подальшому – колективно-групові способи організації пізнавальної діяльності дітей. Основу системи складала заняття по ознайомленню дітей з навколишнім та з природою, хоча певна робота проводилась і на заняттях з інших розділів програми (образотворче мистецтво, математика). Для формування у дітей вмінь налагоджувати навчальне співробітництво з однолітками ми використали деякі прийоми, запропоновані К.Н.Поливановою та Г.А.Цукерман у їхньому “Введенні в шкільне життя” [9], а саме застосування для керівництва спочатку індивідуально-фронтальними, а пізніше індивідуально-груповими формами пізнавальної діяльності дітей умовних символів. На відміну від авторів методики ми вважали доцільним використовувати їх не лише у період безпосередньої адаптації дитини у школі, а і протягом усього навчального року у старшій групі. Це дало змогу поступово ускладнювати як форму організації занять (від індивідуально-фронтальних до індивідуально- та колективно-групових), так і рівень складності пізнавальних завдань, які даються дітям.

На першому етапі навчальної роботи умовні символи використовувалися для своєрідного невербального спілкування дітей з вихователем. Коли діти оволоділи цим вмінням, умовні сигнали почали включатися до колективних видів діяльності на заняттях, в першу чергу – до дидактичних ігор, які передбачають колективно-групову взаємодію дітей: до них вводилося правило, за яким гравцям однієї команди заборонялося розмовляти між собою, проте дозволялося інформувати про свою готовність до виконання завдання з допомогою уже добре знайомого дітям сигналу „Я”, який до цього використовували, коли треба було показати вихователю, що ти готовий до відповіді; у спілкуванні гравців різних команд використовувався умовний сигнал „Ми” або „Хор” [9, 126].

Важливе значення для формування у дітей вмінь навчального співробітництва мала організація підгрупової роботи, яка включала інтелектуальну дискусію, тобто колективне обговорення дітьми підгрупи поставленого пізнавального завдання. Можливостей для цього досить багато на заняттях із ознайомлення дітей з природою, де розв’язуються завдання екологічного виховання: розкриття дітям властивостей об’єктів і явищ природи (елементарні досліди, порівняльні спостереження, моделювання), самостійного виявлення зв’язків та залежностей у природі (мовні логічні завдання, евристичні бесіди, екологічний тренінг), засвоєння екологічної суті правил поведінки у природі (проблемно-ігрові ситуації). Колективно-групові та індивідуально-групові

форми організації пізнавальної діяльності дітей доречні також на узагальнюючих (підсумкових) заняттях, на яких формуються природничі поняття.

Переважали у розробленій нами системі комплексні та інтегровані заняття, які проводяться у формі сюжетно-дидактичної гри. Така форма передбачає поєднання через єдину тему, яка ґрунтується на добре відомому дітям сюжеті (це можуть бути сюжети улюблених дитячих ігор, казок чи книг), системи дидактичних ігор з різних розділів програми. Це дозволяє варіювати індивідуальні та групові завдання, ставити дітей в ігрові проблемні ситуації та ускладнювати рівень навчальних завдань за рахунок інтегрованого пізнання.

Висновки. Для оцінки рівня сформованості у дітей навичок навчального ділового співробітництва з педагогом та однолітками ми провели контрольне заняття, яке передбачало колективно-групову форму організації пізнавальної діяльності дітей, ряд завдань вимагав від дошкільнят вмінь колективно обговорювати пізнавальну проблему, доводити свою думку, давати відповідь від імені цілої підгрупи і, відповідно, вислуховувати відповіді дітей з інших підгруп, оцінювати їх правильність. Порівнявши поведінку дітей в ході цього заняття з результатами, отриманими в констатуючому експерименті, можна відмітити декілька позитивних тенденцій, що з'явилися після проведеної нами експериментальної роботи. По-перше, підвищилась індивідуальна пізнавальна активність всіх без виключення дітей, що проявилось у їх прагненні активно брати участь у обговоренні пізнавальних завдань і відповідей товаришів на всіх етапах заняття. По-друге, у значної кількості дітей (75%) в ході експерименту сформувались вміння, необхідні для групової роботи, зокрема для виконання індивідуально-групових завдань. Це яскраво було продемонстровано у основній частині заняття, коли кожна з трьох підгруп повинна була виконувати своє завдання, а потім - використати його результати у колективній бесіді. По-третє, частина дітей (30%) оволоділа навичками колективно-групової роботи, зокрема вмінням спільно обговорювати пізнавальну проблему. Безперечно, такого високого рівня навчального співробітництва досягли лише ті діти, які на початок експериментального дослідження уже мали високі показники з інтелектуальному розвитку та сформованості навчальної діяльності. Ці діти намагалися внести елементи колективної діяльності навіть у виконання тих завдань, у яких взаємодія дітей не була обов'язковою. Найбільш позитивно, на нашу думку, слід оцінити той факт, що навіть на фоні ігрового змагання у поведінці дітей яскраво виявилась взаємодопомога та доброзичливість до товаришів.

Таким чином, ми переконалися у тому, що у дітей старшого дошкільного віку можуть бути сформовані вміння навчального співробітництва з вихователем та однолітками, за рахунок чого процес навчання стає значно ефективнішим, зокрема підвищується його розвивальний потенціал. Навчальне співробітництво з педагогом здатне забезпечити кожній дитині ту емоційну підтримку, що важлива будь-якій людині, а особливо малюкові для того, щоб опанувати нову для нього діяльність – навчання. Співробітництво ж з однолітками є тим джерелом мотивації, що необхідна значній кількості дошкільнят для того, щоб включитися в навчальний процес і не випадати з нього (принаймні, для третини дітей спілкування і людські відносини вже до шести років стають тією головною особистісною цінністю, відсутність якої робить для них прісною, несмачною будь-яку справу, у тому числі навчання). Навчальне співробітництво є могутнім ресурсом навчання: доведено, що саме спілкування і співробітництво з однолітками (а не дії під керівництвом дорослого) – це та галузь діяльності, де найбільше успішно освоюються напівзнайомі дії і стають зрозумілими напівзрозумілі думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 62 с.
2. Буре Р.С. Готовим детей к школе. – М., 1987. – 150 с.
3. Воронова В.Я. Творческие игры дошкольников. – М., 1981. – 125 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 221 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 269 с.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. редактор О.Л. Кононко. – К., 2003. – 243 с.
7. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. – М., 1975. – 235 с.
8. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. – М., 1981. – 250 с.
9. Учимся общаться с ребенком. – М., 1993. – 190 с.
10. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать – к умению учить себя // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2 – С. 27-42.

Резюме. Стаття посвящена проблемам развивающего обучения детей дошкольного возраста. В частности, в ней поднимается вопрос о необходимости формирования у старших дошкольников умений включаться в учебное сотрудничество с педагогом и ровесниками. Эти умения являются одним из условий организации групповых и коллективных форм познавательной деятельности, которые составляют основу методов, важных для развивающего обучения.

Ключевые слова: развивающее обучение, учебное сотрудничество, коллективно-групповые и индивидуально-групповые занятия, игровые методы и формы организации обучения.

Summary. The article is dedicated to problem developing tuition children preschool age. In particular, in she rises the question about need of the shaping beside senior preschool of the skills be included in scholastic cooperation

with teacher and person of the same age. These skills are one of the conditions to organizations group and collective forms to cognitive activity, which form the base of the methods important for developing education.

Key words: *developing tuition, educational collaboration, collective-group and individual-group engagements, playful methods and the forms of organising of tuition.*

Одержано редакцією 23.04.2004.

УДК: 371.018 +372

М.А.МАШОВЕЦЬ

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю у дітей дошкільного віку

***Резюме.** Проблема формування уявлень про сім'ю у дітей дошкільного віку є досить актуальною у зв'язку з глобальними трансформаціями у сфері людських взаємин. Культура сімейних взаємин тісно пов'язана з культурою суспільства й визначається нею. Мета роботи показати необхідність пропедевтики формування культури сім'ї з дошкільного віку.*

***Ключові слова:** сім'я, образ сім'ї, виховний потенціал сім'ї, персоналізований вплив.*

***Постановка проблеми.** Людство в усі часи намагалося досягти ідеалу виховання – досконала в усіх чеснотах людина, повноцінна особистість суспільства. Ідеальній особистості в різні епохи було притаманно багато різних характеристик, проте одна з них не зникала ніколи – виконання батьківських та материнських функцій.*

У родині зберігається і пошановується рідна мова, свобода, незалежність, соборна єдність роду, народу, подружжя вірність і любов, оберігання цілості сім'ї, знання роду, збереження його честі, взаємини між рідними, родичами, сусідами, піклування про дітей і старших, працьовитість, родинна побутова культура, гостинність, культ предків, родинне звичаєве право, демократизм стосунків, профілактика незгод, розвиток самостійності та ініціативності [3,130]. Слід зазначити, що багато педагогів і психологів висловлювали думку про те, що дитина в сім'ї не вчиться жити, а живе. Тому "якість" батьківства визначає, якою буде сім'я, стиль її життя та виховання дітей.

Педагогічна спадщина наповнена цінними рекомендаціями та порадами стосовно сімейно-родинного виховання дітей дошкільного віку.

Питання раннього розвитку особистості знаходять своє відображення ще в працях грецьких та римських філософів, які висловлювали прогресивні ідеї про поєднання державної освіти з вихованням дитини в сім'ї [2]. Зокрема, Платон в "Государстве" багато уваги приділив порухам дитячої душі, вважаючи, що виховання дитини – дуже відповідальна справа. І тому рекомендував тим, хто обирав собі шлях воїна чи філософа, не створювати сім'ю, бо вона не залишає часу на державні справи. Арістотель одним із перших означив пріоритетне значення виховного впливу сім'ї на розвиток дитини та наголосив на важливості участі батьків у фізичному, розумовому та моральному вихованні дітей.

Педагогіка гуманізму епохи Відродження посилює увагу до людини, її розвитку через об'єднання сімейного та шкільного виховання. На думку М.Монтеня, "... з найбільшими і найважливішими труднощами людське пізнання зустрічається саме в тому розділі науки, який тлумачить виховання і навчання в дитячому віці" [6,138], тобто - в сім'ї. Освічена мати повинна якнайкраще організувати виховання власної дитини. Розмірковуючи над цим питанням далі, Монтень дає поради молодій матері щодо вибору наставника синові: "... бажано, щоб це була людина скоріше з ясною, аніж нашпигованою науками головою, ... бо добродійність та розум переважають голу вченість; щоб застосовувався новий спосіб навчання". Звернемо увагу на вимогу нового способу навчання, що полягає в реалізації принципу індивідуалізованої взаємодії наставника і дитини: "Я не хочу, щоб наставник один все вирішував і тільки один говорив; я хочу, щоб він також слухав свого вихованця" [6,140]. Тільки високоосвічена мати здатна розпізнати такі вміння у наставника своєї дитини, який зможе наблизитися до потягів дитини та керувати ними.

Надзвичайно цікавими і сучасними видаються роздуми М. Монтеня про зміст освіти дитини, зокрема, про ознайомлення дітей з філософією (підкреслимо, що на той час ця наука мала найвищий статус): "... зупиніться на найпростіших положеннях філософії та зумійте потрібним чином відібрати й розтлумачити їх, адже філософія вчить життю, а дитячий вік потребує подібних уроків" [6,153]. Навчаючи дитину, необхідно відмовитися від насильства та примусу, бо це калічить та розбещує її душу, робить дитину підступною, лукавою, впертою. Суспільство того історичного періоду має яскраво виражений класовий характер, (що буде ще довго простежуватися в історії людства), і тому виховання дітей в сім'ях різної соціальної приналежності відбувалося на абсолютно протилежних засадах: дбати про виховання дітей може жінка-аристократка. Проста жінка стурбована тим, як прогодувати свою дитину. Проте, незважаючи на різницю в соціальному статусі, вони однаково нещасні в своєму материнстві. І на це особливо гостро наголошує Монтень. Адже жінка-аристократка не може повністю відчувати себе матір'ю-вихователькою, бо для дитини наймають годувальницю, а потім – наставника. "Годувальниця за мізерну плату припиняє годування своїх дітей, передаючи їх якій-небудь хирій годувальниці, або навіть козі, щоб вигодувати наших; ми забороняємо цим жінкам не тільки годувати груддю їх

ЗМІСТ

Вітаємо ювіляра	3
1. Бозуш А.М. Проблеми сімейного виховання дітей у спадщині В.О.Сухомлинського.....	4
2. Кононко О.Л. Самосвідомість у житті дошкільника	6
3. Борисова З.Н. Виховні цінності у формуванні особистості дитини в педагогічній системі А.С.Макаренка	11
4. Золотухіна С.Т. Освоєння історико-педагогічного досвіду як умова формування професійної компетентності сучасного вчителя.....	13
5. Поніманська Т.І. Особистісні пріоритети гуманістичного виховання	19
6. Дичківська І.М. Підготовка вихователя як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності в контексті сучасних тенденцій розвитку освіти	24
7. Бєленька Г.В. Основні етапи формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.....	31
8. Пальчевський С.С. Глобалізація як принцип соціалізації дітей дошкільного віку	35
9. Карпенчук С.Г. Функція педагогічної технології – системотвірна.....	40
10. Машикіна Л.А. Формування професійної компетентності студентів в процесі педагогічної практики	43
11. Розальська Н.В. Деякі аспекти організації та проведення педагогічної практики майбутніх гувернерів у ВУЗі.....	48
12. Ніколайчук Г.І. Підвищення ефективності мовленнєвого розвитку дошкільників	51
13. Леценко Г.П. Наступність у формуванні діалогічної компетенції дітей дошкільного віку та учнів початкових класів і основної школи	54
14. Степанова О.І. Активізація методів роботи з розвитку мовлення дошкільників	58
15. Трусова О.Л. Декоративне мистецтво як засіб формування цілісної естетичної культури	61
16. Горопаха Н.М. Формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь навчального співробітництва з педагогом та однолітками.....	65
17. Машиовець М.А. Актуальність проблеми формування уявлень про сім'ю у дітей дошкільного віку	69
18. Богініч О.Л. Готовність батьків до народження дітей	75
19. Маліновська Н.В. С.Ф.Русова: концепція мовної освіти і мовленнєвого розвитку дітей	79
20. Борова В.Є. Коригування звукової культури мовлення дошкільників у програмно-методичних документах	81
21. Самсонюк Н.Ф. Гуманна сім'я – основа самоствердження дошкільника	86
22. Сварковська Л.А. Дослідження фізичної готовності до школи дітей 6 років.....	90
23. Литвиненко С.А. Діагностика готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності	92
24. Загородня Л.П., Матвієнко З.Е. Підготовка майбутніх вихователів до реалізації завдань екологічного виховання дошкільників з урахуванням екологічних особливостей регіону	96
25. Зданевич Л.В. Комплексне дослідження процесу адаптації студентів-першокурсників до умов життєдіяльності.....	100
26. Гордій Н.М. Проблема розумового виховання дітей в сім'ї у вітчизняній періодичній пресі (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.).....	104
27. Фасолько Т.С. Відповідальна поведінка як складова соціальної компетентності дошкільника.....	109
28. Янцур Л.А. Індивідуальні відмінності в розвитку інтересу до зображувальної діяльності у старших дошкільників на заняттях	112
29. Дронова О.О. Образотворча діяльність дошкільників у контексті гуманістичної концепції освіти	117
30. Меналюк Г.Ф. Шляхи забезпечення логіко-математичної компетентності старших дошкільників.....	121
31. Бєлова С.А. Комплексне навчання в теорії і практиці педагогів Бременської школи 20-х років ХХ століття	124
32. Марчук Г.В. Соціальна компетентність дошкільника у структурі особистості.....	127
33. Козлюк О.А. Педагогічні умови формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку.....	130
34. Косарєва О.І. Психолого-педагогічні моделі вивчення взаємодії батьків і дітей	133
35. Глінчук Ю.О. Виховання дітей у кардіоревматологічних санаторіях України.....	137
36. Герасимчук Ю.О. Педагогічні засоби формування професійно-пізнавальних інтересів у ВУЗі.....	140
37. Врочинська Л.І. Народна казка як засіб виховання гуманної поведінки у старших дошкільників	142
38. Федорова Н.В. Діалогічні засади організації гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії.....	145
39. Онищук І.А. Психолого-педагогічний аспект проблеми інтересу до мистецької діяльності у дітей старшого дошкільного віку.....	148
40. Кравець Л.М. Моделювання процесу розвитку педагогічної рефлексії майбутнього вчителя.....	150
Відомості про авторів	153

Наукове видання

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в
закладах освіти

Збірник наукових праць

НАУКОВІ ЗАПИСКИ РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Випуск 29

Заснований у 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.

Редактори збірника Дичківська І.М., Степанова О.І.

Технічний редактор Курченко Н.Б.

Комп'ютерна верстка Хомяк О.Л.

Здано до набору 17.05.2004 р. Підписано до друку 28.05.2004 р.

Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 23,48. Обл. вид. арк. 23,83. Замовлення № 33/1. Наклад 120.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31

Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і трудової підготовки (к. 98,
тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі

Рівненського державного гуманітарного університету

33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

О – 59 **Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 29. — Рівне: РДГУ, 2004. — 157 с.**

ISBN 966 — 7281 — 07 — 10.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, методики навчання, виховання, розвитку дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.20