

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 21

Заснований в 1996 році

Рівне – 2002

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 378

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць.

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 21. — Рівне: РДГУ, 2002. — 146 с.

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

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН

Мітюров Борис Никифорович (Рівненський державний гуманітарний університет);

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

доктор педагогічних наук, професор **Будний Богдан Євгенович** (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

кандидат педагогічних наук, професор **Воробійов Анатолій Миколайович** (заступник головного редактора, Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України **Дем'янчук Анатолій Степанович** (Рівненський економіко-гуманітарний інститут);

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

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

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

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

доктор психологічних наук, професор **Пасічник Ігор Демидович** (Університет "Острозька Академія");

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

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

доктор психологічних наук, професор, дійсний член МАПН **Сергєєв Олександр Васильович** (Запорізький державний університет)

доктор педагогічних наук, професор **Сметанський Микола Іванович** (Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського);

доктор педагогічних наук, професор **Терещук Григорій Васильович** (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

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

кандидат педагогічних наук, професор **Янцур Микола Сергійович** (заступник головного редактора, відповідальний секретар, Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 10 від 31.05.2002 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 — 08 — 1.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2002

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛЯ І ДИТИНИ

Розуміння гуманізації виховання як забезпечення особистісної включеності у цей процес педагога і дитини вимагає встановлення психолого-педагогічних закономірностей, що забезпечують означену взаємодію. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що в поняття “гуманістичне виховання” вкладається доволі різний, подекуди протирічний зміст. У зв’язку з багатоманітним трактуванням змісту понять, що конкретизують гуманістично-зорієнтовані педагогічні процеси, Г.Балл наголошує на необхідності чіткого використання понятійного апарату з тим, щоб не знижувати можливості раціонального обґрунтування висунутих тез. Педагогічний процес, побудований на гуманістичних засадах, найважливішою ціллю має “формування в учнів здатності до саморозвитку і ініціювання та здійснення розвивальної діалогічної взаємодії з іншими людьми” [1, 43]. Г.Балл також піддає критиці уявлення науковців про “антидіяльнісний” підхід у гуманітарній (педагогічній, методичній, психотерапевтичній, соціокультурній) роботі з людьми. Подібні спроби пояснюються тим, що слова “управління”, “маніпулювання”, “діяльність” автори використовують здебільшого для позначення не наукових, а життєвих понять.

Ми поділяємо дану точку зору, вбачаючи причину такого стану у недостатній методологічній культурі, формуванню якої ще мало надається уваги під час вузівської підготовки педагога. Це підтверджується і дослідженням Ю.В.Сенько, який визначає певні бар’єри на шляху методологічної рефлексії: схильність викладачів до однозначних, раз і назавжди заданих дефініцій педагогічних явищ; збіднення реальних навчальних можливостей студентської аудиторії; відсутність у створеній викладачем професійній моделі майбутнього спеціаліста вимог до його методологічної культури; функціоналізм, однобічність, фрагментарність самої повсякденної діяльності викладача; певна утилітарність у сприйманні дидактичних концепцій [8].

Феномен гуманістичного виховання часто пов’язують з напрямом гуманістичної психології, який виник у США в кінці 1950-х рр. і набув розквіту у 1960-1970 рр. Як теоретичне обґрунтування і соціальний рух, гуманістична психологія об’єднала вчених із спільними поглядами на людину і методологію психологічного дослідження, як протистояння пануванню двох найпоширеніших підходів у американській психології – психоаналізу та біхевіоризму. Дослідник гуманістичної психології Д.О.Леонтєв відзначає, що гуманістична психологія – типово американське явище, оскільки, хоч європейські психологи висловили погляди, що співпали з головними принципами гуманістичної психології, саме у США означений напрям набув широких масштабів соціального руху, який вийшов за рамки психологічного об’єднання. Причину запеву ідей гуманістичної психології її засновники вбачають у тому, що використання гуманістично-орієнтованими психологами традиційних технік не містить у собі принципової новизни.

Водночас, слід визнати, що й сам засновник гуманістичної психології, персонолог А.Маслоу не розглядав її як суворо організовану теоретичну систему, давши їй визначення “психології третьої сили”, як особливої групи теоретичних підходів до особистості та клінічної психології. З екзистенціальної філософії гуманістична психологія розвинула одну з своїх головних концептуальних ідей – концепцію становлення: як вільна самостійна особистість, людина відповідає за власний вибір, за реалізацію всіх своїх можливостей. Психологи-гуманісти стверджують, що незалежно від того, прагне людина самоствердження чи ні, вона повинна нести відповідальність за свою самореалізацію. Особливої ваги набуває думка А.Маслоу про те, що для розвитку здатності до самоактуалізації важливе дитинство: діти мають виховуватися у атмосфері турботи, довіри; дружна сім’я дає дитині перший досвід самореалізації. Досить ґрунтовно даний аспект проблеми особистісної самоактуалізації розроблений К.Роджерсом – автором феноменологічної теорії особистості, який розглядав людину як суб’єкт свого життя, вільний у власному виборі, прийнятті рішень, прагненні до проявів активності, відповідальності, здатний до саморозвитку та особистісного росту.

За К.Роджерсом, тенденція до самоактуалізації є основним, вихідним мотивом поведінки людини (так званий “базовий організмічний мотив”). Весь життєвий досвід

оцінюється з позицій того, наскільки добре він служить тенденції актуалізації. Друга важлива характеристика цієї тенденції – організмичний оцінювальний процес: люди шукають і позитивно оцінюють переживання, які вони сприймають як такі, що сприяють їх особистості та розвивають її. Для нас важливо те, що ілюструється означене явище прикладами цінностей дитини, як найвиразнішими: у дитинстві оцінювальний процес функціонує спонтанно, без попереджень і роздумів. К.Роджерс вважав, що люди були б більш щасливими, коли б оцінювальний процес продовжував здійснюватися гнучко, адже він переплітається з досвідом бажаності і небажаності чогось для індивіда, відтак на шляху до дорослості багато людей втрачають контакт із своїм організмичним оцінювальним процесом; вони стають невпевненими у собі, тривожними, живуть непродуктивно.

Головну причину такого явища К.Роджерс вбачає у неправильному вихованні. Адже коли розвивається “Я”, індивід прагне любові та прийняття, схвалення з боку інших (дану потребу дослідник вважав вродженою). Завдяки цьому певні люди набувають особливої значущості для дитини: надаючи і відбираючи любов і прийняття, вони здійснюють такий вплив, який може стати визначальним, сильнішим від впливу організмичного оцінювального процесу. Прагнучи до схвалення батьків, педагога чи інших значущих дорослих людей, дитина ігнорує власний внутрішній досвід, поступово відбувається інтерналізація цінностей значущих інших. Для правильного виховання, вказує дослідник, потрібно підтримувати самоактуалізацію дитини позитивним ставленням, або “безумовним прийняттям” дитини, коли вона розуміє, що дорослий любить її такою, якою вона є, а відтак потреби у позитивному ставленні не вступають у протиріччя з потребою у самоактуалізації.

Наша експериментальна робота і практична виховна діяльність з дітьми дошкільного віку засвідчує, що, починаючи з раннього дитинства, важливо не ставити дитині вимог змінити поведінку чи приховувати справжні почуття як умову прихильності батьків чи педагога. Добре відомо, що вимоги різних дорослих до поведінки та знань дітей часто бувають неузгодженими, а оскільки дитина прагне схвалення, то вона змушена пристосовуватися до них. Зрозуміло, що дорослі повинні обмежувати негативні прояви дитячої поведінки, але таким чином, щоб дитина розуміла, що така поведінка може зашкодити їй самій або оточуючим людям.

Водночас, слід застерегти від штучності створюваних ситуацій схвалення і доброзичливого ставлення до людини, яке широко практикується представниками гуманістичної психології. Якщо це прийнятливо для психотерапевтичної практики і перш за все, стосовно дорослих, то у вихованні часто спостерігається зворотній ефект, адже ставлення дорослого до вчинків дитини є важливим чинником усвідомлення нею значення виконання моральних норм. Не слід засуджувати почуттів, які дитина переживає, нехай і негативних, однак варто пояснювати своє ставлення і давати зрозуміти його дитині. Неодмінним наслідком “загальносхвалюючої” стратегії виховання є моральний формалізм, який у подальшому житті перероджується у безпринципність, конформізм, відсутність власної думки.

На нашу думку, потрібно дати вихованцеві зрозуміти, що прийняття і любов до нього постійні, не дивлячись на те, що люди можуть висловлювати незадоволення конкретними вчинками дитини. Досвідченим педагогам добре відомо, що в умовах відсутності єдності вимог з боку дорослих дитина, не розуміючи такого стану, вдається до негативізмів поведінки, виявляючи впертість або вередуючи. Аналізуючи вчинки дитини, не слід виявляти засудження її особистості в цілому, заперечувати право на власне бачення ситуації. Вчинок варто розглядати, оцінюючи не лише результат, а враховуючи мотиви, якими керувалась дитина у його досягненні, та форму здійснення вчинку. Розуміння і правильне роз’яснення вихованцям значущості вчинку для інших і для нього самого сприяє позитивній самоактуалізації особистості.

Як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники відзначають, що сама ідея гуманістичного підходу до виховання досить вагомо представлена у роботах видатних вітчизняних психологів минулого і сучасності. Як підкреслює Б.С.Братусь, обстоюючи необхідність більш широкого обсягу вивчення означеної проблеми, – як гуманітарної психології – це вимагає співвіднесення різних гуманітарних парадигм, включаючи оригінальні досягнення вітчизняної психології. Серед них – “положення культурно-історичної психології Л.С.Виготського, цінність якої порою перевищує (чи, як колись висловився В.В.Давидов, “з головою покриває”) багато з міркувань західних гуманістичних психологів” [6, 68].

Виготський вперше в психології перейшов від декларування визначальної ролі середовища для розвитку до вивчення конкретного механізму цього впливу середовища, що, власне, і змінює психіку дитини. На основі аналізу багатьох виховних систем видатний психолог робить висновок про те, що “виховний процес наскрізь конкретний. Він полягає ні у чому іншому, як у встановленні нових зв’язків, причому цей зв’язок кожного разу буває цілком матеріальним і конкретним” [3, 82]. Досліджуючи особливості впливу оточуючого соціального середовища, головним підґрунтям виховання Виготський вважає особистий досвід вихованця: “якщо ж соціальне середовище умовно розглядати як сукупність людських стосунків, то цілком зрозуміла та виключна пластичність соціального середовища, яка робить його ледве не найгнучкішим засобом виховання” [3, 88-89]. Отже, центром виховання є дитина як суб’єкт власної діяльності у педагогічно організованому та регульованому педагогом середовищі.

Ми згодні з думкою С.Л.Рубінштейна, що саме тоді “педагогічний процес, як діяльність вчителя-вихователя, формує особистість дитини, що розвивається, і міру того, як педагог керує діяльністю дитини, а не замінює її. Будь-яка спроба вихователя-вчителя “внести” у дитину пізнавальні і моральні норми, обминаючи власну діяльність дитини з оволодіння ними, підриває ... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей”. У зв’язку з цим необхідна “педагогіка іншого стилю,” яку автор пов’язує з формуванням людини “через ставлення до неї, через посилення в іншому його сутності, через ставлення до нього відповідно до його сутності” [7, 19-20].

Досить цікавим у даному плані є аналіз норм і цінностей. Порівняльний аналіз результатів проведеного нами дослідження особливостей засвоєння старшими дошкільниками моральних норм у спільній трудовій діяльності та вичення готовності педагога до здійснення завдань гуманістичного виховання дає підстави не погодитися з педагогами і психологами, які стверджують, що нині значення нормативного регулювання поведінки людини знижується. Безперечно, норма як зовнішній регулятор поведінки не є достатньою, але ми вважаємо, що вона не може ігноруватися ні дослідниками, ні педагогами-практиками. Слід враховувати, що моральні норми надзвичайно багатоманітні. Найбільш значущими серед них є ті, що не диктують конкретних правил поведінки, а виступають як загальні категорії, що складають основу для духовного розвитку дитини, відзначаючись глибоким особистісним змістом. Саме до них належать моральні норми, у яких зосереджена цінність гуманізму. Найважливішим критерієм морального розвитку дитини є глибина прийняття цих норм, заснованого на свідомому розумінні соціальних взаємин людей. Як засвідчили результати нашого дослідження, діти старшого дошкільного віку за умови цілеспрямованого педагогічного впливу засвоюють ієрархічність, а відтак – і відносність моральних норм, керуються їх загальними вимогами у досить складних ситуаціях, що вимагають усвідомлення змісту норми, а не простого слідування конкретному правилу поведінки.

В аналізі взаємодії норми і цінності як внутрішнього регулятора поведінки може стати у нагоді думка С.Л. Рубінштейна щодо того, що належне, з одного боку, протистоїть **індивіду**, оскільки воно усвідомлюється як незалежне від нього – суспільно значуще, таке, що не підлягає його суб’єктивним помислам; водночас, коли ми переживаємо щось як належне, воно стає предметом наших особистих прагнень, особистісно-значущих мотивів поведінки. Безперечно, у даному випадку не будь-яка саморегуляція є рухом від норми до цінності, а лише та саморегуляція, що має позитивну, тобто ціннісну спрямованість. Як зауважують психологи, цінність – це емоційно присвоєна суб’єктом норма, що “виходить за кордони нормативності межі із знаком “плюс”. Інакше кажучи, ціннісний орієнтир діяльності не виключає нормативної регуляції поведінки. Ціннісна поведінка визначається як зовнішніми (нормативними), так і внутрішніми (ціннісними) орієнтирами. Отже, норма виступає як підґрунтя ціннісної поведінки. Моральна норма “перетворюється на змістовну складову образу “Я”, особистісну цінність, якщо норма, по-перше, емоційно переживається самим вихованцем, і, по-друге, своєчасно підкріплюється вихователем за допомогою таких виховних засобів, як моральна підтримка, акцентуація успіху”, – зазначає І.Д.Бех [2, 32]. Отже, на перший план виступає саме особистісний смисл ціннісного змісту моральних норм, як складова духовно-морального розвитку педагога і дитини.

У світлі притаманного вітчизняній психолого-педагогічній науці оптимістичного погляду на людину, визнання її здатності протистояти негативним чинникам соціалізації і

розвиватися відповідно до власних уявлень про себе і навколишній світ, поняття “самоактуалізація” у вітчизняній психології розглядається як прагнення людини до якомога повнішого виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей. На відміну від теорій недосконалості природи людини, в центрі сучасної концепції самоактуалізації знаходиться віра в індивідуальний досвід людини, її здатність відкривати у собі унікальний особистісний потенціал, самостійно визначати напрям і способи особистісного росту (Д.О.Леонтьєв). Отже, спонукальною причиною самоактуалізації виступає не протиріччя, а узгодженість між внутрішньою натурою людини і рішеннями, які вона приймає як діяч. Тобто під самореалізацією розуміється підготовка себе до переходу із стану можливості у стан дійсності, що здійснюється на основі цінностей.

Ціннісна сутність педагогічної взаємодії відзначається у теоретичних засадах особистісно-зорієнтованого виховання, філософія якого “забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу і цінність життя взагалі, на можливість його дійового здійснення за наявності в неї установки на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності” [2, 29]. Формування і розвиток образу морально-духовного “Я”, на думку І.Д.Беха, є основним завданням виховання. Воно вміщує в суб’єктивній формі систему відповідних суспільно значущих пріоритетів, створюється в процесі розвитку її морально-духовної свідомості й самосвідомості. Свідомість забезпечує розвиток позитивних ставлень до певних моральних норм, а самосвідомість – їх емоційно-ціннісне оцінювання. І.Д.Бех звертає увагу педагогів на необхідність врахування фундаментальної психологічної закономірності – чим сильнішими і стійкішими стають особистісні цінності людини, тим легше вона вивільняється від егоїстичних прагнень і особистої обмеженості.

Отже, науковці різних напрямів єдині у визнанні необхідності формування нового педагогічного мислення, яке приймає цінності гуманізму як провідні у здійсненні педагогічної взаємодії з вихованцями. Психологічний зміст нового педагогічного мислення, як стверджують О.Г.Асмолов, І.Д.Бех, О.С.Газман, В.П.Зінченко, С.О.Мусатов, характеризується гуманістичною педагогічною позицією педагога, установкою на особистісно-зорієнтований підхід у вихованні. Зрозуміло, що ця нова система цінностей стає базовою у педагогічній діяльності не відразу. Адже система педагогічної взаємодії піддається змінам досить важко, що зумовлено, перш за все, стереотипами педагогічного мислення, серед яких найпоширенішим є визнання вимоги до педагога “бути у всьому правильним”. Такий підхід не враховує суті проблеми педагогічної взаємодії як співтворчості педагога і вихованця. Ми вважаємо за необхідне вбачати у вихованні ціннісне ставлення людини до людини. Як зауважує В.А.Петровський, своїми вчинками, іноді поза своєю волею, люди змінюють умови життя інших. Перетворення соціальної ролі “бути вихователем” у професійну обумовлено “специфічними труднощами передачі елементів людської культури у взаєминах між поколіннями, що, у свою чергу, викликане процесами диференціації та динамізації суспільного життя” [5, 46].

Відтак, питання формування нового педагогічного мислення вимагає аналізу ціннісно-орієнтаційної сфери педагога, яка, загалом, визначає зміст і спрямованість активності особистості, а її зміни детермінують зміну спрямованості особистості. Відповідальним етапом розвитку гуманістичної спрямованості особистості є період вузівської підготовки, адже саме тоді закладаються основи професійного розвитку педагога, створюються умови для подальшого становлення та реалізації у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей. Водночас, це період переосмислення майбутніми педагогами свого внутрішнього світу, його перетворення на засадах гуманістичних педагогічних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів //Освіта і управління. – 1998. – №3. – С.21-33.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Выготский Л.С.Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
4. Новое педагогическое мышление /Под ред А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.

5. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – 1992. – 233 с.
6. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии /Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
8. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.Академия, 2000. – 240 с.

Одержано редакцією 12.03.2002.

УДК 37. 017

М. В. КОРЕПАНОВА

ВЗРОСЛЫЕ КАК ГАРАНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Обеспечение ребенку-дошкольнику чувства эмоционального комфорта и психологической защищенности является важной задачей педагогов и родителей. Успех в воспитании в значительной мере зависит от умения взрослых общаться с детьми, устанавливать с ними личные и деловые контакты. Это умение характеризуется с точки зрения взаимного отражения друг другом, в частности, умением за внешним обликом, за внешней картиной поведения ребенка разглядеть его внутреннюю сущность.

Общеизвестным фактом является, что родителям не хватает времени на полноценное общение с детьми. Мы фиксировали темы обращений родителей к детям, когда они уходили домой из детского сада. Преобладающим является вопрос: “Что вы сегодня кушали?”. Затем – “Чем вы сегодня занимались?”. Только единожды услышали от родителей вопрос к ребенку: “Как ты сегодня себя чувствовал в детском саду?”. И это является скорее исключением, нежели правилом в отношениях ребенка с родителями. Когда же дети с увлечением начинают рассказывать о событиях дня, отвечая на вопрос, чем они сегодня занимались, взрослые, потирая плечо ребенка, предлагают ему рассказать об этом потом.

Естественно, что взрослый всегда может оправдаться перед ребенком занятостью, усталостью и т.д. Но время оказывается потерянным и для самого взрослого и, конечно, ребенка. Ведь родителям не приходит в голову спрогнозировать свои отношения с малышом лет через 5 или 10, когда захочется знать о друзьях и увлечениях сына или дочери. Однако этого может и не получиться, потому что дети нашли других, более авторитетных для них, слушателей и советчиков. Негодуя по этому поводу, взрослые в качестве основных аргументов приводят свою заботу о хорошей еде, одежде (“Я его кормил, одевал, а он...!”). А ведь главная причина не сложившихся отношений с ребенком кроется в другом – отсутствии эмоционально-личностных контактов, так важных и так необходимых для ребенка. К сожалению, многие взрослые этого не признают.

Уметь слушать ребенка – большое достоинство взрослого человека. В процессе слушания рождается доверие и понимание между собеседниками. Возникающая между ними обратная связь, способствует формированию рефлексии, т.е. способности оценить себя с позиции партнера. В этой ситуации взрослый как бы проецирует переживания ребенка на свой собственный социально-эмоциональный, житейский опыт. Что, в свою очередь, активизирует хранимые в памяти события детства. Создается ситуация глубокого принятия и переживания взрослым проблемы ребенка, осознается ее значимость.

В процессе беседы с дошкольником взрослый может так же поделиться с ним собственными воспоминаниями и пережитыми чувствами, открыв себя для ребенка с новой, неизвестной доселе, стороны. Дети очень впечатлительны и эмоционально восприимчивы, поэтому такой опыт общения с близким для них человеком, не проходит бесследно. Для детей тоже важно знать, что и взрослым не чужды переживания и сомнения. Если такие диалоги ведутся с ребенком регулярно, а не от случая к случаю, у дошкольника формируется наблюдательность к эмоциональным состояниям окружающих его взрослых и сверстников, потребность оказать им поддержку. Дети учатся адекватно оценивать себя, анализировать собственное поведение и настроение.

ЗМІСТ

Поніманська Т.І. Гуманістичне виховання як ціннісна взаємодія вихователя і дитини	3
Корепанова М.В. Дорослі як гарант психологічної захищеності дитини в дошкільному віці	7
Дичківська І.М. Актуальні проблеми педагогічної інноватики	9
Самсонюк Н.Ф. Прислів'я як засіб виховання у старших дошкільників почуття гумору	12
Горопаха Н.М. Наступність у екологічній освіті дошкільнят та молодших школярів	15
Маліновська Н.В. Використання ігрових методів у навчанні дошкільників іноземної мови	20
Аматьєва О.П. До проблеми формування комунікабельності як особистісної якості у дітей старшого дошкільного віку	22
Абдильманова Л.В. Формування основ фізичної культури у дітей молодшого дошкільного віку	27
Кот Н.М. Загальні засади спільної роботи дошкільного закладу та сім'ї з екологічного виховання	31
Богініч О.Л. Технологія формування вмій спеціалістів дошкільного профілю здійснювати методичне керівництво фізичним вихованням дітей	35
Мельничук М.І. Орієнтовна програма спецкурсу "Історія християнської педагогіки"	38
Денисюк О.М. Роль української діаспори в національному вихованні підростаючого покоління	42
Крутії К.Л. Діагностування рівня сформованості граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку	46
Маковецька Н.В. Особливості становлення статевого образу дитини у процесі оздоровчої роботи в дошкільному закладі	51
Сухорукова Г.В. Художня сутність і методичні основи навчання дітей декоративного ліплення	55
Костогриз Т.О. Художнє виховання: від дитячого дошкільного закладу до школи	57
Трусова О.Л., Удіна О.М. Ігрові вправи як засіб навчання образотворчій діяльності	61
Дем'янюк Т.Д. Технологія педагогічної взаємодії консультанта-наставника і студентів академічної групи	65
Іванюта О.В., Яницька О.Ю. Особливості психологічних механізмів операціональної сфери візуального мислення	69
Синельников В.Б. Шляхи удосконалення діагностики творчих можливостей дітей дошкільного віку	74
Меналюк Г.Ф. С.Русова про навчання дітей математики	79
Козлюк О.А. Виховання дітей дошкільного віку на заняттях з іноземної мови	81
Мірошина Г.Г. Організаційно-педагогічна взаємодія дитячого садка та сім'ї у формуванні соціального досвіду дошкільнят	83
Глінчук Ю.О. Виховання почуття милосердя у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію	86
Гринчук Т.В. Формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до оточуючого	89
Федорова Н.В. Педагогічні умови організації гуманістичної взаємодії педагогів та студентів як чинника підготовки до педагогічного спілкування	93
Бєлова С.А. Бременська наукова школа початку ХХ століття як педагогічна система	96
Войтко Л.О. Психологічний компонент вузівської підготовки вихователя	100
Фарина М.П. Формування музичної культури дітей в процесі виховання	105
Терешко Л.В. До питання виховання здорової дитини в сім'ї	107
Дронова О.О. Зображувальна діяльність дошкільників у контексті особистісно-орієнтованої освітньої парадигми	111
Старовойтенко Н.В. Гумор, як засіб виховання дитини в сім'ї	116
Димченко С.С. Минуле і сьогодення педагогічної спадщини Гната Хоткевича	119
Петрук Є.О. Проблема естетичного виховання на уроках обслуговуючої праці	124
Єпик О.В. Експресивні компоненти спілкування у вихованні моральних цінностей	127
Мельник О.В. Індивідуалізація підготовки старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії	132
Матвієнко О.Ф. Аналіз теоретичних основ формування економічних понять в навчальному процесі вищих навчальних закладів I-II рівнів	137
Відомості про авторів	143

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 21

Заснований в 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.

Редактор Горопаха Н. М.

Технічний редактор Курченко Н.

Комп'ютерна верстка Рахманова Л. О.

Здано до набору 25.12.2001 р. Підписано до друку 28.02.2002 р.

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

Ум. друк. арк. 18,72. Обл. вид. арк. 19,27. Замовлення № 12/1. Наклад 100.

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 21. — Рівне: РДГУ, 2002. — 146 с.

ISBN 966 — 7281 — 08 — 1.

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

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 378 ББК 74.20