ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ОСВІТИ

1.1 Досвід як філософська, соціальна, культурно-освітня категорія

1.2 Зміст та категоріальні ознаки соціокультурного досвіду

1.3 Спільна творча діяльність як основа формування досвіду

Висновки до розділу

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СПІЛЬНІЙ ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1 Особливості прояву соціокультурного досвіду молодших школярів

2.1.1 Критерії оцінки та показники соціокультурного досвіду

2.1.2 Методика констатувального етапу експерименту

2.2 Організація педагогічної роботи з формування соціокультурного досвіду молодших школярів

2.3 Динаміка досягнень у сформованості соціокультурного досвіду

Висновки до розділу 2

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження зумовлено спрямованістю сучасної початкової освіти на розкриття індивідуальних здібностей дитини, формування світосприйняття, розкриття власного «Я», виховання національної самосвідомості. Сучасний вектор розвитку як освіти, так і суспільства в цілому передбачає необхідність усвідомлення навколишнього світу і себе в ньому як нерозривну частину дійсності, що виражена в сукупності людського суспільства та навколишнього середовища, психологічного, біологічного, духовного аспектів існування. Таким чином, істотною є необхідність формування досвіду молодшого школяра щодо усвідомлення соціального середовища як в історичному, так і в сучасному аспектах, необхідність розвитку культурного досвіду дитини, що є обов’язковою умовою виховання людини і громадянина. Серед навчальних дисциплін, що вивчаються у початковій школі, найбільш сприятливими в цьому аспекті є уроки мистецтва. Для формування соціально-художнього досвіду недостатньо забезпечити базу уроку. Ефективність залежатиме від форм проведення занять. Якщо для формування суто художнього досвіду можна, хоча й небажано, обмежитися традиційними видами занять, то для формування соціального досвіду ми можемо сказати, що це можливо лише за умов постійної взаємодії в колективі.

Процес формування соціокультурного досвіду молодших школярів у різних аспектах досліджували філософи, культурологи, педагоги, психологи, митці ( І. Кант, М. Мід , І. Кон В. Москаленко В.В Абраменкова., А. Мудрик О.Л Кононко., І.П Печенко) та іншими. Характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії, дослідження соціально-педагогічної природи системи соціалізації знайшли відображення у працях вітчизняних учених І. Звєрєвої, Л. Коваль, О.Караман, М. Лукашевича, В. Слюсаревського, Ю. Сичьова, В. Ільїна, Т. Білонова, Л Міщик, Н. Щуркової та інших; зміст і методи економічного виховання дітей (А. Аменд, І. Барило, Л. Горкіна, Н. Грама, Г. Григоренко, М. Єрмоленко, Р. Жадан, І. Іткін, А. Кітов, В. Кондратьєв, Н. Кулакова, Т. Любимова, І. Мельничук, Л. Пономарьов, В. Попов, І. Прокопенко, І. Сасова, В. Чічканов, О. Шпак).

У наукових дослідженнях, спрямованих на вдосконалення соціокультурного досвіду особистості в межах різних вікових категорій, найбільш розробленими є проблеми формування особистості в колективі, побудова позитивних стосунків у різних видах діяльності. Науковці зосереджують свою увагу на виборі доступних форм взаємодії у галузі образотворчого мистецтва.

Високий рівень соціальної культури забезпечується засвоєнням соціокультурних знань через набуття соціокультурного досвіду, формування якого розпочинається тоді, коли дитина виконує самостійні вольові дії, будує взаємодію з іншими суб’єктами соціальної дійсності та на цій основі засвоює певні знання й опановує вміння. Це діти можуть починаючи з дошкільного віку.

Незважаючи на певну теоретичну і методичну розробленість зазначених питань, один з найвагоміших аспектів проблеми формування в учнів початкової школи соціальної культури, пов'язаний з набуттям соціокультурного досвіду для її забезпечення, залишається малодослідженим. На нашу думку, найбільш природні умови для цього створює спільна творча діяльність. Відтак існує нагальна потреба у науковому осмисленні означеної проблеми, методичній розробці творчих вправ, різних за характером взаємодії між членами мікрогрупи, що зумовило вибір теми дослідження «Формування соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва».

Зв’язок з науковими програмами. Дослідження проводилось у відповідності до підходів, визначених програмою «Діти України» та напрямку «Нові освітні технології» науково-дослідної роботи кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 9 засідання Вченої Ради ЛНУ) (Протокол № 7 Вченої ради ЛНУ від 24.03.2004).

Мета дослідження – визначити особливості впливу уроків образотворчого мистецтва на процес формування соціокультурного досвіду молодших школярів як показника соціалізованості.

Завдання дослідження:

1. На основі вивчення філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури з’ясувати особливості формування соціокультурного досвіду молодших школярів, визначити структуру та вплив соціокультурного досвіду на розвиток особистості.
2. Визначити критерії та показники, охарактеризувати рівні сформованості соціокультурного досвіду молодших школярів як прояву соціалізованості.
3. Визначити та експериментально перевірити педагогічні умови формування соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва.
4. Розробити модель формування соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва.

Об’єкт дослідження – процес формування соціокультурного досвіду.

Предмет дослідження – уроки образотворчого мистецтва як засіб формування соціокультурного досвіду.

Гіпотеза дослідження полягає в усвідомленні уроків образотворчого мистецтва як розвивального середовища, у просторі та під впливом якого відбувається формування соціокультурного досвіду молодших школярів. Ми передбачаємо, що цілеспрямована робота з дитячим колективом у навчально-виховному процесі може впливати на формування соціокультурного досвіду як показника соціалізованості молодших школярів, якщо:

– сприяти збагаченню соціальних уявлень, соціально-комунікативних умінь через застосування системи художньо-творчих завдань;

– організовувати спільну творчу діяльність для набуття дітьми соціокультурного досвіду;

– забезпечити розвивальне середовище для особистісного зростання молодшого школяра в суспільних стосунках з однолітками та дорослими.

Теоретико-методологічні основи дослідження становлять положення про взаємодетермінацію психологічних, соціальних і культурних факторів у формуванні особистості, про діалектичну єдність процесів виховання і соціалізації. Провідними в обґрунтуванні предмету дослідження стали теорії системного, особистісного підходів у розкритті специфіки соціалізації дітей, ролі соціальних інститутів у цих процесах (В. Алфімов, В. Бочарова, І. Звєрєва, А. Капська, А. Мудрик, О. Савченко, Л. Рубашевська, С. Харченко); визначення основних напрямків соціалізації дітей молодшого шкільного віку (В. Абраменкова, В. Гуров, О. Караман, О. Кононко, В. Кудрявцев, Ю.Лєбєдєв, С. Литвиненко, І. Печенко); технології роботи, що сприяють процесу соціалізації дітей в умовах різних навчальних закладів (С. Козлова, С. Кулікова, Л. Хулаєва, В. Кузь).

Для досягнення поставлених цілей та завдань були використані такі методи: теоретичні – аналіз (історико-педагогічний, теоретичний, порівняльний) філософської, психологічної, соціально-педагогічної, культурологічної літератури для розкриття сутності та особливостей процесу ранньої соціалізації, визначення структурних компонентів соціокультурного досвіду, його місця та впливу на особистість дитини; моделювання та проектування для визначення логічної структури дослідження й розробки технологій виховної роботи з дітьми в різних умовах соціалізації; емпіричні – спостереження, інтерв’ювання дітей, бесіда, анкетування вчителів початкових класів та батьків; констатувальний зріз, формувальний експеримент для перевірки соціально-педагогічних умов сприяння соціалізації молодших школярів; математичні методи для обробки та інтерпретації результатів дослідження.

Магістерське дослідження проводилося у три етапи в період з 2008-2009 роки.

Базою для експериментальної роботи виступала Брянківська ЗОШ № 9 І-ІІ ступенів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Перший розділ присвячено розкриттю категоріальних ознак соціокультурного досвіду; визначено складові та значення соціокультурного досвіду для особистості дитини; розглянуто соціально-педагогічні умови розвитку особистості на уроках образотворчого мистецтва в початковій школі.

1.1 Досвід як філософська,соціальна, культурно-освітня категорія

Передача накопиченого досвіду властива людському суспільству. Досвід є одним з головних чинників подальшого розвитку суспільства.

З цих тверджень випливає, що людина від народження не має готових форм поведінки. А це свідчить про те, що вона розвивається шляхом засвоєння досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Кожне нове покоління не відкриває світ знов – не визначає закони всесвіту, не затверджує нових правил поведінки в соціумі. Усього цього воно набуває протягом свого життя у процесі збагачення власного досвіду.

Ми вважаємо, що досвід повинен розглядатися як сукупність загальнолюдського досвіду та власного досвіду, який накопичується впродовж життя людини в активній діяльності.

Особистісний досвід кожного суб’єкта формується в у процесі пізнання, у результаті власної практичної діяльності, і чим досвіченіша людина, чим різноманітніша її діяльність,тим повнішим стає її сформований досвід.

Поняття «досвід» є предметом дослідження багатьох наук. Починати аналіз такої багатогранної категорії, на нашу думку, доцільно з фундаментальних дисциплін. А саме з – філософії.

Проблема досвіду була актуальною в різні часи прихильників різних філософських течій, його тлумачили як засноване на практиці почуттєво-емпіричне пізнання дійсності; у широкому розумінні єдність умінь та знань [110, с. 447].

Різні філософські школи розглядали досвід як основу знань, проте по-різному оцінювали шляхи виникнення досвіду. З позиції емпіриків та сенсуалістів надійним джерелом знань є відчуття, і саме тому в знаннях немає нічого такого, чого б раніше не було у відчуттях.

Серед науковців, які дотримувалися емпіричного напрямку в науці, існувало дві точки зору щодо категорії «досвід». Представники першої групи – ідеалістичного емпіризму (Берклі, Д. Юм) - вважали, що досвід це лише сукупність почуттів, тим самим вони заперечували, що досвід не залежить від об’єктивної реальності. Однак, людина не існує поза суспільством, вона постійно взаємодіє з іншими людьми та предметами об’єктивного світу. Ф. Бекон, Гоббс, Дж. Локк, Д. Дідро, Гельвецій – представники матеріалістичного емпіризму виходили з того, що основою досвіду є матеріальний світ.

Раціоналісти вважали, що досвід особистості є взаємодія чуттєвого та раціонального, емпіричного та інтелектуального, інтуїтивного та теоретичного (Р. Декарт, Б. Спіноза, Лейбніц ). Досвід особистості не може базуватися лише на емоційній та інтуїтивні сферах людського буття, бо вони не забезпечують ясних знань. Вони стверджували, що розум має здатність до інтелектуальної інтуїції – збагнення істини безпосередньо, минаючи чуттєво-емпіричний рівень пізнання [110, с. 447].

Класики німецької філософії – І. Кант та Г. Гегель зверталися до проблеми аналізу досвіду в домарксистський період. Так, І. Кант заперечував теорію сенсуалістів про сукупність почуттів, а також піддавав критиці положення раціоналістів щодо інтелектуальної інтуїції. Відповідно до філософських поглядів І. Канта, люди володіють апріорними формами розуму, завдяки яким здійснюється синтез відчуттів, їхнє категоріальне впорядкування за схемою, виробленою продуктивною уявою. Однак, уже в Г. Гегеля досвід ідеалістично виводиться з руху свідомості, що ставить перед собою мету [72, с. 27]. Тобто, за Гегелем, досвід можна представити як процес отримання нових знань під час власної діяльності.

Матеріалісти та ідеалісти зробили істотний внесок у дослідження проблеми досвіду. Матеріалісти визнавали зовнішнє, об’єктивне, незалежне від свідомості джерело досвіду. Домарксистський матеріалізм розглядав досвід лише як результат пасивного сприйняття зовнішнього світу. [109, с. 328].

По-різному трактували досвід представники ідеалізму, різновидами якого є прагматизм та інструменталізм, які розглядають досвід як план використання речей; екзистенціалізм вбачає в досвіді внутрішній світ безпосередніх переживань суб’єкта; неопозитивізм (досвід як різні стани свідомості суб’єкта, тлумачення питання про об’єктивний зміст знання як псевдопитання), а також деякі постпозитивістські концепції.

Представники теорії діалектичного матеріалізму трактують досвід, як об’єктивний зміст діяльності людини, який залежить від розвитку практичної й пізнавальної їх діяльності у ході перетворення ними або зовнішнього світу, або самих себе [81 с. 463].

У сучасних філософських дослідженнях виокремлюється декілька підходів до визначення сутності досвіду. Одні дослідники (Н. Єсипчук, В. Табачківський, Н. Тарасенко), по суті, ототожнюють досвід з практикою [33, с. 113]. Дійсно, досвід формується в процесі практичної діяльності, але ототожнення самого процесу (практики) з одним із його результатів (досвідом) було б помилковим. До того ж досвід відрізняють засвоєння його соціальними суб’єктами (у практиці суб’єкт може діяти не самостійно й не збагачуватися досвідом); закінченість та переривчастість у накопиченні всіх видів досвіду (у практиці процес взаємодії суб’єкта та об’єкта не завжди відбувається безперервно). Безперервно накопичується лише сукупний досвід, тобто життєвий.

Інший погляд (А. Авєрін, В. Лекторський) відображено в гносеологічному трактуванні досвіду, що становить собою результат людського сприйняття навколишнього світу та ступінь пізнання об’єктивних законів. Представники цього підходу майже об’єднують досвід та знання воєдино й розуміють під «досвідом» накопичення знань [107, с. 18].

Отже, з позицій філософів нам близька думка, що досвід є результатом взаємодії людини із навколишнім світом. Саме через застосування знань дитина в практичній діяльності, тобто у взаємодії з соціумом, розширює свій досвід.

У суспільних науках (соціологія, педагогіка, культурологія) найпоширенішим є визначення досвіду як характеристики діяльності суспільства, соціальної групи чи окремої людини. Поняття «досвід» визначається як структура, умови реалізації того чи іншого способу діяльності [111, с. 34]. До основних рис досвіду відносять об’єктивність, що виходить з об’єктивності навколишнього світу, але при наявності в досвіді суб’єктивних моментів, бо досвід не може бути цілком незалежним від суб’єктів, що діють та пізнають світ.

Враховуючи той факт, що ми досліджуємо досвід дитини, нам небайдужа думка педагогів. Широке визначення поняття досвіду відзначають М. Скаткін [25, с. 14] і І. Лернер [69, с. 31], які стверджують, що соціальний досвід у всій багатомірності й складності перетворюється в знання, уміння й навички дитини, в ідеали і якості людини, що формується, в її ідейність і загальну культуру. Це визначення відображає засвоєння особистістю різних галузей загальнолюдського досвіду.

Усі компоненти досвіду представляють той чи той бік людської діяльності, і тому поняття „досвід” трактується як знання, навички, уміння, набуті в процесі організації навчання й виховання, і як знання, навички, уміння, набуті поза системою організації [88, с. 56].

Психологічна наука вивчає досвід через особливості психічного розвитку, системного розкриття психічного розвитку дитини в онтогенезі, що також становить інтерес для розуміння специфіки соціального становлення дитини.

У психології провідною є культурно-історична концепція (О.Леонтьєв, Б. Ананьєва, Л. Виготський), засновником якої був Л. Виготський. Соціальне формування й розвиток особистості він називав «культурним рядом онтогенезу людини» [20, с. 47]. Сутність культурно-історичної концепції полягає в інтеріоризації суспільного досвіду індивідом. Для нашого дослідження вона є провідного, тому ми розкриємо провідні її положення більш докладно.

У теорії Л. Виготського поняття інтеріоризації було досить вагомим. У ній воно розглядалося як перетворення зовнішньої предметної діяльності у структуру внутрішньго плану свідомості. Дослідник наголошував на тому, що можна сформулювати загальний генетичний закон культурного розвитку в такому вигляді: будь-яка функція в культурному розвитку дитини з’являється на сцені двічі, у двох планах, уперше – у соціальному , потім – у психологічному, спочатку між людьми, а потім як внутрішня категорія дитини [7, с. 145].

О. Леонтьєв у своїх працях конкретизував та розвинув ряд положень Л. Виготського. Зокрема, він увів у психологію положення про те, що індивід привласнює досягнення попередніх поколінь. Леонтьев у своїх роботах послідовно проводить думку про те, що принципове і ключове значення для розуміння розвитку психіки дитини має вивчення інтеріорізациі спільної діяльності і пов'язаних з нею психічних функцій як процесу перетворення його зовнішньої спільної діяльності в індивідуальну, регульовану внутрішніми утвореннями [68, с. 547].

Цієї точки зору дотримується Б. Ананьєв, зазначаючи , що «формування особистості шляхом інтеріоризації – привласнення продуктів суспільного досвіду та культури в процесі виховання й навчання – є разом з цим освоєння конкретних позицій, ролей та функцій, сукупність яких характеризує її суспільну структуру» [6, с. 172].

Для того, щоб брати участь у житті суспільства, кожний індивід повинен засвоїти необхідний загальнолюдський досвід, увійти в процес пізнання. Б. Ананьєв з цього приводу стверджує, що кожний індивід разом зі своїм поколінням включається в цей процес і, насамперед, засвоює продукти суспільного розвитку, а саме певні духовні цінності, що утворюються шляхом інтеріоризації його внутрішнього світу [8, с. 165].

Враховуючи вищезазначені визначення, ми можемо окреслити своє бачення досвіду як психолого-педагогічної категорії.

Досвід – система усіх явищ, які відбуваються з людиною впродовж всього життя та відбиваються у її свідомості. В аспекті суспільного розвитку відбувається постійна акумуляція та передача досвіду з покоління в покоління.

Ми погоджуємося з І. Лернером, який у своїй теорії визначив чотири види досвіду – досвід використання так званих „готових знань” для орієнтування в життєво-практичних та пізнавальних ситуаціях, досвід використання раніше засвоєних способів виконання різних видів людської діяльності (оволодіння цими діяльностями), досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [69, с. 33]. Перші три види пов’язані зі змістом, організацією, регуляцією чи формою тієї чи іншої предметної діяльності. Тобто йдеться про присвоєння предметної культури.

Для нашого дослідження важливими виступають всі види досвіду, однак особливу увагу викликає досвід творчої діяльності та досвід оволодіння способами виконання різних видів діяльності, які виступають невід’ємною частиною соціокультурного розвитку молодших школярів.

Аналізуючи категорію досвіду, не можливо не звернути увагу на функції досвіду, які визначав В. Карагодін:

- прагматична (регулятивна, цілепокладальна, функція детермінації, практична, та функції контролю) допомагає суб’єкту ставити цілі та досягати конкретних результатів;

- гносеологічна (евристична, пояснювальна, оцінювальна, доказова) дозволяє отримувати та перевіряти необхідну для наступної діяльності інформацію;

- світоглядно-ідеологічна (виховно-моральна) та соціально-регулятивна (комунікативна, соціально-адаптивна, соціально-управлінська), які важливі для формування якостей суб’єкта та його соціальних взаємодій [40, с 11].

При організації навчально-виховного процесу з метою формування соціокультурного досвіду значущими є поступовість накопичення знань і уявлень. Тому виділяються такі етапи процесу опанування соціальним досвідом:

а) стадія інтеріоризації, коли суб’єкт сприймає схему діяльності зовнішнім способом, поступово перетворюючи її у внутрішній план;

б) стадія ідентифікації, коли суб’єкт діяльності засвоїв дії, але не настільки, щоб виконувати їх автономно; а він сам виступає як жива схема діяльності;

в) стадія екстеріоризації, коли суб’єкт здатен рефлексувати власний досвід як схему діяльності, відтворювати в уяві, а потім передавати свій досвід іншому суб’єкту [115, с. 15].

Поняття «особистісний досвід» досить широко вживається у психолого-педагогічній літературі. Розмаїття визначень досвіду зумовлено тим, що досвід належить до галузі відносин, взаємодії між суб’єктом і об’єктом пізнання. В одному випадку досвід визначається як сукупність закріплених у пам’яті відчуттів і сприйняття; в іншому – як способи й засоби практичної й пізнавальної діяльності; у третьому – як сукупність практичних засвоєних знань, навичок і вмінь [12; 27; 81].

У багатьох концепціях йдеться мова про наявність особистісного досвіду в структурі змісту навчання. Особливо ґрунтовно проблему формування досвіду відбито в педагогічній спадщині Джона Д’юї, який зазначав, що мета керівництва освітою полягає у визначенні шляху, який веде від власного досвіду дитини до зрілого досвіду людства, відображеного в мистецтві, науці й промисловості [28, с. 112].

Акумулювання дитиною знань про навколишню дійсність та накопичення особистісного досвіду змінює характер взаємодії її зі світом, її життєву позицію. У процесі використання наявного в дитини досвіду відбувається подальше розширення, уточнення, диференціювання й узагальнення знань, удосконалення розумових та практичних умінь. Це дозволяє самостійно використовувати знання, уміння та навички в нових життєвих ситуаціях, для розв’язання нових завдань пізнавального та практичного плану. Таким чином, іде постійний та безперервний процес трансформації досвіду дитини, його поповнення й збагачення [7; 78; 234].

Особистісний досвід суб’єкта не може бути ізольованим від інших людей. Отже, у результаті пізнання людина вступає у взаємодію з іншими людьми, порівнює свій досвід з їхнім та збагачує його за рахунок опанування досвіду попередніх поколінь. Досвід людства складається з сукупності окремих досвідів усіх членів суспільства [105, с. 11].

Крім особистісного досвіду, який набувається впродовж життя, у людини є досвід суспільно-історичної практики, досвід людства, що засвоюється людиною впродовж життєдіяльності

Минулий час історії не втрачається, не зникає без сліду, а зберігається в досвіді. Тому навчально-виховний процес та взагалі процес становлення особистості є сходженням до джерел історії, процес постійного самовдосконалення. Саме досвід надає культурно-історичному процесу характеру неподільності. Тобто досвід є не лише підґрунтям для розвитку окремої людини, але й тим, що об’єднує майбутнє та минуле. Досвід несе в собі знання й уміння попередніх поколінь, які збагачують наш досвід, а наші надбання стануть основою для формування досвіду майбутніх поколінь [92].

При цьому відбувається накопичення й передача досвіду з покоління в покоління, що становить істотну характеристику суспільного розвитку [57, с. 23]. Процес передачі накопиченого досвіду здійснюється з природно-історичною необхідністю, він внутрішньо властивий людському суспільству і є об’єктивним процесом продовження життя суспільства.

Таким чином, розвиток людини іде не шляхом розгортання зсередини готової, закладеної спадковості, а шляхом засвоєння досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Людина не народжується з готовими знаннями про світ, але вона й не відкриває заново законів природи, відомих суспільству. Усе це вона засвоює протягом свого життя, у процесі збагачення власного досвіду.

На нашу думку, серед вітчизняних науковців процес накопичення досвіду найбільш послідовно й повно представлено в працях О. Кононко. Вона виділяє такі чинники формування особистісного досвіду:

- власна індивідуальна практика дитини (успішна, неуспішна);

- оцінні судження авторитетних дорослих (позитивні, суперечливі, негативні);

- оцінки однолітків, з якими дитина сперечається й порівнює себе. О. Кононко стверджує, що особистісний досвід слід брати до уваги, ураховувати його, співвідносячи з ним науковий матеріал, який пропонується в ході навчання. Чим досвідченіша дитина, тим виразніше проявляється її суб’єктність – здатність поводитися незалежно, ініціативно, зі знанням справи, свідомо, відповідально [52, с. 4].

Власне світосприйняття дитини формується завдяки особистому досвіду. Науковець наполягає на пріоритетності саме цього завдання перед суто формалістичним засвоєнням знань, умінь та навичок зі шкільних предметів. Саме тому важливо, щоб батьки й педагоги не ігнорували досвід дитини, а спиралися на нього та створювали умови для його подальшого накопичення й збагачення [52, с. 5].

Ми погоджуємося з нею в цьому твердженні, бо суто науковість і глибина знань про навколишній світ не являються гарантією розвитку особистості дитини, яка б гармонійно поєднувала в собі вміння жити в соціумі та позитивно взаємодіяти з оточенням, привласнила досвід спілкування з однолітками.

Зміст поняття «досвід» у психолого-педагогічних дослідженнях диференціюється на такі підструктури, як інформаційна, операційна та мотиваційна. Мотиваційна складова включає оцінки, орієнтації, інтереси, цілі. Інформаційна складова складається з освоєних уявлень та понять, знання законів тощо. До операційної складової досвіду належать сформовані дії, наявність умінь та навичок та вміння ними користуватися, здатність приймати рішення та діяти відповідно до певної ситуації.

О. Колеснікова в процесі аналізу структури життєвого досвіду індивіда виділяє такі компоненти: оцінка знань, розумові вміння, практичні вміння [16, с. 22].

Набуття особистісного досвіду пов’язано і залежить від особистісних властивостей суб’єкта, що відображають розвинені особистісні якості, важливі для будь-якої діяльності, та сформовані інтелектуальні здібності. Таким чином, чим більше розвинені індивідуальні якості дитини, тим легше відбуватиметься процес засвоєння досвіду, та тим змістовнішим він буде.

С. Ладивір зазначає, що досвідченість є лише складовою частиною творчої особистості. І лише за умов органічного входження такого досвіду у внутрішній світ дитини з перших років і впродовж всього життя, він стає визначальним чинником повноцінного розвитку особистості [64, с. 4].

Отже, спираючись на дослідження видатних закордонних та вітчизняних філософів, психологів та педагогів, ми визначаємо досвід як сукупність суспільно-історичних надбань людства та індивідуальних теоретичних та практичних знань, вмінь та навичок індивіда, яка завжди формується в діяльності та взаємодії із соціумом.

Оскільки в центрі нашого дослідження знаходиться один зі специфічних видів досвіду – соціокультурний, окреслимо основні його змістові та категоріальні параметри.

1.2 Зміст, категоріальні ознаки поняття соціокультурного досвіду

Розвиток дитини не можливий поза соціальним світом. Суспільство не може розвиватися далі – з одного боку - якщо не відбувається передачі досвіду від покоління до покоління, водночас не може , з іншого – не розуміє механізмів передачі досвіду.

Процес формування соціокультурного досвіду відбувається у кількох напрямках. По-перше, людина засвоює досвід попередніх поколінь у вигляді сталих культурних законів та понять (через телебачення, батьків, друзів, через носіїв культурних традицій). Сформований досвід є необхідним надбанням людини для орієнтації та участі в соціально-культурній сфері життєдіяльності. По-друге, соціокультурний досвід формується в результаті взаємодії людини з оточуючим світом шляхом продуктивної діяльності та взаємодії. Отже, соціокультурний досвід виступає, з одного боку, результатом соціальної та культурної діяльності, а з іншого – необхідною умовою для подальшої взаємодії з соціумом.

Зважаючи на те,що поняття соціокультурний досвід двокомпонентне, а в розрізі проблеми нашого дослідження ми доцільно розглядаємо соціальний та художньо-естетичний досвід молодших школярів, то ми пропонуємо схему соціокультурного досвіду, адаптовану для нашого дослідження.

Враховуючи те, що ми досліджуємо процес набуття соціокультурного досвіду, слід зазначити головні аспекти розуміння культури в контексті нашої проблеми.

З-поміж великої кількості визначень культури філософами, психологами, педагогами ми розглянули декілька найбільш близьких до нашої проблеми.

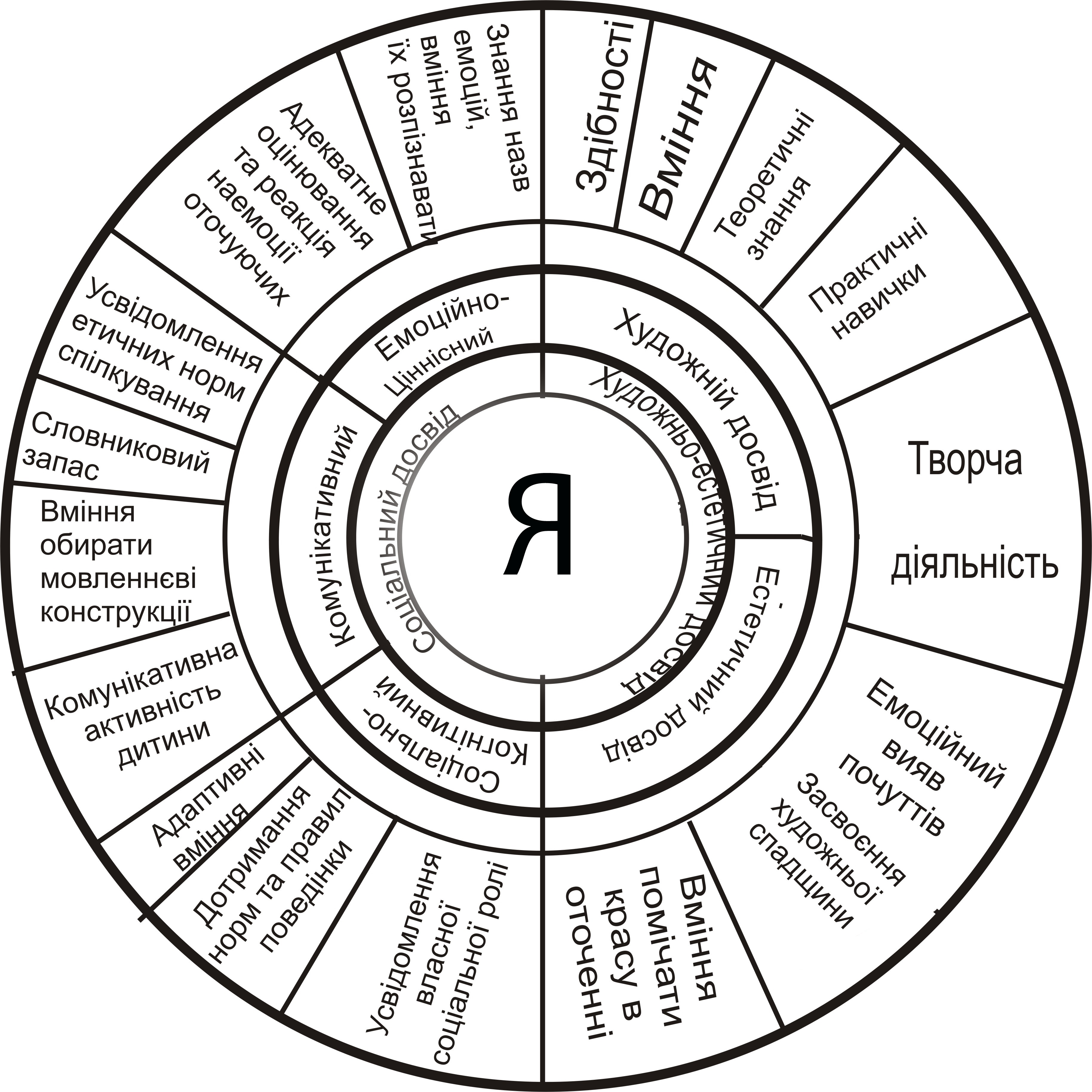
Так, У. Самнер визначає культуру «як сукупність пристосувань людини до її життєвих умов». Р.Бенедикт розуміє культуру як придбану поведінку, що кожним поколінням людей повинне засвоюватися заново.

М. Херсковиц розглядав культуру «як суму поведінки і способу мислення, що утворює дане суспільство» [113, с. 28].

Для нас слушною є думка В. Стьопіна, який вбачає в культурі систему таких надбіологічних програм людської життєдіяльності, що розвиваються історично та забезпечують відтворення та зміну соціального життя у всіх його основних проявах [113, с. 34].

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що культура як соціально наслідуване явище визначає спосіб життя суспільства, що базується на певних ідеалах і цінностях; вона пов’язана як із засвоєнням, так і з виробленням уявлень, норм, моральних та естетичних законів тощо.

Ми спробували систематизувати основні компоненти соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва.



Структурні компоненти соціокультурного досвіду. Рис. 1.1.

За даною схемою ми розглянемо компоненти соціокультурного досвіду в логічній послідовності.

Як ми бачимо за схемою, соціокультурний досвід особистості є багатокомпонентним явищем. Розглянемо окремо кожен із компонентів.

Науковці наполягають на усталеності структури соціокультурного досвіду, до яких належать такі компоненти, як-то: емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний та комунікативний.

Складовими соціально-когнітивного компоненту являються адаптивні вміння, дотримання норм та правил поведінки, усвідомлення дитиною власної соціальної ролі.

Значним фактором соціалізації та інкультурації молодших школярів являється дитяче співтовариство або співтовариство однолітків. Повноцінне освоєння культурних навичок можливе лише через освоєння культури людських відносин. А одна з найбільш насичених, довірливих і плідних форм відносин між людьми – це відносини між однолітками. Структурно співтовариство однолітків представляють неформальні дружні групи, де можна не додержуватися правил поведінки, які необхідні у спілкуванні з дорослими, тобто тут можна бути самим собою. Дитяче співтовариство формується на досить ранніх ступенях індивідуальної історії людини у процесі спільної діяльності дітей, спрямованої на оволодіння і відтворення ними суспільно-історичного досвіду і форм людських взаємин [11;91;71]. Серед однолітків дитина визначає свою соціальну роль.

Комунікативний аспект соціального досвіду в складі соціокультурного передбачає усвідомлення етичних норм спілкування, наявність достатнього словникового запасу та вміння адекватно використовувати його, вміння обирати мовленнєві конструкції відповідно до конкретних життєвих ситуацій, комунікативна активність дитини, здатність до підтримування стосунків з однолітками та дорослими.

Емоційно-ціннісний компонент містить такі критерії, як обізнаність у назвах емоцій та почуттів та їх характерних ознак у прояві, уміння емоційно реагувати на соціальну ситуацію залежно від її специфіки, ціннісна спрямованість діяльності дитини, уміння адекватно оцінювати емоційні прояви оточуючих, уміння адекватно реагувати на емоційні прояви оточуючих, вміння стримувати себе в конфліктних ситуаціях, уміння використовувати власні ціннісні орієнтири в різноманітних ситуаціях, відчуття краси, переживання радості, захоплення, милування, здатність емоційно відкликатись на різноманітні вияви естетичного в навколишньому світі.

Структура художньо-естетичного досвіду визначається специфікою образотворчого мистецтва в школі та зображальних, сприймальних та творчих умінь молодших школярів. Для аналізу структурних компонентів художньо-естетичного досвіду молодшого школяра ми, насамперед, повинні окреслити специфіку цього виду особистісного досвіду дитини.

Художньо-естетичний досвід водночас є результатом художньо-естетичної діяльності особистості, її спілкування з художніми цінностями, відображення у її свідомості змісту та форми художніх явищ. На думку І.Зязюна [37, с. 48], художньо-естетичний досвід формується внаслідок засвоєння досвіду суспільства, закріплюється у вигляді стійких ціннісних орієнтацій і є специфічною програмою соціальної поведінки. Відповідно до концепції динамічної функціональної структури особистості К.Платонова [89, с. 38] художньо-естетичний досвід можна розглядати як підструктуру особистості, яка охоплює художньо-естетичні знання, уміння й навички, що стають складниками особистості на основі навчання. Але, хочемо зазначити, що художньо-естетичний досвід містить у собі не лише художньо-естетичні знання й уміння, у ньому знаходить відображення емоційно-ціннісне значення художніх явищ для особистості.

На думку О. Шевнюк, художньо-естетичний досвід – це «інтегроване особистісне утворення, яке є результатом художньо-естетичної діяльності та змістовою стороною якого виступає естетичне ставлення до мистецтва» [116, с. 124].

Отже, художній досвід і естетичний досвід єдині у своїй субстанціональній основі – людській діяльності. Естетичний досвід ширше художнього, тому що є результатом будь-якої людської діяльності, у тому числі й нехудожньої. Художній досвід – це особливий вид естетичного досвіду, результат художньої діяльності особистості. Однак незважаючи на якісну своєрідність, художня діяльність не перестає бути естетичною, і досвід, що формується в результаті такої діяльності, може бути визначений як художньо-естетичний.

Взаємозв’язок естетичного й художнього у феномені художньо-естетичного досвіду в педагогічному аспекті обумовлює необхідність єдності художнього та естетичного виховання особистості. Мистецтву належить особлива, нічим не замінна роль в естетичному вихованні. Спілкування з мистецтвом не тільки підвищує художній потенціал особистості, але й мобілізує її духовні ресурси, сприяє виробленню естетичного смаку. Під упливом художніх образів у процесі художньої діяльності такі властивості особистості, як сприйняття, пам’ять, а почуття, уява, увага знаходять необхідні умови свого збагачення. Оволодіння вміннями й навичками художньої діяльності розвиває творчі можливості особистості, здатність емоційно-образного пізнання життя, сприяє залученню її до всього розмаїття художньої культури як до опредмечених форм художньо-естетичного досвіду.

Як стверджує М. Каган [39, с. 20], художня розвиненість людини не гарантує повною мірою її естетичної розвиненості. Художні враження і потреба в мистецтві багато в чому визначаються естетичною культурою та емоційною сприйнятливістю особистості. Звідси випливає необхідність естетичної спрямованості художнього матеріалу, зіставлення його з оцінними орієнтирами, пошук особистісно значущого. Без естетичного впливу вплив мистецтва на людину залишається малоефективним, тому художнє виховання має безпосередньо переплітатися з естетичним. Лише в тому разі виникає ефект цілісного художнього спілкування, коли мистецтво стає цінністю.

Поняття естетичного досвіду досліджується наукою в контексті категорії естетичного як відображення почуттєвого ставлення людини до дійсності.

Для розуміння сутності естетичного досвіду слід виокремити основні категорії естетичного виховання, яке забезпечує в межах школи залучення до естетичного середовища.

Естетичне виховання визначається як цілеспрямований систематичний вплив на людину з метою формування творчої активності особистості, здатної сприймати прекрасне, відчувати поребу в естетичній діяльності, перетворенні дійсності за законами краси.

Філософська основа теорія естетичного виховання – естетика (наука про ставлення художнього мислення, мистецтва до дійсності) Естетика визначає суть культури як синтез матеріальних і духовних цінностей, накопичених людством протягом усієї історії його розвитку.

Творче оволодіння культурною спадщиною людства формує естетичну культуру особистості. Це – своєрідний сплав особистісних якостей, що утворюютьь складну динамічну структуру, яка постійно змінюється в результаті взаємодії з прекрасним.

Компоненти естетичної культури – естетична свідомість (сприймання, знання, судження, оцінки, ідеал); естетичні потреби й відношення (мотиви, інтереси, смаки, почуття); естетична діяльність (навички, уміння, творчі здібності). Сукупність ідей, теорій, поглядів, критеріїв художніх суджень, смаків, завдяки яким особистість отримує можливість достовірно визначати естетичну цінність оточуючих її предметів, обєктивно оцінювати явища життя, мистецтва становить естетичну свідомість особистості.

У контексті проблеми, яку ми досліджуємо, слід ґрунтовно розглянути категорії естетичного досвіду, його зміст, завдання, засоби та умови формування у просторі молодшого школяра.

**Нам близька думка Т.І. Поніманської у визначенні естетичний досвіду особистості як процесу становлення і вдосконалення естетичної свідомості та естетичної діяльності особистості [90, с. 145].**

Естетичний досвід має на меті формування естетичної культури особистості – своєрідного сплаву особистісних якостей, які обумовлюють критерії її оцінювання прекрасного і потворного, вияв чуття міри у власній творчості. Під впливом суспільних умов, виховання, взаємодії з прекрасним естетична культура особистості постійно змінюється, в одних випадках збагачуючись, сягаючи висот, в інших – збіднюючись, стає примітивною. Естетичний досвід особистості утворюють такі компоненти:

- естетична свідомість — сукупність поглядів, знань, суджень, оцінок, ідей, ідеалів. Її основою є естетичне сприймання – процес відображення сутності предметів і явищ естетичної дійсності, співвідношення сприйнятого зі сповідуваними особистістю критеріями. Естетичне сприймання у процесі осмислення явищ і предметів дійсності трансформується в естетичні погляди – думки, судження, уявлення про прекрасне **і** потворне, які є основою ставлення до явищ буття загалом і явищ мистецтва, зокрема. Спираючись на естетичні погляди, особистість визначає для себе естетичний ідеал – соціально обумовлений взірець досконалості, який є орієнтиром в оцінюванні естетичних явищ і власної художньо-творчої діяльності.

- естетичні потреби – внутрішня необхідність в осягненні певних естетичних цінностей і розвитку певних умінь. Маючи у своїй основі естетичні почуття, спричинені взаємодією з естетичними цінностями емоції людини, естетичні потреби втілюються в естетичних смаках – здатності особистості до індивідуального відбору із сукупності естетичних явищ і предметів тих, які найбільше відповідають її поглядам та ідеалам, породжують позитивні відчуття в процесі сприймання.

- естетична практична діяльність – безперервний процес формування і реалізації певних творчих умінь, навичок, здібностей, гармонізації себе і світу.

Естетичний досвід молодших школярів проявляється у таких показниках, як уміння помічати красу в навколишньому світі, наявність інтересу дитини до образотворчої діяльності, потреба в самовираженні засобами образотворчого мистецтва, бажання займатися художньою діяльністю, прагнення до гармонії у відтворенні образів довкілля.

Отже, формування естетичного досвіду включає формування знань, умінь, навичок, які реалізуються в естетичній діяльності, виховання естетичних почуттів, смаків, інтересів, потреб, оцінок тощо. Завдання формування естетичного досвіду випливає із завдань естетичного виховання, тобто розвиток естетичної сприйнятливості, естетичного запасу образів, формування естетичних емоцій, почуттів, відношень, інтересів; формування естетичної свідомості; освоєння естетичної діяльності; розвиток загальних і спеціальних художньо-творчих здібностей.

Засобами формування естетичного досвіду молодших школярів, будуть, насамперед, залучення до світу природи; естетика оточення в побуті; цілеспрямована художня діяльність у межах школи та поза нею; використання творів мистецтва, засвоєння художньої спадщини. Реалізація залучення дитини до світу прекрасного відбуватиметься за умов відповідно організованого виховного середовища, використання засобів мистецтва в оформленні приміщень та на уроках, залучення дітей до активнох художньої діяльності, використання індивідуального підходу, застосування нетрадиційних колективних видів занять, спрямованих на досягнення даної мети.

Художній досвід являється підкатегорією художньо-естетичного досвіду. Розгляд цього виду досвіду дуже важливий для нас у контексті досліджуваної нами проблеми.

Художній досвід ґрунтується на здобутому вмінні спілкуватися зі світом художніх цінностей. Через навчання мистецтва людина освоює історичні типи художньо-естетичної чуттєвості, тобто розкриває для себе й відтворює в собі почуттєву еволюцію, тим самим здобуваючи універсальне почуттєве ставлення до світу, що реалізується у будь-якій його діяльності [54, с. 21].

Головними завданнями образотворчого мистецтва в школі являються:

- художньо-естетичне ставлення до дійсності як здатності до неутилітарного, художнього пізнання світу та його образної оцінки. Це передбачає наявність таких особистісних якостей, як відчуття краси та гармонії, здатність емоційно відгукуватися на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі, уміння підмічати прекрасне в спостережуваних явищах та усвідомлювати його, потреба в спогляданні та милуванні;

- специфічні для художньо-творчого процесу універсальні якості особистості як основи для розвитку її творчого потенціалу, художньо-творчої уяви, оригінального, нестереотипного асоціативно-творчого мислення, художньо-образних якостей зорового сприйняття, спостережливості, зорової пам’яті;

- знання та уявлення про образотворче мистецтво, його історію та роль у житті людей, навичок розуміння мови різних видів образотворчого мистецтва, усвідомлення ролі художнього образу в мистецтві і розвиток навичок його сприйняття та емоційно-естетичної оцінки, культури почуттів.

- художні знання, уміння, потреби та здібності до продуктивної художньої творчості, уміння створити виразний художній образ, оригінальну композицію мовою того чи того виду образотворчого мистецтва, оволодіння основами художньо-образної мови і виражальними можливостями художніх матеріалів та різних видів художніх технік, що допоможе набувати свободи вираження у творчості;

- сенсорні здібності дитини, які сприяють повноцінності художньо-естетичного сприймання та поліпшенню якісного боку практичної художньо-творчої діяльності.

До структури художнього досвіду входять такі компоненти:

* сприймання дійсності;
* сприймання творів мистецтва;
* практична художня діяльність.

Показниками сформованості художнього досвіду молодшого школяра виступають активність пізнання молодшим школярем навколишнього світу, розуміння природних і соціальних явищ та способів їх відображення засобами образотворчого мистецтва, активність асоціативно-образного мислення, знання засобів образотворчого мистецтва, здатність відображати у малюнку основні конструктивні особливості форми об’єкта, уміння у малюнку засобами лінії відтворювати зовнішні контури натури, адекватність відтворення пропорційних відношень цілого і частин, уміння знаходити гармонійні співвідношення кольору і тону відтворюваного об'єкта, здатність оригінально компонувати, володіння техніками роботи, художніми матеріалами, репродуктивні вміння відтворення характерних естетичних ознак натури, здатність творчо реалізовувати художньо-образне рішення, ступінь самостійної діяльності учня (шляхом копіювання; за часткової допомоги вчителя; абсолютно самостійно).

Проаналізуємо кожну з категорій художнього досвіду молодшого школяра та основних знань, умінь та навичок, якими вони повинні володіти.

Під час сприймання дійсності учні повинні:

- виявляти інтерес до спостережень та уважного розглядання явищ і об'єктів дійсності з позиції її художньо-естетичного освоєння;

·- мати (на початковому рівні) емоційну чутливість до настрою образів природи в різні пори року та різні часи доби;

- уміти помічати: естетично-незвичайне в буденному; кольорове багатство, красу контрастних і споріднених колірних сполучень; характерні особливості будови та естетичні якості силуетної форми (рослин, тварин, птахів, будинків тощо); просторові явища щодо зламу простору, а також розташування об'єктів у відкритому просторі;

·- набути певних навичок щодо вираження своїх естетичних почуттів словом та зображенням.

Під час сприймання творів мистецтва учні повинні:

- набути початкових відомостей про: види образотворчого мистецтва (живопис, графіку, скульптуру) та засоби художньої виразності; основні матеріали, інструменти, з якими працюють художники; деякі художні засоби передачі різних настроїв у живописних та графічних творах (переважно пейзажних); деякі види декоративно-прикладного (ужиткового) мистецтва, особливості декоративного художнього образу (форми та кольору); узгодженість оздоблення (декору) з формою; архітектуру та основні засоби художньої виразності в ній, матеріали, з якими працює архітектор, виразні можливості силуетної форми та кольору в архітектурі.

- засвоїти поняття: живописець, графік, скульптор, архітектор, інший набір мистецьких термінів, зумовлених змістом програми;

- на початковому рівні вміти: розпізнавати в творах художників деякі художні матеріали (олійні фарби, акварель, туш, олівець); розповідати про виражальні засоби у творах образотворчого мистецтва, при цьому – посильно виражати своє ставлення до творів, естетичні відчуття, спираючись на свій життєвий досвід, враження від сприймання навколишньої дійсності.

У практичній художній діяльності учні повинні на початковому рівні розуміти виразні особливості та можливості різних художніх матеріалів і технік, а саме:

- робота фарбами: (гуаш, акварель);

- графічні матеріали та техніки: уміти працювати фломастерами, кульковою ручкою, тушшю (перо, загострена "під олівець" паличка, м'який круглий пензель); набути початкових навичок роботи у таких графічних та змішаних техніках, як гратографія, монотипія, акватипія, друк по картонній основі, пастель чи воскова крейда у поєднанні з фарбою, розбавлена водою туш з доопрацюванням пером (фломастером, кінчиком пензля тощо);

- ліплення: знати правила роботи та вміти працювати з глиною, пластиліном, можливо - із солоним тістом та іншими пластичними матеріалами; користуватися стеками та підручними інструментами для утворення заглибленого рельєфу; володіти пластичним способом ліплення.

Учні повинні знати про такі особливості будови форми, як симетрія, зв'язок частин в єдиному предметі чи об'єкті, мати уявлення: про особливості форми у декоративно-прикладному мистецтві та декоративну переробку реальної форми; про залежність загальної форми від характеру її частин та деталей

Учні повинні вміти передавати об’ємне зображення на площині, фактури рослин, квітів, матеріалів тощо, володіти первинними навичками передачі: характерних поз та рухів тварин, людини; динамічного стану об’єктів.

При передачі простору учні повинні знати такі просторові явища та засоби їх передачі, як межа зламу поверхонь у відкритому та закритому просторі (земля — небо, море — небо, підлога — стіна); розміщення об'єктів нижче або вище на картинній площині залежно від віддаленості; зорове зменшення віддалених предметів; явище загороджування, мати уявлення про картину (зображення) як «вікно» у простір; відлік простору від «вікна» в глибину, уміти передавати плановість розміщення об'єктів у відкритому просторі із застосуванням вищеназваних засобів передачі просторових явищ.

Учні повинні знати найпростіші закономірності колірного кола та спектра як еталону найчистіших насичених кольорів; порядок розташування кольорів у колірному колі, його умовний поділ на теплу та холодну частину, про обмежену палітру кольорів та їх гармонію; про можливості кольору як засобу художньої виразності; про особливості кольору в декоративному зображенні; мати уявлення: про кольорові контрасти та контрастне сполучення насичених та м'яких колірних тонів; про залежність кольору у природі (пейзажі) від освітлення (часу доби, пори року, стану погоди); про особливості акварельних фарб порівняно з гуашевими; вміти розрізняти кольори за світлотою та теплою й холодною характеристиками, отримувати різні відтінки однієї й тієї ж групи кольорів.

За проблемою композиції учні повинні знати: про головні та другорядні елементи в композиції, виділення головного за допомогою розташування, розміру, кольору, тонового контрасту, фактури; про декоративні ефекти поєднання великих та дрібних елементів; зміст понять «ритм», «симетрія», «формат», мати чуття рівноваги в композиції та вміти досягти враження врівноваженості на площині шляхом симетричного або рівномірного розташування елементів; про значення високого та низького горизонту в композиції пейзажу, на початковому рівні вміти відтворити в композиції настрій доступними засобами виразності.

Таким чином, проаналізувавши складові соціокультурного досвіду молодших школярів, ми дійшли висновку що процес формування соціокультурного досвіду відбувається у просторі життєдіяльності дитини, регулюється процесами соціальної взаємодії та художньої творчості.

Аналіз філософських, культурологічних, психологічних та педагогічних робіт з проблеми, яку ми досліджуємо, дозволяє нам в визначити сутність соціокультурного досвіду молодшого школяра в узагальненому вигляді.

По-перше, розвиток дитини завжди відбуватиметься в багатоплановому спілкуванні зі світом і суспільством. Світ дорослої культури накладається на особистість молодшого школяра, у якій провідне місце займає чуттєво-емоційна сфера.

По-друге, враховуючи, що дитина сприймає соціокультурне середовище через емоційний світ, необхідною умовою стає забезпечення педагогами таких шляхів здобуття культурних та соціальних цінностей, які будуть найефективніше сприяти соціалізації дитини.

По-третє, у дитячому суспільстві процес соціалізації відбувається прискорено, а тому великого значення набуває залучення школярів до системи культурних норм і цінностей якомога раніше.

По-четверте, беручи до уваги сучасний стан культури в суспільстві, слід звернути особливу увагу на попередження знецінення соціокультурних надбань. Найбільш сприятливими в контексті дитинства будуть художньо-естетичні та комунікативні форми організації діяльності молодшого школяра.

По-п’яте, формування досвіду відбувається засобами соціокультурної комунікації, організації та регуляції, які завжди пов’язані з колективними процесами і виступають їх регуляторами, тому потребують значної уваги в організації навчально-виховного процесу.

По-шосте, дитяча особистість характеризується певною періодизацією, і на кожному етапі проявляються ті чи інші особливості біологічного, психічного та соціального характерів, тому процес розвитку і збагачення соціокультурного досвіду матиме, відповідно, свої характеристики, які слід враховувати педагогам і батькам при плануванні роботи з розвитку особистості дитини.

Таким чином, ми дійшли висновку, що соціокультурний досвід є невід’ємною частиною життєдіяльності будь-якого суспільства, набувається у взаємозвязку з процесом соціалізації, відображає рівень розвитку суспільства і має особливості в контексті дитячого світу. Отже, можна сказати, що сутність соціокультурного досвіду молодших школярів, його зміст та особливості є актуальними на сучасному етапі розвитку педагогічної науки. Пізнаючи даний процес, ми розглядаємо становлення дитини в сучасному суспільстві, центром якого є гармонійно розвинена особистість

Соціокультурний досвід молодшого школяра – досвід особистості, який формується в процесі засвоєння культурного простору та під час творчої взаємодії учня з оточенням.

1.3 Спільна творча діяльність як основа формування досвіду

Провівши аналіз категорії «досвід», ми дійшли висновку, що досвід формується у різних видах діяльності. Отже, слід розглянути, яка саме діяльність сприятиме найефективнішому формуванню соціокультурного досвіду молодших школярів.

Як філософська категорія, діяльність визначається „специфічно людською формою ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає її доцільну зміну та перебудову” [38, с. 180]. При цьому зміна зовнішнього світу є лише передумовою для самозміни людини.

Філософи вважають, що діяльність, що передбачає соціокультурні підстави, передумови і теорії, може здійснюватися і здійснюється на двох рівнях. Це, в першу чергу, діяльність, пов'язана з освоєнням, використанням, вживанням вироблених в історичному розвитку соціокультурних способів зміни і перетворення дійсності, зафіксованих в певних установках, нормах, програмах, які задають деяку парадигму діяльності. Це поняття, узяте з методології науки, було визначене американським істориком і філософом науки Т. Куном, перш за все як типове вирішення завдань у сфері наукового дослідження. Сьогодні воно достатньо широко вживається для характеристики чітко фіксованих способів дій у самих різних сферах людської життєдіяльності. [114, с. 55].

Активний, творчий початок людини найбільшою мірою виявляється, звичайно, в діяльності, пов’язаній із розвитком культурних форм, відповідних способів відношення до дійсності, пов'язаних з ними установок і норм. Діяльність такого роду не обмежується орієнтацією на наявні програми дій, ким би вони не були задані - природою або соціумом. Вона передбачає здатність до постійного вдосконалення внутрішніх творчих резервів, до перебудови власних основ продуктивної діяльності, і на підставі цього розглядається філософами як відкрита система. Люди виступають при цьому не просто виконавцями заданої програми поведінки, а творцями, творцями принципово нових програм дії, нових соціокультурних парадигм.

Здійснення будь-якої діяльності завжди в тій чи тій мірі передбачає безпосередньо або опосередковано кооперацію зусиль людей, їх співпрацю, а тим самим форми їх спілкування. Таким чином, спілкування людей є неодмінною умовою здійснення їх діяльності. При цьому спілкування також являється певного роду діяльністю. У нім, як і у всякій діяльності, важливо виділяти ціннісно-смислові установки, засоби, прийоми і операції, направлені на досягнення цілей спілкування.

У контексті системи соціокультурної діяльності спілкування виступає необхідною умовою та компонентом цієї діяльності. Формування, збагачення та вдосконалення соціокультурного досвіду індивіда відбувається якраз в процесі спілкування людей.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. розроблялися різноманітні теорії, які стосувалися переважно такої істотної складової діяльності, як дія. Так, Дж. Д’юї на основі філософії прагматизму створив теорію дій як інструментального змісту людських понять і побудував на ній принципи навчання дітей [28; 29].

Погляд на діяльність як особливу детермінанту процесів свідомості міцно затвердився у вітчизняній психології завдяки роботам О. Ухтомського й М. Басова, які сприяли виділенню діяльності в особливу категорію, що не зводилася до інших форм. Розробка психологічної теорії діяльності в нашій країні асимілювала й удосконалила досягнення світової психологічної науки, водночас ідеї Л. Виготського, В. Бехтерєва, І. Сєченова значною мірою вплинули на розробку нових теорій за рубежем.

Діяльність як психологічну категорію вивчали О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Ломов, Б. Ананьєв, Б. Теплов та ін. Наукова школа Л. Виготського – О. Леонтьєва започаткувала психологію, основою якої є категорія діяльності. [67, с. 19]. Описуючи процес інтеріоризації діяльності, вони виділили важливі положення про те, що основою психологічного розвитку людини є якісна зміна соціальної ситуації її життя або її діяльності, і психічні новоутворення, що виникають у людини, є похідними від інтеріоризації вихідної форми її діяльності.

О. Леонтьєв вважав категорію предметної діяльності «не тільки вихідною, але й найважливішою» [66, с. 81]. Він розробив докладний опис морфологічної побудови діяльності й показав умови переходу від одного рівня діяльності до іншого.

Визначення найважливішого принципу єдності свідомості й діяльності, що складає основу діяльнісного підходу належить С. Рубінштейну. «Діяльність та свідомість – не два в різні сторони звернені аспекти» [66, с.16]. Він довів, що діяльність та свідомість утворюють органічну цілу тотожність, але не єдність, а також виокремив основні види діяльності: працю, гру, навчання – і описав специфічні для кожного з цих видів мотивації.

При цьому діяльність ми розуміємо як «активність, що регулюється свідомістю, породжується потребами та спрямована на перетворення зовнішнього світу та самої людини» [117, с. 83]. Тобто активність суб’єкта проявляється в процесі його взаємодії з навколишнім світом. Ця взаємодія складається з вирішення життєво важливих завдань, що визначають сутність існування й розвитку людини. За влучним висловом засновника діяльнісного підходу в психології О. Леонтьєва, людське життя – це «сукупність, точніше система, діяльностей, що змінюють одна одну» [66, с. 18].

Психологічна характеристика діяльності вимагає розглядати її як складне динамічне явище, що складається з різноманітних елементів (компонентів), що пов’язані між собою й визначають функціональну структуру діяльності. Структурний аналіз діяльності проводиться з різними цілями, і при цьому використовується широке розмаїття типів і наборів основних структурних компонентів. У різних аспектах аналіз структури діяльності розглядався в роботах Г. Атанова, О. Волкова, В. Зінченка, О. Конопкіна, О. Леонтьєва, Б. Ломова, М. Ніколова, В. Шадрікова [10, 66, 67, 68, 71].

Названі вище дослідники під структурою діяльності розуміють взаємозв’язок між елементами, які складають певну систему, спрямовану на одержання зазначеного результату [10; 37]. Узагальнено орієнтовна основа діяльності містить: мету діяльності; логічну структуру етапів діяльності; критерії оцінки результатів діяльності на кожному етапі; спосіб дії на кожному етапі; оцінку досягнутих результатів, аналіз та коригування способів дій.

Діяльність є формою зв’язку суб’єкта зі світом. Вона містить два взаємодоповнюючих процеси: активну перебудову світу суб’єктом (опредмечення) та зміну самого суб’єкта за рахунок убирання в себе все більш широкої частини предметного світу (розпредмечення). Діяльність є первинною по відношенню до суб’єкта і до предмета діяльності. І суб’єкт, і об’єкт ніби уособлюються в процесі діяльності. Головний канал розвитку суб’єкта – інтеріоризація – перехід форм зовнішньої матеріально-чуттєвої діяльності до внутрішнього плану [100]. Впливаючи на зовнішній світ і змінюючи його, людина змінює й саму себе.

Головна характеристика діяльності – її предметність. Під предметом розуміємо не лише природний об’єкт, а й предмет культури, у якому зафіксовано певний суспільно вироблений спосіб дії з ним. Та цей спосіб відтворюється кожного разу, коли здійснюється предметна діяльність. У цій характеристиці відображено обумовленість процесу діяльності зовнішнім світом (матеріальним та ідеальним) та спрямованість розвитку самої діяльності та її суб’єкта на освоєння все нових предметів, на включення все більшої частини світу в діяльнісні стосунки [66].

Інша характеристика діяльності – її соціальна, суспільно-історична природа. Самостійно відкрити форми діяльності з предметами людина не може. Це відбувається за допомогою інших людей, які демонструють зразки діяльності та включають людину до спільної діяльності, тим самим передаючи її досвід. Перехід від діяльності, розподіленої між людьми, що виконується в зовнішній (матеріальній) формі, до діяльності індивідуальної (внутрішньої) й складає основну лінію інтеріоризації, у ході якої формуються психологічні новоутворення (знання, уміння, здібності, мотиви тощо).

У педагогіці сутність діяльнісного підходу вбачається в його орієнтованості на розвиток творчого потенціалу дітей.

Оскільки набуття досвіду в будь-якій діяльності відбувається переважно не в ізольованій формі, а у взаємодії з іншими людьми, є потреба відокремити індивідуальну та спільну діяльності. Хоча за своєю суспільно-історичною природою ці види діяльності є спорідненими, вони далеко не тотожні й становлять собою різні системи. Їх різниця полягає в тому, що спільна діяльність є родовою й генетично більш ранньою, ніж індивідуальна, виходячи з цього, можна говорити, що первинною формою діяльності є її колективне або спільне виконання. Залежність індивідуальної діяльності від групової досліджували Б. Ломов та О. Леонтьєв.

Проаналізувавши зазначене, окреслимо головні позиції діяльнісного підходу в контексті теми нашого дослідження:

- оволодіння теоретичними знаннями відбувається у процесі вирішення конкретного завдання;.

- досвід засвоюється лише під час активної діяльності суб’єкта;

- високий рівень активності дітей у процесі залучення до соціокультурного простору зумовлюється посиленою мотивацією.

Отже, лише в процесі діяльності стає можливим засвоєння певної системи соціальних та культурних знань, формування навичок з їх використання та розвиток загальних здібностей дитини. Усе це сприяє формуванню соціокультурного розвитку особистості молодшого школяра

Діяльнісний підхід реалізується в контексті нашої теми реалізується в першу чергу, в творчій діяльності. Ми розглянемо її загальні категорії для розуміння сутності дитячої творчості.

Творчість як творча діяльність характеризується неповторністю за характером здійснення з одного боку і за отриманим результатом з іншого боку. Результат творчої діяльності завжди оригінальний.

У сучасній педагогічній науці немає однозначної відповіді на питання, що називати творчістю. Найрозповсюдженіше визначення творчості – його визначення за кінцевим продуктом або результатом. Творчістю в цьому випадку визнається все, що призводить до створення нового. Характерне для цього підходу визначення дає дослідник психології наукової творчості А. Дзікики: «Творчість – це здатність генерувати щось таке, що ніколи раніше не було відомо, не зустрічалося та не спостерігалося» [23, с.17].

Однак ми не погодимося з таким визначенням, бо, по-перше, психологія та педагогіка цікавиться внутрішнім світом особистості, не продуктом, що народжується як результат її активності; по-друге, невідомо, що слід вважати новим. Те, що для внутрішнього світу дитини буде принципово новим, у просторі суспільства може бути давно відомим.

Якщо розглядати творчу діяльність об’єктивно, то можна розглянути цей процес з точки зору психологічної думки.

Творчість – процес створення нового. Творча діяльність як правило багатообразна діяльність. Кожен елемент штучного середовища, що оточує людину, – результат творчості. Це антропогенне середовище. Класоутворюючою ознакою творчого характеру діяльності є творення нового. Існує дві форми отримання творчого результату – винахід та раціоналізація.

Винахід – нове, таке, що володіє істотними відмінностями, технічне рішення задачі в будь-якій галузі господарської діяльності, соціально-культурного будівництва або оборони країни. Як правило, результат винаходу повинен давати позитивний ефект. До творчої може бути віднесена лише така діяльність, результатом якої може бути створення речей, що володіють високою суспільною значущістю. Не завжди результат творчої діяльності збігається з результатом його практичної застосовності і значущості

Творче застосування знань – діяльність учнів, що передбачає внесення учнем власної думки при застосуванні знань з практики.

У контексті нашого дослідження ми визначили поняття «творча діяльність молодших школярів»: продуктивна форма діяльності учнів початкової школи, направлена на опанування творчого досвіду пізнання, створення, перетворення, використання в новій якості об'єктів матеріальної і духовної культури в процесі освітньої діяльності, організованої в співпраці з педагогом.

Результатом творчої діяльності на уроках образотворчого мистецтва виступає, насамперед, малюнок. Ми розглянули дитяче малювання як відображення дитиною власного соціального досвіду та культурного оточення.

Дитячий малюнок викликав інтерес для дослідників наприкінці ХІХ століття. Дослідники, представники різних наук, підходять до вивчення дитячого малюнка з різних сторін. Мистецтвознавці прагнуть через дитячі малюнки зазирнути в першоджерела творчості, за допомогою аналізу цих малюнків підтвердити вірність тих чи тих естетичних концепцій. Біологи проводять порівняльні дослідження дитячих малюнків та зачатків графічної діяльності мавп, передбачаючи, що ці дослідження можуть слугувати одним з каналів інформації про біологічну спорідненість та відмінність тварин і людини. Педагоги обговорюють проблеми щодо організації уроків малювання, методів викладання і шляхів формування особистісних якостей учнів під час образотворчої діяльності. Психологи через дитячий малюнок намагаються проникнути у внутрішній світ дитини.

Вивчати дитяче малювання почали наприкінці ХІХ ст; особливу увагу приділили у першій треті ХХ століття. У цей період в Європі та Росії вийшла найбільша кількість робіт дослідників.

Теоретичний аналіз дитячого малювання має певні особливості. Спочатку до нього підходили суто емпірічно. Пізніше аналіз дитячого малювання підлягав впливу тих чи тих напрямків у психологічній науці. Різні дослідники вважали, що «Дитина малює те, що знає, а не те, що бачить» (біологізатори Г. Кершенштейнер, В. Штерн, Ж. Люке); «дитина малює те, що бачить» (прихильники гештальтпсихології); «дитина малює те, що відчуває» (фрейдисти).

В аспекті цих трьох напрямів була зібрана велика кількість фактичного матеріалу, виокремленні відмінності дитячих малюнків, охарактеризовані основні стадії розвитку малювання в дитини; певну інтерпретацію отримали мотивація дитячого малювання та причини, що зумовлюють специфіку малюнків на різних етапах дитинства. Однак на той час не було досягнуто єдиної точки зору на цю проблему.

Нова хвиля інтересу до дитячого малюнку виникла у 60-ті роки ХХ століття і продовжується до нашого часу. Дослідники дитячих малюнків під впливом нових ідей, які виникли в різноманітних галузях знань (психологія особистості, психологія дитяча, загальна, психолінгвістика, мистецтвознавство тощо) хоча й трансформували біологізаторські, гештальтпсихологічні та фрейдистські уявлення про природу дитячого малювання, але в той же час загалом залишились у полоні цих концепцій.

Позиція Г. Ріда заключається в тому, що в мистецтві є первинна здатність до творчого самовираження в мистецтві.

Б. Дюборгель уважав, що дитячі малюнки повинні сприйматися у двох планах: з одного боку, це реалізації, які залежать від психогенезу, який дослідник розлядає з біологічних позицій, а, з іншого боку, реалізації, які мають соціальне походження , які пов’язані з виховними діями та існуючими в суспільстві моделями. Питання про «творчу природу» дитини він вважав міфом, якого дотримується певна кількість педагогів.

Прихильники гештальтпсихології (М. Вертхеймер, В. Келер, К. Коффка, Г. Бритт, Р. Арнхейм), виходячи з основної ідеї гештальтпсихології про те, що посередником між фізичним полем та цілісним сприйняттям стає фізіологія цілісних та динамічних структур, – гештальтів, докладно аналізують питання мистецтва, які знаходять своє відображення і в спеціальних дослідженнях дитячих малюнків. Р. Арнхейм наполягав на тому, що ніколи витвір мистецтва не міг бути створений розумом, що не здатний сприймати та усвідомлювати інтегровану структуру цілого [88, с. 53].

Фрейдистські ідеї також знаходять прихильників у сучасному тлумаченні дитячих малюнків. Головне положення фрейдизма: мотивація реальної поведінки людини не завжди така, якою уявляється. Психоаналітиків цікавлять символічні зображення, прояв підсвідомих імпульсів у мистецтві. Г. Рид тлумачить дитячу творчість як вираз природжених і підсвідомих сил, і вважає, що дитина малює те, що відчуває. Ф. Долго вважав, що метод гри та спонтанного малювання забезпечує можливість проникнути в сутність переживань дитини.

У контексті нашої проблеми розгляд дитячого малюнку з точки зору ідей будь-якого з цих напрямків не може привести до справжнього розуміння природи дитячої художньої творчості; дитяче малювання неможливо пояснити, виходячи виключно з ідеї про спонтанний розвиток творчих сил та здібностей. У радянські часи проблематику розвитку дитячого малюнку вивчали психологи В.І. Киреєнко, Н.Н. Волков, Б.А. Сазонтьєв, Є.І. Ігнатьєв, В.С. Мухіна, педагоги Г.В. Лабунська, Є.А. Фльоріна, Н.П. Сакуліна, Т.С.Комарова.

Психологічні дослідження не містили розгорнутої характеристики процесу розвитку малювання як особливого виду діяльності дітей.

Дослідження Л. С. Виготського дали принципові положення щодо трактовки природи дитячого малювання. Він уважає, що основною та загальною діяльністю людини, яка в першу чергу відрізняє людину від тварини з психологічного боку, є сигніфікація, тобто створення та вживання знаків. Виготський підкреслює соціальну природу знака. Знак є по суті суспільним органом чи соціальним засобом.

Дитина в процесі розвитку опановує знаками, функціональним призначенням предметів та еталонами їх властивостей. Знаки та еталони являють собою основні досягнення еволюції людського роду як зовнішні засоби культурного розвитку і як знаряддя психічної діяльності окремої людини. Однією з форм соціального знака, який дитині належить засвоїти, є малюнок.

Головне значення в розумінні природи дитячого малювання мають властиві сприйняттю дії: співвідношення об’єкту, що сприймається зором, з відомим еталоном; реакція «схоплення»; детальне зорове обстеження об’єкту та графічних побудов, які виступають для того, хто малює, як графічний образ цього об’єкту. Природу дитячого малювання не можна розглядати поза образотворчою діяльністю, яку визначає функція сприйняття.

Дитячий малюнок є своєрідним: дитина вкладає в свій малюнок досвід зорового сприйняття, графічні шаблони, позичені від інших та те, що він засвоїв, діючи з предметами. Тому серед дитячих малюнків поряд з зображеннями, що відповідають зоровому сприйняттю, можна зустріти такі, які виражають те, про що дитина дізнається, діючи з предметами. Можна зустріти зображення, прообрази яких дитина не могла спостерігати особисто, а також малюнки, які зображають запахи, процеси руху, малюнки-схеми тощо.

Своєрідність дитячого малювання зумовлена такими обставинами: по-перше, дитина ще не володіє тими зображувальними засобами, якими користується культура суспільства. Лише поступово вона засвоює ці засоби, причому ступінь та терміни засвоєння залежать від загальних умов навчання і виховання та особливо від конкретних форм та методів навчання, керівництва цією діяльністю з боку дорослих. По-друге, в малюнку проявляється своєрідність багатьох сторін дитячої психіки.

Графічні побудови, які засвоює дитина за допомогою дорослого, розвивають у неї уміння впізнавати реальний предмет, який стоїть за конкретною графічною побудовою. Поступово дитина вдосконалюється в цій діяльності та включає в свій малюнок всі форми досвіду, які отримує в процесі маніпулювання з предметами, а також в предметній та ігровій діяльності. У малюнках дітей виражається також їх руховий досвід, уявлення про навколишній світ, які відображають особливості дитячого сприйняття та мислення, й відношення дитини до того, що вона зображує, емоційні враження, які викликаються предметами та подіями.

Малювання – складна синтетична діяльність, у якій проявляється особистість дитини, що формується, і яка сама здійснює істотний вплив на формування особистості.

Таким чином, малювання дітей – синтетична діяльність, яка характеризується:

1) проявом різних сторін психічного розвитку;

2) використанням досвіду, який набувся у різних видах діяльності;

3) засвоєнням різнородних елементів соціального та культурного досвіду суспільства [78, с. 125].

Творча художня діяльність на уроках образотворчого мистецтва з точки зору розвитку особистості дитині, залучення її до соціокультурного простору має відбуватись у тісній взаємодії з мікросоціумом, який у масштабах школи представлений класним колективом.

Ми розглянемо сумісну діяльність школярів з метою визначення, чи являється вона більш ефективною стосовно формування соціокультурного досвіду на уроках малювання.

Спільна діяльність - діяльність, яка здійснюється декількома людьми «разом». Спільна діяльність передбачає об’єднання індивідуальних діяльностей, але це об'єднання не є механічним. Спільна діяльність, як цілісна система, перетворює структури індивідуальних діяльностей за рахунок їх взаємного доповнення і якісного збагачення. Таким чином, складається структура спільної діяльності, у якій, згідно з дослідженнями [30, 31, 55, 100], виділяються такі елементи:

- загальна мета як ідеально представлений майбутній результат, якого прагне досягти група спільно працюючих людей (колективний суб'єкт);

- загальний мотив, що спонукає людей працювати разом;

- спільні дії, які забезпечуються чітким узгодженням і чітким розподілом індивідуальних дій;

- загальний результат як сукупність індивідуальних вкладів кожного.

Структура спільної діяльності фактично складається, функціонує і розвивається через взаємодію між окремими її учасниками. Ця взаємодія детермінована спрямованістю на загальний предмет спільної трудової або навчальної діяльності, тобто є “наочно - направленою взаємодією” [25, с.26]. Наочно - направлена взаємодія - це одиниця спільної діяльності (так само, як одиницею індивідуальної діяльності є наочна дія). Саме взаємодія визначає якісну специфіку спільної діяльності. Без взаємодії немає і спільної діяльності. У педагогічній для психологогічній літературі описуються різні типи взаємодії. Так, у спільній діяльності двох людей може виявлятися однонаправлена співдія, при якій один активно прагне, а інший всіляко уникає взаємодії. Це може бути ухилення від взаємодії, коли люди, працюючи “поруч”, прагнуть уникнути контактів, прагнуть до індивідуальної діяльності. Взаємодія може приймати і форму протиборства, що виникає при відсутності збігу індивідуальных цілей кожного в спільній діяльності. Протидія може виявлятися в принциповій незгоді з позицією іншого, за відсутності прагнення до взаєморозуміння з партнером. Вочевидь, що ці типи взаємодії не забезпечують якісну сумісну діяльність, більш того, ведуть до її розвалу.

Оптимальним типом взаємодії в спільній діяльності є співпраця. Слово “співпраця” позначає одне з провідних понять сучасної гуманістично орієнтованої педагогіки. Отже, співпраця - це, буквально, взаємодія праці людей, що діють разом, тобто їх спільна діяльність. Суть співпраці полягає в тому, що всі партнери сприяють один одному, активно сприяють досягненню індивідуальних цілей кожного і загальних цілей спільної діяльності. Співпраця несе в собі всі основні ознаки спільної діяльності. Це наявність єдиної мети, прагнення учасників спільної діяльності працювати разом, об'єднання індивідуальних деятельностей в єдине ціле, розділення єдиного процесу діяльності на окремі взаємопозв'язані операції і їх розподіл між учасниками, координація індивідуальних діяльностей і управління ними, наявність єдиного кінцевого результату.

Педагогічну значущість співпраці можна зрозуміти на основі одного з психологічних законів, описаних С.Л. Рубінштейном. Цей закон підкреслює зв'язок діяльності і розвитку особистості. Взаємодія є одним з основних способів активізації саморозвитку і самоактуализации дитини. У спільній діяльності здатності і можливості учасників (партнерів) реалізуються найповніше. Доповнюючи один одного, вони досягають якісно нового рівня розвитку. Співпраця дозволяє досягати найкращих результатів в спільній діяльності учнів. Тому надалі, кажучи про сумісну діяльність або взаємодію, ми матимемо на увазі саме співпрацю молодших школярів.

В навчальній діяльності співпраця виявляється зазвичай в двох площинах:

1) учитель - учень;

2) учень - учень.

Тому основні наші завдання в даному аспекті – розібратися, наскільки можливо спільна діяльність молодших школярів на уроці малювання, і що вона дає у формуванні соціокультурного досвіду дитини молодшого шкільного віку.

Дослідження свідчать про те, що успішність спільної діяльності, ступень її результативності залежать від багатьох причин психологічного характеру. Тому слід мати на увазі, що нас цікавить саме індивідуальний досвід, який отримує дитина в процесі діяльності в групі. Результативність спільної діяльності пояснюється соціально-психологічним феноменом – «соціальна фасилітація». Даний феномен характеризує собою вплив факту присутності інших людей на дію індивідума. В умовах, коли кожен член групи бере активну участь в створенні певного спільного продукту чи рішенні задачі, ми маємо справу з найбільш вираженими варіантами спільної діяльності. Феномен соціальної фасилітації прийнято відносити до галузі досліджень індивідуальної та групової психології, проте нам він цікавий у контексті нашого дослідження, а саме в вивченні ефективності спільної діяльності в цілому та колективної творчості дітей, зокрема.

Після аналізу даних досліджень ми дійшли висновку, що в контексті нашої теми спільна діяльність розглядається як взаємодія індивідумів, яка відбувається при розв’язанні певної задачі в активній діяльності та під певним впливом учителя.



Спільна творча діяльність Рис. 1.2.

Залучення дитини до соціокультурного досвіду відбувається у навчально-виховному процесі.

Проаналізуємо вищенаведену схему (рис. 1.2).

У центрі схеми відображається проекція особистості молодшого школяра. Кожна особистість у колективі володіє власним соціокультурним досвідом. Учень молодших класів має певні знаннями, вміння та навички. У спільній творчій діяльності ці знання, вміння і навички будуть проявлятися по-іншому та впливати на формування соціальної та художньої компетентності.

Ми розглянемо основні аспекти розвитку дитини в колективі. Особливістю суб'єкт-суб'єктної взаємодії в колективі ровесників є те, що виховні впливи здійснюються майже за повної відсутності внутрішнього опору, який блокує їх. У такій ситуації вихованець переважно позитивно налаштований щодо пропозиції, прикладу, вимоги свого товариша. І це в кінцевому підсумку може призвести до тих чи інших особистісних змін. Щодо впливу дорослого, то спостерігається певна протидія дітей, особливо в підлітковому віці, що пов'язано з прагненням їх до самостійності, до незалежності від дорослих. Взаємодіючи, члени класного колективу визначають один в одному значущі для себе якості, починають розуміти, що ці якості вони хотіли б перейняти шляхом наслідування. Практично процес наслідування розгортається тоді, коли вихованець помічає в особистості свого ровесника щось таке, чого йому не вистачає, чого він недоотримав у своєму індивідуальному розвитку.

У кожної підростаючої особистості раніше чи пізніше з'являється потреба в самореалізації. Проявляється вона в прагненні до самоутвердження, самовіддачі особистості. Самоутвердження може виражатися як у суспільно корисній поведінці, прагненні усім сподобатися, так і в протиставленні своїх ціннісних орієнтацій іншим тощо. Реалізація важливої для особистості потреби в самоутвердженні немислима без спілкування з іншими, з ровесниками, яке розширює можливості її задоволення. Поряд з потребою в самоутвердженні у членів дитячого колективу проявляється і прагнення до самовіддачі через залучення до значущої для них соціальної спільноти. У процесі його реалізації вихованці отримують задоволення від усвідомлення того, що зробили для когось щось добре.

Взаємне оцінювання вихованцями один одного у своєму колективі, освоєння через наслідування особистісних якостей, потреба в самоутвердженні та її задоволення, прагнення до самовіддачі та його реалізація — все це приводить до пізнання школярами своїх можливостей і можливостей інших людей, до вироблення особистої позиції, формування позитивної «Я-концепції» через розвиток ідентичності особистості. Тим самим забезпечується найбільш ефективна її саморегуляція. Під час розгортання цього процесу вихованці створюють один в одного відчуття захищеності, що безумовно впливає на формування «Я-концепції». Якщо саморегуляція здійснюється у невеликій групі, то її учасники не тільки успішно реалізують свої можливості й задовольняють потреби, зокрема, у сфері спілкування, але й переносять спілкування у «вільні зони», в інші ситуації, навчаються самостійно ставити цілі міжособистісної взаємодії, обирати її засоби, корегувати її.

Ефективність міжособистісної взаємодії у класному колективі у визначених напрямках впливу на особистісний розвиток вихованців значною мірою залежить від гнучкості та цілеспрямованості педагогічного управління її процесом, яке з одного боку, допомагало б вихованцям підготуватися до цієї взаємодії і свідомо вступити в неї, а з іншого, сприяло б розвитку самого процесу взаємодії та підвищенню її ролі в особистісному розвитку дітей.

Спеціалісти, які займалися проблемою досліджень спільної діяльності (В.Г. Асеєв, Ф.Д. Горбов, А.І. Донцов, Н.Н. Обозов, Д.А. Ошанін, Л.І. Уманський, А.С. Чернишев), виокремили три основні форми її організації:

* спільно-індивідуальна;
* спільно-послідовна;
* спільно-взаємодіюча.

Дані найменування запропоновані психологом Л.І. Уманським [99, с. 50].

При окремому розгляді кожної з форм окреслимо для себе основні характеристики діяльності учнів.

При спільно-індивідуальній діяльності дитина робить спробу діяти творчо не відокремлено, а входячи в групу чи колектив. У схемі ми умовно позначили це як «я знаю».

Заняття, побудовані на основі спільно-індивідуальній формі діяльності, дозволяють сформувати в дітей первинні та відностно прості вміння та навички співпраці в колективній творчій діяльності. Незважаючи на те, що діти орієнтовуються на створення колективно композиції, єдність групи носить здебільшого формальний характер, так як реальна взаємодія відбувається тільки на етапах планування та підсумкової оцінки. Результат діяльності кожного є частиною загальної композиції, однак разом з тим він достатньо виокремлений, і завжди є можливість оцінити, як кожен з учасників врахував спільні задачі. Це є однією з головних особливостей даної форми організації колективної художньої діяльності. На наступних етапах досить складно окремо оцінити внесок кожного учня в кінцевий продукт.

Спільно-індивідуальна форма допускає як тісний взаємозвязок, так і формальну взаємодію учасників. Вона характеризується тим, що учасники на початку роботи працюють самостійно, індивідуально, і лише на заключному етапі робота кожного стає частиною спільного продукту. У цій формі важливою є наявність чи відсутність спільної задумки. Наприклад, при виконанні колективної роботи під час гри «Житловий будинок» дітям пропонується кожному зобразити квартиру своєї мрії, однак, попереджається, що зі всіх квартир наприкінці побудується багатоповерховий будинок, у якому всі однокласники будуть сусідами один одному. Кожен учень виконує роботу окремо, при цьому відбувається художньо-творча та естетично-творча діяльність. Школяр активізує знання про оселю, дім, використовуючи їх при побудові зображення. Таким чином, при виконанні безпосередньо роботи в дитини формуються художні навички, поглиблюються знання про інтер’єр квартир, закріплюються вміння компанувати зображення. На заключному етапі індивідуально-спільної діяльності дитина повинна розповісти про зображену квартиру, описати її (розвиток комунікативних якостей), сказати, до кого із сусідів вона піде у гості і чому (емоційно-ціннісне ставлення).

На другому етапі, при спільно-послідовній формі організації діяльності, дитина залучається до системи колективної творчості, однак виконує певну ланку цього процесу. Участь в роботі забезпечується знанням того, що слід робити кожному, хоча й надається саме винахідницький, творчий вектор напрямку діяльності. Для виконання роботи дитина повинна добре володіти художніми вміннями. Ми позначили відчуття дитини при цій формі як «Я вмію». Спільно-послідовна форма організації діяльності характеризується в першу чергу, певною конвейєрністю виконання у творчому розумінні. При даній формі результат, отриманий одним, стає предметом діяльності наступного учасника, потім третього, і так далі. Ця спільна діяльність зовнішньо може нагадувати промисловий конвеєр, однак за мисленевими механізмами може принципово відрізнятися. Спільно-творча діяльність може бути цілком творчою за своїм змістом та спрямованістю.

Спільно-послідовна форма організації діяльності створює чудові умови для колективної творчості, сприяє прояву та розвитку вмінь координувати власні дії з урахуванням діяльності інших. За цих умов кожен учасник починає усвідомлювати, що його успішна робота являється запорукою спільного успіху, а його невдачі призведуть до руйнування ритму та погіршенню результатів діяльності всіх. [99, с. 52]. Спільно-послідовна форма буде ефективною при формуванні соціокультурного досвіду, якщо правильно організувати хід роботи. Наприклад, при виконанні групової роботи «Піктографічний лист» школяри розвивають уміння художньої співпраці, коли стежать за відповідністю попередніх малюнків і свого зображення з метою підтримання загальної цілісності малюнка, а на завершальному етапі, коли кожен учень розшифровує та пояснює своє, чи намагається розгадати послання іншого, розвиваються такі комунікативні навички, як використання емоційно забарвлених мовних конструкцій, добір відповідних слів для опису малюнку; формується вміння естетично-емоційної оцінки чужого фрагмента роботи та зображення в цілому. Діти продовжують навчатися давати художню оцінку виконаному твору.

Найбільш складними з точки зору організації є колективні заняття, побудовані на базі спільно-взаємодіючої форми організації діяльності. Вони повноправно можуть відноситися до колективної творчості: художня композиція, виконана таким чином, відрізняється від попередніх принципово. Вона являється результатом послідовного виконання відокремлених дій різних дітей. Це в повному розумінні слова – плод колективного творчого мислення, спільного планування, активної взаємодії на усіх етапах роботи. Дана форма організації роботи виступає важливим засобом формування умінь планувати, координувати свою діяльність та об’єктивно оцінювати результати колективної співпраці. Узгодження дій учасників передбачається на усіх етапах роботи – від планування та проектування до завершення, отримання кінцевого продукту. Взаємодія може бути організована як парна, що особливо ефективно в умовах спільного навчання [31], як взаємодія в групах по три-чотири особи, що часто використовується в навчально-дослідницькій роботі молодших школярів, як взаємодія в групах відносно великого складу чи цілого класу.

При участі дитини у спільно-взаємодіючій діяльності ми можемо казати про те, що учень має вміння брати участь у спільній діяльності і виробляти творчі продукти. Спільно-взаємодіюча форма організації діяльності на уроках образотворчого мистецтва передбачає достатньо високий рівень художнього та соціального досвіду. Школяр повинен не просто володіти знаннями і вміннями, а й вміти адекватно використовувати їх. Тому головним для дитини в даному виді спільно-творчої діяльностями є використання набутих знань, вмінь та навичок. До них відноситимуться всі основні художні зображувальні вміння та навички та вміння колективної творчості. Під час вирішення проблем створення майбутньої роботи між учнями завжди відбувається комунікативна та творча взаємодія, а впродовж виконання малюнку – емоційна та художня взаємодія. Таким чином, у школярів формуються специфічні художні навички спільної творчості – вміння добирати із створених ескізів найвдаліший, тобто, робити художню оцінку, синтезувати нові творчі ідеї із вже запропонованих, продовжують розвиватися композиційні навички, вдосконалюються знання теоретичних законів малювання, графічні навички. Учні добирають найвдаліший засіб зображальної виразності, техніку, матеріал, бо спільна творча діяльність передбачає свободу в доборі засобів художнього відтворення. На схемі ми позначили даний етап колективної творчості в контексті особистісних особливостей виконання малюнку як «Я використовую».

Спільно-творча діяльність передбачає наявність колективу, і поза межами колективу відбуватися не може в цілому, тому на схемі ми зобразили колектив як найширшу галузь, що охоплює всі зазначені форми організації художньо-творчої співпраці молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва.

Висновки

Результати проведеного теоретичного дослідження з проблеми формування соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва дозволяють сформулювати як вихідні такі положення:

1) Досвід – це багатогранна категорія, яка представлена як сукупність суспільно-історичних надбань людства та теоретичних та практичних знань, умінь та навичок індивіда, яка завжди формується в діяльності та взаємодії із соціумом.

Серед різних видів досвіду ми визначаємо соціокультурний досвід, як особистісний досвід, який формується в процесі засвоєння продуктів соціального та культурного просторів життя в процесі продуктивної діяльності учня.

2) До складу соціокультурного досвіду входить соціальний досвід, який має соціально-когнітивний, емоційно-ціннісний та комунікативний компоненти, та художньо-естетичний досвід, який містить художньо-когнітивний та естетично-мотиваційний компоненти.

3) На формування, розвиток та збагачення соціокультурного досвіду впливають різні форми організації колективної образотворчої роботи, а саме: спільно-індивідуальна, спільно-послідовна та спільно-взаємодіюча художня діяльність.

Визначені теоретичні положення стали підґрунтям для проведення експериментальної роботи.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СПІЛЬНІЙ ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Другий розділ дослідження присвячено визначенню рівнів сформованості соціокультурного досвіду молодших школярів на основі розробленого критеріального апарату, вивченню особливостей прояву художньої та соціальної досвідченості учнів початкових класів. Представлено організацію педагогічної роботи з формування соціокультурного досвіду в художній та комунікативній діяльності, перевірену та апробовану в ході експериментальної роботи.

2.1 Особливості прояву соціокультурного досвіду молодших школярів

2.1.1 Критерії оцінки та показники соціокультурного досвіду

Обстеження соціокультурного досвіду дитини молодшого шкільного віку ґрунтувалося на загальних соціально-педагогічних принципах.

По-перше, враховувався комплексний підхід для забезпечення всебічного вивчення та об'єктивної оцінки соціальної компетентності дитини молодшого шкільного віку з різних позицій. Досягнення такого рівня оцінки виявилося можливим у структурі спеціального організованого дослідження, яке дозволяє здійснити обмін діагностичною інформацію, відпрацювати оптимальні методи та прийоми професійної взаємодії (як корекції, так і подальшого розвитку соціальної компетентності).

По-друге, було взято до уваги цілісний, системний підхід. Відомо, що соціокультурний досвід дитини молодшого шкільного віку тісно пов’яз такими психічними процесами, як сприймання, пам’ять, мислення тощо. Діапазон індивідуальних відмінностей у соціальній компетентності дитини залежить від сформованості цих процесів.

Ми розглядаємо соціокультурний досвід як інтегровану характеристику, що представлена певною системою якостей і властивостей особистості, виступає в єдності двох проявів - зовнішнього і внутрішнього. На основі вивчення теоретичних основ проблеми було визначено чотири критерії оцінки соціокультурного досвіду молодших школярів: емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний, комунікативний ,естетично-мотиваційний. Прокоментуємо кожний з них.

Емоційно-ціннісний критерій включає такі показники: обізнаність у назвах емоцій та почуттів та їх характерних ознак у прояві; уміння емоційно реагувати на соціальну ситуацію, залежно від її специфіки; ціннісна спрямованість діяльності дитини; уміння адекватно оцінювати емоційні прояви оточуючих; уміння адекватно реагувати на емоційні прояви оточуючих, вміння стримувати себе в конфліктних ситуаціях; уміння використовувати власні ціннісні орієнтири в різноманітних ситуаціях; відчуття краси, переживання радості, захоплення, милування; здатність емоційно відкликатись на різноманітні вияви естетичного в навколишньому світі.

Соціально-когнітивний критерій містить такі показники, як: уміння адаптуватись у новому соціальному середовищі; дотримання норм та правил поведінки відповідно до соціальної ситуації у різних видах діяльності; уміння добирати адекватні форми співпраці відповідно до соціальної ситуації; усвідомлення власної соціальної ролі в залежності від соціуму (школа, сім’я); знання норм та правил поведінки в соціумі (школа, сім’я); розуміння необхідності співпраці, взаємодопомоги, взаємопідтримки в спільній з іншими дітьми діяльності.

Комунікативний критерій містить такі показники: усвідомлення етичних норм спілкування; наявність достатнього словникового запасу та вміння адекватно використовувати його; уміння обирати мовленнєві конструкції відповідно до конкретних життєвих ситуацій; комунікативна активність дитини, здатність до підтримування стосунків з однолітками та дорослими.

Естетично-мотиваційний критерій характеризується наступними компонентами: вміння помічати красу в навколишньому світі; наявність інтересу дитини до образотворчої діяльності; потреба в самовираженні засобами образотворчого мистецтва; бажання займатися художньою діяльністю; прагнення до гармонії у відтворенні образів довкілля.

Художньо-когнітивний критерій містить такі компоненти: активність пізнання молодшим школярем навколишнього світу; розуміння природних і соціальних явищ та способів їх відображення засобами образотворчого мистецтва; активність асоціативно-образного мислення; знання засобів образотворчого мистецтва; здатність відображати в малюнку основні конструктивні особливості форми об’єкта; уміння в малюнку засобами лінії відтворювати зовнішні контури натури; адекватність відтворення пропорційних відношень цілого і частин; уміння знаходити гармонійні співвідношення кольору й тону відтворюваного об'єкта; здатність оригінально компонувати; володіння техніками роботи художніми матеріалами; репродуктивні вміння відтворення характерних естетичних ознак натури; здатність творчо реалізовувати художньо-образне рішення; ступінь самостійної діяльності учня (шляхом копіювання; за часткової допомоги вчителя; абсолютно самостійно).

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено чотири рівні сформованості соціокультурного досвіду молодших школярів: високий достатній, середній та низький.

Нижче представлено характеристику рівнів сформованості соціокультурного досвіду учнів початкових класів.

Діти з високим рівнем соціокультурного досвіду добре орієнтувалися в назвах емоцій і почуттів та специфіці їх прояву, виявляли розуміння емоційної єдності з однолітками; усвідомлювали свою соціальну позицію, добре орієнтувалися в новій ситуації. У цих дітей наявні соціальні мотиви поведінки, пізнавальні мотиви діяльності у шкільному просторі. Окрім того, діти, яких віднесли до високого рівня соціальної компетентності, усвідомлювали норми і правила поведінки в соціумі, розуміли необхідність взаємодії та взаємодопомоги у спільній діяльності з іншими; дії і вчинки цих дітей у різних ситуаціях узгоджувалися із загальноприйнятими нормами, ці учні вміли знаходити адекватні форми ефективного співробітництва з іншими, намагалися запобігати конфліктам і справедливо їх розв’язувати.

Ці діти активні у пізнанні довкілля й образотворчого мистецтва, розуміють явища навколишнього і способи їх відображення в образотворчому мистецтві, образно мислять, знають засоби образотворчого мистецтва, мають дієву уяву, фантазію, інтуїцію. У своїх малюнках добре відображають основні конструктивні особливості форми об’єкта, засобами лінії адекватно відтворюють зовнішні контури натури та пропорційні відношення цілого і частин, вдало знаходять гармонійні співвідношення кольору і тону відтворюваного об’єкта, оригінально компонують, володіють техніками роботи художніми матеріалами, творчо реалізують художньо-образне рішення, у роботі самостійні.

Достатній рівень виявили учні, які орієнтувались у назвах почуттів і специфіці їх проявів, називають їх стандартними словами; стримано виявляють інтерес до емоційної єдності з однолітками та на соціальне оточення. Достатньою мірою усвідомлювали свою соціальну позицію «Я» в дитячому співтоваристві, не погано орієнтувались у соціальному середовищі. Вони добре усвідомлювали норми й правила поведінки в соціумі. Прояви їхньої поведінки більшою мірою відповідали загальноприйнятим нормам поведінки, хоча іноді вони порушували правила під впливом емоційного сплеску. Вони охоче взаємодіяли із своїми однолітками, нечасті конфліктні ситуації намагалися вирішувати самостійно. У сфері образотворчої діяльності достатній рівень характеризується зацікавленістю учнями предметами і явищами довкілля, намаганням імітувати художні образи, емоційним висловлюванням естетичних суджень з приводу побаченого, показом власного емоційного стану.

Середньому рівню соціокультурного досвіду притаманними були розвиненість в цілому емоційної сфери, але прояв емоцій залежав від особистих симпатій дитини, хоча ці діти адекватно реагували на ці прояви з боку товаришів, не завжди стримуючи себе в негативно забарвлених ситуаціях; діти виявляли лише часткове усвідомлення своєї соціальної позиції в соціумі, їхня соціальна орієнтація в шкільному, дитячому середовищі сформована недостатньо. Діти з середнім рівнем відрізнялися недостатньо повними й усвідомленими знаннями норм і правил поведінки. Мало місце розходження реальної та вербальної поведінки в спілкуванні з іншими. Розуміння необхідності взаємодії у спільній діяльності залежало від ставлення до партнера. Цим дітям не завжди вдавалось запобігати конфліктам та адекватно на них реагувати. У плані художньої діяльності середній рівень характеризується зацікавленістю учнями деякими предметами і явищами довкілля, намаганням імітувати художні образи, стереотипним висловлюванням естетичних суджень з приводу побаченого, стриманістю власного емоційного стану. За допомогою вчителя діти у своїх малюнках частково правильно відтворюють конструктивні особливості форми об’єкта та його пропорції. Часто плутаються у доборі лінійних засобів вираження пластики об’єкта. Невпевнено користуються лінією як виразним засобом. Володіють окремими художніми техніками. Учні у своїх малюнках з помилками відтворюють кольорові й тональні відношення. За малюнком з труднощами можна впізнати, який саме об’єкт зображено.

Низький рівень соціокультурного досвіду визначали в дітей, які не усвідомлювали емоційну єдність з однолітками, проявляли байдуже та негативне ставлення до емоційних проявів партнера. Діти низького рівня соціальної компетентності виявили нездатність орієнтуватися в соціальному просторі, мали несформовані мотиви соціальної поведінки. У таких дітей виявили егоїстичні риси, вони передусім орієнтувалися на власний інтерес. Діти з низьким рівнем мали поверхові, безсистемні знання норм і правил поведінки в соціумі і не усвідомлювали необхідність керуватися ними у проявах власної поведінки. Для них характерна конфліктність, нездатність знаходити вихід із найпростішої ситуації. У взаємодії з іншими дітьми орієнтувалися на власні потреби, не вміли доброзичливо взаємодіяти в різновіковому колективі без контролю дорослих. В аспекті художньо-естетичного досвіду низький рівень відображає слабку емоційність, яка характеризується байдужістю учнів до об’єктів сприйняття, побоюванням показувати свій емоційний стан, пасивність у відтворенні художніх образів у висловленні своїх суджень з приводу побаченого, у вираженні свої почуттів засобами міміки. Самостійні міркування про художні образи відсутні. У своїх малюнках ці діти неадекватно відтворюють конструктивні особливості форми об’єкта, пропорції та неправильно добирають засоби лінійного вираження, слабко володіють графічною лінійною технікою, несвідомо шукають кольорові і тональні відношення. За малюнком неможливо впізнати, який саме об’єкт зображено.

Організація експериментальної роботи

Експериментальна робота проводилася в два етапи (2008 – 2009 рр.).

На першому етапі складався план дослідження, відбиралися методики констатувального зрізу. Було проведено аналіз стану соціокультурного досвіду учнів молодших класів, збирання інформації, реєстрацію та інтерпретацію одержаних результатів.

На другому етапі відбувався формувальний експеримент, перевірка ефективності педагогічних умов формування соціокультурного досвіду учнів початкових класів, фіксувались та аналізувались спостереження; було проведено контрольний зріз, виведено оцінку та узагальнення результатів експериментальної роботи.

У результаті проведення діагностики було виокремлено дві експериментальні групи, що стали базою для впровадження методики формувального етапу педагогічного експерименту – учні початкових класів Брянківської загальноосвітньої школи №9. Таким чином, кількість дітей у контрольній групі (ЕГ ) становила 27 особи, у експериментальній групі (ЕГ) – 25. В експерименті взяли участь 52 дитини молодшого шкільного віку.

Передусім було проведено пошуково-розвідувальний етап дослідження, який передував констатувальному етапу експерименту з метою уточнення завдань експерименту та критеріального апарату. Перевірялась раціональність обсягу діагностичних завдань та обґрунтування вибору контингенту досліджуваних, арсеналу методик, відпрацювання процедури збирання та обробки інформації.

Нижче детально описано констатувальний зріз дослідження.

2.1.2 Методика констатувального етапу експерименту

Перша методика спрямована на визначення рівня соціального досвіду молодших школярів. В оцінці соціальної досвідченості за соціально-когнітивним критерієм ми намагалися з’ясувати місце дитини в соціумі, її відношення до оточення, зокрема, до класного колективу, родини.

Методика 1. Вивчення рівня соціального досвіду за соціально-когнітивним критерієм.

Завдання 1. Індивідуальна бесіда за малюнком «Розповідь за картинками».

Мета: Визначити рівень розвитку уявлення, знання про соціальні передбачення та соціальні дії різних людей, уміння аналізувати різні ситуації.

Матеріал: сюжетні малюнки із складними ситуаціями (Див. додаток Б).

Інструкція до виконання: дослідник пропонував подивитися на малюнки і обрати першу картину для бесіди і визначити, що за ситуація зображена на малюку та яка буде реакція дорослого на таку ситуацію.

Методичний коментар: Якщо дитина не відповідала, експериментатор наводив кілька варіантів. Відповіді фіксувалися у протоколі.

Завдання 2. Опитування «Задоволеність взаєминами в сім’ї» (Х.Г. Галямова).

Мета: Визначити рівень задоволеності учня своєю сім’єю, родинними стосунками.

Інструкція до виконання: Дитині пропонується відповісти на чотирнадцять питань з варіантами відповідей:

а) так; б) інколи; в) немає

Методичний коментар: кожній дитині пропонувалась анкета. Примірник анкетного листа подано у додатках (Додаток А).

Завдання 3. Творча вправа «Я та Україна».

Мета: виявити уявлення дитини про рідну країну, її власне бачення свого місця в ньому.

Матеріал: аркуші паперу, кольорові олівці, протокольний лист.

Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала Україну так, як собі уявляє її. Дітям пропонується поміркувати, чим являється для них рідна країна, та за допомогою малюнка виразити це на папері.

На нашу думку, важливою складовою соціокультурного досвіду в молодшому шкільному віці є розвиток комунікативних умінь, зумовлених рівнем розвитку мовлення. Саме тому частина завдань передбачала вивчення особливостей розвитку комунікативних умінь.

Методика 2. Вивчення комунікативних умінь учнів.

Завдання 1. Мовленнєва вправа «Назви-розкажи».

Мета: визначення загального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів молодших класів.

Матеріали: картинка-зразок до методики, призначеної для визначення активного словникового запасу дитини молодшого шкільного віку, наявності специфічного сленгу (див. додаток В).

Інструкція: спочатку дитині пропонували подивитися на малюнок і назвати зображене та розповісти про це цікаво. Потім експериментатор заохочував об‘єднати малюнки за змістом та придумати назву для обраної групи. Отримані результати фіксувалися у протоколі.

У протоколі відзначалась частота вживання дитиною різних частин мови, складних речень із союзами і вставними конструкціями, наявність узагальнюючих слів, що свідчило про рівень розвитку його мови. Оцінювались уміння будувати речення, налаштованість на комунікацію.

Методичний коментар: Тестування проводилось у формі невимушеної бесіди, яка фіксувалась за допомогою диктофону, а потім заносилася до бланку протоколу.

Завдання 2. Спостереження за проявами комунікативних здібностей (А.М. Щетініна, М.А. Никіфорова)

Мета: визначення таких комунікативних здібностей молодшого школяра, як емпатійність, доброзичливість, щирість, відвертість у спілкуванні, конфронтація, ініціативність; фіксування наявності організаційних, оперативних та перцептивних комунікативних дій та умінь.

Матеріали: карта спостережень за дітьми.

Методичні вказівки: спостереження ведеться під час уроків образотворчого мистецтва, виховних годин, занять у групі подовженого дня.

Методика 3. Визначення соціального досвіду учнів за емоційно-ціннісним критерієм.

Вправа «Мій всесвіт»

Мета: визначення сприйняття дитиною образу „Я”, самооцінки, якостей особистості, впливу референтних осіб, вибір занять, значимих у житті дитини.

Інструкція: Учням пропонується заповнити картину «Мій Всесвіт». Для виконання завдання потрібні кольорові олівці або фломастери, альбомні аркуші.

Дітям пояснюється, що сонечко, яке вони повинні намалювати на аркуші – це вони самі. «Адже ви є сонечком у житті ваших близьких, грієте їх своїм теплом, ніжністю, даруєте радість. А отже, промінці сонечка – ц переваги вашої особистості. Назвіть їх. Це можуть бути як переваги характеру, так і риси зовнішності, які вас визначають з-поміж інших – доброта, товариськість, почуття гумору, відповідальність, гарні очі, – відобразіть у сонечку самого себе, позначивши своє «Я».

Намалюйте в своєму просторі Всесвіту планети. Назвіть планети їх іменами. Планета може носити ім’я реальної особи або видуманого персонажу, історичного героя.

На карті свого Всесвіту позначте зірочками найяскравіші враження, які залишились у вашій душі. Згадайте про улюблене місто, заняття, події, талісмани, свята тощо.

За бажанням (якщо ви не хочете, можете цього не робити) позначте хмаринки, хмари, тобто ваші проблеми.

Подивіться на сонечко, промінці, планети і зірки. Поміркуйте, що або хто може вплинути на хмаринки і хмари. Поєднайте їх лініями, зробіть висновки, що допоможе вам вирішити ваші проблеми: ви самі, близькі люди.

Методика 4. Діагностика художніх здібностей учнів

Завдання 1.«5 малюнків» (Н. А.Лепська)

Інструкція: дитині пропонується придумати і намалювати п'ять малюнків на окремих листах паперу однакового розміру (1/2 альбомного аркуша).

«Сьогодні я пропоную вам придумати і намалювати п'ять малюнків. Малювати можна все, що забажаєте, що вмієте малювати, або що хотіли б намалювати і ніколи ще не малювали. Ось зараз у вас така можливість є». У інструкції нічого змінювати або доповнювати її не можна. Можна лише повторювати.

На зворотному боці у міру виконання малюнків пишуться номер малюнка, ім'я і відповідь на питання «Про що цей малюнок?».

Методичні вказівки: малюнки слід аналізувати певними критеріями, наданими в додатках (Додаток А).

Методика 5. Діагностика естетичного сприйняття учнів

Завдання 1. «Опис предмету»

Мета: визначити рівень естетичного сприйняття предметів, художнього бачення, Матеріали: Суха квітка декоративного часнику та щітка для волосся

Дитина отримує для опису за чергою два предмети, формально чимось схожі один на одного, але такі що сильно відрізняються за своєю емоційно-естетичною дією і за асоціативним ореолом, що їх оточує. У нашому досліді це були тонка по структурі усохла квітка декоративного часнику і грубувата щітка для волосся.

Інструкція: «Розглянь цей предмет і розкажи - який він?» При цьому заохочуються детальні відповіді, до того моменту, поки ваш співбесідник сам не порахує вичерпаними всі можливості опису. Цю умову необхідно дотримувати, тому що інколи людина починає з перерахування зовнішніх ознак предметів, а пізніше переходить в той, що цікавить нас образно-асоціативний і метафоричний план.

Методичні рекомендації: увага приділяється емоційному стану дитини, кожній дитині надається можливість висловитися без тиску на неї.

Завдання 2. Тест «Ван Гог»

Мета: виявлення здатності дитини проявляти особливості естетичного відношення.

Матеріали: шість пар зображень.

1. Р. Гольбейн. Портрет Джейн Сеймур.

1а. Д. Хейтер. Портрет Є. Воронцової.

2. Кольорова фотографія зразків китайського фарфору, білого із золотом.

2а. П. Пікассо «Бідон і миска».

3. . Вітальна листівка.

3а. М. Вайлер «Квіти».

4.Фотографія Павловського палацу.

4а. В. Ван Гог «Лечебница в Сен-Ремі».

5 О.Ренуар. «Дівчинка з прутиком».

5а. Ф.Уде. «Принцеса полів».

6.Фотографія іграшки «Козел».

6а. Фотографія филимоновской іграшки «Корови».

Інструкція. У парах зображень, підібраних для оцінки, дітям пропонується досить складне завдання: вибрати між яскравим і злим або добрим, але темним; зрозумілим, але однотонним або незвичайним, хоча яскравим і тому подібне. До складніших і вимагаючих більшої естетичної розвиненості відносяться не лише незвичайні за образотворчій манерою виконання, але і емоційно незвичні дітям «сумні» картинки. Підстава такої позиції - гіпотеза про спрямованість емоційного розвитку в онтогенезі від простих до складних емоцій, від гармонійної нерозчленованої цілісності емоційної реакції до сприйняття стосунків «гармонія - дисгармония». Тому у ряді пар і кращою за естетичною гідністю вважається сумна і темніша картинка.

Методичні вказівки: дитина повинна вказати, яка картинка їй більше подобається. Варто уважно віднестися до міри неформальної розуміння дитиною завдання і звернути увагу на те, що учень може машинально вибирати завжди праву або завжди ліву картинку.

Аналіз результатів констатувального зрізу.

Звернімося до результатів виконання дітьми завдань за кожною з методик.

Дані, отримані після проведення групи методик на визначення художнього досвіду, дозволили визначити загальні художні уміння та навички школярів, рівень розвиненості творчої фантазії, цілісності створення художніх образів, знання основних теоретичних основ образотворчого мистецтва, вміння передати власні думки й почуття за допомогою малювання. Методика дала нам змогу визначити загальний рівень художніх здібностей молодших школярів: уміння побудови зображення, передачі пропорцій, використання перспективи в зображенні предметів та простору, уміння користуватися виразними засобами – лінія, штрих, пляма, уміння передавати світлотінь. Також визначається рівень творчої задумки – наскільки вона оригінальна, художньо узагальнена, мотивована тощо. Діти здебільшого зображували природу, тварин, мультгероїв тощо.

Методика «П’ять малюнків» передбачає оцінювання творчої задумки та художнього виконання. Роботи школярів обох груп відрізнялись тим, що задумка була значно масштабнішою, аніж виконання. Отже, можемо сказати, що особливу увагу слід приділити вдосконаленню технічних умінь малювання дітей.

Загальна оцінка виконання малюнків позитивна, однак спостерігалось недостатнє знання композиційного розміщення, послідовності виконання малюнків тощо. Так, Вітя Р. (ЕГ) у всіх п’яти малюнках зображав об’єкти зміщені в кут, залишаючи багато пустого простору. Таня Л. (КГ) детально малювала сережки дівчині, не зобразивши тіла. Такі приклади відносяться до фрагментарного рівня художньої виразності.



Рівні художнього досвіду молодших школярів Рис. 2. 1.

За показниками самостійності, оригінальності, динамічності задумки та виконання діти показали вищий рівень, ніж у художньому відтворенні.

Таким чином, високий рівень художніх здібностей проявили 20% дітей ЕГ та 23% КГ, середній – 65% ЕГ та 64% КГ, низький – 15% ЕГ та 13% КГ.

Наступна методика дозволила визначити рівень соціокультурного досвіду за мотиваційно-естетичним критерієм. Результати тесту «Ван Гог» показали, що учні приблизно в рівній мірі визначають як привабливе звичайні малюнки та фотографії та витвори образотворчого мистецтва. Однак перевага все-таки надавалася картинам відомих авторів. 65% дітей ЕК показали розвинену культурно-естетичну орієнтацію, обравши більш високохудожні твори. Серед дітей КК цей показник дорівнював 57%.

Завдання «Опис за картинками» дозволило визначити схильність дітей до емоційно-естетичного оцінювання предметів, до знаходження художнього образу предмету. При аналізі враховувалось, чи був опис суто об’єктивним, чи мав емоційний характер. Враховувалось, чи застосовували діти в описі уособлення, нестандартні порівняння. Більшість дітей показали зачатки художньо-естетичного бачення предмету. Так, наприклад, Катя В. (ЕГ) так сказала про квітку: «Красива. Ніжна. М’яка. Весела». Останнє визначення розцінюється як образ-характер, а, отже, являється проявом художньої оцінки. Ганна Л. (КГ) в описі щітки зазначила: «Корисна. Чорна. Стара. Брудна. Потрібна». У даному описі присутні як визначення відчуджено-об’єктивного характеру: «корисна», «потрібна», так і емоційно-естетичного: «стара», «брудна», «неприємна». Подібні описи відносяться до середнього рівня художньої та естетичної досвідченості учня. Описи, які відносяться до рівня слабої розвиненості естетичного сприймання, відрізнялись відчуджено-об’єктивним баченням предметів. Часто опис предметів був дуже деталізованим. Іван Г. так описав квітку часнику: «Посеред однієї квітки виросла паличка. Збоку від неї є ще одна квітка, поруч ще чотири маленькі квітки». Такий опис характерний для молодших школярів, однак свідчить про недостатність художньо-естетичного сприймання.

Дані методики дозволили визначити рівень соціокультурного досвіду молодших школярів у естетичному аспекті. Загальні результати були такими:



Рівні естетично-мотиваційної досвіченості школярів Рис. 2.4.

Високий рівень естетичної досвідченості у ЕГ склав 22%, середній – 62%, низький – 16%. Відповідно у КГ високий рівень склав 20%, середній – 65%, низький – 15%.

Рівні сформованості соціального досвіду визначались нами за допомогою окремих методик, спрямованих на виявлення комунікативних умінь, емоційно-ціннісного та соціально-когнітивного аспектів соціокультурного досвіду учнів початкових класів.

Рівень розвиненості комунікативних умінь молодших школярів визначався нами за допомогою заповнення карти спостережень та вправи «Назви-розкажи».

Результати завдання «Назви-розкажи» свідчили про те, що дитяча мова перенасичена словами розмовної лексики та «суржиком». Загальна картина взаємовідносин між учнями в класі також виявилася пригнічуючою, про що свідчать результати спостереження. Оцінка сформованості соціального досвіду за комунікативним критерієм представлена на малюнку 2.3.



Рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей Рис.2.3

Як бачимо з діаграми, серед дітей ЕГ 10% виявили високий рівень мовленнєвого розвитку, достатній – 10%, середній – 45% та низький – 35%. Результати контрольної групи були такими: високий рівень – 8%, достатній – 10%, середній – 42%, низький – 40%. З-поміж усіх критеріїв соціокультурного досвіду показники за комунікативним були найнижчими, що свідчить про недостатню увагу спільній діяльності, взаємодії в колективі.

Наступна методика була спрямована на виявлення в дітей цінностей та уподобань, визначення визначення сприйняття дитиною образу «Я», самооцінки, якостей особистості, впливу референтних осіб, вибір занять, значимих у житті дитини.

Малюнки оцінювалися за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнка, вибір форми малюнка та кольорів для передачі зображення. Більшість дітей приділяла увагу саме художньому виконанню, роботи здебільшого були охайними, композиційно витриманими. Наприклад, Катя М. (КГ) зобразила своє оточення яскравими, чистими кольорами, зазначила всіх близьких людей, однак події, важливі в житті дівчини, виявились не зовсім значущими з точки зору формування особистості дитини – дівчина зазначала лише свята, мінуючи дні народження близьких та інші події. (Додаток В).



Рівні соціальної досвідченості за емоційно-ціннісним критерієм. Рис. 2.4

За результатами методики у ЕГ високий рівень склав 10%, середній – 79%, низький – 11%. У КГ результати були такими: високий рівень – 5%, середній – 88%, низький – 7%.

Результати завдань методики, спрямованої на визначення соціокультурного досвіду за соціально-когнітивним критерієм, були такі:



Рівні соціальної досвідченості молодших школярів Рис 2.5.

Результати були такими: в ЕГ високий рівень склав 18%, достатній – 29%, середній – 40%, низький – 13%. У КГ високий рівень склав 20%, достатній 28%, середній – 42%, низький – 10%.

Загальні результати констатувального зрізу щодо рівнів соціальності компетентності за сукупністю складових показників представлено в таблиці 2.6



Рівні соціокультурного досвіду молодших школярів Рис. 2.5.

Загальні результати констатувального зрізу щодо рівнів соціокультурного досвіду представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Рівні соціокультурного досвіду молодших школярів за результатами констатувального зрізу (%)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Групи/Рівні | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| ЕК | 16 | 28 | 38 | 18 |
| КК | 15 | 29 | 39 | 17 |

Як свідчать експериментальні дані, рівень розвитку соціальної складової соціокультурного досвіду молодших школярів набагато нижчий, ніж емоційна, естетична та художня досвідченість. Таким чином, ми бачимо, що потенціал уроків образотворчого мистецтва не використовується повною мірою. Увага приділяється розвитку художньої та естетичної обізнаності дітей набагато більше, ніж соціально-когнітивному, комунікативному та ціннісному аспектам.

2.2 Організація педагогічної роботи з формування соціокультурного досвіду молодших школярів

Ми передбачаємо, що цілеспрямована робота з дитячим колективом на уроках образотворчого мистецтва впливатиме на збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів, якщо:

- сприяти збагаченню соціальних уявлень, соціально-комунікативних умінь через застосування комбінованих завдань, які, окрім художньої зображувальної діяльності міститимуть також компоненти пояснення, інсценування, письмового опису;

- організовувати спільну образотворчу продуктивну діяльність у формі творчих проектів для набуття дітьми соціально-художнього досвіду;

- забезпечити умови для особистісного зростання молодшого школяра в суспільних стосунках з однолітками шляхом колективних та групових видів вправ з образотворчого мистецтва.

У такій діяльності дитина набуває соціально-художнього досвіду, вкрай необхідного для її передусім емоційного розвитку, а також визначається як повноцінний член соціуму, вправляється в побудові різнорівневих, різноманітних стосунків з однолітками, дорослими; учиться виконувати певні соціальні ролі; переконується в перевазі взаємозалежності над незалежністю. Визначені педагогічні умови були реалізовані в процесі експериментальної роботи на послідовних її етапах. Зміст цієї роботи представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Формування соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи формуючого експерименту | | Орієнтувальний | Розвивально-навчальний | Діяльнісно-творчий |
| Пріоритетний напрямок роботи  на етапі | | Формування емоційно-ціннісної сфери школярів | Формування художніх та комунікативних навичок дітей | Набуття досвіду колективної творчої взаємодії та спілкування в процесі спільної діяльності |
| Домінуючий вид діяльності | | Спільно-індивідуальна | Спільно-послідовна | Спільно-взаємодіюча |
| Засоби формування соціокультурного досвіду | | Сприймання літературних та художніх творів, колективні гри, виконання робіт | Уроки-подорожі, уроки-змагання, | Колективні творчі художньо-словесні проекти |
| Форми та методи (робота за напрямками) | Емоційно-ціннісний | Естетичні бесіди, аналіз картин | Слухання та ілюстрування казок (групова робота), театралізовані заняття з виготовленням масок | Словесна творчість на основі художніх творів |
| Соціально-когнітивний | Ігри на встановлення зв’язків між учнями, бесіди про значущисть художніх творів | Входження в картину» - інсценування відомих робіт українських та світових митців | Творчі проекти за адаптивно-соціальним спрямування |
| Комунікативний | Збагачення мовлення художніми термінами, гра «Намалюй словами» | Вправи на збагачення художньої лексики та взаємопідтримки і взаємодопомоги «Ми пишемо книжку» «Напиши слово» «Розповідь за малюнком» | Мовленнєво-творчі вправи |
| Художньо-когнітивний | Вправи на зображення природніх та соціальних явищ | Вправи на збагачення художніх вмінь та навичок | Колажі, оформлення класу, підготовка стінгазет. |
| Естетично-мотиваційний | Виставки, малювання з натури | Групові змагання | Прийоми фантазування |

Як видно з малюнку, таблиця відбиває зміст, основні напрямки та форми роботи. Вона носить інтегрований характер, у якому простежується логічна послідовність перебігу процесу формування соціокультурного досвіду на уроках образотворчого мистецтва в початковій школі, що дає змогу педагогам поступово формувати в учнів систему знань, умінь та навичок, які відповідають показникам соціокультурного досвіду.

Представлений зміст та форми роботи з формування соціокультурного досвіду молодших школярів дає змогу представити послідовність застосування засобів педагогічного впливу за ключовими напрямками на різних етапах експериментальної роботи.

Представлені у таблиці види робіт відрізняються послідовним ускладненням завдань, поглибленням елементу спільної діяльності. Експериментальна програма розкривається на трьох етапах – орієнтувальному, розвивально-навчальному та діяльнісно-творчому. У процесі експериментальної роботи визначені раніше умови реалізувалися в єдності та міцному взаємозв’язку, водночас на кожному з етапів домінував певний напрямок роботи, що надавало переваги в більш широкій реалізації однієї з умов за паралельним впровадженням інших. Для здійснення цілеспрямованої педагогічної роботи ми відібрали відповідні засоби, форми та методи роботи за ключовими напрямками: художньо-когнітивним, естетично-мотиваційним, емоційно-ціннісним, комунікативним, соціально-когнітивним. Розкриємо зміст роботи на кожному з етапів, простеживши, як відбувалась реалізація умов формування соціальної компетентності дітей.

Метою першого орієнтувального етапу було формування емоційно-ціннісної сфери учнів. Важливо було розпочати педагогічну діяльність саме з цього напрямку через те, що результати констатувального зрізу показали, що в дітей на низькому рівні знаходилося емоційне сприймання як природних, так і до суспільних явищ, сприймання творів мистецтва. Ми зрозуміли, що первинними повинні бути сформовані елементарні художні та соціальні уявлення, елементи національної та світової культури. Передусім необхідно було повернути учнів на щире, відкрите сприйняття художнього та виховного матеріалу, звернути увагу маленьких учнів на власну емоційну сферу та емоційний стан, настрій, особливості станів та настрою людей, які їх оточують.

Змістовну лінію складала робота, спрямована на збагачення художніх та соціальних знань та вмінь, встановлення тісніших зв’язків між учнями. Ми використовували такі засоби формування соціальної та художньої компетенції, як сприймання художніх та літературних творів, їх обговорення.

Емоційно-ціннісний компонент реалізувався під час сприйняття художніх творів, їх обговорення. Використовувались інтегровані в музичну діяльність вправи. У роботі за комунікативним напрямком ми застосовували такі форми та методи роботи, як читання художніх творів та їх ілюстрування, колективний послідовний опис картин, фотографій, ілюстрацій. Соціально-когнітивний напрямок впроваджувався через спільну образотворчо-ігрову діяльність, проблемні ситуації при аналізі зображення суспільних явищ за допомогою малюнку. У художньо-когнітивному напрямку на даному етапі ми використовували такий вид робіт, як створення малюнків у спільно-послідовній формі виконання, збагачували термінологічний словник школярів. За естетично-мотиваційним аспектом ми проводили естетичні бесіди, виставки робіт у межах уроку, малювання з натури з попереднім обговоренням об’єктів, що зображувались.

Домінуючою на цьому етапі була спільно-послідовна діяльність, яка давала можливість поступового залучення учнів до співпраці, встановленню зв’язків між школярами. Підібрані вправи сприяли ознайомленню дітей з законами соціуму, українською культурою, надавали можливість усвідомити себе частиною групи та колективу, трансформуючи набутий досвід у власну практику взаємодії з однолітками.

Діти мали змогу відчути емоційно-ціннісну єдність з колективом завдяки розумінню подібності відчування, реакції на твір.

Відтак, очевидно, що на першому етапі реалізувалась перша з умов, пов’язана зі збагаченням дітей елементами художньо-естетичного та соціального досвіду і спрямована на перенесення здобутих знань у власну практику. Засобами реалізації цієї умови виступили емоційно-діяльнісна комунікація навколо художніх та літературних творів.

У процесі проведення уроків ми звертали увагу на збагачення емоційно-ціннісної сфери учнів, навчання розуміння не тільки свого емоційного стану, але й відчуттів іншої людини. Художній аналіз мистецьких творів сприяв тому, що під керівництвом учителя діти самі робили висновки про емоційний стан героїв твору, вчилися пояснювати його, зображувати за допомогою малювання. Так, у процесі аналізу картини Ф. П. Решетнікова «Знову двійка» діти аналізували внутрішній стан кожного з персонажів, пропонували варіанти поведінки кожного з них, робили інсценування картини, пропонуючи свої репліки. Учні на цьому та наступних уроках поступово вчились переносити досвід соціальних стосунків з ситуації, яка описана в літературному творі на реалії життя. Це дало змогу формувати базові навички побудови соціальних стосунків.

Під час роботи на засвоєння художніх літературних творів, їх аналізу та словесно-художнього ілюстрування діти зображували ситуації, описані у творах. При цьому специфікою даного виду роботи було те, що кожен учень повинен був зобразити певний епізод твору. Таким чином виконувалась індивідуальна образотворча робота. Але наприкінці заняття малюнки ставали елементами однієї композиції – «коміксу», яка дозволяла побачити результат колективної творчості. Отже, реалізувався основний, спільно-послідовний вид діяльності. Дитина мала змогу бачити, що її робота стає частинкою великого проекту, і від якості її малюнку залежить успіх всієї композиції.

Також на першому етапі, враховуючи, що діти не могли працювати над колективним завданням, ми поступово вчили їх таким умінням шляхом завдань, які передбачали взаємодію. Наприклад, клас з’єднувався у групи по 3 дитини, а завдання було намалювати два будинки – для казкових героїв – Лисички та Зайчика. Перед учнями поставала задача – яким чином розподілити роботу, щоб кожен мав змогу малювати. У більшості дітей виникали конфліктні ситуації, але за допомогою вчителя вони знаходили вихід у розподілі обов’язків та окреслюванні тих елементів, що повинна зобразити кожна дитина. Найбільш несприятливими були ситуації, коли одна дитина опинялася відсунутою від роботи за небажанням чи більш тісними зв’язками між двома іншими учнями. При виникненні подібної ситуації вчитель допомагав з розподілом малювання.

Перед нами постало завдання викликати в учнів соціально-емоційну потребу в спілкуванні з ровесниками, навчити бачити в них потенційних, приємних партнерів. Ми звертали увагу на те, як діти визначали власний емоційний стан, аналізували емоційні прояви свої та однолітків, позитивно чи негативно ставилися до себе та інших. Визначали, що дітям було важко щиро висловлювати свої почуття та погляди у спільній ігровій, навчальній діяльності, домовлятися, поступатися власним бажанням.

Проведена на першому етапі робота забезпечила можливості для реалізації важливої умови, пов’язаної з формуванням соціокультурного досвіду на уроках образотворчого мистецтва в спільній художній діяльності.

Розкриємо зміст роботи на наступному, другому етапі. Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було формування в молодших школярів, художніх та комунікативних навичок, а також продовження формування емоційно-ціннісної сфери школярів. соціальних мотивів поведінки як джерела особистісної соціалізації. Домінуючим видом діяльності ми визначили на цьому етапі спільно-послідовну діяльність, оскільки вона являлась проміжною на стику індивідуальної та колективної творчості, і мала сприяти покращенню ставлення дітей до стосунків з однолітками, закріплення вмінь спільно діяти.

Так як спільно-послідовна діяльність є наступним етапом у формуванні вмінь творчої взаємодії в колективі та нерозривно пов’язана з попереднім видом діяльності, то ми використовували на цьому етапі як нові види роботи, так і ті, які проводилися на першому етапі. Однак, враховуючи специфіку домінуючого виду діяльності, завдання були поглиблені.

Безумовно, у ході другого етапу, також як і на попередньому, ми намагались реалізовувати всі умови формування соціальної компетентності, що відображені в таблиці, визначивши пріоритетною на цьому етапі саме третю умову. Проведена робота переконала нас, що, не зважаючи на взаємопов’язаність визначених умов, необхідне їх послідовне впровадження, тобто одна з умов за вимоги обов’язкової реалізації й інших, має бути на кожному з етапів навчання домінуючою. І те, що саме такою була послідовність введення їх у виконання, довело в подальшому правильність обраної логіки.

Завдання на цьому етапі були такі:

* допомогти дітям усвідомити власні можливості та адекватно застосовувати їх у відповідних життєвих ситуаціях;
* навчати учнів застосовувати комунікативні можливості для вирішення життєвих проблемних ситуацій, що потребують взаємодії;
* формувати соціально спрямовані мотиви діяльності та поведінки.

У процесі реалізації цих завдань учнів навчали висловлювати свої почуття та коментувати почуття однолітків, встановлювати змістовні комунікативні стосунки з однолітками та дорослими.

Змістовний блок цього етапу забезпечувало застосування різноманітних видів роботи: виховуючих ситуацій, тематично-ігрових занять, організації практичного досвіду розв’язання моральних проблем. Педагог намагався не надавати дітям готового рецепту «правильної» дії, а вимагав оцінки ситуації, розмірковування можливих наслідків, урахування можливих дій інших суб’єктів ситуації, намагання зрозуміти причини тих чи інших дій.

Комунікативний напрямок втілювався на цьому етапі за допомогою таких видів роботи, як вправи на збагачення художньої лексики, уміння описувати твори митців та свої малюнки, ігри та вправи на встановлення контактів з однокласниками та створення спільних описів та розповідей, мовленнєво-творчі вправи «Ми пишемо книжку», «Напиши слово», «Розповідь за малюнком», побудова діалогів від імені персонажів власних робіт.

Втілення соціально-когнітивного напрямку відбувалося за допомогою таких вправ, як «Входження в картину» та продовження виконання завдань, аналогічних тим, які проводилися на орієнтувальному етапі. Значення цього напрямку вбачалось в розкритті законів соціуму, правил поведінки у ньому, доборі моделей поведінки в залежності від життєвих ситуацій. Відтак, на матеріалі літературних творів, застосування серій сюжетних картин, звернення до відомих дітям мультфільмів ми намагались створити умови для набуття дитиною власного, самостійного досвіду побудови взаємин, усвідомлення свого місця в колі однолітків.

Ще важче дітям знаходити своє реальне місце в продуктивній, соціально-художній діяльності, яку ми визначаємо як таку спільну продуктивну діяльність, у процесі якої діти об’єднують свої зусилля (при можливій участі дорослих) для створення будь-якого художнього продукту. Дуже незначна частина дітей зберігає природну активність, бажання взяти відповідальність на себе, проявити ініціативу. А водночас вона має виявити також і певні художні уміння, важливі для створення «загальної краси». Навіть, коли дітям пропонуєш це зробити, вони відмовляються, погоджуючись бути лише свідком. Хоча сам момент входження в творчу групу, яка виконує будь-яку творчу дію, для дітей є значимим. Проте відповідальність, активність та ініціативу вони охоче перекладають на інших. Отже, ми переконались, що етапу тісних дійових стосунків дітей у спільній ігровій чи продуктивній діяльності має передувати період повернення дитини до самого себе.

Метою третього, діяльнісно-творчого етапу було визнано набуття досвіду колективної та творчої взаємодії та спілкування в процесі спільної діяльності.

Домінуючим видом діяльності на цьому етапі була спільно-взаємодіюча діяльність. Як і на попередніх етапах, продовжувалась робота за основними напрямками, яка давала змогу збагатити знання дітей про правила діяння в соціумі, забезпечувала особистісне зростання молодшого школяра та збагачувала досвід побудови взаємин у спільній продуктивній діяльності. У спеціально створених ситуаціях звертати увагу на прояви якісної взаємодії та взаємодопомоги у спільній діяльності з іншими. Діти мали можливість переконатись в необхідності враховувати інтереси іншої дитини, домовлятись, шукати компромісу в конкретній ситуації художньої взаємодії та спілкування.

Ефективними на цьому етапі виявилися колективні творчі проекти, спрямовані на партнерську взаємодію учнів у образотворчій діяльності, поєднаній із словесним вираженням своїх відчуттів, думок тощо.

Емоційно-ціннісний напрямок ми реалізовували через використання словесної творчості на матеріалі художніх творів. Дітям пропонували складати розповіді та казки за виконаними колективними роботами, або ці елементи творчості безпосередньо включалися в основний хід роботи як етап. Школярі мали передавати емоційний стан героїв, доцільні діалоги, які б відповідали змісту та цілям ситуації. Забезпеченню комунікативного напрямку сприяло використовування мовленнєво-творчих вправ, пов’язаних із завданнями, зазначеними вище.

Основними формами реалізації соціального-когнітивного на цьому етапі виявилися творчі проекти різного спрямування.

Наведемо приклад застосування творчого проекту зі створення художнього дизайну класу «Мій клас – моє місто».

Ідея проекту полягала в тому, що клас пропонувалося уявити містом, і оформити його відповідно. Вчитель мав заздалегідь визначити місця розташування зображень на стінах класного кабінету.

Послідовність роботи, а, отже, спільних дій була такою: обговорення змісту проекту в бесідах – розподіл доручень і обов’язків; виконання шляхом спільних практичних дій; оформлення під керівництвом учителя; коментування та художньо-естетичний аналіз Після обговорення змісту проекту, визначення його деталей – побудови (будинки, мости, скульптури), парк (дерева, клумби, ліхтарі), транспорт (машини, автобуси, трамваї) клас поділяється на три великі групи – «архітектори», «садовники», «транспортники». Зміст роботи залежав здебільшого від рішень у середині групи. Плануючи роботу та розподіляючи завдання, учні виходили із побажань, висловлених на етапі проектування, а деталі уточнювалися між учасниками групи. Кожна дитина у межах групи мала змогу проявити свої здібності та працювати відповідно до вподобань. Так, багато хлопців показали себе як досвідчені автомобілісти, проявивши знання не тільки марок авто, але й правил дорожнього руху.

Зовнішній контроль учителя полягав у допомозі школярам при виникненні ускладнень у зображенні та в наданні інформації про відтворення того чи іншого елементу проекту.

На етапі розміщення готових робіт виникли умови для активної взаємодії між групами. Діти вирішували, яким чином розмістити окремі елементи, щоб склалася цілісна картина міста. До того ж увага зверталася на композиційне та практичне поєднання елементів. Головною задачею вчителя на цьому етапі було запобігти можливим конфліктам та направити хід міркувань у напрямку спільного вирішення питань шляхом пропонування та обговорення ідей. Міркування виносились на колективне обговорення, що дозволило дійти спільної позиції з розміщення будинків, дерев, машин тощо.

Завершуючим етапом роботи був аналіз результатів, висловлення свого бачення «міста», емоційно-естетична та професіонально-художня оцінка створених об’єктів. Діти за чергою виступали в ролі екскурсоводів, також розповідали про жителів міста, тобто, про самих себе. Для закріплення позитивних емоційних вражень ми використовували звуковий супровід – пісню «Моє місто». Завданням для подальшої роботи пропонувалось зображення жителів міста – як себе самих, так і тих, кого б діти хотіли бачити у своєму класі. Здебільшого пропонувалися казкові та мультгерої.

Така робота в межах проекту об’єднувала всіх учасників, сприяла підвищенню інтересу до малювання, посилила зв’язки з іншими дітьми, показала, що взаємини можуть бути не тільки продуктивними, а ще й цікавими. Ми також відзначили, що певна частина дітей засвоїла алгоритм виконання творчих проектів, і навіть намагалась організовувати таку роботу з невеликою групою дітей самостійно.

З метою отримання достовірних результатів на кількісною та якісному рівнях ми провели контрольний зріз за методиками, які були вже апробовані на констатувальному етапі дослідження.

Результати формувального етапу дослідження описано в наступному параграфі нашого дослідження.

2.3 Динаміка досягнень у сформованості первинного економічного досвіду

На заключному етапі роботи нами було проведено контрольний експеримент, що мав на меті перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов розвитку соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва. Для цього було впроваджено повторний зріз з метою виявлення динаміки досягнень у сформованості соціокультурного досвіду за критеріями, визначеними під час констатувального етапу експерименту: соціально-когнітивним, емоційно-ціннісним, комунікативним, художньо-когнітивним, естетично-мотиваційним.

Отже, метою контрольного зрізу визначено перевірку ефективності педагогічних умов, реалізованих на формувальному етапі експерименту.

Для реалізації мети контрольної діагностики нами визначено такі завдання:

- вивчити рівні сформованості соціокультурного досвіду за допомогою методик, аналогічних використаним на констатувальному етапі експерименту;

- здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості соціокультурного досвіду молодших школярів у контрольній та експериментальній групах;

- здійснити статистичну обробку отриманих даних.

Таблиця 2.3.

Рівні соціокультурного досвіду молодших школярів за результатами контрольного зрізу (порівняльні дані у %)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| ЕГ | Констат. | 16 | 28 | 38 | 18 |
| Контр. | 23 | 36 | 31 | 11 |
| КГ | Констат. | 15 | 29 | 39 | 17 |
| Контр. | 17 | 29 | 37 | 15 |

Як засвідчує таблиця, унаслідок спеціальної роботи в експериментальній групі відбувся достатньо помітний позитивний перерозподіл щодо рівнів сформованості соціокультурного досвіду. Якщо до початку експерименту високий рівень був властивий лише 16% дітей, то після нього вже 23%. На констатуючому зрізі достатній рівень було виявлено в 28% дітей, на контрольному – у 36%. Середній рівень на початковому етапі засвідчили в 38% учнів, то, за результатами контрольного зрізу, цей рівень відзначено у 31% учнів. На низькому рівні до початку експериментальної роботи перебувало 18% дітей, після нього цей рівень було виявлено лише у 11% дітей. У контрольній групі виявилося невелике підвищення високого рівнів, майже не змінилися показники достатнього та середнього рівнів, та дещо знизилися показники низького рівня. Відповідно, показники високого рівня збільшились з 15% до 17%, достатнього – залишились у межах 29%, середнього зменшились з 39% до 37%, низького – зменшились з 17% до 15%.

Однак розрив між соціальною та художньо-естетичною складовими залишився, що свідчить про те, що уроки образотворчого мистецтва мають великий потенціал для формування соціокультурного досвіду в колективних видах творчої діяльності.

Отже, підсумовуючи сказане, зазначимо, що позитивна динаміка показників сформованості соціальної компетентності учнів довела ефективність умов, реалізованих у ході експериментальної роботи.

Висновки до розділу 2

З метою вивчення рівня сформованості соціокультурного досвіду молодших школярів у аспекті діяльності на уроках образотворчого мистецтва було визначено критерії та показники його сформованості. Емоційно-ціннісний критерій характеризувався за такими показниками, як обізнаність у назвах емоцій та почуттів та їх характерних ознак, уміння емоційно реагувати на соціальну ситуацію залежно від її специфіки, ціннісна спрямованість діяльності дитини, уміння адекватно оцінювати емоційні прояви оточуючих, уміння адекватно реагувати на емоційні прояви оточуючих, уміння стримувати себе в конфліктних ситуаціях, уміння використовувати власні ціннісні орієнтири в різноманітних ситуаціях, відчуття краси, переживання радості, захоплення, милування, здатність емоційно відкликатись на різноманітні вияви естетичного в навколишньому світі, уміння помічати красу в навколишньому світі.

Соціально-когнітивний критерій, що констатувався за такими показниками: уміння адаптуватись у новому соціальному середовищі, дотримання норм та правил поведінки відповідно до соціальної ситуації в різних видах діяльності, уміння добирати адекватні форми співпраці відповідно до соціальної ситуації, усвідомлення власної соціальної ролі в залежності від соціуму (школа, сім’я), знання норм та правил поведінки у соціумі (школа, сім’я), розуміння необхідності співпраці, взаємодопомоги, взаємопідтримки в спільній з іншими дітьми діяльності.

Комунікативний критерій, що містить такі показники: усвідомлення етичних норм спілкування, наявність достатнього словникового запасу та вміння адекватно використовувати його, уміння обирати мовленнєві конструкції відповідно до конкретних життєвих ситуацій, комунікативна активність дитини, здатність до підтримування стосунків з однолітками та дорослими.

Естетично-мотиваційний критерій характеризується такими компонентами: наявність інтересу дитини до образотворчої діяльності, потреба у самовираженні засобами образотворчого мистецтва, бажання займатися художньою діяльністю, прагнення до гармонії у відтворенні образів довкілля.

Художньо-когнітивний критерій містить такі компоненти, як активність пізнання молодшим школярем навколишнього світу, розуміння природних і соціальних явищ та способів їх відображення засобами образотворчого мистецтва, активність асоціативно-образного мислення, знання засобів образотворчого мистецтва, здатність відображати в малюнку основні конструктивні особливості форми об’єкта, здатність оригінально компонувати, володіння техніками роботи художніми матеріалами, репродуктивні вміння відтворення характерних естетичних ознак натури, здатність творчо реалізовувати художньо-образне рішення.

За даними констатувального зрізу, високий рівень сформованості соціокультурного досвіду було виявлено в 16% дітей ЕГ та 15% КГ, достатній – у 28% ЕГ та 29% у КГ, середній рівень − у 38% школярів ЕГ та 39% у КГ, низький рівень − у 18% дітей ЕК та у 17% дітей КГ.

Модель реалізації педагогічних умов формування соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва було реалізовано в навчально-виховному процесі в три етапи. Перший етап, орієнтувальний, передбачав формування емоційно-ціннісної сфери. Засобами реалізації завдань були сприймання літературних та художніх творів, колективні гри, естетичні бесіди, аналіз картин, ігри на встановлення зв’язків між учнями, бесіди про значущисть художніх творів. Збагачення мовлення художніми термінами, гра «Намалюй словами», виставки, малювання з натури, вправи на зображення природних та соціальних явищ, пов’язані з різноманітними видами діяльності: комунікативно-мовленнєвою, творчою, художньою, естетичною.

Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було формування в молодших школярів художніх та комунікативних навичок, а також продовження формування емоційно-ціннісної сфери школярів, соціальних мотивів.

Метою третього, діяльнісно творчого етапу було визнано набуття досвіду колективної та творчої взаємодії та спілкування в процесі спільної роботи. Діти виконували колективні творчі проекти у формі спільно-взаємодіючої діяльності.

Ефективність запропонованої програми визначалася шляхом проведення контрольного зрізу сформованості соціокультурної досвідченості молодших школярів. Було встановлено тенденцію зростання високого та достатнього рівнів соціокультурного досвіду в експериментальній групі, що свідчить про ефективність запропонованих нами педагогічних умов.

Таким чином, висунута нами гіпотеза про позитивний вплив спільної творчої діяльності на рівень сформованості соціокультурного досвіду молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва, підтвердилась.

Список літератури

1. Абраменкова В.В. Действенная групповая эмоциональная идентификация как проявление альтруистического поведения и методы ее исследования у дошкольников // Новые исследования в психологии, №2 , 1978
2. Абраменкова В.В. О внутренней структуре действенной групповой эмоциональной идентификации // Психология возрастных коллективов: Тезисы докладов к Всесоюзному симпозиуму (27-29 сентября 1978 г., Кострома). М., 1978.
3. Абраменкова В.В. Совместная деятельность детей как фактор гуманизации межличностных отношений в группе (на примере изучения действенной групповой эмоциональной идентификации) // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания: Тезисы докладов Всесоюзной конференции (11-12 апреля 1979 г., Москва). М., 1979
4. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре.– М.: МОДЕК, 2000 – 416 с.
5. Айдарова Л.И., Цукерман Г.А. Опыт построения коллективно - распределенной учебной деятельности в начальной школе // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников/Под ред. Л.М.Фридмана и др. - М.,1978.
6. Ананьев Б.Г. О проблеме современного человековедения. – Спб.: Питер, 2001. – 272 с.
7. Ананьев Б.Г. О развитии детей в процессе обучения // Сов. педагогика. – 1957. – № 7. – С. 165 − 169.
8. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1968. – 157 с.
9. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Издательство Московского университета, 1980
10. Атанов Г.А. Теория деятельностного обучения. – Донецк: ДОУ, 2003. – 104 с.
11. Белик А.А. Культурология: Антропол. теории культур: Учеб. пособие / Ин-т "Открытое о-во", Рос. гос. гуманит. ун-т. – М.: Изд-во РГГУ, 1998. – 239 с.
12. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1991 – Т. 1 – 831 с.
13. Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания/ Cост. С.Г.Якобсон, Ф.Т. Михайлов. - М.,1976.
14. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М.,1977.
15. Витковская И. М..В Обучение младших школьников в совместной деятельности. - Псков, 2000. – 96 с.
16. Вишневський О. П. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 238с.
17. Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 5-13.
18. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – С-Пб.: Союз, 1997.
19. Выготский Л.С. Педагогическая психология.– М.: Педагогика Пресс, 1999. – 536с.
20. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 214 с.
21. Выхрущ В.А. Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киев,1986.
22. Громов Е.С. Природа художественного творчества: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1996.
23. Дзикики А. Творчество в науке. М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 240с.
24. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного молодшого шкільного віку: Монографія / A.M. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гаврипі, С.М. Курінна, І.П. Печенко; Наук. ред. AM. Богуш; за заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Атьма-матер, 2006. – 368 с.
25. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособ. для слушателей ФПК, директоров общеобразовательных школ / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
26. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
27. Дошкольная педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Под ред. В.И.Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
28. Д’юі Д. Досвід і освіта / Перекл. з англ. М. Василечко. – Л.: Кальвалія, 2003. – 84 с.
29. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 204 с.
30. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.,1989.
31. Дьяченко В.К., Попова А.И. Организация коллективных учебных занятий // Начальная школа. - 1990. - №1.
32. Ендовицкая Т. О развитии творческих способностей. - Дошкольное воспитание. - 1967 №12. стр. 73-75
33. Есипчук Н.М., Табачковский В.Г., Тарасенко Н.Ф. Диалектика деятельности и культура. – К.: Наук. думка, 1983. – 296 с.
34. Ерасов Б.С. Социальная культурология. М., 1996
35. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. – Т. 1. Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
36. Значення досвіду художньо-педагогічного спілкування у професійному становленні майбутнього вчителя / І.В. Сипченко // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. — 1998. — N 2. — С. 65-67. — Бібліогр.: 4 назв. — укp
37. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. – К.: Вища школа, 1976. – 172 с.
38. Иванов В.П. Человеческая деятельность, познание, искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с.
39. Каган М.С. Эстетическое и художественное воспитание в развитом социалистическом обществе. – Л.: Знание, 1984. – 32 с.
40. Карагодин В. С. Социальный опыт в обыденном сознании: Автореф. дис. канд. пед. наук: 09.00.08. – Свердловск, 1989. – 19 с.
41. Кассирер Э. Лекции по философии и культуре // Культурология. ХХ век: Антология. – М., 1995
42. Кисарчук З.Г. Диалог как фактор формирования коммуникативных умений младших школьников // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников/Под ред. Л.М.Фридмана. - М.,1978.
43. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике.- Рига, 1995.
44. Коллективная учебно - познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. - М.,1985.
45. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личностных взаимоотношений. - Минск, 1984.
46. Колякина В.И. Методика организации уроков коллективного творчества: Планы и сценарии уроков изобразительного искусства. - М.: Гу-манит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 176 с., 16 с. ил.: ил. - (Б-ка учителя изобразительной деятельности). ISBN 5-691-00725-4.
47. Коменский Я.–А. Избранные педагогические сочинения. – В 5-ти томах: М.,1982. – Т.3. – С. 62 - 73.
48. Кон И.С. Послесловие // У Бронфенбренер. Два мира детства. – М., 1976. – 119 с
49. Кон И.С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. – 271с.
50. Кононко О.Л. Збережемо простір дитинства // Дошкільне виховання. –2004.-№1.– С.5-7.
51. Кононко О.Л. Запорука особистісного зростання дошкільника // Дошкільне виховання. – 1999.– №5. – С. 3-5.
52. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // Дошкільне виховання. – 1999.– №5.– С.3-6
53. Конев А.Н. Индивидуально - типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения. - М.,1968.
54. Костерин Н. П. Учебное рисование: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1984. – 240.
55. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся .- Рязань, 1977.
56. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов-на-Дону, 1997.
57. Краткая философская энциклопедия / Под ред. Е.Ф.Глубского. − М.: Изд. группа „Прогресс”, 1994. – 574 с.
58. Кричевский Р.Л., Лубовская Е.М. Психология малой группы; теоретический и приеладной аспекті. М., 1991. – 54с.
59. Кудина Г. Н., Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников? М., 1988. 79 с.
60. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. – Рига: Пед. центр «Эксперимент»,1999. – 150 с.
61. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. – В 2-х ч. – Дубна, 1997.– Ч. I. –.158с.
62. Культурология: ХХ век: Словарь / Под ред. Скворцова Л.В., Зверева Г.И., Ионина Л.Г. и др. – С.Пб.: Университетская книга, 1997. – 640 с.
63. Куруленко Э.А. Творчество в пространстве культуры детства. Дис. … доктора культурол. наук: 24.00.01. – Самара, 1999. – 480с
64. Ладивір С. Внутрішній світ дитині як проекція життєдіяльності // Дошк. виховання. – 2006. – № 5. – С. 4 – 7.
65. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Москава - Воронеж, 1997.- 112с.
66. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
67. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. –М.: Педагогика, 1983.– 392 с.
68. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
69. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
70. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. - М.,1975.
71. Лукашевич. М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технологіх: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112с.
72. Материалисты Древней Греции / Ред. М.О. Смолянко. − М.: Просвещение, 1975. – 367 с.
73. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. К проблеме общего и специального в художественной одаренности человека // Искусствознание и психология художественного творчества / Отв. ред. А.Я. Зись, М.Г. Ярошевский. М.: Наука, 1988. С. 307—320.
74. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству. М., 1987. 126 с.
75. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Формирование эстетической позиции как условие развития творческих способностей детей // Нов. исслед. в психологии. 1981. № 2. С.49 - 53; 1982. № 1. С. 55 – 60.
76. Мид М. Культура и мир детства. –М.: Наука,1988. – 400.
77. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед вузов /Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд.,испр, и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с
78. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981. – 239.
79. Образотворче мистецтво. Київ “Просвіта” 1992р.
80. Основи викладання мистецьких дисциплін/ за загальною редакцією доктора пед. наук, проф. О.П. Рудницької. – Київ: АТЗТ Експрес-об’ява, 1998.
81. Панов В.Г. Опыт // Большая советская энциклопедия: В 30 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. − Изд. 3-е. − Т. 18. − М.: Сов. энцикл., 1974. − С. 463 − 464.
82. Панюшкин В. П. Групповые методы обучения как средство формирования сотрудничества учащихся // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников/Под ред. Л.М.Фридмана. - М.,1978.
83. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль. Тексты: переводы. − М.: Изд-во МГУ, 1994. − 495 с.
84. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2003.
85. Педагогіка школи. Москва “Просвіта” 1977р.
86. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Полииздат, 1982. – 255 с.
87. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів “Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”: Автореф.дис….канд.пед.наук: 13.00.08. –К., 2003. – 21с.
88. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособ. для учеб. заведений. − 2-е изд. перераб. и доп. − М.: Высш. шк., 1984. − 174 с
89. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 225 с.
90. **Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: "Академвидав", 2004. - 456 с.**
91. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. – Харків, 2001
92. Пронякин В.И. Опыт как причинно-временной фактор культурогенеза: Автореф. дис. … канд. филос. наук: 19.00.07. – К., 1990. – 18 с.
93. Рагозина Л.Д., Щудина Е.И. Классное руководство. Формирование жизненного опыта у учащихся. − М.: Педагогическое общество России, 2002. − 160 с.
94. Раппопорт С.Х. Особенности художественного сознания // Духовная жизнь общества и структура общественного сознания. – М., 1988. – С. 98-109.
95. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д. В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве. – М., 2002, 176с.
96. Роменець. В.А. Психологія творчості: навч.посібник. 2-го вид,доп. – К.: Либідь,2001. – 288с.
97. Рибалко Л.А. Графічні техніки та їх можливості. Методичні рекомендації для викладачів художньої школи, художнього відділення початкового художнього відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання) – Київ: «Фірма «ІНКОС», 2006. – 32.
98. Ростовцев Н.Н. “Методика преподавания изобразительного искусства в школе “, М, Просвещение, 1980. – 245.
99. Савенков А.И. Маленький исследователь: коллективное творчество младших школьников. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 128с.
100. Совместная деятельность / Методология, теория, практика//Под ред. А.А.Журавлева. - М.,1988.
101. Соколов К.Б. Социальная эффективность художественной культуры. М.1990
102. Соціологія. / За ред. В.Г. Городяненка. – К., 2002. – 560 с.
103. Соціологія. / За ред. В.І. Воловича. – К., 1998. – 738 с.
104. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. / Під заг. Ред. В.І.Воловича. – К., 1998. – 736 с.
105. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. завед. − 2- е изд., стереотип. − М.: Академия, 1998. − 288 с.
106. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической личности.– СПб.: Алетея, 2000.–153 с.
107. Уваров А.И., Фигуровская В.И. Техническое знание: социальный опыт и новаторство // Опыт и его место в социальном познании: Сб. науч. тр. − Калинин: Калин. ун-т, 1984. − 155 с.
108. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. – М.: ИПП, 1995. – 160 с.
109. Философский словарь / Под ред. М.М.Розенталя, П.Ф.Юдина. − М.: Полит. лит., 1963. − 688 с.
110. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. − 2-е изд. − М.: Сов. энциклопедия, 1989. − 815 с.
111. Філософський словник соціальних термінів. – К.: Толока, 2002. − 260 с
112. Флиер А.Я. Культурогенез. М., 1995;
113. Флиер А.Я. Культурология для культурологов. – М.: Академический проект, 2000.– 459 с.
114. Фролов И. Т. "Введение в философию"Учеб. пособие для вузов / Авт. колл.: Фролов И. Т. и др. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Республика, 2003.
115. Чорный И.П. Социальный опыт как результат и предпосылка развития сущностных сил человека. Автореф. дис. … канд. филос. наук: 19.00.07. − Черновцы, 1989. − 18 с.
116. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 202 с.
117. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. − М.: Просвещение, 1986. − 144 с.
118. Эстетика / Под редакцией Ю.Борева. – М., 1981. – 399 с.

Завдання 1. Додаток А

Опитування «Задоволеність взаєминами в сім’ї»

1. Чи вважаєте ви, що у вашій сім'ї є взаєморозуміння між вами й батьками?

2. Чи говорите ви з батьками щиро, чи радитеся з особистих питань?

3. Чи цікавитеся ви роботою ваших батьків?

4. Чи знають батьки ваших друзів?

5. Чи берете участь ви разом з батьками в господарських справах?

6. Чи перевіряють ваші батьки, як ви вчите уроки?

7. Чи є у вас з батьками спільні заняття й захоплення?

8. Чи берете ви участь в підготовці до родинних свят?

9. “Дитячі свята” - чи вважаєте ви за краще, аби батьки були разом з вами?

10. Чи обговорюєте ви разом прочитані книги?

11. Чи обговорюєте ви з батьками переглянуті телепередачі й фільми?

12. Чи буваєте разом з батьками в театрах, музеях, на виставках і концертах?

13. Чи берете участь ви разом з батьками в прогулянках і туристичних походах?

14. Чи вважають за краще ваші батьки проводити свою відпустку разом з вами?

Обробка результатів: дитині пропонується відповісти на чотирнадцять питань з

варіантами відповідей:

а) так; б) інколи; в) ніколи.

Підраховуються бали:

а) - 2 бали

б) - 1 бал

в) - 0 балів

Нижче приведена шкала підрахунку по даній методиці:

20 - 28 балів: високий рівень задоволеності в сім'ї, школяр задоволен своєю сім'єю

14 - 19 балів: середній рівень задоволеності

13 і нижче бали: низький рівень задоволеності в сім'ї, дитину не влаштовує її сім'я і родинні стосунки

Методика 2. Завдання 2.

Аналіз спостережень: комунікативні здібності, уміння та дії оцінюються за трьома рівнями, визначеними у карті спостережень. За результатами оцінювання визначаються рівні таким чином: підраховується загальна сума балів за всіма показниками, дається висновок про рівень розвитку комунікативних здібностей дитини:

116-145 балів – високий,

87-115 балів – достатній

58-86 балів – середній

29-57 балів – низький

Карта спостережень за проявами комунікативних здібностей (А.М. Щетініна, М.А. Никіфорова)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Прояви | Рідко  1 бал | Найчастіше  2 бали | Завжди  5 балів |
| 1. Комунікативні здібності особистості |  |  |  |
| 1.1. Емпатійність:  - дитина проявляє емоційний відгук  на відчуття й переживання партнера по спілкуванню;  - ідентифікується з партнером, заряжається його відчуттями;  - виражає співчуття, співпереживання свому співбесіднику;  - виражає розуміння потреб, бажань іншого (погоджується, зацікавлено  запитує, повторює міміку іншого,  прагне допомогти). |  |  |  |
| 1.2. Доброзичливість  - дитина проявляє бажання слухати партнера;  - прагне зрозуміти й відповісти на питання співбесідника;  - виражає симпатію (посміхається, обіймає, чимось ділиться з партнером);  - не конфліктує, уникає конфлікту,  передбачаючи його;  - виявляє виражену цікавість до того,  що говорить співбесідник. |  |  |  |
| 1.3. Безпосередність, автентичність  щирість:  - дитина говорить і діє безпосередньо  відкрито, демонструючи своє відношення до  людей, проблем;  - щира в своїх висловлюваннях, у проявленні своїх почуттів;  - відкрито заявляє про свої наміри  - не "підлабузнюється". |  |  |  |
| 1.4. Відвертість у спілкуванні:  - дитина відкрита до спілкування, виражає готовність до нього (позою, мімікою тощо);  - висловлює бажання спілкуватися як з дорослими, так і з однолітками. |  |  |  |
| 1.5. Конфронтація:  - дитина сміливо (але безконфліктно) відстоює свою позицію;  - доводить, аргументує, намагається впевнити в своїй правоті. |  |  |  |
| 1.6. Ініціативність:  - дитина сама проявляє ініціативу в спілкуванні;  - розуміє і підтримує ініціативу дру-  гого. |  |  |  |
| 2.Комунікативні дії та уміння |  |  |  |
| 2.1. Організаційні:  - дитина виступає організатором, іні-  ціатором ігор, спілкування, взаємодії;  - є лідером в окремих видах діяльності;  - володіє організаторськими навичками. |  |  |  |
| 2.2 Перцептивні:  - дитина прагне зрозуміти іншого, його  думки, відчуття ("А чого ти образився?");  - спостережлива, бачить і усвідомлює особливості інших дітей, дорослих. |  |  |  |
| 2.3. Оперативні:  - дитина в спілкуванні експресивно выразна (у неї багата міміка, жести, пози);  - вільно володіє вербальними засобами спілкування (мова);  - захоплює партнера по спілкуванню своїми  діями;  - уміє тривалий час підтримувати контакт;  - уміє спровокувати бажану реакцію  партнера. |  |  |  |

Методика 3. Вправа «Мій Всесвіт»

Аналіз: Після заповнення карти Всесвіту аналізується :

-сприймання дітьми образу «Я»;

-самооцінка (розмір сонечка, розташування його на аркуші, промінці тощо);

-емоційний стан (які кольори використовували);

-риси особистості (що намальовано в «сонечку», на «промінцях»);

-вплив референтних осіб (планети);

-вибір заняття, важливого в житті (зірочки).

Високий рівень: Адекватна самооцінка, співставлення свого «Я» з соціумом, гармонія з близьким оточенням (гармонійне композиційне розміщення сонечка, планет та зірок, збалансоване співвідношення розмірів елементів, охайність у виконанні, зазначення позитивних рис характеру; використання яскравих, чистих кольорів).

Середній рівень: врівноважене розміщення елементів малюнку; адекватне співвідношення розмірів сонця та планет; зазначення занять та подій, охайність виконання.

Достатній рівень: неохайність виконання, відсутність рис характеру, дисбаланс розміщення, відсутність близьких людей у назвах планет, темні кольори або використання 1-3 кольорів у зображенні, незначні художні помилки.

Низький рівень: розташування сонця в куті, малий розмір сонця, відсутність вказування рис характеру, мала кількість зірочок або вказування неважливих подій.

Методика 4. Вправа «5 малюнків»

Критерії оцінювання. Оцінювання відбувається за такими показниками:

1.Самостійність (оригінальність) – фіксує схильність до продуктивної або репродуктивної діяльності, стереотипне або вільне мислення, спостережливість, пам'ять.

2. Динамічність – відображає розвиток фантазії й уяви (статика говорить про відсутність плану роботи, про несформовану здатність знаходити і створювати задуми своїх малюнків).

3. Емоційність – показує наявність емоційної чуйності на життєві явища, відношення до змальовуваного.

4. Виразність – фіксується через наявність художнього образу.

5. Графічність – усвідомлене використання художніх засобів і прийомів роботи з різними графічними матеріалами

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Високий рівень  (рівень художньої виразності) | **тип** | **Критерії оцінювання** | |
| **Задумка** | **Малюнок** |
| 1 | Оригінальність, динаміка, емоційність, художнє узагальнення | Різноманітність графічних засобів виразності, пропорції, простір, світлотінь |
| 2 | Показники І типу, але менш яскраві | Показники І типу, але менш яскраві |
| Середній рівень  (фрагментарна виразність) | 3 | Показники ІІ типу, але немає рівня художнього узагальнення | Немає перспективи, не дотримуються пропорції, схематичність окремих елементів |
| 4 | Задумка оригінальна, заснована на спостереженнях, але не передбачає динаміки та емоційності. | Може добре передавати пропорції, простір, світлотінь |
| Низький рівень (дохудожній) | 5 | Задумка оригінальна, але слабо заснована на спостереженнях | Схематичність, немає спроб передати простір та пропорції |
| 6 | Стереотипний | Репродуктивний |

Методика 5. Завдання 1.

Вправа «Опис предмета»

Аналіз результатів. Головні відмінності описів, що створюються художньо обдарованими учнями, полягає в їх емоційно-оцінювальному, а не відчужено-об'єктивному характері. Тому, в залежності від опису, визначаються три рівні естетичної та художньої досвіченості: високий, середній та низький.

Методика 5. Завдання 2.

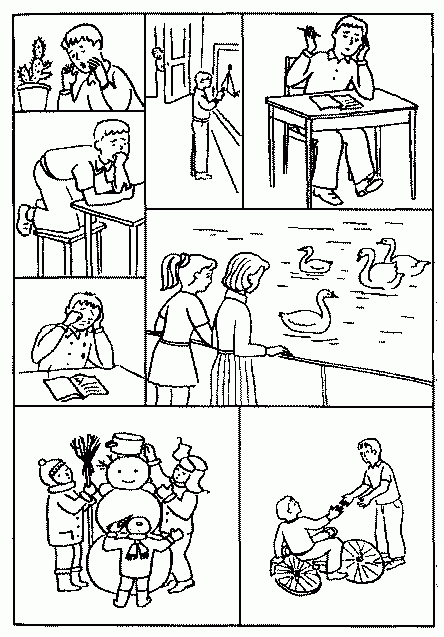
Тест «Ван Гог»

Аналіз результатів. Пари підібрані так, щоб «краща» картинка, вибір якої свідчить про розвинену культурно-естетичну орієнтацію дитини, а не вікову елементарність смаку, відрізнялася більшою образністю, виразністю й емоційною складністю. Це картинки під номерами 1, 2а, 3, 4а, 5а і 6. Правильність вибору оцінювалася в 1 бал. Таким чином, виявляється, скільки дітей володіють високим художньо-естетичним смаком.

Додаток Б

Завдання «Розповідь за малюнками»

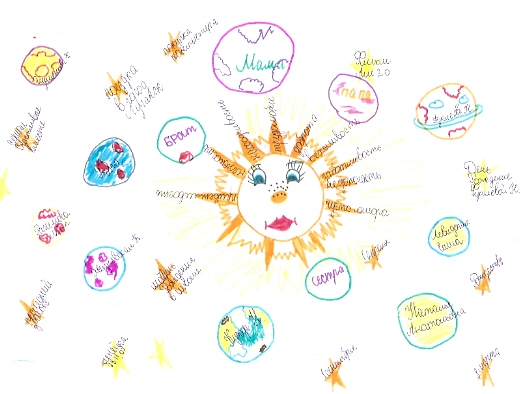
Сюжетні малюнки



Додаток В

Малюнки дітей

Вправа «Мій Всесвіт»



Вправа «Я і Україна»

