

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра дошкільної та початкової освіти

**ФОРМУВАННЯ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ
ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ГОТОВНОСТІ ДО
СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ**

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
(бакалавр, магістр)
спеціальності 013 Початкова освіта
(шифр і назва спеціальності)
освітньої програми Початкова освіта.
Інклюзивна освіта
(назва освітньої програми)

Овсяннікової Анастасії Іванівни
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

Науковий керівник д.п. н., професор Біла О. О.
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Рецензент директор НКЦ домашньої (сімейної)
і альтернативної освіти «Веліцей», к.ф.н., Баранов В.В.
(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри дошкільної

та початкової освіти
(назва випускової кафедри)

протокол № 4 від «11» листопада 2024р.

Завідувач кафедри

[підпис] К.П.Н., доц. Іванова Д. Г.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні АК

«25» «листопада» 2024р.

Оцінка відмінно 94
(за національною шкалою) (ЄКТС) (Кількість балів)

Голова АК

[підпис] Гуменюк А.А.
(підпис) (прізвище, ініціали)

АНОТАЦІЯ

на кваліфікаційну роботу здобувача освітнього ступеня «магістр» освітньої програми «Початкова освіта. Інклюзивна освіта» педагогічного факультету **Овсяннікової Анастасії Іванівни** на тему **«Формування у першокласників із особливими потребами готовності до співпраці з однолітками»**

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Об'єктом дослідження виступила готовність першокласників до співпраці з однолітками. Предмет дослідження була підготовки першокласників з особливими потребами до співпраці з однолітками. Мета дослідження полягала у розробці та апробації експериментальної програми формування готовності першокласників із особливостями до співпраці з однолітками.

В магістерському дослідженні презентоване місце готовності першокласника до навчальної співпраці у структурі загальної готовності особистості до шкільного навчання.

З'ясовано поняття «готовність першокласника з особливими потребами до співпраці з однолітками».

На основі теоретичного аналізу соціально-педагогічних і психологічних аспектів вивчаємої проблеми розроблено та реалізовано дослідно-експериментальну роботу з перевірки методів, форм і засобів підготовки першокласників з особливостями до співпраці з однолітками.

Після завершення педагогічного експерименту здійснено статистичну обробку результатів експериментальної роботи, їх інтерпретацію. Систематизовані в магістерському дослідженні методичні матеріали можуть бути використані викладачами вищих шкіл, вчителями, батьками; рекомендовані студентам при проходженні педагогічної практики.

Ключові слова: першокласники з особливими потребами, готовність до співпраці з однолітками, Нова українська школа, освітнє середовище, педагогічні методи, педагогічний експеримент.

SUMMARY

for qualification work of the candidate of educational degree «Master» of the educational program «Elementary Education. Inclusive Education»
Department of Preschool and Elementary Education **Ovsiannikova Anastasiia**
on the topic "**Formation of readiness for cooperation with peers in first-graders with special needs**"

Qualification work consists of an introduction, three sections, conclusions, a list of sources used, and appendices. The object of the study was the readiness of first-graders to cooperate with peers. The subject of the study was the preparation of first-graders with special needs to cooperate with peers. The purpose of the study was to develop and test an experimental program for the formation of the readiness of first-graders with special needs to cooperate with peers.

The master's study presents the place of the first-grader's readiness for educational cooperation in the structure of the individual's general readiness for schooling. The concept of "readiness of a first-grader with special needs to cooperate with peers" has been clarified.

On the basis of the theoretical analysis of the socio-pedagogical and psychological aspects of the problem under study, a research and experimental work has been developed and implemented to test the methods, forms and means of training first-graders with special needs to cooperate with peers.

After the end of the pedagogical experiment, the results of the experimental work were statistically processed and interpreted. Methodological materials systematized in the master's study can be used by teachers of higher schools, teachers, parents; recommended to students during pedagogical practice. school.

Keywords: first-graders with special needs, readiness to cooperate with peers, New Ukrainian School, educational environment, pedagogical methods, pedagogical experiment

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Теоретичне обґрунтування компонентів готовності учнів до шкільного навчання у сучасних наукових дослідженнях	8
1.2. Психолого-педагогічна характеристика готовності першокласників з особливими потребами до співпраці з однолітками	16
Висновки до першого розділу	24
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ	25
2.1. Методи та форми роботи педагога з формування у першокласників здібності до співпраці з однолітками	25
2.2. Етапи оволодіння учнями з особливостями нормами навчального співробітництва	31
Висновки до другого розділу	34
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ОП ДО СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ	35
3.1. Діагностика готовності учнів шестирічного віку до навчальної співпраці	35
3.2. Загальна характеристика експериментальної роботи з формування готовності учні до співпраці з однолітками	43
Висновки до третього розділу	67
ВИСНОВКИ	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73

ДОДАТКИ	78
----------------------	-----------

ВСТУП

Актуальність дослідження.

Старт шкільного навчання – це закономірний етап на життєвому шляху першокласника, бо кожна людина, досягаючи визначеного вікового етапу, йде до школи.

Від того, наскільки успішним буде початок процесу навчання та виховання, залежить успішність учня у наступні роки, а також його відношення до школи, навчання і в остаточному підсумку благополуччя в його дорослому середовищі.

Крім того, адаптація до школи у значній мірі (86,9%) залежить від шкільної зрілості першокласника (її стартової готовності до освітньої та самоосвітньої діяльності у школі).

У сучасній системі освіти в Україні відбуваються значні перетворення щодо організації взаємодії з учнями перших класів і їхніми батьками. У початковій школі здійснюється чотирьохрічне навчання за Концепцією «Нова Українська школа».

У першому класі в інклюзивних умовах спільно навчаються 6-літні діти як з міцним здоров'ям, так і з особливостями у розвитку. Творча співпраця вчителя та однокласників з ними потребує обов'язкового врахування педагогом всіх компонентів попередньої підготовки дітей до навчання в шкільному просторі.

Найважливішою передумовою готовності до школи є вичерпаність попереднього періоду розвитку: дитина повинна вміти грати в ігри за відповідними правилами. У будь-якій грі вона моделює свої відносини з довколишнім світом, програє різні ситуації - в одних є лідером, в інших підкоряється, у третіх - здійснює спільну кооперативну діяльність з іншими дітьми і дорослими.

Період від 6 до 7 років є перехідним між дошкільним і молодшим шкільним віком. У цьому віці у дитини вже має бути сформована внутрішня позиція школяра, важливою ознакою якої є, насамперед,

переживання ним причетності до школи як власної потреби.

Крім того, навчальне співробітництво є цінною базовою здібністю для формування в учнів уміння вчитися. Під час навчальної співпраці посилюється значення спілкування з ровесниками, розвивається суспільна думка, взаємна оцінка як до особистості – це крок до особистісної самооцінки.

Виникає суспільна сприятливість школяра, інтерес до справ класу, намагання зайняти в колективі поважну соціальну позицію. Відбувається диференціація особових ставлень до товаришів; що визначається вимогами до їхньої особистості.

Отже, саме готовність до співпраці молодшого школяра є центральним аспектом, що визначає його підготовку до школи, бо вона є достатньо актуальною на етапі соціальної адаптації до нових умов освітнього простору. Від вміння налагодити творчу співпрацю залежить й подальше зміцнення системи взаємовідносин учнів із дорослими домашніми вихователями, вчителями та друзями.

Отже, теоретичне вивчення питання готовності особливих першокласників до співпраці з однолітками у наш час не викликає сумніву щодо його актуальності, що й зумовлює вибір теми магістерської роботи **«Формування у першокласників із особливими потребами готовності до співпраці з однолітками»**.

Мета дослідження - розробити та апробувати експериментальну програму формування готовності першокласників із особливостями до співпраці з однолітками.

Завдання дослідження:

1. Визначити місце готовності першокласника до навчальної співпраці у структурі загальної готовності особистості до шкільного навчання.

2. На основі аналізу науково-теоретичних джерел з'ясувати поняття «готовність першокласника з особливими потребами до співпраці з однолітками».

3. Реалізувати дослідно-експериментальну роботу з перевірки методів, форм і засобів підготовки першокласників з особливостями до співпраці з однолітками.

Об'єктом дослідження є готовність першокласників до співпраці з однолітками.

Предметом дослідження є процес підготовки першокласників з особливими потребами до співпраці з однолітками.

Гіпотеза дослідження – оптимізація професійної діяльності вчителя з першокласниками із ОП постане можливою, якщо в інклюзивних перших класах упровадити експериментальну програму з підготовки особливих учнів до співпраці з ровесниками в умовах шкільного середовища.

Методи дослідження: теоретичні (вивчення, аналіз та систематизація наукових джерел із проблеми дослідження); емпіричні (спостереження, тестування, бесіда, формувальний експеримент; методи математичної обробки експериментальних даних.

Наукова новизна дослідження віддзеркалюється в уточненні поняття «готовність першокласника з ОП до співпраці з однолітками»; розробці експериментальної програми з підготовки особливих учнів перших класів до взаємодії з іншими учнями.

Практичне значення дослідження полягає в апробації системи методів, форм і засобів підготовчої роботи за учнів перших класів з ОП за експериментальною програмою «Я+Я=Ми». Теоретичні й практичні матеріали, що включено у додатки кваліфікаційної роботи можуть бути використані у якості складового компоненту до методичних рекомендацій студентам, учителям і батькам.

База дослідження. Експериментальну роботу проведено в ІДГУ та на базі комплексу сімейного відпочинку (КСВ) - «Drem Life» (із дитячим

садком «Baby Dream» і альтернативною школою «Drem Schools» приватної форми власності) у місті Ізмаїл (Одеська область). Загальний кількість учасників експерименту на цій базі склала 41 особи, із них: 12 студентів і 21 респондент КСВ (3 учителя альтернативної школи, 1 асистента, 18 учнів 1 і 2 класів, 7 батьків). Друга експериментальна група з 20 учнів 1-х класів набувала освіти у Саф'янський заклад загальної середньої освіти Саф'янівської сільської ради **Ізмаїльського району** Одеської області ·

Результати апробації кваліфікаційної роботи:

1. Овсяннікова А. І., Шевченко Ю.Р. Потенціал засобів народного мистецтва у креативному розвитку першокласників із особливими потребами. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика: матеріали II Всеукр. наук.-пр. інтерн.-конф. (м. Глухів, 22.02.24 р.)* / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2024. С. 275-277.

2. Овсяннікова А. І. Підготовка першокласників із особливими потребами до позитивно зорієнтованої співпраці. *Освіта XXI століття: аксіологічний вимір: збірник матеріалів III Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (м. Нікополь, 24.05.24)*. Нікополь: Навчально-методичний кабінет, 2024. С. 88-89.

Структура роботи. У кваліфікаційну роботу включено вступ; три розділи (теоретичні); висновки до кожного з розділів і загальні висновки, список літератури (46 джерел). У текст вміщено 5 таблиць, 5 рисунків. Обсяг роботи - 84 сторінки друкованого тексту.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичне обґрунтування компонентів готовності учнів до шкільного навчання у сучасних наукових дослідженнях

Проблема готовності дитини до школи була та залишається актуальною вже кілька десятиріч. Питання, що стосуються діагностики готовності дітей до шкільного навчання завжди хвилюють вчителів початкових класів, батьків, шкільних практичних психологів шкіл, соціальних педагогів, вихователів дошкільних установ, адміністраторів навчальних закладів.

На основі теоретичного аналізу наукових праць, ми вважаємо за доцільне поточнити поняття «готовність до навчання в школі». Доведено, що готовність до шкільного навчання, вказує на такий рівень інтелектуального, психічного, морального, вольового і соціального розвитку дитини, що є необхідним для успішного оволодіння шкільною програмою без збитку для свого здоров'я. Отже, поняття «готовність до навчання в школі» включає такі компоненти: інтелектуальна готовність до шкільного навчання, психічна готовність, моральна готовність, соціальна та особистісна готовність до навчання в школі. Важливо, щоб дитина була фізично здоровою, інакше їй буде важко витримати навантаження протягом уроку і всього навчального дня у цілому.

Важливим вважається уміння грати в рольові, сюжетні і, що найважливіше, для школи - в ігри з правилами.

В грі він моделює свої відносини з навколишнім світом, програє різні ситуації - в одних лідирує, в інші підкоряється, у третіх здійснює спільну кооперативну діяльність з іншими дітьми і дорослими. Найважливішою

передумовою готовності до школи є вичерпаність попереднього періоду розвитку: дитина повинна вміти грати. В іншому випадку навантаження початкової школи може виявитися непомірним і привести до появи невротичних симптомів у дитини (примхливості, плаксивості, страху перед учнями і вчителькою і навіть відмовленням ходити до школи).

В дослідженнях сучасних науковців ми знаходимо різні визначення понять, що стосуються готовності дитини до навчання: «функціональна», «психологічна готовність», «шкільна зрілість», «шкільна готовність». В таблиці 1.1 подамо в історичній ретроспективі теоретичні висновки науковців про компоненти шкільної зрілості дитини.

Таблиця 1.1

Компоненти шкільної зрілості особистості

Рік	Компоненти шкільної зрілості (за науковими висновками вчених)
1968	Мотиваційний розвиток Розвиток довільної поведінки Розвиток інтелектуальної сфери
1979	Емоційна, соціальна, розумова зрілість
1983	Мотиваційна, вольова, розумова, моральна зрілість
1985	Мотиваційна зрілість, розвиток пізнавальної діяльності, розвиток аналітико-синтетичної діяльності, сформованість механізмів вольової регуляції дій
1987	Адекватне ставлення до дорослого, до однолітка, до самого себе (психологічна готовність)
1988	Інтелектуальна, особистісна, соціально-психологічна, вольова готовність особистості дитини (психологічна готовність)
1988	Інтелектуальна, вольова, мотиваційна, особистісна готовність дитини (психологічна готовність)
1989	Розвиток мови, вольова, інтелектуальна, особистісна (готовність до школи)
1991	Функціональна готовність, психологічна готовність (вольова, інтелектуальна, мотиваційна)
1991	Фізичний розвиток, добрий стан здоров'я, психічний розвиток, розумовий розвиток, особистісний розвиток
1993	Розумова активність, наявність навчальної саморегуляції, розвиток мовних здібностей (словниковий розвиток, розвиток фонематичного сприйняття), розвиток пам'яті і логічного мислення, відповідний руховий темп (психологічна готовність)
1994	Мотиваційна, особистісна готовність, що проявляється у „внутрішній позиції школяра, вольова, інтелектуальна готовність, розвинена зорово-моторна координація
1996	Психологічна і соціальна готовність, наявність шкільно-значущих психофізіологічних функцій, пізнавальна активність особистості, добрий стан здоров'я (готовність до навчання)
1997	Афективно-потребнісна (мотиваційна), довільна, інтелектуальна, мовна готовність (психологічна готовність)
2001	Розвиток наочно-образного мислення Розвиток довільності й організації дій Уміння орієнтуватися на вказівки вчителя (параметри ступеня готовності)
2001	Фізіологічна, психологічна (мотиваційна, вольова, умовиводу), соціальна (особистісна) готовність до навчання

Доведено, що якщо питання стоїть про прийом дітей до школи з 6 років чи доцільності відстрочки такого прийому на один рік, то, як правило, говорять про початковий рівень функціональної готовності (неготовності), або шкільної зрілості.

Метою раннього виявлення дітей, що матимуть потребу в додатковій увазі з боку вчителя та які потребують індивідуального підходу, крім функціональної готовності, обов'язково перевіряють психологічну й соціальну готовність до навчання.

Коли метою є розробка індивідуальної програми розвитку для учня чи комплектування класів корекційного навчання, то визначають шкільну готовність з урахуванням всіх компонентів (морфологічного, психологічного, особистісного і соціального).

Тривалий час головним критерієм готовності дитини до навчання вважали лише розумовий розвиток. У цьому контексті готовність до шкільного навчання відбивається в рівні розвитку пізнавальних процесів. Він справедливо підкреслював, що бути готовим до шкільного навчання - означає, насамперед, узагальнювати й диференціювати у відповідних категоріях предмети та явища навколишнього світу.

Згідно концепції готовності до шкільного навчання як комплексу якостей, що утворюють уміння вчитися, слід розглядати тлумачення поняття «готовності до навчання» як розуміння дитиною змісту навчальних задач, їх відмінності від практичних, усвідомлення способів виконання дії, навички самоконтролю і самооцінювання, розвиток вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися рішення поставлених завдань.

Отже, готовність до навчання у школі «є цілісною системою взаємозалежних якостей дитячої особистості, зокрема особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції дій тощо».

У працях О. Білої, О. Бугрименка виділено такі аспекти «готовності

до школи», як довільність дій, уміння організувати свою рухову активність, діяти відповідно до вказівок дорослого, аналізувати пропонування зразок, визначений рівень розвитку мислення і мови, хоча вони не вказують на соціальну готовність, однак окремо визначають таку її складову, як наявність бажання йти до школи.

Готовність дитини до навчання також визначається через розумові здібності, такі, як розумова активність у її основних компонентах (розумовій ініціативності й наполегливості — здатності доводити розпочату роботу до успішного завершення); короткочасна пам'ять, здатність здійснювати елементарні умовиводи, міркувати; словниковий розвиток; рівень розвитку фонематичного сприйняття («слуху»), він також підкреслив про **наявність в дитині елементарних передумов до утворення навичок саморегуляції навчальної діяльності.**

Змістовно цінними для нашого дослідження є наукові висновки К. Крутій. Вона визначає рівень готовності дитини до шкільного навчання через наступні компоненти: психологічну й соціальну готовність, розвиток шкільно-значущих психофізіологічних функцій, розвиток пізнавальної активності і стан здоров'я. Вона визначила такі параметри соціальної готовності до школи, такі, як планування (уміння організувати свою діяльність відповідно до мети) й контроль (уміння зіставити результати своїх дій із поставленою метою).

Визнаючи готовність особистості до шкільного навчання, слід мати на увазі такий рівень фізичного, психічного і соціального розвитку дитини, який необхідний для успішного засвоєння шкільної програми без шкоди для здоров'я дитини. Важливу увагу вони приділяють таким складовим: фізіологічна готовність, психологічна готовність, **соціальна чи особистісна готовність до навчання у школі.**

В дослідженнях А. Венгера справедливо зазначається, що нині у зв'язку з різними підходами до навчання орієнтуватися на загальні критерії готовності до школи практично неможливо, тому що школи розрізняються

і за програмами, і за методами навчання, і за віком початку навчання. Тому, який рівень психічного розвитку має слугувати показником достатньої готовності дитини до школи, залежить від особливостей самої школи. Незважаючи на це, як і раніше, залишаються незмінними ті компоненти структури готовності, ті параметри, за якими можна оцінити саме ступінь готовності дитини до школи. Змінюються лише критерії до необхідного рівня розвитку окремих психологічних якостей, але не самі якості (розвиток наочно-образного мислення, **розвиток довільності й організації дій, уміння орієнтуватися на вказівки вчителя**).

І. Шванцар визначає шкільну зрілість як досягнення такого ступеня в розвитку, коли дитина «стає здатною брати участь у шкільному навчанні». Як компоненти шкільної зрілості І. Шванцар виділяє розумовий, соціальний і емоційний компоненти. Так, шкільна зрілість – це саме «оволодіння уміннями, знаннями, здібностями, мотивацією та іншими необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми поведінковими характеристиками»

Ці визначення дають деяке спільне уявлення про поняття шкільної зрілості, але не дають конкретні напрями у визначенні психологічних детермінант готовності дитини до навчання у школі.

Учені також обмежуються й визначенням вихідного рівня функціональної готовності, чи шкільної зрілості, тобто відповідності ступеня дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних функцій умовам і завданням шкільного навчання.

Зокрема, вони вважають, що готовність дитини до систематичного навчання у школі («шкільна зрілість») — це той рівень морфологічного, функціонального і психічного розвитку дитини, за якого вимоги систематичного навчання не будуть надмірними і не призведуть до порушення здоров'я дитини.

Слід зауважити, що поняття „шкільна зрілість” є більш узагальненим, ніж «готовність до навчання у школі». В той самий час ці

поняття дуже близькі і доповнюють одне одного.

Науково-теоретичний аналіз праць сучасних учених довів, що в цілому трактовки поняття „готовність особистості до навчання у школі” збігаються. Водночас слід додати і розширити вивчаєму категорію, доповнюючи її компонентом «стан здоров'я майбутнього школяра».

Доведено, що вивчення поняття «готовність до навчання» має сенс тільки в умовах масового навчання у школі, оскільки саме в цьому випадку вчитель змушений орієнтуватися на деякий середній рівень актуального розвитку дітей і середню «зону найближчого розвитку». У процесі дослідження індивідуального навчання дитини, поняття «готовність до навчання» втрачає актуальності, бо відбувається орієнтир на конкретну «зону найближчого розвитку» і конкретний рівень розвитку дитини.

Таким чином, готовність особистості дитини до шкільного навчання — це багатокomпонентне утворення, що інтегрує **фізіологічну**, психологічну, соціальну й особистісну готовність. Стисло подамо характеристику кожного компонента.

Фізіологічну готовність дітей до систематичного шкільного навчання визначають медики. На підставі медичного обстеження робиться висновок про функціональну готовність дитини до навчання у школі. У медичній картці майбутніх першокласників містяться достатньо докладні відомості про соматичний розвиток дитини (вага, ріст, пропорції тіла, інші відомості щодо вікової норми), але при цьому практично не йдеться про стан нервової системи.

Критеріями фізіологічної готовності дітей до школи:

- 1) рівень фізичного розвитку (оцінювання показників довжини тіла, маси тіла й окружності грудної клітки);
- 2) рівень біологічного розвитку (кількість постійних зубів, що прорізалися, досягнення відповідних пропорцій — відношення окружності голови до довжини тіла);
- 3) стан здоров'я (визначення групи здоров'я від 1 до 5).

Численні дослідження фізіологів свідчать про те, що у віці 5— 7 років відбувається суттєва перебудова всіх фізіологічних систем дитячого організму. До початку шкільного навчання (до 6-7 років) ця перебудова ще не закінчена, і у шкільні роки продовжується активний фізіологічний розвиток. Потрібно пам'ятати про те, що всі діти розвиваються по-різному, психологічний вік дитини не завжди відповідає біологічному: одна дитина до 6 років за своїм фізичним розвитком готова до систематичного навчання, а іншій в 7 років шкільне навантаження буде не під силу. Найбільш неготових до навчання дітей у віці 5 з половиною років — близько 80%, у 6 років таких дітей уже менше — 51%, а в 6 з половиною років — 32%. У 7-літньому віці кількість неготових до школи дітей знижується до 13%. Йдеться саме про систематичне навчання за відповідною програмою. Підкреслюємо, що за індивідуальною програмою за бажанням батьків навчати дитину можна і в 4, і в 5 років.

Психологічна готовність передбачає розвиток елементарних систем узагальнених знань і уявлень, деякі навчальні навички, здібності тощо. Основним змістом поняття «психологічна готовність до навчання у школі» є «готовність до навчальної діяльності». Така готовність передбачає не лише гарний словниковий запас, світогляд, спеціальні вміння, а й рівень розвитку пізнавальних процесів дитини; їх орієнтованість на зону найближчого розвитку учня, наочно-образне мислення; уміння виділяти навчальну задачу, перетворювати її в самостійну мету діяльності.

Даний компонент готовності включає наявність у дитини світогляду, запасу конкретних знань. Дитина повинна володіти планомірним і розчленованим сприйняттям (аналітичним, синтетичним, аналітико-синтетичним), аналізом, синтезом, узагальненням досліджуваного матеріалу, значним обсягом пам'яті. Однак мислення дитини залишається переважно образним.

При вивченні *інтелектуального компонента* психологічної готовності до школи у вітчизняній психології звертають увагу на рівень

розвитку інтелектуальних процесів.

При дослідженні інтелекту дитини важливою виступає діагностика інтелектуальних операцій:

- 1) здатність засвоювати нові правила роботи (розв'язання задачі);
- 2) спроможність переносити засвоєне правило на аналогічні, але не тотожні завдання.

Отже, можна говорити, що розвиток інтелектуальної готовності до навчання у школі припускає: диференційованість сприйняття; аналітичність мислення (здатність збагнути основні ознаки і зв'язки між явищами, здатність відтворити зразок); раціональний підхід до дійсності (послаблення ролі фантазії); смислове і механічне запам'ятовування; інтерес до знань, процесу їх одержання за рахунок додаткових зусиль; оволодіння на слух розмовним мовленням і здатність до розуміння і застосування символів.

Особистісна готовність дитини припускає певний рівень розвитку її емоційної та мотиваційної сфери. До початку шкільного навчання в дитині повинна бути вироблена висока емоційна стійкість, на базі якої постає можливим розвиток і перебіг навчальної діяльності.

Особливу увагу в контексті нашого дослідження ми акцентуємо на складові **соціальної готовності** дитини. Соціальна готовність включає кілька компонентів. Подамо їх на рис. 1.1.



Рис. 1.1. **Складові соціальної готовності дитини молодшого шкільного віку з ОП до навчання у школі**

1.2. Психолого-педагогічна характеристика готовності першокласників до співпраці з однолітками

Психологами визначено, що період від 6 до 7 років є перехідним між дошкільним і молодшим шкільним віком. В цей час у першокласника з ОП має бути сформована **внутрішня позиція школяра**, важливою ознакою якої є, насамперед, переживання дитиною причетності до школи як власної потреби.

Конкретизуємо показники сформованості у дитини внутрішньої позиції школяра: відмова першокласника від дошкільного, індивідуального способу існування; позитивне ставлення до шкільної діяльності, що безпосередньо пов'язана з навчанням (зміст знань, форми оволодіння ними, потяг до нового типу взаємин із ровесниками як з однокласниками, дорослим як з учителем на основі навчальної співпраці).

У перший рік навчання маленький учень сприймає й засвоює шкільні норми, у нього з'являється особлива зацікавленість до змісту шкільного життя, зміцнюється віра у власні сили. Однак, внутрішня позиція у шестилітнього першокласника формується протягом першого року навчання тільки за правильної організації цього процесу. Вчителям, які працюють з шестилітками, необхідно пам'ятати про неприпустимість механічного переносу форм і методів роботи з семилітніми школярами на шестилітніх учнів. Такий підхід призводить до формалізму в прийнятті дитиною норм шкільного життя. Навчання має забезпечити поступовий вихід учня з ігрової діяльності і входження його в навчальну провідну в молодшому шкільному віці. Багато в чому успішність цього процесу визначається змістом навчання, яке дитина засвоює в цей період, і способами привласнення нею цього змісту.

З перших днів роботи з шестилітніми учнями вчитель у системі розвивального навчання вирішує три професійні задачі:

1. Створює умови для формування у першокласників внутрішньої

позиції школяра.

2. Допомагає молодшим школярам у засвоєнні нового предметного змісту.

3. Навчає першокласників особливих способів навчальної взаємодії під час засвоєння цього змісту.

У системі розвивального навчання у процесі розв'язання навчальних завдань молодші школярі оволодівають не лише теоретичними поняттями. Формування навчальної діяльності пов'язане із засвоєнням молодшими школярами низки навчальних дій: аналізу умов задачі, моделювання і перетворення моделі, побудови і розв'язання системи часткових задач, контролю й оцінки. Засвоєння учнями навчальних дій та їх присвоєння кожною дитиною відбувається поступово. У початковій школі клас формується **як колективний суб'єкт** навчальної діяльності.

При цьому фронтальне обговорення, групова і парна робота є важливими формами навчальної співпраці. Тому навчальне співробітництво молодших школярів є обов'язковою умовою засвоєння ними теоретичних понять.

Навчальне співробітництво є цінною базовою здібністю для формування в учнів уміння вчитися. Під навчальною співпрацею вона розуміє спільне оволодіння школярами при допомозі вчителя компонентами навчальної діяльності.

Організація навчальної співпраці з шестилітніми дітьми потребує обов'язкового врахування їхніх психологічних особливостей. Найдокладніше ці особливості розкриті в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів сучасності.

Доведено, що ігрова діяльність у молодшому шкільному віці займає значне місце, але ігрова мотивація зміщується з процесу на результат. Для старшого дошкільного віку і молодшого шкільного характерні ігри з правилами. Щоб виграти, потрібне тренування, спритність, кмітливість, вправні рухи тощо. Поступово розвивається мотивація досягнення,

виникають мотиви змагання. Діти грають, щоб виграти, щоб одержати схвалення, визнання з боку ровесників, і дорослих, таким чином, сам хід розвитку ігрової діяльності спричиняє появу навчальної мотивації, при якій дії виконуються заради одержання нових умінь, знань нових успіхів, досягнень.

У молодшому шкільному віці навчальна діяльність стає провідною. Навчання – це передача соціального досвіду, культурного надбання. Тому навчальна діяльність і за своєю метою, і за своїм змістом є суспільною діяльністю. Навчання передбачає засвоєння системи знань, системи наукових понять у логіці тієї науки, яку діти вивчають. Але діти набувають не тільки знання, вони вчаться як засвоювати ці знання, тобто вчаться вчитись, внаслідок цього відбуваються зміни в розумовому розвитку дітей, формуються інтелектуальні здібності, реалізуються їх творчі потенції, зростає і особистість. Предметом навчальної діяльності виступає сама дитина, її соціальний розвиток, яка стає здатною фіксувати свої власні зміни (не знав – тепер знаю, не вмів – тепер умію), виявляти їх на рівні досягнень.

Доведено, що кінцева мета навчальної діяльності – самоосвіта. Якісні характеристики навчальної діяльності полягають в аналізі дитиною справжніх її мотивів (який смисл вона вкладає в учіння). Важливою виступає й власна позиція в тих взаєминах, що складаються в ході навчального процесу з учителями та ровесниками учня. Таким чином, включення першокласника в навчальну діяльність вимагає створення таких умов, завдяки яким навчання набуває особистісної значущості, стає джерелом саморозвитку, засобом включення в суспільну практику життя.

Щодо *мотивів навчальної діяльності*, то вони можуть бути зовнішніми по відношенню до навчальної діяльності (наприклад, дитина вчиться заради одержання обіцяного подарунка) та внутрішніми, які адекватні навчальним завданням і визначають внутрішню позицію школяра. В основі навчально-пізнавальних мотивів – пізнавальні потреби.

Вони виявляються в інтересі до змісту навчальних предметів, до самого процесу набування знань та вмінь. Мотиви можуть виявлятися непрямо – у формі переживань, бажань, намірів. Малоусвідомлені спонукання теж можуть мати достатню силу, хоча керувати ними важче. Мотиви, які розуміє сама дитина, і реально діючі мотиви не завжди співпадають. Педагогові важливо вміти знаходити нові прийоми та ракурси у взаємодії з учнями, показувати навчальний матеріал у широкому соціальному контексті дії. Важливою умовою є також включення в колективні форми навчальної та соціальної активності. В цих умовах нові знання засвоюються як узагальнений спосіб дії в соціальному світі.

Соціальні мотиви – це бажання посісти нову соціальну позицію – школяра, потреба спілкуватись на новому рівні, одержувати оцінку та схвалення оточуючих людей. Це й мотиви власного самовдосконалення, розвитку власних здібностей – це мотиви, що відповідають сенсу навчальної діяльності – навчитись учитися. До соціальних мотивів відносяться й такі мотиви, як бажання бути освіченим, культурним, оволодіти професією. Але, як показали дослідження, ці мотиви діти скоріше розуміють, але вони у молодших учнів не є реально діючими. Дитина повинна усвідомити, що робити, навіщо й як, бачити свої помилки, шукати засобів їх виправлення – все це вчить дитину розширювати межі власних знань та вмінь, визначати свої реальні та потенційні можливості, реалізовувати їх у діяльності. Допомагає в цьому мотивація досягнення, яка пов'язана з позитивним емоційним станом, з прагненням досягти успіху (на відміну від мотивації уникнення невдачі). Найбільш сприятливою ситуацією для розвитку мотивації досягнення є створення позитивного навчального та виховного середовища з емоційним включенням в нього дитини.

Другий компонент – навчальна задача. Вона вміщує в собі проблему, яка моделює основи вивчаємої теорії. Головним стає не кінцевий результат, що повинен бути досягнуто, а те, яким способом вирішується проблема.

Завдання педагога – навчити приймати навчальне завдання, усвідомлювати її проблематичність, виділяти в ньому головне: як можна вирішити проблему, яким засобом підпорядкувати питанню свої дії, спираючись на логічні змістовні відношення, що відображені в умові задачі. Розвиваюче навчання передбачає спочатку разом з педагогом, а пізніше і самостійне „відкриття” дітьми загального способу вирішення цього класу задач. Такий спосіб засвоюється як зразок і легше переноситься на інші задачі групи.

Таким чином, вміння приймати й ставити навчальну задачу є одним із основних навчальних умінь, яким повинен оволодіти першокласник. Навчальна задача вирішується групою дітей за допомогою навчальних дій, які спрямовані на пошук та виділення загальних способів рішення задач певного класу.

Операційним аспектом навчальної діяльності є навчальні дії (третій компонент). Разом з навчальними задачами навчальні дії вважають основними ланками цієї діяльності. Вони входять до складу способу дій, підкорені конкретним цілям і здійснюються в певних умовах.

Основні види навчальних дій:

- 1) за характером пізнавальної діяльності – перцептивні, мнемічні, мислительні (аналітичні, порівняльні, узагальнюючі);
- 2) за рівнем оволодіння (зовнішні та внутрішні);
- 3) за функціональними особливостями – дії планування, виконавські, контролюючі, оцінні.

Різноманітність навчальних дій відображає складність характеру навчальної діяльності, якою першокласник повинен оволодіти, а саме: визначати мету, планувати, формувати власні критерії аналізу, оцінок тощо. Оволодіння способами дій надає діяльності певного сенсу, а учень стає активним суб'єктом навчального процесу.

Наступний компонент – контроль. Спочатку педагог контролює діяльність учня. Проте педагогічне завдання – навчити дитину робити це

самостійно. Контроль є формою довільної уваги (П.Я.Гальперін) як пошук адекватних способів дій. Учень співставляє конкретну дію з умовами її виконання і з очікуваними результатами – це попереджувальний контроль. Важливим є також поопераційний контроль за правильністю та повнотою виконання окремих операцій, тобто за ходом виконання завдання. Рефлексивний контроль полягає в перебудові засобу дій, у складанні нового плану вирішення завдання.

Оцінка (самооцінка) – це останній етап контролю. Дитина повинна навчатись і контролювати, оцінювати свою роботу. Важливо оцінити не тільки якість виконання завдання, але й свої дії, засіб вирішення завдання, які з них треба ще удосконалювати; треба фіксувати факт засвоєння (або незасвоєння) того чи іншого матеріалу, усвідомити причини недоліків, міру свого просування вперед (не знав – тепер знаю; не вмів – тепер вмію...). Критерії оцінювання задає педагог, учні повинні їх засвоїти, **навчатись оцінювати об'єктивно своїх однокласників**. При оцінюванні своїх робіт та робіт своїх однокласників учні враховують свою старанність, витрату часу на виконання, трудність завдання. Себе оцінюють вони більш поблажливо, ніж своїх товаришів. Але при відповідній роботі педагога з навчання об'єктивному оцінюванню учні порівняно легко приймають загальні критерії оцінки та засоби їх використання. Розвивається **критичність, вміння висловити свою думку, обґрунтувати її**.

Таким чином, педагог відпрацьовує з учнями кожен компонент навчальної співпраці з метою поступової передачі цих компонентів самим учням для самоздійснення.

Крім навчальної діяльності у формуванні особистості першокласника мають значення інші види (гра, малювання, праця, спорт та ін.). Наприклад, гра продовжує розвивати навички спілкування; малювання спрямовує увагу дитини на засоби одержання творчих результатів тощо.

Поступово у дитини формується вміння самому ставити мету в пізнавальній діяльності (прочитати, щоб зрозуміти, відповісти на запитання

тощо) і у відповідності до неї будувати свою поведінку. Засобом організації розумової діяльності, що спрямована на оволодіння самим собою, на керування своєю увагою, сприйманням, пам'яттю постає *складання плану* (наприклад, формулювання питань). Школяр вчиться контролювати процес вирішення задачі, коректувати свої дії та дії товаришів. Відбувається це під керівництвом вчителя, який пропонує поміркувати, пригадати, запам'ятати тощо. Важливо вчити спочатку думати, а потім відповідати. Затримка відповіді допомагає переборювати імпульсивність, дитина оволодіває навичками саморегулювання, самоконтролю.

Розвиток внутрішнього плану дій є другим новоутворенням у навчальній співпраці. Він забезпечує необхідну систему координат для організації психічного простору «Я». Дитина оперує не з реальними предметами, а з їх образами та знаками – словами, цифрами, схемами-планами тощо. Вона стає здатна прогнозувати регулярність, обмірковувати засоби їх досягнення. Чим більше своїх дій учень може передбачити, уявити, тим більше можливостей співставляти різні варіанти, тим успішніше буде здійснено фактичне вирішення завдання. Психологами встановлено, що до 12 років повинна бути сформована здатність діяти в думці (внутрішній план дії); у подальшому розумовий розвиток відбувається по лінії нарощування знань та оволодіння культурою розумової праці.

Новоутворенням психічного розвитку молодшого школяра є рефлексія – здатність виділяти та аналізувати власні психічні стани (наприклад, уважність), усвідомлювати зміст своїх думок, міркувань. («Я зараз думаю про...») тощо. До рефлексивних процесів відноситься і пізнання своєї обмеженості («Я так ще не вмію...») і власна здатність переходити межі своєї наявних можливостей, шукати й знаходити засіб їх поширення.

Сфери рефлексивних процесів становлять: **комунікації – забезпечує взаєморозуміння, узгодженість дій партнерів; мислення –**

усвідомлюються основи власних дій, які необхідні для самоконтролю; самосвідомість – рефлексія необхідна для внутрішньої орієнтації і засобів розмежування «Я» і «Не Я».

Рефлексія існує в інтерпсихічній формі, тому велике значення має організація співробітництва. **Взаємодія з ровесниками при вирішенні навчальної проблеми передбачає необхідність виявити різницю своїх способів від дій інших, координувати і будувати спільні дії з урахуванням позиції кожного.** За допомогою питань учні здобувають необхідну інформацію, беруть на себе ініціативу в організації спільних дій, при цьому висловлюють свої думки, виявляють уміння розібратись у змісті проблемної ситуації, формується здатність переводити конфліктну ситуацію в логічний план і вирішувати як спільну задачу через аналіз її умови.

Співпраця допомагає краще пізнати один одного і самого себе, диференціювати оцінки, більш прицільно ставитись до товаришів і більш критично до самого себе.

Завдання розвивати навчальну самостійність та ініціативність в організації спільних дій з ровесниками – це головна умова розвитку рефлексії і народження учня як суб'єкта навчальної діяльності. Санкція на рефлексію з боку вчителя може бути явною, а може бути прихованою як, наприклад, при виконанні такого типу завдань: «У правий стовпчик випиши слова, які ти зможеш перевірити сам, а в лівий – які не зможеш перевірити, але тобі зможуть в цьому допомогти інші учні».

Отже, рефлексія як новоутворення цього віку, змінює не тільки пізнавальну діяльність учня (вона стає осмисленою), але й становлення до самого себе й до оточуючих людей. Суттєво змінюється характер самооцінки. В 1-2 класі вона була відображенням оцінки вчителя на основі результатів навчальної діяльності. А далі вона зазнає коректування з боку товаришів, вміщує позанавчальні характеристики, ті, що виявляються у спілкуванні з товаришами. Загострюється критичне ставлення до себе,

збільшується кількість негативних самооцінок. Важливо, щоб у цей період збереглося позитивне ставлення до своєї особистості в цілому, що залежить, у першу чергу, від оцінок дорослих. Але одночасно наростає критичне ставлення до дорослих. Тут має значення компетентність учителя, його авторитет.

Посилюється значення спілкування з ровесниками, розвивається суспільна думка, взаємна оцінка як до особистості – це крок до особистісної самооцінки. Виникає суспільна спритливість школяра, інтерес до справ класу, намагання зайняти в колективі першу соціальну позицію. Відбувається диференціація особових ставлень до товаришів; що визначається вимогами до їх особистості.

Висновки до першого розділу

У першому розділі магістерської роботи реалізовано теоретичний аналіз компонентів готовності учнів молодшого шкільного віку з особливими потребами до шкільного навчання.

З цією метою було вивчено у сучасні наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних учених.

На наступному етапі систематизовано психолого-педагогічну характеристику готовності учнів перших класів з ОП до співпраці зі своїми ровесниками.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ІЗ ОП ДО СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ

2.1. Методи та форми роботи педагога з формування в учнів із особливими потребами здібності до співпраці з однолітками

Підготовка вчителем першокласників до навчання у школі розпочинається ще задовго до їхнього шкільного навчання. Широкого розповсюдження у вітчизняних загальноосвітніх школах отримало відвідування майбутніми першокласниками **спеціально організованих курсів**. На цьому етапі роботи педагог може ознайомитися з контингентом дітей, які будуть відвідувати один клас, їхніми батьками. За допомогою документалістичного методу уточнити інформацію, що стосується того чи виховувалась дитина у дитячому садку, чи відвідувала якийсь кружок чи секцію. Відомо, що відвідування будь-якого дошкільного виховного закладу сприяє до підвищення соціалізації дитини, в таких закладах дитина знайомиться з елементами співпраці: в діяльності відбувається взаємодія, узгодженість дій партнерів; дитина володіє критичністю, умінням висловити свою думку, обґрунтувати її; може залучитися до спільної роботи з однолітками й дорослими тощо. І тому дуже важливим завданням педагога є допомога молодшому школяру, який не відвідував жодного закладу дошкільної освіти адаптуватися у навчальному закладі, навчити школярів спілкуванню один з одним, співпраці. При цьому така робота може здійснюватись за допомогою різноманітних методів, форм та засобів.

Сутність здійснення вчителем впливу на дитину, батьків визначається певною формою. Систему форм діяльності шкільного педагога становлять фронтальна, індивідуальна, групова.

На наш погляд, співпраця між учнями яскравіше виражена під час саме групової роботи, томі на цій формі навчальної діяльності ми

зупинимось детальніше. Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями. Питання про групові форми діяльності в психолого-педагогічній літературі посідає важливе місце, тому що вони відкривають для дітей можливості співпраці, стосунків, пізнання довкілля. Групова форма роботи виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В їх основу покладено ідеї Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Дж.Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини.

Й.Г.Песталоцці стверджував, що вміле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку.

Найбільший інтерес до групових форм навчальної діяльності спостерігається за останні два десятиріччя. У 80-і рр. працювали і створювали унікальний досвід окремі вчителі. Досвід учителів-новаторів підхопила преса, і навколо їхніх методів розгорнулася дискусія. Їхні форми роботи з дітьми, їхні методи проведення уроку руйнували міністерські канони і вносили живий струмінь у систему освіти. Це був, наприклад грузинський педагог Ш.О. Амонашвілі («До школи — із шести років»).

Він пропонував навчати дітей на основі педагогіки співробітництва, тобто на основі глибокого гуманізму і демократизму, поваги до особистості дитини, сполучення довіри з розумною вимогливістю, залучення дітей у спільну з дорослими активну, творчу, перетворюючу навколишній світ діяльність, опори на інтереси і потреби дітей, врахування їхніх реальних сил і здібностей. Учитель у груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається в роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова

навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодії, співпраці.

Відомо, що учням буває складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, культурі введення діалогу, відповідальності за результати праці.

Групова навчальна діяльність на занятті, на думку О.Я. Савченко, створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння школярів. Це відбувається саме в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що „одна з найважливіших характеристик людини в групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи, як до джерела орієнтації у навколишній дійсності”.

Як вид навчальної діяльності школярів, групова діяльність багатофункціональна (див.рис.1.2).

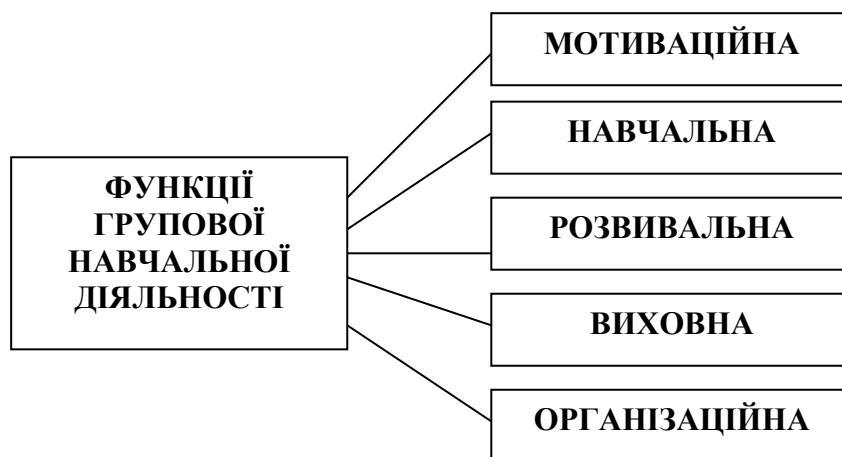


Рис.1.2. Функції групової навчальної діяльності молодших школярів

У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що «в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом будь-яких вправ на 20-30% більше, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного учня».

Важливу роль групова форма роботи відіграє у досягненні виховної функції навчання. У груповій навчальній діяльності формується колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Важливу роль у формуванні цих якостей відіграють особливості організації групової роботи; розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, обмін думками, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і взаємооцінка.

Групова навчальна діяльність виконує й організаційну функцію. Полягає вона в тому, що учні вчаться розподіляти обов'язки, вчаться спілкування один з одним, розв'язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності. В груповій роботі дитина бере на себе функції вчителя і виконує дорослі види діяльності.

Таким чином, співпраця учнів під час навчальної діяльності в порівнянні з іншими організаційними формами **має низку значних переваг**: формується вміння працювати разом; за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; висока результативність у засвоєнні знань у формуванні вмінь; формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми; розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль).

Групова робота на уроках в початкових класах **буде ефективною, якщо дотримуватися таких вимог**: методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної роботи на конкретному уроці, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається; правильно формувати групи; ретельно продумувати структуру заняття з використанням групових форм діяльності; розробляти інструкції, пам'ятки,

які спрямовують групову діяльність; регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи; вчити молодших школярів співпраці під час виконання групових завдань.

Незважаючи на зазначені позитивні характеристики групової діяльності, абсолютизувати її, підміняти нею індивідуальну чи фронтальну роботу було б великою помилкою.

Порівняльний аналіз дидактичних можливостей фронтальної, індивідуальної та групової діяльності розкриває сильні й слабкі сторони кожної з них і показує, що в реальному навчальному процесі вони не можуть функціонувати ізольовано одна від одної. І тому необхідне їх оптимальне поєднання. В початковій школі найбільш раціонально організовувати навчальні групи із 4-5 осіб. Нечисленні групи сприяють зручному і швидкому розміщенню учнів, активній діяльності кожного члена групи, розподілу обов'язків. Істотним моментом у створенні груп є їх склад. Групи мають бути гетерогенними за навчальними та психологічними можливостями дітей: у групі повинен бути хоча б один сильний учень. Групу слід формувати на основі особистісних переваг учнів, обрати консультанта, розподілити обов'язки (О.Я. Савченко). При створенні груп потрібно брати до уваги психологічну єдність дітей, бажання учнів, потенціал можливостей для їх успішної діяльності. Робота в навчальних групах будується на принципі рівноправності.

Важливо вже на початку шкільного року навчити молодших школярів спільній роботі, співпраці, тому що учні не мають досвіду роботи в малих групах. Формування вмінь такої роботи педагогу потрібно починати у фронтальній роботі. Щоб зацікавити учнів колективною роботою, потрібно забезпечити серед них позитивне ставлення до співпраці один з одним в малих групах. Важливо показати учням, що узгодження співпраця дозволяє знайти найбільш цікаве рішення, виявити творчість, прискорити виконання завдань, допомогти, підтримати один одного.

Вивчення проблеми групової навчальної діяльності у шкільній

практиці показало, що дехто з учителів виявляє побоювання з приводу перевантаження учнів організацією групового навчання при оволодінні шкільними предметами. Посилаючись на результати дослідження, в нас є всі підстави стверджувати: якщо групова діяльність не стане самоціллю і в її формування вчитель керуватиметься педагогічною доцільністю спілкування як важливої умови ефективного навчання, зазначені вище побоювання будуть безпідставними.

Важливо, щоб у початкових класах учитель припинив бути монопольним джерелом знань, його функція – забезпечувати учням позицію справжнього суб'єкта навчання, він викликає у них зацікавленість у досягненні успіхів, породжує бажання вчитися. Проте керівна роль вчителя не принижується. Адже вся групова навчальна діяльність молодших школярів прогнозується й здійснюється під керівництвом вчителя його активною участю.

Потрібно також навести методи, які може використовувати в роботі з формування готовності учнів до співпраці сам педагог.

Причому використовувати ці методи можна як по відношенню до школярів, так і до батьків учнів:

ігри (рольові, в таких іграх кожна дитина може уявити себе, наприклад, школярем, вчителем;

вікторини – під час проведення таких ігор діти розв'язують різноманітні проблемні ситуації;

кросворди – спільне складання кросвордів, крім освітньої, виконує ще й задачу згуртування учнів;

настільні ігри; пантоміми, драматизації;);

бесіди; лекції; розповіді; пояснення; диспути;

дискусії (дискусія найбільш оптимально забезпечує вирішення висунутих навчальних завдань під час початку проведення роботи по налагоджуванню співпраці. Вона відрізняється від звичайної бесіди тим, що учні вступають в опосередковане спілкування один з одним.

Якщо в бесіді учню достатньо висловити правильно положення, вчитель оцінює його, а часто і пояснює це положення замість учня, то в дискусії учню доводиться самостійно обґрунтовувати свою точку зору.

Дослідники сучасності пропонують засвоїти «Правила загального обговорення»: не говорити всім разом; заперечуючи, звертатися безпосередньо до учня; всім слухати одного; постійно використовувати позначки «+», «-», «?»); *складання творчих робіт, творів; консультації.*

Учитель початкових класів для кращого проведення процесу формування готовності першокласників до співпраці може користуватися такими засобами як: *кінофільми та відеозаписи* (через записи такого роду можна побачити досвід ефективної співпраці інших школярів); *картки* (картки можна використовувати і як умовні позначки, і як матеріал для пояснення, розігрування ситуацій); *малюнки; фотографії, слайди, альбоми, схеми, таблиці, плакати, стенди, книжки* тощо.

2.2. Етапи оволодіння першокласниками з особливими потребами нормами навчального співробітництва

Слід зазначити, що деякі з психологічних особливостей маленьких учнів сприяють організації навчального співробітництва в 1 класі, а інші ускладнюють процес.

Залежно від характеру впливу цих особливостей на засвоєння першокласниками норм навчального співробітництва, О. Біла виділила дві групи.

До першої групи увійшли психологічні особливості шестилітніх першокласників, на які педагог може спиратися під час організації навчального співробітництва. У свідомості шестилітньої дитини складається ієрархія мотивів.

При цьому одним із основних стає мотив встановлення і збереження теплих стосунків з дорослими й іншими дітьми.

Учень прагне до визнання дорослого та намагається гарними вчинками заслужити це визнання.

Маленький школяр набагато швидше відгукується на прохання і побажання педагога, ніж на вимоги.

Власне шкільні норми поведінки (необхідність піднімати руку на уроці, вставати під час відповіді та ін.) першокласнику краще пропонувати спочатку у формі гри за шкільними правилами.

Шестилітній учень ініціативний, намагається відшукати межі для «можна» і «неможна» у поведінці.

Для першокласника дуже важливо побачити результати власного зростання як школяра.

Маленький школяр прагне все пояснити, прокоментувати, показати, любить запитувати і дізнаватися про нове. Першокласник здатний досить довго утримувати увагу на тих об'єктах, які йому цікаві.

До другої групи О. Біла віднесла психологічні особливості шестилітніх першокласників, що ускладнюють процес прийняття ними норм навчального співробітництва.

Шестилітній учень не може одразу прийняти й засвоїти всі норми шкільної поведінки, часто порушує межі цих норм.

У першокласника знання норм поведінки й оцінка себе відповідно до цих норм часто не збігаються.

Маленький школяр прагне в усьому бути першим, але не може при цьому адекватно оцінити свої вміння.

Шестилітній учень часто зазнає труднощів в ході взаємодії з однолітками.

Першокласник емоційно важко переживає власні невдачі, але виявляє ініціативу в критиці однолітків.

О. Біла виділила основні етапи роботи педагога з організації навчального співробітництва у 1 класі:

- 1) Ознайомлення першокласників зі спеціальними засобами, що

допоможуть учням побачити значення маленьких досягнень кожного в загальному просуванні вперед усього класу і в одержанні колективного результату.

2) Створення разом з учнями особливих засобів, що допоможуть шестиліткам зафіксувати новоутворення, які характеризують клас як колективний суб'єкт навчальної діяльності.

3) Створення ситуацій, коли першокласникам необхідне співробітництво з однокласниками.

4) Організація процесу формулювання норм навчального співробітництва самими дітьми (разом із учнями 3-4 класу).

5) Навчання першокласників своєчасно використовувати норми навчального співробітництва в різних формах роботи.

Вже в перші місяці навчання в початкових класах виникають ситуації, коли під час спільної дискусії учні підхоплювали і розвивали ідеї один одного, не звертаючись безпосередньо до вчителя 1 класу. Для того, щоб першокласники побачили і оцінили нове для них уміння брати участь у навчальному діалозі, педагог може фіксувати цю ситуацію на дошці у вигляді ланцюжка, кожна ланка якого відображувала дитячі репліки, що призводить весь клас до якісно нового розуміння розглянутої проблеми.

Відомо, що шестилітні діти імпульсивні, вони не завжди готові поступитися іншому (особливо однолітку). Першокласникам треба надавати можливості для вияву кращих якостей, демонструвати їм зразки позитивного поведіння. У класній кімнаті може бути відведено спеціальне місце для «килимка миру». Поряд з килимком можна прикріпити слова і словосполучення, що допомагали маленьким школярам розмовляти доброзичливо і конструктивно під час примирення (наприклад, «Нумо миритися»). Ці фрази можуть пропонувати і добирати самі діти під час колективного обговорення.

Таким чином, учитель у роботі з формування навичок співпраці може використовувати різноманітні методи, форми і засоби. Вибір їх залежить

від цілей і задач, які необхідно вирішити в окремій ситуації.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи було систематизовано низку методів, форм і засобів роботи педагога з підготовки особливих учнів перших класів до реалізації власних здібностей співпрацювати з ровесниками.

Розкрито деякі етапи оволодіння першокласниками з ОП комплексом норм з навчального співробітництва з акцентом на вищезазначені у підрозділі 2.1. методи, форми та засоби взаємодії з ними

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СПІВПРАЦІ З ОДНОЛІТКАМИ

3.1. Діагностика готовності учнів шестирічного віку до навчальної співпраці

Діагностичний етап експериментальної роботи було реалізовано на базі КСВ - «Drem Life» із дитячим садком «Baby Dream» й альтернативною початковою школою «Drem Schools» (м. Ізмаїл Одеської області) у першому класі. Загальний кількість учнів – 18 осіб (контрольна група). Наступна група (експериментальна) у складі 20 учнів навчалася в Саф'янському ЗЗСО Саф'янівської сільської ради Ізмаїльського району.

Діагностика готовності учнів до співпраці з однолітками здійснювалася за допомогою певних методів і методик: метод спостереження, документалістичний метод, тест на визначення рівня саморегуляції (авт. Ірасек-Керн), бесіда, методика дослідження мотивації навчання (авт. Р.В.Овчарова).

Для того, щоб перевірити, як дитина може прийняти незнайоме їй завдання, проаналізувати зразок, утримувати його в короткотривалій пам'яті, контролювати хід виконання отриманого завдання, ми використали **тест на саморегуляцію** (автор Н.О.Головань). Діти за зразком повинні були перемалювати фразу з восьми букв: „*Ей дай чай*”.

Якщо діти боялися приступати до виконання завдання, їм запропоновували перемалювати спочатку будиночок (див. рис. 2.1.), а потім знову давалося перше завдання.

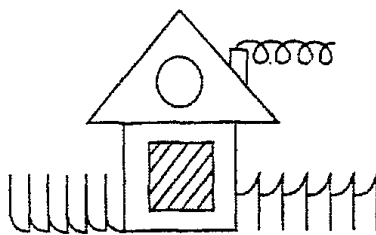


Рис. 2.2. Допоміжне графічне завдання до тесту на саморегуляцію учнів

Як показано на рисунку діти перемальовували будинок, окремі деталі якого складені з елементів письмових букв.

В малюнку всього 9 елементів: стіна, вікно, дах, вікно на даху, паркан зліва, паркан справа, димар, дим, штриховка у вікні.

Безпомилкове копіювання малюнка оцінювалося в 10 балів. За помилку в кожному з елементів оцінка знижувалася на 1 бал.

Помилками вважалися: неправильно зображений елемент – неточності у відтворенні правої (лівої) частини паркану вважалися за одну помилку (не було важливим лише те, скільки ліній було у штриховці вікна тощо), заміна одного елемента іншим, відсутність елемента, розриви між лініями в тих місцях, де вони повинні бути з'єднані.

Якщо дитина не намалювала окремі елементи, їй ми запропоновували відтворити ці елементи за зразком у вигляді самостійних фігур.

Наприклад, за зразком слід намалювати елементи хатки (коло, квадрат, трикутник тощо).

Це робилося для того, щоб перевірити, чи не пов'язаний пропуск цих елементів з тим, що дитина просто не може їх намалювати.

Слід також зазначити, що при дефекті зору можливі розриви між лініями в тих місцях, де вони повинні бути з'єднані.

По завершенні тестування були отримані дані, що подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати тестування рівня саморегуляції

<i>Рівень</i>	<i>Експериментальна група</i>		<i>Контрольна група</i>	
	<i>кількість учнів</i>	<i>у %</i>	<i>кількість учнів</i>	<i>у %</i>
Високий (0-1 б. і 0-3 б.)	4	20	3	17
Середній (2-3б. і 4-6 б.)	12	60	13	72
Низький (4-5 б. і 7-10 б.)	4	20	2	11

У процесі застосування *методики дослідження мотивації навчання в першокласників* (автор Р.В.Овчарова) нам необхідно було дітям дати таку інструкцію: „Послухайте цікаву розповідь: Хлопчики (дівчатка) розмовляли про школу. Перший хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що мене мама примушує. Якби не мама, я б в школу не ходив». Потім на стіл перед дитиною ми викладали картку з малюнком жіночої фігури, фігурою дитини з портфелем в руках. (Зовнішній мотив). (Див. дод. А). Далі ми продовжували інструкцію так: „Другий хлопчик (дівчинка) сказав: «Я ходжу до школи тому, що мені подобається уроки робити. Навіть якщо б школи не було, я все одно б вчився». Викладалася картка з рисунком №2 (фігура дитини, що сидить за партою. (Навчальний мотив). Після цього розповідь продовжувалася: „Третій хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що там весело і багато хлоп'ят, з якими можна пограти». Викладалася картка з рисунком №3 (фігурки двох дітей, що грають в м'яч). (Ігровий мотив). Потім продовжуємо: „Четвертий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що хочу бути великим. Коли я в школі, я відчуваю себе дорослим, а до школи я був маленьким». Викладалася картка з рисунком №4: дві фігурки, зображені спиною один до одного: біля тієї, що вище, в руках портфель, біля тієї, що нижче, іграшковий автомобіль.” (Позиційний

мотив). Коментар до 5 рисунка був такий: „П'ятий хлопчик (дівчинка) сказав: «Я ходжу до школи тому, що потрібно вчитися. Без навчання ніякої справи не зробиш, а вивчишся – і можеш стати ким схочеш». (Малюнок з хлопчиком з портфелем в руках, який прямує до будівлі.” (Соціальний мотив). Розповідь до останнього малюнка була така: „Шостий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що одержую там п'ятірки” (фігурка дитини, що тримає в руках розкритий зошит. (Оцінка).

Після роботи з картками ми провели *діагностичну бесіду* за такими питаннями:

- А як по-твоєму, хто з дітей має рацію? Чому? – Вибір 1.
- З ким з дітей ти хотів би разом пограти? Чому? – Вибір 2.
- З ким з дітей ти хотів би разом вчитися? Чому? – Вибір 3.

Діти послідовно здійснювали три вибори. Ставилися також контрольні питання типу: «А що цей хлопчик сказав?». Це робилося для того, щоб бути упевненими в тому, що дитина провела свій вибір, виходячи саме із змісту розповіді, а не випадково вказав на один з шести малюнків.

Обробка даних дослідження здійснювалася за відповідним ключем. Відповіді (вибір певного малюнку) заносилися в загальну таблицю і потім нами оцінювалися.

Таблиця 2.2.

Результати діагностики мотивації навчання респондентів (%)

<i>Мотиви</i> <i>Вибори</i>	<i>Зовнішній</i> <i>0 балів</i>	<i>Навчальний</i> <i>5 балів</i>	<i>Ігровий</i> <i>1 бал</i>	<i>Позиційний</i> <i>3 бали</i>	<i>Соціальний</i> <i>4 бали</i>	<i>Оцінка</i> <i>2 бали</i>
<i>Експериментальна група</i>	10	5	30	30	5	20
<i>Контрольна група</i>	6	0	23	40	11	20

Визначення домінуючої мотивації навчання робилося по найбільшій кількості балів.

Як показано в таблиці 2.2, і в експериментальній, і в контрольній групах, ще не достатньо сформований соціальний мотив, відповідно у відсотках – 5% та 11%. Щодо ігрового мотиву, то він знаходиться ще на

достатньо високому рівні – 30% в експериментальній групі та 23% в контрольній. На досить високому рівні знаходиться і мотивація оцінки – по 20% в обох групах. Домінуючим в обох групах є позиційний мотив – 30% в експериментальній та 40% в контрольній групах.

Діагностичний експеримент також включив *бесіду на визначення рівня сформованості особистісної готовності* за казкою „Цветик-семицветик”. Після прочитання казки, у кожної дитини запитували: “Що ти побажав би, якби у тебе була така чарівна квітка? Що б ти зробив з першою пелюсткою, другою і т.д.?” За методикою показником достатньої сформованості у дитини особистісної готовності є кількість бажань, спрямованих на допомогу окремим людям, живим істотам, людству в цілому. Їх повинно бути не менш чотирьох-п’яти із семи. Аналіз відповідей дав те, що, як в експериментальній, так і в контрольній групах лише 25% та 22% відповідно дітей дали 4-5 відповідей, що стосувалися „бажання прийти на допомогу товаришам, літнім людям”. 45% дітей в експериментальній та 56 в контрольній групах відзначили 2-3 бажання, що вказували на ініціативність їх щодо принесення добра іншим людям. Останні (30% з експериментальної групи та 22% з контрольної) виявили лише одне бажання (чи не виявили жодного) щодо допомоги навколишнім людям.

Для визначення готовності дітей до навчальної співпраці ми провели діагностичну роботу, яка дозволила поточнити *сформованість довільності у спілкуванні дитини з дорослими*. Так діти розв’язували дві проблемні ситуації. Перший текст був таким: „Заєць більший за вовка, вовк більший за ведмедя. Хто більший – заєць чи ведмідь?”. Коли дитина сприймає задачу як навчальну, то починає її розв’язувати: розмірковує, інколи просить повторити умову, аргументує її відповідь, апелюючи до умови задачі і тощо. Якщо ж дитина не володіє довільно-контактним спілкуванням з дорослим, то відразу, без обдумування скаже: “Звичайно, ведмідь! Бо ведмідь найбільший у лісі”.

Друга задача полягає в тому, що дорослий пропонує дитині 2 олівці різної довжини, до того ж так, щоб менший трохи виступав вперед. Дитину просять показати великий олівець. Якщо вона перш ніж відповісти починає вимірювати предмети, це свідчить про прийняття задачі як навчальної, коли ж впевнено показує олівець, який виступає вперед, це вияв не сформованості довільності спілкування дитини з дорослим.

Після такої діагностичної роботи ми зафіксували, що 10% дітей з експериментального класу та 16% з контрольного ще не змогли розв'язати такі задачі. Однак, це не означає, що вони „нетямущі”. Вони ще не вміють спілкуватися з дорослими, розуміти дорослих, будувати свої відносини з ними за певними законами. Інші – 20% учнів експериментальної групи та 16% учнів з контрольної впорались лише з одним із завдань, останні – 70% респондентів з експериментального класу та 68% з контрольного повністю впорались із наведеними завданнями.

Навички спілкування дитини з дорослими дуже важливі, але цього недостатньо для формування комунікабельності. Вони повинні доповнюватися розвитком уміння спілкуватися, взаємодіяти з однолітками. З точки зору готовності до навчання це пояснюється двома факторами. По-перше, тільки відповідний рівень спілкування дитини з однолітками дозволяє їй адекватно діяти в умовах колективної навчальної діяльності. По-друге, виявляється, що спілкування з однолітками тісно пов'язане з таким важливим елементом навчальної діяльності як навчальна дія.

Доведено, що уміння спілкуватися з однолітками сприяє успішній адаптації у шкільному колективі, допомагає будувати стосунки на основі врахування думки товаришів, не принижуючись при цьому, без прагнення захоплювати найпривабливіші ролі, використовуючи умовляння, залякування, погрози, конфлікти.

Для визначення рівня готовності до співпраці з однолітками були застосовані інші діагностичні завдання: 3 прямі і 3 обернені задачі.

Подамо тексти прямих завдань:

1. На гілці сиділи 2 пташки. Прилетіли ще 3. скільки стало пташок на гілці?
2. Біля школи росло 4 дерева. Два пересадили. Скільки дерев залишилося біля школи?
3. У хлопчика була 1 цукерка. Йому дали ще 2. Скільки цукерок стало у хлопчика?

Обернені завдання були такими:

1. На гілці сиділи пташки. До них прилетіли ще 2, всього стало 5 пташок. Скільки було пташок спочатку?
2. Біля школи росли дерева. Коли викопали 2 дерева і пересадили їх на інше місце, залишилося 2 дерева. Скільки дерев спочатку росло біля школи?
3. У хлопчика були цукерки. Коли йому подарували ще 2 цукерки у нього стало 3 цукерки. Скільки цукерок спочатку було у хлопчика?

Аналіз результатів показав, що 25% дітей експериментального класу і 34% контрольного класу легко справилися з обома типами задач, що вказує на досить високий рівень спілкування з однолітками. 20% дітей експериментальної групи і 11% контрольної групи, на жаль, не справилися ні з прямими, ні з оберненими задачами. Вони не володіють необхідними для цього вмінням і арифметичними навичками.

За ключем методики, діти, котрі справляються з прямими і не справляються з оберненими задачами, розв'язуючи обернені задачі, як прямі, мають низький рівень спілкування і взаємодії з однолітками. Основна складність для таких дітей полягає в тому, що вони дуже *міцно прив'язані до своєї позиції* і не можуть подивитися на ситуацію "сторонніми очима". Таких дітей виявилася однакова кількість 55% в експериментальній групі та 55% в контрольній.

Протягом всього діагностичного етапу ми проводили **соціально-педагогічне спостереження** за характером взаємодії дітей з однокласниками, батьками, вчителями.

Таким чином, проведена діагностична робота дозволила нам визначати, що, як і в експериментальній групі, так і в контрольній, існує певна диференціація щодо готовності учнів до навчальної співпраці з ровесниками, педагогічними працівниками. Подамо узагальнені результати в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівні готовності першокласників до навчальної співпраці з ровесниками (%)

<i>Рівні</i> \ <i>Група</i>	<i>Експериментальна група</i>	<i>Контрольна група</i>
<i>Високий</i>	35	36
<i>Середній</i>	45	40
<i>Низький</i>	20	24

Як показано в таблиці 2.3 для групи, в яку увійшли діти з високим рівнем готовності до навчальної співпраці, характерними є наявність усіх складових, що є необхідними при навчальній співпраці: у цих учнів сформовані якості, що забезпечують встановлення взаємин із дорослими й однолітками; вони легко адаптуються в класному колективі; такі школярі добре розуміють та оперативно виконують вказівки дорослих; для цих дітей характерна наявність елементарних передумов до утворення навичок саморегуляції навчальної діяльності, взаєморозуміння, узгодженість дій між партнерами під час навчального співробітництва, яке передбачає необхідність виявити різницю своїх способів від дій інших, координувати і будувати спільні дії з урахуванням позиції кожного. Діти з середнім рівнем готовності, це діти, які виконують вказівки дорослих, вміють працювати у групі, колективі, але в них ще не сформувалося емпатійне ставлення до ровесників, ці діти не завжди йдуть на контакт під час вирішення якогось конфлікту. Низький рівень готовності до навчальної співпраці був притаманний для дітей, які не хотіли йти на контакт з однокласниками та дорослими (батьками й вчителями), тому такі діти не дуже добре вміють працювати у групі ровесників, виконання завдань, де потрібна увага до

вказівок дорослого для них є нелегкою справою, в цих дітей, як правило, низький рівень саморегуляції (найчастіше це діти, що не відвідували дитячий садок і середовище спілкування в них було обмеженим).

3.2. Загальна характеристика експериментальної роботи з формування готовності учнів до співпраці з однолітками

Експериментальна корекційно-розвивальна програма формування готовності першокласників до співпраці з однолітками була розроблена на основі авторської методики підготовчої роботи учнів до шкільного навчання Г.О.Цукерман, К.Н.Поліванової, О.В.Рилєєвої. Наша експериментальна програма включала 9 занять, що були проведені протягом 4 тижнів вересня, тобто на початку навчання дітей.

У процесі формуючого впливу ми вирішували певні завдання:

1. формувати навички навчальної співпраці;
2. засвоїти вміння домовлятися, обмінюватися думками, розуміти й оцінювати себе так, як це роблять „справжні школярі”;
3. навчити дітей відстоювати свою точку зору і відмовлятися від неї, якщо знаходиться більш підходяща в даних умовах;
4. розширити коло прихильностей молодших школярів, об'єднати на цьому ґрунті всіх дітей навчальної групи, дати їм відчуття переваги колективного життя;
5. навчити включатися в групову роботу і самостійно знаходити в ній привабливі для себе моменти;
6. вчити оцінювати якість виконання завдання (своєї роботи і партнерів по грі);
7. вчити виражати свою думку привселюдно;
8. формувати навички участі в дискусії;
9. створювати умови і всіляко заохочувати соціальну творчість тощо.

Враховуючи вік учнів, ми добирали різні методи і форми соціально-педагогічної роботи. Форми: індивідуальна, групова, колективна. Методи: бесіда, рольові ігри, пантоміми, драматизації, дискусії, розповіді.

Теми занять: *Тема 1.* Знайомство. *Тема 2.* Моя класна кімната. *Тема 3.* Співпраця починається з вітання. *Тема 4.* Я та мій клас. *Тема 5.* Вчуся справедливо оцінювати себе й своїх товаришів. *Тема 6.* Буду уважним. *Тема 7.* Взаємооцінка. *Тема 8.* Вчуся слухати інших. *Тема 9.* Правильно ставлю запитання вчителю та друзям.

Стисло розкриємо окремі фрагменти занять.

Метою **першого заняття** „Знайомство” було навчити дітей звертатися один до одного, до вчителя; фіксувати бажання сказати щонебудь; виражати свою думку. Дітей ми розсадили групами. Представився експериментатор. Він привітався з дітьми, називав своє ім'я, розповів небагато про себе (що любить, чого не любить, про домашніх тварин, чому він захотів стати вчителем).

Щоб увести в норму, правило шкільного життя «хочеш говорити – підніми руку», ми почали з порушення цієї норми. Для цього ми запропонували дітям швидко познайомитися: на рахунок «раз-два-три» кожному слід було голосно назвати своє ім'я, а на сигнал «мовчок» (палець на губах) закрити рот долонькою.

Діти зрозуміли, що знайомство не відбудеться – вийде тільки шум. Тому всі разом говорити не потрібно: ніхто нічого не почує. Говорити треба по черзі! Але відразу всіх дітей не запам'ятаєш. Значить спочатку варто назвати кожному ім'я по черзі в групі.

Ми пояснили, що значить «усім назвати по черзі своє ім'я». Для цього ми показали коротку пантоміму (стукали себе в груди («Я буду першим»), потім показували рукою на дитину («Він буде наступним»). Відверталися і рахували до п'яти. На рахунок «п'ять» у кожній групі встає одна дитина – та, що буде представлятися першою з дітей.

Також ми проводили групову роботу без спеціальної організації взаємодії. Для цього перша дитина називала своє ім'я, а слідом за нею по колу те ж робили і всі інші. Потім група хором повторювала пошепки усі імена. Коли ми подзвонили у дзвіночок, всі учні замовкали.

Представлення мікрогруп здійснювалося так. Уся група хором або якийсь один учень називав ім'я кожного. Щоб клас бачив, кого називають, група вставала, а ми, підійшовши до неї, легенько торкалися кожної дитини. У цей момент група називала ім'я учня. Відповідь групи зустрічалася оплесками: діти добре справилися з *першою шкільною справою* – познайомилися один з одним. Додаткове завдання було таким: у нових групах зустріти рідкі імена – такі, котрих у класі ще не називали. Коли діти починали викрикувати ці імена з місця, ми нагадували їм невдачу першого знайомства і знову підкреслювали, що, коли кожний говорить своє, ніхто нічому не може навчитися. Хто хоче сказати щось іншим так, щоб його вислухали, повинний поводитися як школяр. (Ми показували на знак «Я» (див. дод. Б) і робили це всякий раз, коли виникали вигуки). Коли були названі всі імена, діти прикріплювали візитні картки і ходили з ними наступний перший тиждень.

На першому занятті було застосовано розповідь про значення деяких імен: «Ім'я кожного з вас ми довідалися і незабаром запам'ятаємо. Хто вміє читати, той завжди зможе прочитати ім'я товариша на візитній картці. А як назвати групу? Як звернутися до цілої групи? Перелічувати всі 5 імен довго. Нехай кожна група придумає собі загальне ім'я, яке можна намалювати. Ім'я своєї групи ви намалюєте на своїх візитних картках. Наприклад, група «Веселі» може намалювати своє усміхнене личко. Хто придумав, нехай шепне: «Я придумав». Якщо в групі пропозиція надходила тільки від однієї дитини, ми запитували інших: «Згодні?» Якщо пропозицій декілька або були незгодні, рішення не приймалося. Ми повідомляли імена груп, *що досягли згоди*, а безіменним групам давали завдання *домовитися на перерві*.

Також першокласникам було запропоновано виконати іншу колективну роботу. Кожна дитина одержала шаблон (фігурку хлопчика або дівчинки відповідно) і намалювала себе. Загальновідомо, що в дитячому малюнку виявляється багато індивідуальних особливостей його автора, тому такий малюнок став для нас додатковим джерелом інформації про учня. З маленьких фігурок діти склали слово МИ, що символізувало появу дитячого навчального співтовариства.

Метою гри «Клубочок» було формування відчуття близькості з іншими дітьми, гра сприяла прийняттю дітьми один одного, формувала відчуття цінності інших та їхньої самоцінності.

Діти сідали у коло. Ведучий, тримаючи в руках клубочок, обмотував нитку навколо пальця і передавав її наступному учаснику, при цьому він щось коротко про себе розповідав (що він відчуває зараз, чого хотів би, що може побажати іншим). Наприкінці гри утворилося коло. Ми питали: «Діти, на що ми всі тепер стали схожі? » Діти натягували нитку, закривали очі й уявляли, що вони — **одне ціле, що кожен із них посідає важливе місце в цьому цілому.**

Гра „Пантоміма” була поведена з метою прийняття позиції школяра дитиною, зменшення рівня тривожності, страхів пов’язаних зі школою, розвитку емоційної сфери, навчання співпрацювати у групі.

Спочатку ми дали інструкцію: „Діти, давайте спробуємо за допомогою різноманітних поз, рухів тіла показати, як виглядають: добрий вчитель, злий вчитель, учень, який вчиться на самі п’ятірки - відмінник, учень, який погано вчиться, зошит неохайного учні, учень, який не хоче йти до школи, учень, який старанно робить уроки, уважний учень, неуважний учень, учень, який боїться відповідати, учень, який із задоволенням йде до школи.

Учень з кожної групи представляв результат завдання. Після гри було обговорено з дітьми, кого їм було приємніше показувати, кого кумедніше, яким краще бути учнем, тим, з кого сміються, чи тим кого поважають і

ставлять на зразок іншим. За допомогою оплесків ми визначали ту групу, яка краще всіх виконала завдання. Також ми нагородили групу орденом - „Найкращій мім”.

Друге заняття ми назвали „Моя класна кімната”, метою якого було ввести схематичне зображення класу (див. рис. 2.3).

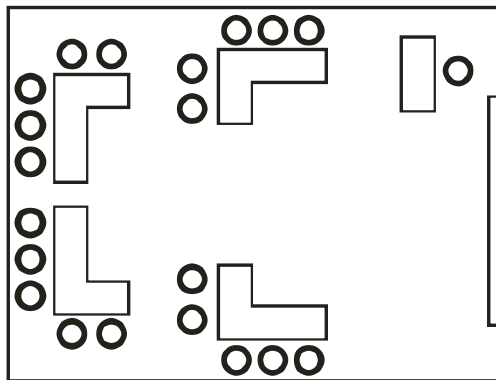


Рис. 2.3. Схема класної кімнати

Спочатку ми пояснили основні «опорні елементи» класу: двері, дошку, вікна, учительський стіл. Потім діти знаходили на схемі свої місця (місця своїх груп). При цьому важливо було, щоб вони декілька разів переходили від указівки реального місцезнаходження групи до вказівки її значка на схемі і навпаки. Наприклад, ми за схемою показували, якій групі задане питання, а потім уже зверталися до групи безпосередньо. Поряд з такою послідовністю використовувалася і зворотна послідовність (ми звертаємося до групи, потім називаємо її ім'я, далі показуємо її місце на схемі).

Аналогічна робота проводилася за допомогою загадок: ми читали загадку і вказували на схемі класу, хто буде відповідати. Група могла попередньо порадитися і відповісти хором.

Для закріплення вищезазначеної роботи ми використали вправи:

1. Ми вказували на схему класу: «От схема нашого класу. Хто знайшов на схемі себе?» Просимо відповісти двох-трьох дітей, що підняли руки, і двох-трьох, які не підняли руки. Пропонуємо усім поплескати учням, що відповідали біля дошки за відвагу.

2. Розміщуємо на схемі класу значки (символи). Організується ігрова ситуація з використанням знака «Дзвоник». Ми показуємо знак — діти закривають очі. Ми змінюємо місцями символи двох груп. Діти по дзвонику відкривають очі, знаходять помилки на схемі класу і піднімають руки. (Змінювали місцями вікно і двері, пересували шафу).

Стимулом в такій роботі був знак «Дзвоник», що кріпився на схемі класу тим групам, що працювали точніше. Потрібно, щоб до кінця гри нагороду одержали обов'язково всі групи. Група, що справлялася із самим важким завданням, нагороджувалася „Великим орденом Дзвоника”.

На другому занятті було проведено рухливу гру «Ниточка та голочка». Спочатку група вибирала голочку. 1-й дзвоник - ниточка кріпиться за голочку (діти стають шеренгою, тримаючи один одного за талію). 2-й дзвоник - голочка з ниточкою зшивають усі групи в класі (пробігають так, щоб торкнутися всіх столів), намагаючись не порвати інші ниточки і не уколотися об інші голочки. 3-й дзвоник - усі сідають по місцях, завмирають.

Нагородження було для всіх команд. У кожної команди ми попередньо запитували, чи заслужила вона «Орден Дзвоника». Якщо команда діяла в грі дуже невдало, вона могла відмовитися від нагороди, але ми запевняли дітей, що завтра в них усе вийде.

Діти з кожної команди дякували один одного за приємну гру. Торкалися двох дітей руками і казали що-небудь приємне («Спасибі за гарну гру», «З тобою добре було грати» і т.п.).

Кожна група показувала також на схемі класу свій маршрут у грі: „як голочка зшивала всі групи”. Ми допомагали дітям користуватися іменами груп (Наприклад, «Від групи "Сонечко" ми повернули до групи "Веселі”»).

На кінцевому етапі заняття ми виразили задоволення від сьогоднішньої зустрічі, при цьому не висловлювали ніяких побоювань і похмурих прогнозів. По колу діти говорили одним-двома словами, що сьогодні їм сподобалося.

Ми показували учням книгу «Хроніка» і пояснили, що в цій книзі діти разом напишуть і намалюють історію свого шкільного життя. Авторами будуть усі, хто побажає.

Перше домашнє завдання було таким: Продиктувати сьогодні кому-небудь з дорослих коротеньку розповідь про найголовнішу сьогоднішню подію. Можна намалювати картинку. Усі розповіді і малюнки будуть завтра вклеєні.

«А зараз ми заповнимо першу сторінку. Тут буде квітка, що розцвіла сьогодні. Вона така, як у вас зараз настрій, почуття, думки. Закрийте очі й уявіть собі, якого кольору квітка зараз розцвіте. Нехай кожний візьме пелюсток (ми роздали кружечки з паперу) і розфарбує його цим кольором. Потім ми приклеїмо всі пелюстки, щоб вийшла одна загальна квітка або букет квітів, і подивимося, яка вона». Наступного дня ми показали дітям „Хроніку” у формі квітки. Наприкінці заняття кожна дитина повинна була попрощалася з трьома дітьми, назвавши їх по імені.

Третє заняття „Співпраця починається з вітання” було спрямовано на навчання дітей вітати один одного і вчителя.

На цьому занятті вводиться новий ритуал — вітання дітьми вчителя й один одного. Головне — показати дітям різні форми вітання. «Зараз я до вас входжу як учитель — як ви мене привітаєте?» — розігравалася сцена вітання вчителя. «Зараз я — вихователь дитячого саду», — розігравалася нова сцена, акцентувалися моменти, що відмінні. У класі знайшлися діти, що тільки й чекали тиші (яка виникла тоді, коли діти нас вітали), щоб повідомити нам щось цікаве. У подібних випадках дитину не слід сварити, краще сказати їй щось подібне: «Я б із задоволенням тебе послухала, якби ми були не на уроці», або: «Ти нам зараз нагадав, як людина розмовляє, коли вона не в школі». Продовжувалася робота зі схемою класу. Ми ввели стрілку як символ передачі дії від одного об'єкта до іншого. Стрілкою позначають порядок, у якому відповідають групи.

1. Зустріч, вітання. Ми звертаємося до дітей: «Ви ввійшли в клас,

побачили мене й один одного. Яке перше слово ви сказали? Що означає слово «вітаю»? А зараз усі встаньте. Коли прозвенить дзвоник, нехай кожний з вас підійде до хлопчика або дівчинки і скаже: «Доброго ранку, Олено!», «Лідо, я рада тебе бачити!», «Доброго ранку, Вово!»

Далі ми віталися з класом: «Доброго ранку, діти!» Клас відповідає вроздріб. Ми показали, як учні вітають вчителя і будь-якого дорослого (мовчки встають). Проводилась репетиція: ми виходимо із класу, повертаємося, вимовляємо: «Доброго ранку, діти!». Хвалимо дітей, відзначаючи, що вони — дійсні школярі.

2. Ми домовлялися з дітьми: «Зараз я вчитель, входжу в клас до своїх учнів. А зараз я — вихователь, входжу в кімнату дитячого саду. А зараз я приходжу до вас додому в гості. Нехай тепер група "Сонечко" домовиться, хто вони — школярі або дошкільники. Я ввійду, вони мене привітають, а інші скажуть, ким були діти з групи "Сонечко"».

Далі ми звернулися: «Сьогодні ми ще продовжуємо знайомитися. На першому уроці ви запитували один у одного тільки ім'я. А які ще питання люди задають один одному, коли знайомляться? Усі ці питання ви будете задавати один одному поступово. А зараз я хочу, щоб ви обговорили питання, що цікавить мене: хто що любить робити більш за все? Щоб у класі було приємно і цікаво жити, ми повинні знати, хто що полюбляє. Працювати будемо групами. Почнемо як раніше. Я рахую до трьох, а ви за цей час вибираєте першого (того, хто буде говорити першим). На рахунок "три" нехай встануть усі перші». Порядок роботи ми встановили. Тепер нехай кожен по черзі скаже групі, що він любить більш за все, а група тихо повторить його слова. Коли прозвенить дзвоник, треба бути готовим відповідати так: Микола полюбляє... Олена любить...»

Коли групи відповідали, ми записували все, що полюбляють діти в книгу «Хроніка» на сторінку під рубрикою «Що ми полюбляємо більш за все».

Відповідь кожної групи оцінюється оплесками і короткими

експериментатора, наприклад: «У розповіді групи "Ромашка" мені більш за все сподобалося, як діти пошепки підказували Олені, коли вона щось забувала. У розповіді цієї групи мені особливо сподобалося, що діти намагалися говорити хором, разом...» Учитель підбиває підсумок: «Я записала усе, що ви любите робити. І в нашій книзі буде така сторінка.

Далі ми роздали усім по маленькому листочку паперу: «Ви розповісте про себе без слів, за допомогою малюнка. Намалюйте кожен на своєму листочку те, що ви більш за все не любите робити. Постарайтеся намалювати зрозуміло для інших. Картинки ми помістимо в книгу "Хроніка", щоб пам'ятати, чого не любимо, аби не робити цього».

Перші мовчки кладуть свої малюнки, а інші намагаються розшифрувати їх. Автор малюнка говорить тільки «ні» або «так». Якщо ніхто не розгадає, він розповідає сам. Далі обговорюється питання: „Навіщо нам знати, хто що любить робити і хто чого не любить?“.

Під час виконання завдань у парах і групах серед дітей виникали проблеми у спілкуванні, а іноді й конфлікти. Досить швидко учні усвідомили необхідність регулювання своїх стосунків за допомогою спеціальних правил. Нами були запрошені учні 3 класу, які підготували сюжетні малюнки на тему „Шкільні „можна” і „не можна”. Першокласники зібралися в групи разом із третьокласниками, обговорили зміст цих малюнків, а потім сформулювали з допомогою експериментатора основні норми шкільного життя, в яких містяться права й обов'язки учнів, вчителів, батьків. (див. дод. В).

Така зустріч учнів різних класів виявилась дуже корисною, тому що в даному випадку норми співробітництва шестилітні першокласники засвоювали за мінімальної участі педагога. Маленькі учні на прикладі старших товаришів, а не тільки зі слів дорослого, змогли побачити перспективу власного просування (зростання) в оволодінні нормами навчального співробітництва.

Щоб розвивати самоконтроль і навчити дітей співпрацювати у колективі була проведена гра „Пташка”. Перед початком гри ми знайомили дітей з різними породами дерев (показали їх на малюнку, розповіли, де вони ростуть). Перед грою всі підбирали для себе фант - іграшку чи будь-що інше. Гравці сідали у коло і обирають дитину, яка буде збирати фанти. Вона сідає в середину кола і всім гравцям дає назви дерев (дуб, клен, береза, ялинка, липа, каштан тощо. Кожен повинен запам’ятати свою назву.

Учень, що збирає фанти, каже: „Прилетіла пташка і сіла на дуб”. Дуб повинен відповісти: „На дубі трошки посиділа, а потім на березу полетіла”. Береза називає інше дерево і т.д. Хто програв, той віддає фант. Наприкінці гри фанти розігруються. Потрібно уважно слідкувати за ходом гри і швидко відповідати. Підказувати не можна.

Четверте заняття „Я та мій клас” ми розпочали з гри „Сумісні справи і мої”. Ця робота здійснювалася на матеріалі розповіді про тварин.

1. Ми зверталися до класу: „Багато хто з вас цікавиться тваринами. Зараз ми поговоримо про тварин. Треба навчитися розмовляти так, щоб кожен міг сказати усе, що хоче і знає, щоб ніхто не перебивав один одного і щоб кожен почув усе те цікаве, що знають інші діти. У школі є таке правило: якісь справи діти роблять разом, дружно, хором (показує знак «Хор»), а щось кожен робить один (показує знак «Я»). Я буду задавати питання про звірів і показувати на якийсь знак. Не плутайте, коли треба відповідати хором, а коли — піднімати руку і відповідати по одному”. Далі діти вирішували проблемну ситуацію: „Припустимо, що учень, відповідаючи на питання, імпульсивно сказав відповідь, не піднімаючи руку”. Потім ми запитали клас: «Чи знає цей хлопчик, як відповідає учень?» Після цього звернулися безпосередньо до учня: «Ти про школу ще не знаєш все. Постарайся на наступне питання відповісти як учень».

2. Діти розв’язували вправу на визначення форми відповіді за формою питання: „Хто знає цю тварину? Назвіть хором. Як ви довідалися, що треба відповідати хором: адже я не показувала знак «Хор»?

Виявляється, той, хто уважно слухає питання, може точно визначити, як треба відповідати — хором або по одному”.

Гра в знаки мала таку інструкцію: „Я буду задавати питання, а ви будете живими знаками. Відповідати на запитання не треба. Треба тільки показувати, як відповідає дійсний учень, або піднімати руку (знак «Я»), або відкривати рот (знак «Хор»)". Далі ми звертаємось: „Хто знає цю букву? (Піднята рука.) Назвіть цю букву. (Відкритий рот.) Хто не знає цієї букви? Хто зможе прочитати ці букви? (Складає або пише на дошці ми.) Прочитайте ці букви. Діти, що не відкривають рот і не піднімають руку, вимагають особливої уваги («Ти не піднімаєш руку, тому що ти не знаєш цю букву? А ти знаєш, як треба відповісти на моє питання — хором або по одному? Покажи потрібний знак. Молодець, ти знаєш правила поведінки на уроці. А букви ми ще вивчимо.

Гра "Підними руку" була спрямована на виховання довільності, розвиток навичок дотримуватись правил і бути уважними до однокласників. Діти, стоячи, утворили коло. Ведучий стає посередині кола. Він спокійно ходить по колу, потім зупиняється навпроти одного з гравців і голосно вигукує: „Сусід". Той гравець, до якого звертається ведучий, продовжує стояти, не змінюючи положення. Ведучий зупиняється точно навпроти тієї дитини, до якої він звертається. Сусіди з боку піднімають вгору ту руку, що ближче до обраної дитини. Якщо хтось з дітей помилився, тобто підняв не ту руку чи забув це зробити, то він стає ведучим.

Заняття п'яте „Вчуся справедливо оцінювати себе й своїх товаришів" було проведено з метою досягнення розуміння дітьми поняття "оцінка", навчання адекватно оцінювати свою роботу і роботу один одного.

На цьому занятті ввелось розрізнення оцінок за красу і за правильність. Звичайна проблема в школі — дитина не знає, за що вона одержала оцінку. Для того, щоб домогтися такої ситуації в класі, коли діти завжди чітко знають, за що і яку оцінку вони одержали ми, задаючи яку-

небудь роботу, обмовляємо, на що дітям треба звернути увагу — який головний критерій оцінки, який предмет роботи. Це вкрай важливо для подолання ситуацій, коли дорослий говорить про одне, а дитина — про інше. Дитина одержує завдання, виконує його так, як їй здається правильним, одержує оцінку і дізнається, чи вірно вона визначила предмет роботи. Отже, всяка оцінка повинна бути дуже точною, тобто диференційованою.

Подібний підхід до оцінки дозволяє уникнути осудження. Адже спочатку дитина особливо відкрита, і тем болючіше ранить її негативна оцінка. Якщо ж передбачена оцінка і за красу, і за правильність, і за старання, завжди є можливість похвалити дитину.

Ми звернулися до дітей: «Ви знаєте, що в школі за кожну роботу ставиться оцінка. Але в нашій школі оцінки незвичайні. Зараз я навчу вас оцінювати кожну роботу за допомогою лінієчок. Нехай кожний напише своє ім'я. Коли я подзвоню в дзвіночок, покладете ручки, навіть якщо ви не дописали букву». Роздаємо бланки для графічного диктанту, показуємо, де писати ім'я.

На дошці ми пишемо будь-як ім'я, не занадто красиво, і запрошуємо 4 помічників: «От хлопчик Павлик записав своє ім'я. Давайте оцінимо його роботу. Спочатку оцінимо, чи красиво він написав. Якщо я вважаю, що слово написане дуже красиво, гарніше неможливо, я поставлю свою оцінку тут. Якщо я вважаю, що слово написане некрасиво, погано, але буває і гірше, я поставлю свою оцінку тут. (Ставить хрестик у нижній третині лінієчки.) А де я поставлю свою оцінку, якщо вважаю, що робота виконана красиво, але можна було б зробити ще краще? (Помічники показують місце на лінієчці) Зрозуміло, як оцінювати красу роботи? Тепер нехай кожен мій помічник сам оцінить роботу Павлика. (Діти ставлять хрестики, учитель ставить свій хрестик останнім або ж обводить оцінку когось з дітей, погоджуючись з нею.) Так ми оцінюємо роботу Павлика. Кожен трохи по-своєму. А тепер треба оцінити, чи правильно Павлик написав своє ім'я.

Якщо я вважаю, що всі букви написані вірно, я ставлю оцінку тут (угорі).
Якщо я вважаю, що половина букв написана невірно, де я поставлю оцінку?»

«Кожен з вас написав своє ім'я. Зараз група оцінить, чи правильно він написав, чи красиво написав. Усі візьміть олівці. Перший покладе свій листок у центрі, покаже на лінієчку «К» («Краса») і запитає: «Я красиво написав?» Усі поставлять хрестики. Потім він запитає: «Я правильно написав?» Усі знову поставлять хрестики на лінієчці «П» («Правильність»). Так треба оцінити всі роботи». Діти працюють у верхній частині паперового листа.

Далі ми провели графічний диктант.

Для цього діти повинні були уважно слухати в якій бік і на скільки клітинок провести лінію. Інструкція була така: „Коли накреслите лінію, чекайте, доки я не скажу, куди направити наступну. Кожну нову лінію починайте там, де закінчилася попередня, не відриваючи олівця від паперу. Коли я скажу, що треба провести лінію праворуч, ви її проведете ось так - до дверей. Це я проводжу лінію на одну клітку праворуч. А тепер я, не відриваючи руки проводжу лінію на дві клітинки вгору, а тепер - на три клітинки праворуч (слова супроводжуються кресленням лінії на дошці)”. „Починаємо малювати перший візерунок. Поставте олівець у крапку, що знаходиться з самого верху. Увага! Малюйте лінію: одна клітинка вниз. Не відривайте олівець від паперу. Тепер одна клітка праворуч. Одна вгору. Одна клітка праворуч. Одна вниз. Одна клітка праворуч. Одна вгору. Одна клітка праворуч. Одна вниз. Далі продовжуйте малювати такий самий візерунок самостійно”.

Під час роботи над цим візерунком рекомендується проходити між рядами і виправляти зроблені дітьми помилки. При диктуванні треба витримувати тривалі паузи. На самостійне продовження візерунка дається 1,5-2 хв.

Наступний текст інструкції такий:

2. „Тепер поставте олівці у наступну крапку. Приготувались! Увага! Одна клітинка вгору. Одна праворуч. Одна клітинка вгору. Одна праворуч. Одна клітка вниз. Одна праворуч. Одна клітка вниз. Одна праворуч. А тепер самі продовжуйте малювати цей візерунок”.

3. Перед виконанням заключного візерунка експериментатор звертається до дітей зі словами:

„Все. Цей візерунок далі не треба малювати. Ми займемося останнім візерунком. Поставте олівці у наступну крапку. Починаю диктувати. Увага! Три клітинки вверху. Одна клітинка праворуч. Дві клітинки вниз. Одна праворуч. Дві клітинки вверху. Одна праворуч. Три клітки вниз. Одна праворуч. Тепер продовжуйте малювати цей візерунок”.

При перевірці робіт не виправляються неправильні візерунки. Оцінювати треба тільки дитячі оцінки: поставити червоний хрестик — вище або нижче хрестика дитини. Якщо оцінка вчителя й оцінка дитини збіжаться, треба обвести хрестик дитини червоним кружечком — це буде знаком вищої похвали учневі за вміння правильно оцінювати свою роботу.

Метою гри ”Першокласник” було закріплення знань дітей про те, що потрібно для навчання в школі; виховання охайності, бажання вчитись; привчання до порядку; навчання працювати у групі.

На столі кожної групи лежали портфель і кілька різних предметів: ручка, пенал, зошити, книжки, ложка, тарілка, ножиці, щітка, карти. Групі пропонувалося подивитись на розкладені предмети і якомога швидше і охайніше зібрати портфель. Гра закінчувалася, коли група складала всі речі і закривала портфель.

Для продовження організації дитячого співробітництва, навчання дітей слухати один одного й адресуватися друг до друга, а не до вчителя, тема *шостого заняття* була „Буду уважним”.

Засобом організації роботи є схема класу.

На занятті проводили гру «Три-чотири-п'ять». Ця гра передбачає груповий розподіл ролей. В залежності від того, на кого ми вказували, у

групі виникав той або інший розподіл по ролях.

Ведучий робив крок вперед і піднімав один палець. Усі його сусіди праворуч «писали» наступні цифри: найближча дитина виходила, піднявши два пальці, наступна піднімала три пальці і т.д.

Інші гравці жестами показували знак «+» або «-». Команди, що одержали оцінку «-», вибували з гри, але виходили у центр кола і продовжували оцінювати дії граючих.

Знаки «+» і «-» вводилися за допомогою розповіді: «В іншому класі торік усі діти одностайно присудили Олі орден Уваги за уважність до людини. Оля дуже добра, вона завжди намагалася кожному допомогти. Коли учень відповідав у класі, вона показувала йому знак «+» (показує перехрещені вказівні пальці), і він був радий, що всі добре. Іноді Оля показувала знак «-» (вказівний палець витягає горизонтально, імітуючи знак «-»), і дитина могла швидко виправитися».

Гра « Чорне - біле не бери, „так” і „ні” не говори” мала таку мету: виховувати зосередженість та збагачувати словниковий запас.

Ми починали вести з партнером бесіду так, щоб дитина назвала заборонені слова: „чорний”, „білий”, „так”, „ні”. Той, хто неправильно відповів, вибував з гри на деякий час. Відповідати потрібно було швидко, всі діти уважно сліdkували за виконанням правил. Клас показував жестами знак «+» або «-».

Бесіда має приблизно такий характер: „Чи ходив ти коли-небудь у зоопарк? – Один раз. – Чи бачив ти там ведмедя? – Бачив. – Він був білий чи бурий? – Полярний.”

Потрібно зафіксувати такі моменти: «Аню, ти мене хвалиш за гарну відповідь? Женю, ти мені ставиш плюс?» Запрошуючи відповідати чергову дитину, треба нагадувати усім про необхідність повернутися до учня і дивитися на нього.

Заняття сьоме називалося „Взаємооцінка”, мало мету навчити дітей оцінювати свою роботу і співвідносити свою оцінку з оцінкою вчителя

(співвіднесення зовнішньої оцінки і самооцінки), ввести нові критерії оцінки роботи: легко-важко, цікаво-нецікаво і т.п. (у залежності від пропозицій дітей), ввести поняття „взаємооцінка”.

Спочатку діти оцінювали диктанти один одного. Уся попередня робота з ними була спрямована на те, щоб вони були справедливі і доброзичливі друг до друга. Оцінка повинна була доставити дітям задоволення, а не приводити до конфліктів.

Гра „Підготовка до уроку”. Діти одержували завдання дістати з портфеля простий олівець (і більше нічого), знайти собі пари, показати: «Ми готові працювати разом...» Пари сідали за парти, ми роздавали кожній дитині листочок із виконаними на одному з минулих занять візерунками. Зараз діти вперше одержали свої роботи, оцінені нами. При цьому важливо було показати, що в цій роботі найголовнішим є точна самооцінка (а не правильне малювання візерунків). Тому про якість самих візерунків ми не говорили ні слова. Мова йшла тільки про те, чи вміє дитина себе оцінювати.

– Учора ви вчилися оцінювати свої роботи по-шкільному. Я подивилася, як ви себе оцінили. Якщо я погоджувалася з вашою оцінкою, то обводила ваш хрестик олівцем червоного кольору. Устаньте ті, у кого на листочку хрестик обведений червоним. Ви вчора дуже чесно себе оцінили: не перехвалювали і не занадто чіплялися. Ви, напевно, уже догадалися, чому ми будемо учитися на цьому уроці. Правильно оцінювати свою роботу. І я вам усім бажаю, щоб завтра я змогла обвести ваші хрестики червоним олівцем і сказати: я згодна з цією оцінкою.

Зараз я продиктую новий візерунок. (Повинний вийти замкнутий хрест)”.

Далі ми відкривали на дошці зразок візерунка і просили дітей оцінити правильність їхніх робіт, поставивши над першою лінієчкою букву П («Правильно»).

Ми запитали: «А за що ще можна оцінити роботу? Оціни, легко тобі

було робити цю роботу або важко (познач другу лінієчку буквою В — «Важко»), цікаво тобі було робити таку чи роботу ні (познач третю лінієчку буквою Ц — «Цікаво»).

Робота в парах проводилась для навчання взаємооцінюванню. Для цього використали гру «Стрілянина по мішенях». Кожна дитина одержувала бланк для роботи, на звороті писала своє ім'я (списувала з візитної картки) і малювала три лінієчки для оцінки.

Дитина-стрілець брала крейду і приставляла її до крапки «пістолет». Командир командував: «Готуйся! Прицілься! Стріляй!» При слові «Стріляй» стрілець вів лінію до мішені. Ми оцінювали результат так: «Стріляєш улучно (потрапив у мішень), але куля повинна летіти прямо (а тут куля петляла) і швидко». Проводилась друга спроба... Пари домовлялися, хто стріляє першим. (Після трьох пострілів діти мінялися ролями.) Гра починалася і закінчувалася за дзвоником.

Командир оцінював, як стріляв стрілець. Діти самі запропоновували критерії оцінки типу «Влучність» (влучення в «яблучко»), «Швидкість», «Чи рівно летіла куля» і т.п. Ми підкреслили, що командирська оцінка повинна бути справедливою. Для оцінки стрілок учень бере свій лист, віддає його командирові. Той ставить свої оцінки. Ми зробили таку пропозицію: «Хто хоче подякувати свого командира за справедливість, нехай пожме йому руку».

Для розвитку вміння концентрувати увагу і виконувати вказівки дорослого та однокласника була проведена гра „Три рухи”: „Діти, будь ласка, запам'ятайте три рухи: руки зігнуті в ліктях: кисті на рівні плечей, руки витягнуті перед собою на рівні грудей, руки підняті вгору.”

Ми продемонстрували всі рухи дітям, попросили їх повторити для того, щоб переконатися, що вони запам'ятали не лише самі рухи, а й їх порядкові номери - перше, друге, третє.

1) Ведучий показує один рух, називаючи при цьому номер для зразка. Потім тільки проговорює номери, а діти самостійно виконують рух.

2) Ведучий показує один рух і при цьому промовляє номер іншого. Дитина повинна показати той рух, якому відповідає номер, інші діти оцінюють правильність виконання вправ, показуючи „-” чи „+”.

Заняття восьме „Вчуся слухати інших” було проведено для закріплення нового засобу взаємодії, співробітництва в навчально-ігровій ситуації. З дітьми розігравалася коротка гра, для успішного завершення якої потрібне було використання нового знаку «Питання». Значення цього символу дуже важливе для всієї подальшої роботи дітей. Введення знака «Питання» — переломний момент у розвитку лінії адресності. Інакше кажучи, дитині вперше надається можливість самій звертатися до вчителя, брати на себе ініціативу, отже, її роль з реактивної перетворюється в активну.

1. Тренування в застосуванні знаків «Я», «Хор». Ми задавали питання, показуючи, як відповідати— хором або по одному, піднявши попередньо руку: «Хто сьогодні плакав і не хотів йти до школи? (Дитину, що підняла руку, запитували, чому вона не хотіла йти до школи. Вона відповіла, що хотіла і не плакала. Тоді ми запитували, навіщо вона підняла руку і як треба було відповісти: показувати знак «-».) А хто з задоволенням прийшов до школи? («Хор».) Хто з тобою сьогодні першим привітався? («Я».) Яке сьогодні число? («Хор».) (Ми жестами (знаки «+», «-») оцінювали роботу учнів.)

2. Ми ставимо нове запитання без указівки форми відповіді. Частина дітей відповідала імпульсивно, частина піднімала руку. Ми запитували, кому показати знак«+» — Ользі за те, що вона підняла руку і чекає, або Тетяні за те, що вона відразу зміркувала і назвала правильну відповідь? «Що ж робити, коли незрозуміло, як треба діяти? Запитувати. У школі, щоб нікому не заважати, запитують без слів».

Уводиться знак «Питання». (Діти виготовляють його самі, малюючи на кружку з щільного паперу знак питання.) Ми пояснили, що цей знак учневі потрібний щодня, він увесь час повинний бути в портфелі. Учень

стежить, щоб цей знак завжди виглядав охайно.

3. Вживання знака «Питання» по темі « Чи всі слова шкільної мови мені зрозумілі?».

Ми говорили від імені ляльки: «Я — іноземець. Я вивчила сто мов, і тепер слова різних мов сплуталися у мене в голові. Якщо я буду говорити шкільне слово, усі піднімайте руку (знаємо слово). Якщо я скажу нешкільне слово, піднімайте знак питання (не знаємо слово)». (Учитель називає 6-8 будь-яких слів. «Не тільки іноземці не знають усіх шкільних слів. Кожен з нас не знає деяких слів. Але він може запитати про них у друзів і вивчити. Зараз повчимося запитувати друг у друга».

Ми взяли товстий словник, відкривали його і читали слово. Хто знав це слово, піднімав руку; хто не знав, запитував — піднімав знак питання.

Школа — якщо дитина ніяк не реагувала на це слово, ми зверталися особисто до неї: «Петро, ти знаєш слово школа? Тоді підними руку — покажи мені: я знаю. Ти не знаєш? Підними знак питання — покажи мені: я хочу довідатися. Я буду рада і тому й іншому».

Астрономія (або навігація, кібернетика...) — частина дітей піднімають руку, частина — знак питання. Ми звернулися до дитини, що підняла знак питання, наприклад: «Валю, кому ти хочеш поставити запитання? Запитай в Олени... Як ти запитаєш?» (Якщо потрібно, ми підказуємо форму питання: що таке астрономія?)

Дітям запропонували пояснити слова перлина, персти, примула. Весь клас підняв знак питання, ми з'ясували в дітей, до кого звернене питання (до нас). Ми або самі пояснювали значення слів, або читали за словником. Допомогали дітям сформулювати висновок: «Що ж треба робити, якщо учень чогось не знає, не зрозумів? Потрібно запитувати, піднявши знак питання». Підведемо деякі підсумки:

З цього моменту на будь-яку репліку навчальних бесід і ми, і учні повинні реагувати одним із трьох знаків: «+», «-», «?». Відсутність реакції означає неучасть у загальній бесіді.

Ми проводили гру з м'ячем, у процесі якої діти повинні були реагувати на наші репліки словами, згодою, незгодою, незнанням (непевністю). Грали за партами. Ми кидали дитині м'яч і вимовляли щось про себе. Дитина повертала м'яч і говорила: «І я теж». Але ми можемо сказати не тільки «Я люблю морозиво», але і «Мені 30 років». Ми заздалегідь не попереджали дітей, що нами не завжди треба погоджуватися, і тому, коли вони попадали у пастку, їм ставало смішно самим. Але ще через 4-5 фраз, що виражають згоду («І я теж») і незгода («Я по-іншому»), додаються фрази, свідомо незрозумілі дітям, — з іноземними словами. Якщо дитина говорила: «І я теж», ми її запитували: «Що ти теж зараз напишеш (куди підеш і т.п.)?» Так уводиться третя формула, що містить питання. І тільки потім випливає відповідь, що виражає згоду або незгоду.

Метою *дев'ятого заняття* „Правильно ставлю запитання вчителю та друзям” було навчити дитину правильно формулювати своє запитання.

З досвіду викладання в першому класі кожен учитель знає, що завжди знайдеться дитина, що полюбляє ставити запитання. Причому якщо спочатку запитає хтось один, потім подібні питання сипляться градом. Усяке звертання повинне бути осмисленим, обґрунтованим. Тому для нас дуже важливо було навчити дітей задавати питання не загального характеру, типу «А як отут робити?..», «Я не зрозумів, у мене не виходить...», а питання точного змісту. Питання першого типу спровоковані бажанням (звичкою) дитини точно виконувати вказівки вчителя, цілком відмовитися від спроб самостійно відповідати на пропоновані питання. Тому в перші дні перебування дітей у школі необхідно було навчити їх культурній формі питання: дитина повинна опанувати умінням точно формулювати своє питання, адресоване учителеві, називати, чого йому не вистачає, щоб вирішити запропоновану задачу, виконати завдання. Вона повинна вчитися формулювати свою власну неготовність, об'єктивну недостатність умови задачі або недостатку власних знань,

За допомогою гри «Скільки?» йде відпрацьовування різного роду реакцій дітей (питання, відповіді, уточнення) на висловлення дорослого. Тут потрібна і взаємодія груп, але ще не змістовна, а ігрова, на рівні домовленості.

1. Індивідуальна графічна робота: дітям дається завдання побудувати (намалювати) будиночки за кресленням, що виконане на дошці.

2. Діти розбивалися на трійки (поєднуються сидячі поруч). Малюють.

3. Ми розповідаємо, що кожен учень намалював два будинки - великий і маленький - так, як вони виглядають з вулиці. Вхід в один з будинків - з вулиці, в інший - знадвору. По вулиці йде розвідник. Він одержав указівки, як знайти зв'язкового. Розвідник пам'ятає вказівки напам'ять і повторює в розумі: жовте світло буде горіти в крайньому лівому вікні другого поверху.

«Кожна група повинна визначити, куди піде розвідник, поставити жовтий олівець на те вікно, де горить жовте світло. Якщо ваші думки не збіжаться, вирішите самі, що вам робити: сваритися або сперечатися?». (Виконуючи це завдання, діти повинні були знайти недостатність вихідних умов. Оскільки на малюнку не позначені двері в будинки, залишається неясним, де праве, а де ліве вікно. Відповідно позначити вікно, де горить жовте світло, неможливо. Отже, діти мають домовитися, де 'є вхід.

Ми допомагаємо дітям сформулювати два питання: „Де розташований вхід у маленькому будинку і де у великому — у лівій або правій його частині?” „Крайнє ліве вікно другого поверху великого будинку або маленького?”.

Ми запитали, що потрібно робити, якщо наступного разу завдання знову буде нечітким. (Підняти знак питання і чекати роз'яснень учителя.)

Ми пропонували дітям ще 2-3 недостатньо чітких завдання. Якщо група піднімала знак питання, ми відповідали тільки цій групі і тільки на те питання, що задають діти.

Щоразу ми фіксували різні думки груп і не з'ясовували, хто правий.

Обговорювалося тільки одне: чому вийшло по-різному? (Тому що діяли навмання, не запитували точної інформації.)

У дошкільному досвіді дітей досить рідко зустрічалися ситуації, коли їм потрібно було виконувати навчальне завдання разом з однолітками. Вже в першому класі парна і групова робота стали для них звичними формами навчального співробітництва. Тому ми створювали такі ситуації, коли без кооперації з однолітками взагалі не могли виконати завдання.

Гра «Скільки?» проводилася з групами з трьох чоловік. Правила гри: на питання «Скільки?» треба відповідати без слів — підняттям відповідної кількості рук. Спочатку організовувалося тренування: «Скільки хоботів у слона?» У групі повинна піднятися одна рука — не важливо чия. Але можна підняти і три руки: кожна дитина відповість на це питання індивідуально. Ми запитували: «Ви справді вважаєте, що в слона три хоботи? В інший раз домовтеся, хто відповідає, а хто не відповідає. Скільки в слона хоботів і хвостів? Скільки в слона хвостів і бивнів? Скільки слонові років? (Добре, якщо хоч одна група підніме знак питання. У будь-якому випадку варто звернутися до груп, що мають різні думки, і попросити їх домовитися.) Ви не можете довести, що слонові рівно 70 (17) років? А що треба робити, якщо ви не упевнені у відповіді, не маєте точну інформацію?»

Далі чергуються питання, що припускали від однієї до шести піднятих рук, а також такі, на які діти відповідали зустрічним питанням, і жартівні питання: скільки в лисиці ушей і хвостів? Скільки у вовка ушей і хвостів? І саме складне — питання, що передбачали точну, відому дітям відповідь, однак ця відповідь вимагала більше шести піднятих рук. Виходить, для того, щоб підняти потрібну кількість рук, група повинна була залучити когось у допомогу... Договори між групами виникали як стихійно, так і за нашою підказкою. І апофеоз гри — питання, що вимагали об'єднання всього класу: скільки в класі очей (зараз)? а скільки носів?

(орієнтовні питання: Скільки лап у леопарда, рук у мамонта? Скільки ушей, носів, ротів і очей у людини? Скільки днів у тижні? Скільки зірок на небі? Скільки лап у павука... у жука? Скільки місяців у році? Скільки років учаться в школі в Росії? А в Англії?)

На кінцевому етапі формуючого експерименту було проведено свято «Посвята в першокласники».

Цей день був ініціацією, підтвердженням того, що діти стали школярами. У цей день діти виконували багато завдань з описаних в програмі. За кожен вдалу відповідь вони одержували ордена.

Після проведення формувального експерименту, ми здійснили повторну діагностичну роботу як в експериментальному, так і в контрольному класах. Діагностична робота проводилась за такими методиками і методами: метод спостереження, бесіда на визначення рівня сформованості особистісної готовності, завдання на визначення рівня готовності до співпраці з однолітками.

За допомогою спостережень, ми виявили, що після проведення формуючого експерименту діти стали більш самостійними, уважними, здібними до співучасті, активними, в них частіше стало проявлятися почуття взаємодопомоги.

Бесіда на визначення рівня сформованості особистісної готовності проводилась за казкою „Золота рибка”. Після прочитання казки, у кожної дитини запитували: “Що ти побажав би, якби зловив золоту рибку? Яке бажання в тебе було б першим, другим?” (Діти могли загадати 7 бажань). За методикою показником достатньої сформованості у дитини особистісної готовності є кількість бажань, спрямованих на допомогу окремим людям, живим істотам, людству в цілому. Їх повинно бути не менш чотирьох-п’яти із семи.

Для того, щоб визначити рівень готовності до співпраці з однолітками ми запропонували такі діагностичні завдання: 3 прямі і 3 обернені задачі. Тексти прямих завдань:

1. На гілці сиділи 4 пташки. Прилетіли ще 5. Скільки стало пташок на гілці?
2. Біля школи росло 4 куща. Два пересадили. Скільки кущів залишилося біля школи?
3. У хлопчика була 7 яблук. Йому дали ще 1. Скільки яблук стало у хлопчика?

Зворотні завдання:

1. На гілці сиділи пташки. До них прилетіли ще 2, всього стало 5 пташок. Скільки було пташок спочатку?
2. Біля школи росли кущі. Коли викопали 2 куща і пересадили їх на інше місце, залишилося ще 2 куща. Скільки кущів спочатку росло біля школи?
3. У хлопчика були яблуки. Коли йому подарували ще 1 яблуко у нього стало 5 яблук. Скільки яблук спочатку було у хлопчика?

Аналіз результатів показав, що дітей з високим рівнем сформованості готовності до співпраці з однолітками було 65 %, середнім – 30 %, низьким – 5. Такі самі завдання запропоновані у контрольній групі дали нам, що учнів з високим рівнем готовності до співпраці з однолітками було 40, середнім 46, низьким 14. Подамо узагальнені результати діагностичного й контрольного етапів у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Рівні готовності першокласників до навчальної співпраці з ровесниками на діагностичному й контрольному етапах, %

<i>Рівні</i>	<i>Експериментальна група</i>		<i>Контрольна група</i>	
	<i>На діагностич- ному етапі</i>	<i>На контроль- ному етапі</i>	<i>На діагностич- ному етапі</i>	<i>На контроль- ному етапі</i>
<i>Високий</i>	35	65	36	40
<i>Середній</i>	45	30	40	46
<i>Низький</i>	20	5	24	14

Як показано в таблиці 2.4 для групи, якщо на початковому етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах високий рівень готовності до співпраці з однолітками відповідав 35% та 36% відповідно, то

на кінцевому етапі такого рівня готовності досягли 65% та 40% учнів відповідно. Кількість учнів з середнім рівнем готовності в експериментальній групі зменшилась з 45% до 30%, а в контрольній, навпаки, збільшилась з 40% до 46%. На початковому етапі роботи в експериментальному та контрольному класах кількість учнів з низьким рівнем готовності було 20% та 24% відповідно, а на кінцевому етапі роботи – 5% та 14% відповідно.

Таким чином, формуючий вплив, проведений в експериментальній групі був ефективний.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі магістерського дослідження представлено результати експериментальної роботи з підготовки учнів перших класів з ОП до творчої співпраці з їхніми ровесниками.

Така робота здійснювалася в два етапи. На першому етапі реалізовано педагогічну діагностику підготовленості учнів шестирічного віку до навчальної співпраці.

На наступному, другому етапі представлено зміст і підсумкові результати експериментальної роботи вчителя з формування готовності учнів до співпраці з однолітками.

ВИСНОВКИ

«Роки чудес» — так називають дослідники перші п'ять років життя дитини. В ці роки закладається емоційне ставлення до життя, до людей, крім того, наявність або відсутність стимулів до інтелектуального розвитку справляє вагомий вплив на всю подальшу поведінку і спосіб мислення людини.

Отже, готовність дитини до школи передусім залежить від батьків. Якщо дитина відвідує дитячий садок, то значною мірою це залежить від вихователів: адже підготовка дитини до школи передбачена програмою дитячого садка. Але ці програми не повністю враховують психологічні аспекти проблеми. Отже, перед усіма вчителями стоїть завдання розробки критеріїв і показників готовності дітей до навчання. Що ж до працівників дошкільної психологічної служби, то вони повинні вести безпосередню, конкретну й повсякденну роботу з підготовки дітей до співпраці з однолітками.

Проте особливої уваги потребують діти, які не відвідували дитячий садок, - так звані домашні діти. Вони, як правило, менш комунікабельні, важче встановлюють контакти з учителем та однолітками, не дуже комфортно відчують себе в колективі, бояться залишатись у школі без батьків, не вміють знаходити контакти як з однокласниками так і з вчителем.

В першому розділі дипломної роботи ми визначити місце готовності першокласника до навчальної співпраці в структурі загальної готовності особистості до шкільного навчання. Аналіз науково-теоретичних джерел довів, що **загальна готовність учня до шкільного навчання** — це такий рівень фізіологічного, психічного, інтелектуального, особистісного, морального, вольового і соціального розвитку дитини, що є необхідним і достатнім для успішного оволодіння ним шкільною програмою без збитку для власного здоров'я. **Соціальна готовність** визначається ученими як

така, що інтегрує **мотиваційний** (ставлення до інших людей як до вищої цінності: прояв доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя до них; прояв бажання вчитися в школі), **когнітивний** (здатність до пізнання інших людей, розуміння їх особливостей, інтересів, потреб, визначення труднощів, що виникли перед іншими, змін їхнього настрою, емоційне співчуття) і **поведінковий** (вибір адекватних ситуації способів спілкування та дій, етично цінних зразків поведінки в шкільному середовищі) **компоненти**.

В структурі поведінкового компонента соціальної готовності стрижневою виступає готовність дітей до навчальної співпраці. Сам термін «**співпраця**» означає виконання особистістю спільної діяльності з іншими для вирішення спільної проблеми або проведення роботи для досягнення спільної мети. **Готовність першокласника до співпраці з однолітками** – це здатність учня орієнтуватися в новій ситуації, познайомитися з учнями і вчителями та встановити позитивні взаємини з ними на основі емпатійного ставлення одне до одного; вміння швидко залучитися до спільної навчальної діяльності з однолітками й дорослими на основі узгодженості дій між усіма партнерами; здатність об'єктивно оцінити навчальні дії учнів і вчителя; спроможність звертатися про допомогу і своєчасно надавати її.

В другому розділі дипломної роботи було здійснено експериментальну роботу, спрямовану на підготовку першокласників до співпраці з однолітками. Вона складалася з 3 етапів. Метою I (діагностичного) етапу було виявити початковий рівень готовності учня до співпраці з однолітками. Ми використали такі методи: спостереження, документалістичний метод, тест на визначення рівня саморегуляції Ірасека-Керна, бесіда, методика дослідження мотивації навчання Р.В.Овчарової. На основі аналізу отриманих даних діагностики ми встановили, що в експериментальних класах учні володіли різними рівнями готовності до співпраці з ровесниками Йдеться про високий, середній і низький рівні. Так, до групи дітей, у яких був сформований **високий рівень** готовності ми

віднесли тих, що швидко встановлювали позитивні взаємини із дорослими й однолітками; легко адаптувалися в класному колективі; добре розуміли навчальні завдання та оперативно виконували вказівки дорослих; володіли навичками саморегуляції навчальної діяльності; узгоджували свої дії з партнерами при вирішенні групових і колективних завдань; координували і будували спільні дії з урахуванням позиції інших. Діти з **середнім рівнем готовності** хоча й засвоїли всі норми шкільної поведінки, але не могли їх своєчасно і правильно вжити; вони виконували вказівки дорослих, вміли працювати у групі, колективі, але в них ще не було сформоване емпатійне ставлення до ровесників. Такі діти виявляли ініціативу в критиці однолітків і в той самий час емоційно важко переживали власні невдачі. Вони йшли на контакт в залежності від ситуації. **Низький рівень** був притаманний учням, які не йшли на контакт з однокласниками та дорослими; мали схильність до ізоляції себе від колективу; виконання завдань, де потрібна увага до вказівок дорослого для них було важкою справою. У цих дітей був низький рівень саморегуляції. Як в експериментальній, так і в контрольній групах високий рівень готовності був визначений у 35% та 36% учнів відповідно. Середній рівень готовності був зафіксований у 45% школярів експериментального та 40% дітей контрольного класу. Низький рівень був зафіксований у 20% учнів експериментальної та 24% першокласників контрольної групи.

На наступному етапі дослідження було здійснено формуючий вплив шляхом впровадження експериментальної програми „Я+Я=Ми”. Ми вирішували такі завдання: навчити учнів включатися в групову роботу і самостійно знаходити в ній більш привабливі аспекти; сформувати у дітей уміння обмінюватися думками та домовлятися; розуміти й адекватно оцінювати себе; навчити відстоювати свою точку зору і відмовлятися від неї, якщо товариші висувають більш переконливу; критично оцінювати якість виконання своєї роботи і партнерів; виражати свою думку привселюдно. Експериментальна робота з першокласниками відбувалася на

спеціально організованих позакласних заняттях за такими темами: „Знайомство”, „Моя класна кімната”, „Співпраця починається з вітання”, „Я та мій клас”, „Вчуся справедливо оцінювати себе й своїх товаришів”, „Буду уважним”, „Взаємооцінка”, «Вчуся слухати інших», «Правильно ставлю запитання вчителю та друзям».

В процесі експериментальної діяльності були використані такі організаційні форми роботи, як індивідуальна, парна, фронтальна, групова. Найчастіше ми утворювали гетерогенні групи з 4-5 учнів з сильним учнем та з урахуванням особистісних побажань. Групи діяли за принципом рівноправності. Кожне експериментальне заняття включало кілька методів. Це були ігри-драматизації, пантомімічні ігри, рухливі ігри «Клубочок», «Ниточка та голочка», „Пташка”, рольові ігри «Вчитель та учень», „Першокласник”, «Підготовка до уроку», проблемні ситуації, бесіди, розповіді, дискусії, графічні диктанти, складання творчих робіт (створення паперового „Килимка миру та порозуміння”, де бажаючі писали доброзичливі слова для примирення; класної книги «Хроніка», де діти-автори, писали і малювали історію шкільного життя). Для учнів було проведено свято «Посвята в першокласники». Під час експерименту ми вживали картки, малюнки, дитячі книжки тощо. Ми також спиралися на активну допомогу учнів третіх класів, які вже пережили етап соціальної адаптації до шкільного життя і могли поділитися із своїм досвідом про те, як налагоджувати співпрацю з оточуючими людьми.

На III етапі дослідження було здійснено контрольний експеримент за допомогою методу спостереження, бесіди та виконання учнями завдань на визначення рівня готовності до співпраці з однолітками. Ми виявили, що якщо на початковому етапі в експериментальній та контрольній групах високий рівень готовності до співпраці з однолітками відповідав 35% та 36% відповідно, то на кінцевому етапі дослідження такого рівня готовності досягли 65% експериментального та 40% учнів контрольного класів. Кількість учнів з середнім рівнем готовності в експериментальній групі

зменшилась з 45% до 30%, а в контрольній таких дітей було 46%. Якщо на початковому етапі роботи в експериментальному та контрольному класах кількість учнів з низьким рівнем готовності була 20% та 24% відповідно, то на кінцевому етапі роботи – 5% та 14%.

Таким чином, проведена експериментальна робота з першокласниками стала своєчасною та ефективною. Завдання дипломної роботи вирішено, мету досягнуто. Подальшого наукового дослідження потребує проблема співпраці шкільного вчителя з батьками майбутніх першокласників із особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. №7. с. 4 – 19.
2. Безкоровайна О. В. Технології виховання культури особистісного самоствердження: метод. посібник. Рівне: РДГУ, 2008. 118 с.
3. Біла О.О. Першооснови соціально-педагогічного проектування: навчально-методичний посібник. Одеса: Астропринт, 2012. – 260 с.
4. Біла О.О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика: монографія. Одеса: Астропринт, 2013. 420 с.
5. Біла О.О. Соціально-педагогічне проектування в закладах дошкільної, початкової та позашкільної освіти (контекст університетської підготовки соціономістів): навчально-методичний посібник. Одеса: Астропринт, 2019. 192 с.
6. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово». 2004. 376 с.
7. Гавриш І. Основні фактори виховання культури взаємин учнів молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 48, 2014. С. 187-192.
8. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років (3-тє вид., доопрацьоване і доповнене) / наук.кер. проекту: О.В. Огневюк, К.І. Волинець, наук. кер. програмою: О.В. Проскура та ін. К.: Київ, ун-т ім. Б.Грінченка, 2012. 492 с.
9. Дуброва В. Допоможемо батькам – допоможемо дітям. Теоретичні аспекти проблеми виховання батьків. *Палітра педагога*. 1998. № 1. С. 28-31.
10. Єфімова С.М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч.–метод. пос.

/ Кол.:авт.: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред. Даниленко Л.І. К.: 2007. 128с.

11. Зайцева Л. І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природо-предметного довкілля (теоретико-методичний аспект): монографія. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. 382 с.

12. Іваниця Г. А. Виховання добродійності. *Виховна робота в школі*. 2010. Вип. № 10 (71). С. 2–18.

13. Закон України «Про охорону дитинства». URL: www.zakon.rada.gov.ua/go/2402-14

14. Карабаєва І. І., Яценко Т. В., Пасічник А. В. Інтелектуально обдаровані дошкільнята: підтримка та супровід. К.: Шкільний світ, 2011. 128 с.

15. Карабка І., Швидюк Л. Школа адаптації «Разом з мамою». *Палітра педагога*. 2017. №5. С. 14–18.

16. Концепція розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН України від 01.10.2010 №912). URL: www.mon.gov.ua

17. Крутій К.Л. Концепція та методичні засади програми «Дитина в дошкільні роки». Запоріжжя: ЛПКС, ЛТД. 2000. 230 с.

18. Крутій К. Л. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини
URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Krutij.pdf

19. Крутій К. Сучасне заняття та освітні ситуації. *Дошкільне виховання*. 2016. №9. С.6-10.

20. Лінник О. Роль творчих проектів у процесі навчання дітей 6-7 років. *Дитячий садок*. 2004. №8. С.15-17.

21. Лінник О. Творче проектування в організації життєдіяльності шестирічок. Луганськ: «Альма-матер». 2005. 115 с.

22. Лихошерста О. Коли любов панує у родині, щасливою зростає в ній дитина. *Учитель початкової школи*. 2017. №10. С. 35–37.

23. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Твори: в 7 т. К.: Рад. шк. 1954. Т. 5. С. 9–109.

24. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти: Навчально-методичний посібник / Кол. авт.: Шоутен Т., Даниленко Л. І., Зайченко О. І., Софій Н. З. – К.: , 2008. – 112 с.

25. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 н. р. URL: www.imzo.gov.ua

26. Новіцька Л. Моделювання проектної технології в умовах навчально-виховного комплексу. *Дошкільний навчальний заклад*. 2008. №2 (14). С. 14.

27. Овдій Л., Д'яченко Т., Коган Л. На порозі школи: співпраця з батьками. *Вихователь методист дошкільного закладу*. 2014. № 5. С. 49-52.

28. Овсяннікова А. І., Шевченко Ю.Р. Потенціал засобів народного мистецтва у креативному розвитку першокласників із особливими потребами. *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика: матеріали II Всеукр. наук.-пр. інтерн.-конф. (м. Глухів, 22.02.24 р.) / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2024. С. 275-277.*

29. Овсяннікова А. І. Підготовка першокласників із особливими потребами до позитивно зорієнтованої співпраці. *Освіта XXI століття: аксіологічний вимір: збірник матеріалів III Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (м. Нікополь, 24.05.24). Нікополь: Навчально-методичний кабінет, 2024. С. 88-89.*

30. Осадченко І. Розв'язання педагогічних ситуацій і наука, і мистецтво. *Учитель початкової школи*. 2017. №7. С. 3–6.

31. Педагогічне проектування: навчально-методичний посібник/ [авт.-упоряд. А. Цимбалару]. К.: Шк. світ, 2009. 128 с. (Бібліотека “Шкільного світу”).

32. Портал інклюзивної освіти: як батькам подати заяву до ІРЦ онлайн і не тільки (Карта ІРЦ) URL: <https://nus.org.ua/articles/portal-inklyuzyvnoyi-osvity-yak-batkam-podaty-zayavu-do-irts-onlajn-i-ne-tilky-karta-irts-2/>

33. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» / Кол. авт. О.В. Проскура, Л. П.Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна. К. 2010. 288с.

34. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку. Впевнений старт / О.О. Андрієтті, О.П. Голубович, Т.В. Дяченко, Т.С. Ільченко та ін.Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.

35. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М.Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с.

36. Святенко О. Коли батьківські збори в радість: секрети успішної організації. *Практика управління закладом освіти*. 2017. №9. С. 58–61.

37. Смагіна Т. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Вип. 50. 2010. С. 138–142.

38. Соціальна педагогіка: Мала енциклопедія / [За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої]. – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

39. Технологія проектування психолого-педагогічної взаємодії дорослого з дитиною / С. Ладивір, Т. Піроженко. *Дошкільне виховання*. 2010. № 6. С.7–8.

40. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом О.Я.Савченко [Чинна від 2018.22.02] Київ: Колегія МОН України, 2018. 57 с.

41. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом Р.Б. Шияна [Чинна від 2018.22.02] Київ: Колегія МОН України, 2018. 84 с.

42. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика: Близько 60 000 слів / За заг. ред. проф. В.С.Калашника. – Х.:ФОРСІС, 2009. – 960с.

43. Уруський В. Менеджмент в освіті / Методична служба в школі / [Електронний ресурс].- режим доступу: [www. ipro.edu.te.ua](http://www.ipro.edu.te.ua).

44. Формування дослідницької культури старших дошкільників у проектній діяльності: метод. реком. / О. Каплуновська, П. Завада, Л. Мороз-Рекотова, О. Борзенкова, Н. Ружина, О. Єрлик. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2013. 56 с.

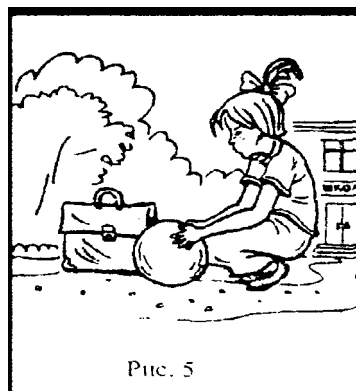
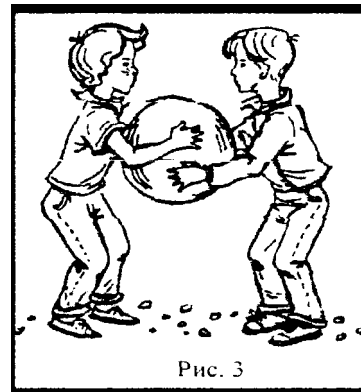
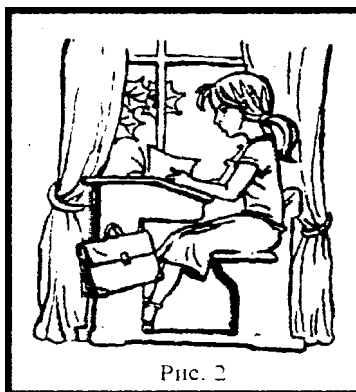
45. Шахрай В. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості. URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm

46. Шумей Т. Маленькі дослідники. *Палітра педагога*. 2008. № 2–6.

ДОДАТКИ

Додаток А

Допоміжний матеріал до методики дослідження мотивації навчання
першокласників



Додаток Б



«Я» (умовне зображення дитини з піднятою рукою)



«Хор» (умовне зображення декількох дітей з відкритими ротиками)



«Питання» (цим знаком користуються як експериментатор, так і учні)

Додаток В

Основні норми шкільного життя

(до заняття № 3)

Учень має право:

1. На захист і повагу достоїнства і недоторканість особи.
2. На недоторканність особистої власності і таємницю листування.
3. На вільну форму одягу, що відповідає вигляду учня.
4. На вільну участь у всіх класних і загальношкільних заходах.
5. На попереднє повідомлення про контрольну роботу.
6. На одну контрольну роботу протягом дня.
7. На одержання інформації від адміністрації, учителів, органів самоврядування, що стосується успішності і поведінки.
8. На об'єктивну оцінку своїх знань і умінь.
9. На відпочинок під час перерви і канікул.
10. На охорону здоров'я і медичне обслуговування в межах школи.

Учень зобов'язаний:

1. Дотримувати правил школи.
2. Підкорятися обґрунтованим вимогам педагогів і адміністрації.
3. Підтримувати чистоту в класі і на робочому місці, дбайливо відноситися до майна школи, відшкодовувати заподіяний збиток.
4. Піклуватися про молодших.
5. Шанобливо відноситися один до одного, не ображати особисте достоїнство вчителів, учнів, батьків і відвідувачів.
6. Мати все необхідне (навчальні посібники, канцелярські приналежності) для роботи на уроках.
7. Приходити на заняття не менш, ніж за 5 хвилин до початку уроку.
8. Сумлінно виконувати обов'язки чергового.
9. Дотримуватися тиші під час уроків.
10. Приходити на заняття в одязі, що відповідає стилеві “діловий костюм”; мати змінне взуття.

Учитель має право:

1. На повагу своїх професійної і особистої честі і достоїнства з боку адміністрації, учнів і батьків.
2. На захист від зайвого або невиправданого втручання батьків у питання, що за своїм характером входять у коло професійних обов'язків учителя.

3. Самостійно вибирати і використовувати методики навчання і виховання учнів, підручники і навчальні матеріали, методи оцінки знань учнів.
4. На відпочинок під час перерви і після уроків.
5. На одержання будь-якої інформації від адміністрації школи, органів керування.
6. На вільне висловлювання своєї думки.
7. На участь у роботі методичних об'єднань, творчих груп і інших професійних об'єднань.
8. На моральне і матеріальне заохочення своєї праці.
9. На підвищення рівня своєї кваліфікації.
10. На створення нормальної робочої обстановки на уроці.
11. На вільне і безпечне перебування в стінах школи.
12. На недоторканність особистої власності.
13. На участь у роботі громадських організацій.
14. На охорону здоров'я і медичне обслуговування, на поліпшення умов своєї праці.

Учитель зобов'язаний:

1. Виконувати Статут правила внутрішнього розпорядку, посадові інструкції.
2. Бути прикладом гідної поведінки в школі й у громадських місцях.
3. Піклуватися про захист прав учнів, цінувати особистість дитини, її право на висловлення власної думки і переконань.
4. Поважати права батьків і інших законних представників учнів.
5. Постійно підвищувати свій професійний рівень.
6. Вживати заходи безпеки для попередження нещасних випадків з учнями.
7. Виконувати обов'язки чергового вчителя.
8. Охайно вести журнал, вчасно виставляти оцінки; вчасно попереджати учнів про майбутні контрольні роботи.

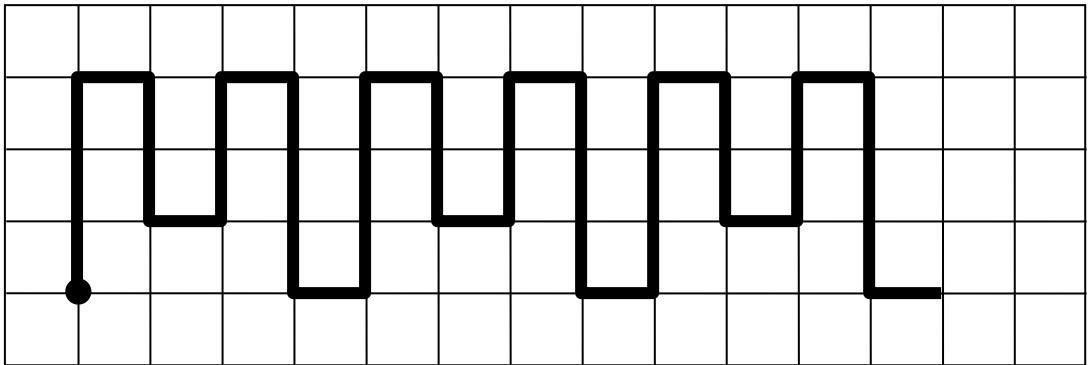
Батьки мають право:

1. На участь у керуванні закладом, в якому навчаються їхні діти.
2. На вибір для своїх дітей (до одержання ними основної загальної освіти) форм освіти і виду освітньої установи.
3. На прийом дітей для навчання в освітні установи, розташовані за місцем проживання.
4. На ознайомлення зі Статутом освітньої установи й інших документів, що регламентують організацію освітнього процесу.
5. На ознайомлення з ходом і змістом освітнього процесу, а також з оцінкою успішності своїх дітей.

6. При наявності основ для скарги на школу або викладачів попередньо обговорювати питання з директором і вчителем, що має до цього відношення.
7. На допомогу з боку школи у виконанні своїх обов'язків по навчанню і вихованню дітей.
8. На надання спонсорської допомоги школі.
9. Захищати права і законні інтереси дітей.

Батьки зобов'язані:

1. Забезпечувати необхідні умови для нормального розвитку дитини.
2. Виховувати своїх дітей на принципах гуманності.
3. Забезпечити дітям одержання основного загальної освіти.
4. Захищати права й інтереси дітей.
5. Дотримувати положень Статуту школи.
6. Не допускати невиправданого втручання в роботу педагогічного колективу.
7. Надавати посильну допомогу школі.



Додаток Д**Схематичне зображення будиночків (до заняття № 9)**