

рические художественные стили и направления, а также понятия колорита, сюжета, композиции и пр. Причем каждое из них, попадая в зону действия специфики музыкального искусства, получает особый коннотат и семантический оттенок, что и должно быть отражено в тезаурус-словаре.

Наконец, музыка как способ отражения действительности, обладающий возможностью не доступных другим видам искусства обобщений, прямого “выхода” к основам мироздания, предстает выражением философских категорий времени и пространства, побуждая вынести их с соответствующими материальными адеквататами в особый блок понятий.

Выводы. Поскольку в задачу настоящей статьи не входит составление тезаурус-словаря, ограничимся сказанным и перейдем к некоторым обобщениям. В настоящее время, когда поток информации принял лавинообразный характер, создавая угрозу фрагментарности знаний – как специальных, профессиональных, так и фоновых, их структурирование посредством тезауруса приобретает особую актуальность. Подобно компакт-диску, тезаурус вмещает в сжатом виде большое количество информации, но, в отличие от него, оперирует информационными блоками, сгруппированными вокруг центрального смыслового понятия. В этом плане тезаурус-словарь необычайно эффективен в педагогической практике. Не подменяя учебник либо учебное пособие, он служит надежным ориентиром в преподносимых и усваиваемых знаниях, своего рода канвой, на которую наращивается весь массив изучаемого материала. Если традиционным методическим изданиям присуща в известной мере повествовательность, неизбежная при толковании, объяснении предмета, то тезаурус отличается краткостью и однозначностью определений, выступая своеобразным “указателем” содержания рассматриваемых понятий, то есть позволяет “схватывать” суть симультанно, минуя опосредующие ступени познания. Это в полной мере относится к музыкальному тезаурус-словарю. Функционально сориентированный на решение тех или иных задач, контингент учащихся, уровень учебного заведения и специализацию, он может стать верным помощником учителя и ученика в овладении знаниями о музыке.

Литература

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – Кн. 1–2. – 376 с.
2. Государственный стандарт Украины. Информация и документация. Многоязычный тезаурус. Методика разработки : издание официальное. – К. : Госстандарт Украины, 2001. – 76 с.
3. Государственный стандарт Украины. Информация и документация. Одноязычный тезаурус. Методические разработки : издание официальное. – К. : Госстандарт Украины, 2001. – 60 с.
4. Морфология культуры: тезаурус / под ред. проф. В.О. Лозового. – Х. : Право, 2007. – 384 с.
5. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.

КАЛАШНИКОВА Т.В.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки триває пошук ефективних педагогічних технологій, які б сприяли успішному засвоєнню навчально-

108

го матеріалу, всебічному розвитку особистості школяра. Внаслідок цього виникають різні інноваційні технології, їх доповнюють, узагальнюють, переосмислюють значення існуючих.

Ігрові технології в педагогічному процесі початкової школи посідають одне з провідних місць. Із вступом до школи у діяльності домінує навчання, і гра виступає тією ланкою, яка забезпечує не тільки успішну адаптацію дитини до навчання у школі, а й ефективно засвоєння дитиною знань, умінь і навичок.

Мета статті – розкрити місце ігрових технологій у контексті педагогічних; порівняти роль ігрових технологій у навчальному процесі початкової школи; з'ясувати відмінності між грою та ігровою технологією за їх складниками.

Гра є предметом вивчення різноманітних наук: історії культури, етнографії, психології, філософії, педагогіки тощо. Тому поняття “гра” різні вчені тлумачать по-різному: як засіб виховання (М. Болдирєв, Г. Щукіна), як форму організації суспільно корисної діяльності (Л. Іванова, З. Леонтьєва), як засіб навчання (В. Маслова), як вид дидактичного матеріалу (М. Львов, О. Савченко), як форму спілкування (Л. Варзацька, Н. Скрипченко). У педагогічній енциклопедії гра – це вид діяльності дітей, що полягає у відтворенні дій дорослих і відносин між ними й спрямований на орієнтування й пізнання наочної та соціальної дійсності; один із засобів фізичного, розумового й етичного виховання дітей [4, с. 137].

Поняття “гра” та “ігрова технологія” дуже близькі, але водночас вони суттєво відрізняються. Щоб з'ясувати поняття “ігрова технологія”, слід звернути увагу на її складники: гру й технологію. За визначенням ЮНЕСКО, в загальному розумінні технологія навчання – це системний метод створення, застосування й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [1]. Більшість дослідників (С. Гончаренко, М. Кларін, І. Лернер, П. Сікорський та ін.) розглядає технологію як набір процедур, що оновлюють професійну діяльність учителя та учнів і гарантують кінцевий результат. Виходячи із цього, ми розуміємо ігрову технологію як спеціально вибудовану систему чітких ефективних дій (ігор), спрямованих на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання. До поняття “ігрові педагогічні технології” Г. Селевко включає досить широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Г. Селевко та його послідовники М. Буланова-Топоркова, В. Кукушин головну відмінність вбачають у тому, що педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний педагогічний результат, які можна обґрунтувати, виділити в явному вигляді та охарактеризувати навчально-пізнавальною спрямованістю [5, с. 52]. Як бачимо, існує суттєва відмінність між грою й ігровою технологією за визначенням. Проведемо паралелі за структурними складниками цих понять.

Оскільки в літературі немає єдності щодо визначення змісту гри, то немає й загальноприйнятого уявлення про структуру гри, хоча багато структурних елементів є спільними при різних підходах. Як правило, автори виходять зі свого емпіричного досвіду, конструюючи гру або запозичуючи її структурні компоненти в інших авторів.

Так, Г. Селевко виділяє структуру гри як діяльності та як процесу.

До **структури гри як діяльності** він включає:

– постановку мети;

- планування;
- реалізацію мети;
- аналіз результатів.

До **структури гри як процесу** входять:

- ролі, які взяли на себе гравці;
- ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;
- ігрове використання предметів, заміщення реальних речей ігровими;
- реальні відносини між гравцями;
- сюжет (зміст) – сфера діяльності, умовно відтворювана в грі [5, с. 52].

О. Савченко пропонує **структуру ігрової діяльності**, виділяючи такі компоненти:

- спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольньо-оцінний – корекція і стимулювання ігрової діяльності [4, с. 191].

Усе вищевикладене дає змогу зробити висновок, що ігрова технологія за своїми структурними складовими, на відміну від гри, має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила. Головною розбіжністю цих понять є те, що після проведення ігрової технології підсумком є формування, розширення, засвоєння, закріплення, узагальнення навчального матеріалу всіма учнями. Гра ж здебільшого слугує джерелом отримання позитивних емоцій, задоволення й виконує розважальну функцію.

З визначень і порівняльної характеристики структурних складових понять гри і ігрової технології випливає, що поняття “ігрова технологія” значно вужче, ніж гра. Оскільки не кожену гру можна застосувати на уроці як технологію, яка була б спрямована на формування, розвиток, розширення, узагальнення знань у процесі навчання. Крім того, ігрові технології потребують від учителів ретельної попередньої підготовки до застосування їх на уроках, а також досконалого володіння ситуацією під час проведення. Не останню роль відіграє вміння змінювати хід ігрової технології за потреби і вміння передбачати наслідки.

Сучасна дослідниця О. Скворчевська розмежовує гру як вид діяльності молодших школярів і як педагогічний прийом, технологію. Вона зазначає, що педагоги активно використовують гру як прийом, який дає їм змогу вирішувати педагогічні, насамперед навчальні, завдання. Проте при цьому кожен педагог добре розуміє, що гра для нього – це тільки засіб вирішення навчального завдання, тому він ретельно підбирає ігри, які не виведуть дітей з-під його контролю, не захоплять їх настільки, щоб вони психологічно переключилися з уроку на ігрову взаємодію [6, с. 112].

Сьогодні у школі використовують різноманітні ігри, їхня класифікація посідає особливе місце в педагогіці й методиці. Відомі різні класифікації ігор (А. Венгер, О. Коваленко, В. Лозова, О. Савченко, Н. Салміна та ін.).

В основу здійснених ученими класифікацій ігор покладено різні чинники: вид, характер навчальної діяльності (В. Лозова, О. Савченко), зміст і форма проведення (О. Коваленко), місце гри в житті дитини (Н. Салміна) та ін.

Ігри також прийнято класифікувати залежно від навчального предмета, наприклад, мовні, літературні, фізичні, спортивні, математичні тощо.

Різноманітність класифікацій ігор пояснюється ступенем розробки теорії гри. Класифікацій ігрових технологій, які можна використати у процесі навчання учнів початкової школи, ми не знайшли.

Висновки. Усе викладене вище дає підстави зробити висновок, що серед різноманіття педагогічних технологій особливе місце посідають ігрові. Важливим є включення ігрових технологій у навчально-виховний процес початкової школи, коли відбувається складний перехід від дошкільного віку до молодшого шкільного шляхом поступової зміни провідної діяльності – ігрової на навчальну.

Тлумачення “гри” й “ігрової технології”, їх складників показало, що поняття хоча й схожі, але суттєво відрізняються. Поняття “ігрова технологія” є вужчим, ніж “гра”, проте не є складовою гри. Складність у використанні ігрових технологій полягає у фактичній відсутності теоретичного (чітке визначення, класифікація) і методичного матеріалу (планування, розробка, проведення), тому все зводиться до застосування на уроках гри, а не ігрової технології.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні та створенні класифікації лінгвістичних ігрових технологій, які можна застосовувати у практиці початкової школи.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 139, 331.
2. Організація та методика ігрової діяльності : методичні вказівки до вивчення курсу / уклад.: Л.Г. Тишевська. – Х. : ХДІК, 1998. – 24 с.
3. Педагогическая энциклопедия : в IV т. – М. : Советская энциклопедия. – 1966. – Т. II. – С. 137–143.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 389 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М. : Нар. обр., 1998. – С. 52.
6. Скворчевська О.В. Ігрові методики роботи з учнями 1–4 класів / О.В. Скворчевська. – Х. : Основа, 2007. – 208 с.

КАМОЗІНА Н.В.

ПРОЕКТ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК НОВИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКИХ ЗАСАДАХ У ФРАНЦІЇ

Поняття “проект” останніми роками активно увійшло у практику освіти. Воно виступає як форма організації інноваційно-розвивального освітнього середовища навчального закладу або всієї системи освіти. Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність великої кількості праць вітчизняних і зарубіжних авторів (І. Єрмаков, І. Підласий, В. Воропаєв, В. Поздняков, В. Шапіро, Л. Ващенко та ін.) з теоретико-прикладних підходів до проектної діяль-