



Вітання доктору педагогічних наук, професорові, академіку,
заслуженому діячеві науки і техніки України,
лауреату Державної премії

Богущ Аллі Михайлівні

з нагоди її ювілею

Високоповажану Аллу Михайлівну, чарівну і мудру жінку, надійну, працюовиту, високопрофесійну колегу, інтелігентну й толерантну людину, лідера української дошкільної лінгводидактики щиросердно вітаю з ювілеєм!

Усе своє свідоме життя академік А. М. Богуш присвятила нелегкій справі на ниві освіти й науки, вкладаючи в душі учнів зернини своєї мудрості. Ми всі знаємо Аллу Михайлівну як талановитого керманича й організатора, порядну людину, справжнього знавця дитячих душ, невтомного працівника, яка завдяки мудрості, толерантності, почуттю відповідальності здобула заслужений авторитет з-поміж освітян України і зарубіжжя.

А. М. Богуш є засновником визнаної наукової школи, учні та послідовники якої працюють як у нашій державі, так і в багатьох країнах світу. Саме вони виступають яскравими продовжувачами її творчих здобутків та дають їм новий поштовх для розвитку її наукової школи.

Ця мудра та сильна жінка ніколи не стомлюється іти вперед, не перестає вірити в себе, у справжність власного духу.

Алло Михайлівно, нехай Ваша фаховість і гуманність, життєві знання і досвід, доброта і людяність і надалі сприяють розбудові української дошкільної освіти! Невичерпної Вам творчої наснаги і завзяття, вагомих успіхів і всіляких граздів! Хай Боже благословення завжди буде з Вами та дарує непохитну віру, надію, любов, що збережуть вашу оселю, Ваших рідних. Хай невтомна праця і світла мрія благословляться заслуженою винагородою!

Будьте багатими на дружню розмову, привітними і лагідними, будьте уважними до звичайного й наполегливими в небуденному. Я вірю, що зірка щастя яскраво палає у Вашій душі і світитиме довго-довго.

Віритесь, що клопоти і турботи не завадять по-новому мріяти й по-новому вірити в дива! Щастя Вам у усьому, шановна Алло Михайлівно!

З повагою

Ректор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського,
доктор психологічних наук,
професор, академік



О. Я. Чебикін

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

PROBLEMY MIEJSCOWEGO
NOWOCZESNE PRZEDSZKOLE
I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Łódź
29.10.2014 - 30.10.2014

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ
ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Лодзь
29.10.2014 - 30.10.2014

УДК 37+082
ББК 94
Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „PROBLEMY MIEJSCOWEGO NOWOCZESNE PRZEDSZKOLE I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO „ (29.10.2014 - 30.10.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 172 str. ISBN: 978-83-64652-69-1

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.10.2014 - 30.10.2014 roku. Łódź.

УДК 37+082
ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-69-1

"Diamond trading tour" ©



1. Голобородько Е.П.	11
И МЫСЛИ, И СЕРДЦЕ, И СОВЕСТЬ	
2. Богущ А. М.	13
КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ВІДХИЛЕННЯМ У РОЗВИТКУ	
3. Богущ А. М.	16
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА	
4. Полевикова О.Б.	19
А.М.БОГУШ – ФУНДАТОР ОТРАСЛИ УКРАИНСКОЙ ДОШКОЛЬ- НОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ	
5. Тесленко С.О.	21
СУТНІСТЬ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИМІРІ АЛЛИ БОГУШ.	
6. Непомняца І.М.	24
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДИТИНИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
7. Руденко Ю. А.	27
РОЗВИТОК УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ	
8. Авраменко О.А.	30
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	
9. Короп О. А.	32
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК	
10. Соцька О.П.	35
ЕКОГУМАНІТАРНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ	
11. Орехова Л.І.	38
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ВИМІРИ БОРИСА ГРІНЧЕНКА	

12. Коринная А. А.....	41
ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПОЛО-РОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	
13. Аматыєва О. П., Трубник І. В.....	44
ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	
14. Березовська Л.І.	46
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ТЕАТРАЛІЗОВАНИЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
15. Георгян Н. М.....	49
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ РИТМІКИ	
16. Горбунова Н. В.	53
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	
17. Карнаух Л.П.....	56
ГЕНДЕРНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
18. Княжева І. А.....	58
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ДОДАТКОВОСТІ В РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
19. Листопад О.А.	60
СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
20. Монке О. С.....	62
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА	
21. Оліяр М.П.	65
КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	

22. Попова О.В. 67
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
23. Садова Т. А. 72
САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
24. Andrasyan-van Pletzen A. 76
PRESCHOOLS AND CHILDCARE IN SOUTH AFRICA
25. Анисимова Е.Э. 81
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Ф. ФРЕБЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ
26. Балакірева В. А. 84
ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ
27. Дідук-Ступ'як Г. 86
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНОЇ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ МАКРОТЕХНОЛОГІЇ
28. Горіна Ж. Д., Гадомська А. А. 89
ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
29. Горщенко Ю.А. 92
ВПЛИВ РІЗНИХ ЗАСОБІВ МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕСТЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
30. Ивершинь А. Г. 94
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
31. Казаннікова О.В. 97
ПРОЯВИ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

32. Калмиков Г.В.	99
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА	
33. Кардаш І.М.	103
ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	
34. Богданова І.М.	105
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ІННОВАТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	
35. Котик Т.М.	108
МОДЕЛЬ УРОКУ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗА КОМПЕТЕНТНІСНИМ ПІДХОДОМ	
36. Кривулина Т.И.	111
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
37. Лісовська Т. А.	113
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО -ТВОРЧИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІМПРОВІЗАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	
38. Луцан Н.І.	115
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ	
39. Топчий Л.С.	117
ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УКРАИНСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ	
40. Ковтун Е.В.	120
ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ И АВИАДИСПЕТЧЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
41. Лось О.М.	122
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДНЗ В НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЯХ	

42. Pascal E.V.	124
TECHNOLOGY SUPPORT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL PRACTICE - SOCIAL TEACHERS	
43. Нестеренко В.В.,	126
МАТЕМАТИЧНІ МОДЕЛІ ПРОГНОЗУВАННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ	
44. Парфенюк В. О.	128
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
45. Рудківська Н.Л.	130
РОЗВИТОК СИНТАКСИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	
46. Джуринський П.Б.	132
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗА РЕФЛЕКСИВНИМ КОМПОНЕНТОМ	
47. Семашкина Г.М.	134
ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	
48. Ковиліна В. Г.	136
МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
49. Баранова В.	139
РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
50. Kolbina L.A.	142
SOCIO-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF CHILDREN`S ORGANIZATIONS OF UKRAINE	
51. Савченко Л. О.	144
ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	
52. Воробець С.В.	146
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕРКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-БІЛІНГВА	

53. Коргун Л. Н.....	149
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	
54. Трифонова О. С.	151
ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
55. Цимбалару А. Д.	154
МОДЕРНІЗАЦІЯ СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	
56. Цюпак И.Н.	156
СНИЖЕНИЕ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИ- ЧЕСКИЙ ОПЫТ	
57. Ямницький О.	158
ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛО- ГІВ ЯК КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ	
58. Яницька О.Ю.	161
АВТОРИТЕТ ВИКЛАДАЧА ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ	
59. Харченко Н. В.	166
ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ОПЕРАЦІЙ І ДІЙ АУДІЮВАН- НЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ЄДНОСТІ З РОЗВИТКОМ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ	



Голобородько Е.П.

профессор, доктор педагогических наук,
Херсонская академия непрерывного образования,
г.Херсон, Украина

И МЫСЛИ, И СЕРДЦЕ, И СОВЕСТЬ

Ключевые слова / Keywords: А.М.Богуш / А.М.Bogusch , научная школа \ the scientific school / , ступени становления /steps to the becoming , другие виды научной деятельности / another kinds of scientific activities .

«Плывет октябрь в лазури синих рек» (О.Монке)... Так поэтически насыщено сказано о вечной диалектике жизни. Особенно о жизни, полной смысла, творения, взгляда в будущее. Такова жизнедеятельность известного ученого, талантливого педагога, прекрасного человека – Аллы Михайловны Богуш, доктора педагогических наук, профессора, академика НАПН Украины.

Впервые я встретила с ее трудами, статьями, учебниками, монографиями, затем на научных форумах слушала ее содержательные, вдохновленные выступления. Впоследствии была членом диссертационного совета в Одесском государственном педагогическом институте имени К.Д. Ушинского, который возглавляла и возглавляет Алла Михайловна. Сейчас мы с ней члены одного отделения Академии педагогических наук Украины.

Отличница учебы в школе. Студентка – именной стипендиат, которая выросла в читальных залах, библиотеках, на спортивных площадках, в водовороте общественной жизни. Работа в Немировском педучилище (вела 8 предметов, бальные и народные танцы). Преподаватель Запорожского государственного пединститута, аспирантка (исследовала проблемы близкородственного билингвизма), к защите кандидатской диссертации имела 15 публикаций. Научно-педагогическая деятельность в Ровенском государственном педагогическом институте. Защита докторской диссертации. Заведование кафедрой в Одесском государственном пединституте им. К.Д. Ушинского. Открытие аспирантуры, докторантуры, диссертационного совета. Такие выразительные ступени личностного, профессионального и научного роста А.М. Богуш.

Она автор около 700 научных работ, среди которых концепции, стандарты дошкольного образования, программы, монографии, учебники, методические пособия, статьи, тезисы, научные доклады и т.п.. Много внимания она уделяет подготовке молодых ученых. Под ее руководством защитили докторские диссертации 12 человек, кандидатские – 60. Это достаточно мощная научная школа в области образования.

Научная школа как форма организации коллективной, научной работы под руководством лидера, как правило, известного ученого, характеризуется единой программой, общностью научных взглядов и стиля научной деятельности. Руководитель является создателем программной концепции – основы для решения научных задач. Установлены функции этой неформальной организации: 1) выработка новых знаний; 2) распространение знаний; 3) подготовка специалистов с научными степенями. Со-

гласованы признаки научной школы, а именно: а) исследование определенной проблемы, ее отдельных аспектов; б) многолетняя результативная деятельность; в) широкого функционирования; г) сохранение традиций и ценностей; д) развитие атмосферы творчества; е) постоянное обновление ученых и исполнителей; ж) систематическая коммуникационная связь между всеми представителями школы; з) наличие не менее трех докторов наук по специальности; и) активная педагогическая деятельность; к) официальное признание государством важности научной деятельности этого коллектива действующих и будущих ученых. Оправданным циклом становления и развития научной школы считается 3 поколения: 1) основатель школы; 2) его последователи; 3) учащиеся последователей. Всем этим параметрам полностью соответствует научная школа академика А.М. Богуш, где она, конечно, является ключевой фигурой. Школа в основном эффективно разрабатывает проблемы дошкольной лингводидактики (дефиниция введена А. Богуш). Широка и выразительна палитра исследования проблем методики обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Воспитанники лидера этого массового и влиятельного педагогического исследовательского коллектива имеют уже свои научные школы (Н. Гавриш, К. Крутий, Н. Лысенко и др.).

Представители научной школы профессора А. Богуш распространяют свои достижения и приобретают новые не только в Украине, но и далеко за ее пределами – в Америке, Африке, Молдове, России и т.д.. Не только умом, но и сердцем укрепляет научный руководитель своих учеников. Не случайно они с подъемом называют ее и мыслью, и временем, и сердцем, и совестью. А еще Алла Михайловна и преподаватель, и заведующая кафедрой, и председатель диссертационного совета и член редколлегии ряда профессиональных журналов, выступает оппонентом, рецензентом. Бывает членом различных творческих групп, комиссий, жюри ... Организует научно-методические конференции, семинары различных уровней. Читает спецкурсы в ВУЗах Украины и за рубежом. Проводит много интересных мероприятий в дошкольных учебных заведениях и многое другое. Такую полезную, разнообразную, продуктивную деятельность прошлых дней нашего достойнейшего юбиляра мы высоко ценим, глубоко уважаем и желаем крепкого здоровья, такой же энергичности и сноровки для украшения будущих дней.

Пусть колосится и даёт щедрый урожай дальнейший счастливый жизненный творческий путь юбиляра.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Наукова школа академіка Алли Богуш / упорядник і загальна ред.. А.М.Богуш. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 528 с.

Алла Богуш
доктор педагогічних наук, професор
дійсний член НАПН України

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ВІДХИЛЕННЯМ У РОЗВИТКУ

У статті подано характеристику відхилень у розвитку дитини дошкільного віку, визначено ключові поняття адаптаційно-корекційної роботи із дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: корекція, корекційно-педагогічна діяльність, корекційно-розвивальне навчання, адаптація, діти дошкільного віку.

В статті представлена характеристика розвитку ребенка дошкільного віку; определено ключевые понятия адаптационно-коррекционной работы с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: коррекция, коррекционно-педагогическая деятельность, коррекционно-развивающее обучение, адаптация, дети дошкольного возраста.

Alla Bogush

THE CORRECTIONAL WORK WITH SPECIAL NEEDS PRESCHOOLERS

The article deals with characteristics of the evolution of the preschooler. The main notions of adaptation and correctional work with special needs preschoolers are described in it.

Key words: correction, correctional pedagogical work, correctional training work, adaptation, preschoolers.

Проблему корекційної роботи з дітьми досліджували психологи (Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.), дефектологи (Т. Власова, О. Ганєєва, В. Кащенко, В. Тарасун, Є. Саботович, В. Синьов, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.), лінгводидакти (В. Бадер, В. Борова, О. Дем'яненко, А. Колупаєва, К. Крутій, Н. Савінова та ін.).

Корекція психологами розглядається як своєчасне педагогічне втручання (психологічні впливи) у будь-які відхилення (чи порушення) психічного розвитку з метою своєчасного виправлення (коригування), запобігання подальших відхилень або ж полегшення порушень засобом їх компенсації.

Предметом корекційної педагогіки є процес диференціації навчання, виховання і розвитку дітей, які мають деякі порушення і відхилення розвитку, визначення найбільш результативних шляхів, засобів, способів, методики, спрямованих на своєчасне виявлення, попередження і виправлення цих відхилень.

Під корекцією розуміємо виправлення (часткове чи повне) вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи тієї психічної функції в дорослих. Конкретна мета і завдання корекції, а також методи і прийоми корекційної роботи

визначаються в кожному випадку видом порушення розвитку та індивідуальними особливостями дитини.

Корекційно-педагогічна діяльність розглядається вченими (С. Бадмаєв, Г. Бурменська, О. Карабанова, О. Лідере, А. Співаковська та ін.) як складне психофізичне, соціально-педагогічне явище, що охоплює весь освітній процес (навчання, виховання і розвиток), виступає як єдина педагогічна система, куди входять об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і оцінко-результативний компоненти.

Оскільки корекційно-педагогічна діяльність охоплює всі боки педагогічного процесу – виховання, навчання. Розвиток, формування, то вона може здійснюватись і в будь-якій освітній чи виховній галузі. Існують різні види корекційної діяльності, як-от: корекційно-діагностична, корекційно-розвивальна, корекційно-навчальна, корекційно-виховна, і психокорекційна т.п.

Корекційно-розвивальне навчання – це система заходів диференційованого навчання, що дозволяє своєчасно надавати допомогу дітям, які потребують допомоги, компенсація порушень і відхилень у розвитку, корекцію відхилень у пізнавальній сфері дитини, підготовку її до навчання у школі.

Компенсація (урівноваження, заміщення) – це складний, багатоступеневий процес перебудови чи заміщення порушень і відхилень у психофізіологічних порушеннях організму. У процесі компенсації в організмі дитини відбувається формування нових динамічних стереотипів та умовних зв'язків, перебудова порушених функцій.

Адаптація – це процес пристосування дитини до умов життя в дошкільному навчальному закладі (чи школі), до його норм, вимог, правил поведінки, до активної пізнавальної діяльності, засвоєнню навчальних програм, входженню в новий для дитини соціум.

Зауважимо, що сьогодні є значна кількість дітей, які мають певні відхилення (чи порушення) в розвитку і виховуються в загально педагогічних (загального типу) дошкільних навчальних закладах.

В Україні опубліковано низку регіональних концепцій побудови національного дошкільного закладу, в яких до певної міри відображено сучасні тенденції розвитку системи дошкільного виховання і сформульовано важливі принципи її побудови. Однак у цих концепціях не вдалося врахувати всіх реальних умов, особливостей і специфіки контингенту дітей, які виховуються у масових дошкільних закладах. Обґрунтовано потребу адаптаційно-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, котрі мають розумового розвитку, афективною поведінкою і пошкодженнями психіки. За статистичними даними, такі діти становлять 25 % загальної кількості немовлят

Дошкільний вік найбільш сензитивний до розвитку психічних процесів. У плані розвитку поведінки і становлення особистості – це період найбільш інтенсивного засвоєння норм і правил організованої поведінки, яка формується на ґрунті спілкування з дорослими в ході активної діяльності дитини. У процесі спілкування педагог впливає на дитину, завдяки спільним діям, надалі через переймання дитиною дій дорослих, і лише поступово дитина починає самостійно використовувати засвоєні нею правила поведінки.

Ми припускаємо, що завдяки своєчасному вивченню аномальних проявів

стане можливим управляти як розумовим розвитком, так і поведінкою таких дітей; залежно від причин відхилень буде знайдено конкретні способи їх корекції. До того ж, таке вивчення дасть змогу реалізувати особистісно орієнтовану модель навчання і виховання — здійснити на практиці принципи індивідуалізації та диференціації навчання та виховання і не віддавати цих дітей у спеціалізовані заклади.

Знання закономірностей генезису психіки нормі дає змогу розібратись, у своєрідності психічного розвитку дітей з різними відхиленнями психіки, знайти ефективні диференційовані шляхи корекції і компенсації аномалії їхнього психічного розвитку і саме таким чином стимулювати тимчасово загальмований хід психічного розвитку дитини.

Ключовими позиціями виховання і навчання аномальних дітей у масовому динамічних диференційованих груп (по три — п'ять осіб) з урахуванням рівня розумового й емоційного розвитку; розроблення системи індивідуально-диференційованих впливів для кожного типу аномальних дітей; гуманізація педагогічної роботи з урахуванням особистісно орієнтованої моделі навчання і виховання у масовому дошкільному закладі; підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів з орієнтацією на новий тип діяльності з аномальними дітьми в масовому дошкільному закладі; забезпечення наступності корекційно-педагогічної роботи з аномальними дітьми в дошкільному закладі і масовій школі з урахуванням принципу безперервності педагогічних впливів.

Література:

1. Богуш А., Савінова Н., Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності / А. Богуш, Н. Савінова – Миколаїв: Атом, 2007
2. Богуш А.М., Ямницький В.М., Корекційно-педагогічна робота з дітьми з відхиленнями у психічному розвитку / А.М.Богуш, В.М.Ямщицький. Концепція. – Педагогіка і психологія. – 1996. – №1.
3. Гонеев А. Д., Основы коррекционной педагогики / Гонеев А. Д., М: «Академия», 1999.
4. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика / Е. М. Мастюкова М., 1997.

Алла Богуш
доктор педагогічних наук, професор
дійсний член НАПН України

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

The article deals with the competency building approach to the development of child's speech personality. The author describes child's communicative competence and defines the essence of notion 'child's speech personality' in it.

Key words: children, competency building approach, development of child's speech personality.

В конце XX столетия сложился компетентностный подход к разработке содержания и методики обучения и воспитания детей. Компетентность предполагает сформированность ряда компетенций в определённом виде деятельности, в том числе и в речевой деятельности.

Составной частью Базисного компонента дошкольного образования в Украине выступает коммуникативная компетенция, которая охватывает языковую и речевую компетенции, а они, в свою очередь, лексическую, фонетическую, грамматическую, диалогическую (А.Богуш, 2004).

Под речевой компетенцией мы понимаем умение ребёнка адекватно и уместно практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя с этой целью речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности.

Лексическая компетенция – наличие определённого запаса слов в пределах возрастного периода, способность адекватно использовать лексемы, уместно употреблять образные выражения, пословицы, поговорки, фразеологические обороты. Её содержательную линию составляют: пассивный и активный словарь в пределах возраста: слова- синонимы, омонимы, антонимы; родственные и многозначные слова; основное и переносное значение слова; однокоренные слова; образные выражения, пословицы, поговорки, фразеологические обороты.

Содержательная сторона диалогической компетенции: диалог между взрослым и ребёнком, между двумя детьми; полилог (групповая беседа); разговорная речь; беседы по содержанию художественных текстов, картин, сопровождающие и заключительные беседы; словесные поручения.

Обязательный результат обучения. Ребёнок свободно, произвольно вступает в разговор со сверстниками, взрослыми (как знакомыми, так и незнакомыми), поддерживает предложенный диалог в соответствии с темой, не вмешивается в разговор других. Строит предложенный диалог; отвечает на вопросы, к нему обращённые, а также по содержанию картин, художественных произведений. Выполняет словесные поручения, отчитывается об их выполнении.

Аналогичную качественно-количественную наполняемость имеют и другие виды речевых компетенций (монологическая, фонетическая, грамматическая), которые в своей совокупности составляют коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная компетенция включает свободное владение разговорной речью. Ребенок легко и непринуждённо вступает в общение со взрослыми и детьми. Поддерживает разговор в соответствии с ситуацией, осознания и понимания темы и заинтересованности. Адекватно пользуется речевыми и паралингвистическими средствами выразительности. Владеет формулами речевого этикета; ориентируется в ситуации общения; проявляет инициативу или корректно прекращает разговор. Самостоятельно составляет рассказы различного вида, пересказывает художественные тексты.

Художественно-речевая компетентность рассматривается нами как комплексная характеристика личности, поликомпонентное образование, включающее когнитивно-речевую, эмоционально-поэтическую, эмоционально-выразительную, оценочно-этическую и театрально-игровую компетенции.

Содержательная и методическая сторона речевой компетенции дошкольника на различных возрастных этапах представлена в опубликованной тематической программе «Речевой компонент дошкольного образования и серий учебно-методических пособий для детей и воспитателей» (А.М.Богущ, 1998, 2004).

Сформированность различных видов речевой и коммуникативной компетенций составляют фундамент будущей языковой личности. Эволюция её становления довольно сложная, проходит несколько этапов – с первых месяцев жизни ребёнка и продолжается в процессе активной жизнедеятельности личности.

Только на третьем году жизни ребёнок овладевает активной разговорной речью и включается в коммуникативно-речевую деятельность. Ребёнок дошкольного возраста овладевает морфологией и синтаксисом родного языка на практическом уровне, однако говорить о сформировавшейся языковой личности на этапе дошкольного детства ещё рано. В это же время дошкольник выражает себя уже как вполне сформированная речевая личность.

Речевая личность ребёнка дошкольного возраста – это активный, инициативный собеседник, открытый для общения, который легко и непринуждённо вступает в общение с детьми и взрослыми; использует языковые и экстралингвистические средства выразительности; владеет формулами речевого этикета; имеет достаточный уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенций. Формирование личности и речевого поведения ребёнка во многом зависит от специфики речевой среды.

Речевую среду мы понимаем как совокупность социально-педагогических организованных и неорганизованных условий общения ребёнка в системах «взрослый (родители, воспитатели, учитель, родственники и т.д.) – ребёнок», «ребёнок–взрослый», «ребёнок–ребёнок». Речевая среда может быть: одноязычная, двуязычная, диалектная, многоязычная (поликультурная) и др. По характеру влияния на ребёнка речевая среда может быть: стихийно-нестимулированной, стимулированной, актуальной, развивающей.

Стихийно-нестимулированной среде свойственно пассивное опосредованное взаимодействие, порождающее различного рода речевые ошибки, интерферен-

ции. Стимулированная речевая среда – это организованный процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции ребенка на различных возрастных этапах.

Актуальная речевая среда – максимально активное взаимодействие ребёнка с другими участниками общения; погружение ребёнка в активную речевую деятельность.

Эффективное влияние речевой среды на формирование речевой личности ребёнка зависит от речевого потенциала среды, т.е. от её развивающей функции. Под развивающей речевой средой мы понимаем потенциальные возможности положительного влияния различных факторов в их взаимодействии на речевое развитие ребёнка и формирование речевой личности.

Заметим, что развивающий потенциал может иметь как стихийная, так и организованная речевая среда в зависимости от культуры речи и языковой личности взрослых собеседников и сверстников, с которыми ребёнок постоянно общается.

Литература

1. Базовий компонент дошкільної освіти// Дошкільне виховання – 2012. – №7
2. А.М. Богущ. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – Харків, «Ранок», 2013.

Полевикова О.Б.

доцент, кандидат педагогических наук,
Херсонский государственный университет,
г.Херсон, Украина

**А.М.БОГУШ – ФУНДАТОР ОТРАСЛИ
УКРАИНСКОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Ключевые слова / Keywords: А.М.Богущ / А.М. Bogush, языковое образование и речевое развитие детей дошкольного возраста / preschool children language education and development.

Основоположителем нового научного направления в независимой Украине – дошкольной лингводидактики – по праву считается А.М.Богущ, профессиональная деятельность которой с конца 60-х годов прошлого столетия способствовала созданию мощной научной школы, открывшей современный этап в развитии указанной отрасли знаний.

Ныне Алла Михайловна – заслуженный деятель науки и техники Украины, лауреат государственной премии в отрасли «Дошкольное образование», действительный член НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор, более 50 лет своей жизни посвятившая проблемам дошкольного образования.

Анализ достижений Аллы Михайловны помогает будущим диссертантам успешно осуществлять свои собственные исследования. В первую очередь – это представители мощнейшей не только в Украине научной школы выдающегося учёного, чьи имена широко известны: Н.В.Гаврыш, Т.М.Котик, К.Л.Крутий, Н.И.Луцан, Е.С.Трифорова и многие-многие другие.

При этом упоминание учёных-лингводидактов, которые изучают важные проблемы развития речи детей дошкольного возраста, соответствует цели нашей статьи, ведь именно этот аспект является всеобъемлющим в творческо-педагогической деятельности академика А.М.Богущ.

Более 600 трудов по различным проблемам языкового образования и речевого развития дошкольников: монографий, пособий, учебных программ, методических рекомендаций, статей – насчитывает наследие учёного.

В них – не только обоснование терминологического поля молодой отрасли украинской науки, но и уточнение объекта и предмета, целей и задач исследования, стратегические ориентиры, перспективные пути научного поиска.

Важным достижением А.М.Богущ является также обоснование методологических основ дошкольной лингводидактики, целей и задач языкового образования, закономерностей, принципов, методов, форм, приёмов, средств речевого развития дошкольников.

Будучи научным руководителем проекта по созданию современного базового компонента дошкольного образования, Алла Михайловна подготовила программу и методические рекомендации «Речевой компонент дошкольного образования» с учетом вариативных действующих программ по развитию речи и обучению детей

дошкольного возраста родному языку в Украине и в странах СНГ [2], результатов собственных экспериментальных исследований, своей научной школы, а также – практического опыта дошкольных учреждений и студентов факультетов дошкольного воспитания.

В реализации задач речевого развития детей дошкольного возраста важным является понимание педагогом основных составляющих речевой компетенции, определенных А.М.Богуш:

Лексическая компетенция – это запас слов в пределах определенного возрастного периода, способность к адекватному использованию лексем, правильное употребление образных выражений, поговорок, пословиц, фразеологических оборотов.

Фонетическая компетенция – правильное произношение всех звуков родного языка, звукосочетаний согласно орфоэпическим нормам, ударению; хорошее развитие фонематического слуха, позволяющее дифференцировать фонемы; владение интонационными средствами выразительности речи (темп, тембр, сила голоса, логические ударения и т.п.).

Грамматическая компетенция – неосознанное употребление грамматических форм родного языка в соответствии с законами и нормами грамматики (род, число, падеж, форма обращения и т.д.), чувство грамматической формы, наличие коррекционных навыков правильности употребления грамматических норм.

Диалогическая компетенция – это понимание связного текста, умение отвечать на вопросы и обращаться с вопросами, поддерживать и начинать разговор, вести диалог, составлять разные рассказы.

Коммуникативная компетенция – комплексное применение языковых и неязыковых средств с целью коммуникации, общения в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения, инициативность общения. Каждый вид компетенции имеет базисные возрастные характеристики [1, 186].

Ныне под руководством Аллы Михайловны осуществляются систематические экспериментальные лингводидактические исследования в таких направлениях: исторический аспект становления и развития отечественной дошкольной лингводидактики; методика развития речи и обучения родному языку; методика обучения украинскому языку в русскоязычных дошкольных учреждениях; подготовка студентов дошкольных факультетов к обучению детей украинскому языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. Київ. Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Видавництво «Ранок», 2013. – 192 с.

СУТНІСТЬ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИМІРІ АЛЛИ БОГУШ

Ключові слова: Алла Михайлівна Богуш, художньо-мовленнева діяльність, художньо-мовленнева компетенція, діти дошкільного віку.

Keywords: Alla Bogush, art and speech activity, art and speech competence, pre-school children.

Художньо-мовленнева діяльність займає провідне місце у навчанні і вихованні дітей, адже вони не лише вивчають твори усної народної творчості, українських і зарубіжних письменників, а й активно розігрують їх, драматизують, інсценують, віддзеркалюють їх зміст у власних малюнках, із задоволенням декламують вірші, створюють свої казки, тим самим розвиваючи рідне мовлення.

Сутність художньо – мовленневої діяльності була розкрита видатним українським науковцем Аллою Михайлівною Богуш, чиє ім'я добре відоме і за межами нашої держави. Так, на твердження Алли Михайлівни Богуш, художньо-мовленнева діяльність дітей є складовою як художньої, так і мовленневої діяльності. Учена визначає сутність означеного феномена як полікомпонентне утворення, в якому виокремлює чотири складові, а саме: 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями); 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо – імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно – поетична творчість) [2, с.44].

Алла Михайлівна Богуш визначила структуру художньо-мовленневої діяльності, яка, на її думку, складається із таких компонентів: когнітивно-мовленнева, поетично-емоційна, виразно-емоційна, оцінювально-естетична й театральна-ігрова. Зміст і результат формування різних видів художньо-мовленневих компетенцій у дітей докладно представлений у розробленій Аллою Михайлівною програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти», яку складено відповідно до Державного стандарту – Базового компонента дошкільної освіти, і яка користується попитом між вихователями дошкільних навчальних закладів і перевидається в четвертий раз. В означеній програмі окремим розділом представлено художньо-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку: ученою сформульовано принципи відбору художніх творів для дітей і принципи ознайомлення дітей з художніми творами, досить докладно окреслено змістову характеристику художньо-мовленневої діяльності й особливо наголошуємо на чітко визначених, конкретизованих Аллою Михайлівною Богуш завданнях з усіх видів формування художньо-мовленневих компетенцій. Зміст програ-

ми структурований за віковими групами на весь час перебування дітей в дошкільному навчальному закладі: переддошкільних і до старших (випускної) груп. Особливо цінним, на нашу думку, є подані автором методичні рекомендації для вихователів (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби організації художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільному навчальному закладі). На думку А. М. Богуш, ключовими напрямками в організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку є такі: 1) розвиток художньо-естетичного сприймання і словесної творчості; 2) розвиток мовлення, виховання культури мовлення; 3) літературознавча підготовка; 4) збагачення емоційно-чуттєвого і когнітивного досвіду.

У художньо-мовленнєвій діяльності, як зазначає Алла Михайлівна Богуш, присутній художній образ залежно від виду мистецтва, який збуджує творчу уяву, фантазію, розвиває ініціативу дитини [2, с.44]. Великого значення надавала вчена художньому слову, яке допомагає дитині встановлювати зв'язки з довкіллям. У процесі слухання художнього твору дитина, за словами Алли Михайлівни Богуш, вчиться «бачити» через слово, розуміти й оцінювати предмети і явища, зіставляти факти, аналізувати, доходити умовисновків, тобто художнє слово вчить мислити за допомогою готових мовних форм» [2, с.44]. Особливо вчена наголошувала на усній народній творчості, оскільки народна педагогіка піклується про розвиток різних боків мовлення, а саме: скоромовки мають вдалі засоби виправлення мовленнєвих вад, колісанки розвивають слух та чуття мови [3, с.265], потішки, забавлянки – виховують, розвивають діалогічне мовлення, звукову культуру, збагачують мовлення народними образними виразами, прислів'я та приказки – навчають та збагачують словник дітей; загадки містять порівняльні ознаки, за якими треба встановити, що це за річ чи явища [3, с.277]. Літературний твір виступає перед дитиною в єдності змісту і художньої форми, але сприйняття твору буде повноцінним за умови, якщо дитина до нього підготовлена. Художнє сприйняття і словесна творчість, на переконання А.М. Богуш, є головними складовими компонентами художньо-мовленнєвої діяльності, в якій виконання та відтворення сприйнятих літературних творів супроводжується образним, виразним мовленням. У зв'язку з цим, цінними є настанови Алли Михайлівни щодо включення дитини до художньо-мовленнєвої діяльності, тобто звертати її увагу не лише на зміст, а й на виразність мовних засобів різних літературних творів [2, с.6], елементарний художній аналіз твору [2, с.47], що сприяє збагаченню художнього, емоційно-чуттєвого досвіду дітей, формуванню операцій порівняння й узагальнення, виробленню адекватної оцінки її мовлення.

Щодо видів занять з художньо – мовленнєвої діяльності зауважимо, що Алла Михайлівна зокрема, виокремлює такі: етичні бесіди, літературні творчі ігри, літературні вікторини, драматизації, театралізації художніх творів, читання і розповідання віршів, казок, оповідань морально – етичної та гумористичної спрямованості тощо.

Із-поміж методичних прийомів вчена наголошує на таких, як: декламування, приспівування пісень, художній аналіз текстів, пояснення етимології образних висловів, лексичні вправи на матеріалі загадок, малювання за фольклорними й художніми текстами, ритмізування, моделювання, уявлювальний діалог із персонажем художнього твору.

Надзвичайно важливим вважаємо погляд Алли Михайлівни Богуш на організацію спільної роботи сім'ї та дошкільного навчального закладу з розвитку художньо-

мовленнєвої діяльності дітей. Так, учена справедливо відзначає, що батьків необхідно залучати до літературних вікторин, які можуть проводитися як один із видів розваг, а можуть пропонуватися дітям та їхнім батькам як творче домашнє завдання, незвичайне змагання сімей, до створення окремих книжок-малюток, альбомів-ілюстрацій до найулюбленіших казок, творчих проєктів, мальованих шарад, кросвордів за творами одного з письменників, придумування спільних із дітьми загадок – картинок тощо [2, с.286-288]. Зауважимо, що всі запропоновані вченою заходи успішно реалізуються в сучасній навчально-виховній практиці дошкільних навчальних закладів. Вихователі відзначають ефективність саме таких, як альбом ілюстрацій за текстами фольклорних жанрів, участь батьків у літературній вікторині, проведення свят, розгадування кросвордів.

Уважаємо, що всі запропоновані Аллою Михайлівною Богуш форми, методи роботи з художніми творами стимулюють художньо – мовленнєву активність дошкільників.

Література

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Х.: Видво «Ранок», 2011. – 176 с. – (Дошкільна освіта)
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т., Методика організації художньо – мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. [Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
3. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах [підручник]. 2-ге видання, доповнене і перероблене / А. Богуш. – К.: Видавничий дім «Слово», 2014. – 440 с.

SPECIFICS OF DEVELOPMENT OF MORAL CONSCIOUSNESS OF CHILD BY FACILITIES OF FOLK PEDAGOGICS

І.М. Непомняща

к.п.н., доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ПНПУ ім. К.Д.Ушинського

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДИТИНИ
ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

У сучасному українському суспільстві пріоритетною вважається ідея виховання людини незалежної, культурної, морально і духовно розвиненої, відповідальної, ініціативної, творчої, здатної самостійно будувати свою життєву позицію, про що й наголошується в нормативних документах. У зв'язку з цим надзвичайно важливу роль відіграє культурна, духовна і моральна функції освіти, оскільки суспільство розглядається як єдність культури та соціальності, що утворюється діяльністю людини, а система освіти може стати засобом морального розвитку особистості.

Проблеми виховання й морального становлення людини в контексті етнонаціональних процесів хвилювали багатьох дослідників. Висвітленню соціально-культурних процесів в Україні приділяли увагу В. Антонович, М. Аркас, Д. Багалій, М. Грушевський, М. Драгоманов, М. Костомаров, І. Огієнко. Необхідність використання надбань народної культури в процесі виховання обґрунтували М. Костриця, В. Обозний, С. Русова, О. Смоляк, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Є. Сявавко, К. Ушинський, Г. Філіпчук та ін.

Зазначимо, що у науковій літературі не існує однозначного тлумачення понять "моральність" і "духовність". Філософи, психологи, педагоги подають свої визначення цього феномену. Безперечно, між цими поняттями існує тісний взаємозв'язок, але не можна їх ототожнювати.

Особливе значення в духовному і моральному розвитку дітей надається народній творчості, фольклору, який має значний потенціал як своєрідна «школа» соціального досвіду та розвитку творчих здібностей дітей. Необхідно враховувати принципове положення про те, що в дошкільному та молодшому шкільному віці дитина духовно розвивається на засадах усної, «дописемної» культури. Відповідно, будь-яка форма традиційної народної творчості транслює способи пізнання навколишнього світу, сприяє формуванню художнього мислення, презентує різні форми соціально схваленої поведінки тощо. Фольклор як мистецтво усного слова моделює окремі життєві ситуації, досвід життєвих переживань, почуттів, вражень і є органічною складовою життя дитини. Народне мистецтво допомагає вийти за межі власного досвіду, оскільки досвід, який воно пропонує, має узагальнений характер, охоплює, як аксіологічні виміри окремої особистості, так і людства в цілому. Воно не зводиться тільки до інформації, активів розуміння, а є практичним духовним освоєнням предметної діяльності, стосується всіх аспектів заохочення, спрямування, мотивації буття людини.

Окрім того народне мистецтво, на переконання дослідників (І. Мірчук, О. Іванкова-Стецюк, Г. Кловак та ін.), як специфічне відбиття об'єктивного світу, є явищем сучасної соціальної дійсності. Високий художній рівень творів фольклору зумовлюють більш високий рівень і якість дитячих переживань, уявлень, асоціацій, забезпечують суттєві фактори взаємодії дитини й суспільства, які спрямовані на узгодження її поведінки з народною, тобто загальнонародською мораллю [3: 35-37].

Народна педагогіка здавна відмітила взаємозв'язок емоцій, слова та поведінки, створила універсальні засоби впливу слова на формування моральної свідомості та поведінки і дітей. Так, М. Стельмахович відзначає особливу роль словесного виховання. Найголовнішими народними методами словесного виховання, за Стельмаховичем, є пояснення, порада, застереження, бесіда, переконання, прохання, словесна заборона, заохочення, схвалення, розповідь тощо [9]. Ці методи за допомогою різноманітних засобів, серед яких слід виділити фольклор, релігію, громадську думку формували моральну свідомість людини впродовж тисячоліть. Слово, донесене до дитини через релігійні моральні заповіді, пісню чи казку, громадський осуд чи схвалення, ставало головним чинником виховання моральності людини. У народному середовищі змалечку дитині прищеплювали почуття відповідальності за сказане і зроблене. К. Ушинський підкреслював, що народна педагогіка навчає легко, за якимось полегшеним методом. Суть цього методу в прихованості педагогічного впливу за образами народної казки, прислів'я, приповідки, повір'я, примовки тощо [6: 37].

Так, народна деонтологія, формуючи в моральній свідомості людини почуття морального обов'язку, сферу належної моральної поведінки, вбачали у слові водночас «... текст і підтекст, образ і думку, конкретне поняття і символ, ідею і форму, зміст і стиль, відбиток речей і їх першопочаток, по суті – еліксир творення нових понять і речей» [3], [4]. Мовленнєво-мисленнєвий процес розпочинається чуттєвими сприйняттями, враженнями, проходить певні етапи і завершується символізацією внутрішнього і зовнішнього світу за допомогою слова («Думка і мовлення»). Чуттєве сприйняття мови посилюється, а відповідно якісно зростають і враження, творяться поняття, судження за умов, що мова є художньою [4: 158-185].

У даному контексті надзвичайно цінною є думка В.О.Сухомлинського про роль слова у виховному процесі. «Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують чотири культу: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки, культ рідного слова» [5: 201].

Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел, провідними методами морального виховання дітей дошкільного віку ми вважаємо словесні методи: читання і розповідання українських фольклорних творів морального змісту; етичні бесіди за змістом прослуханого твору; опис, порівняння і пояснення вчинків позитивних і негативних героїв фольклорних творів, складання їх словесного портрету.

Література

1. Богуш А. М. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні / А. М. Богуш // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : зб. наук. праць. – К., 2000. – Кн. 1. – С. 18–23.

2. Малахов В.А. Культура і людська цілісність / В.А. Малахов. – К.: Наукова думка, 1984. – 117 с.
3. Плахтій В. І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання / В. І. Плахтій. – Вінниця, 2003.
4. Потебня А.А. Язык и народность / А.А. Потебня // Мысль и язык. – К.: Сиета, 1993. – С.158-185.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.2. – 670 с.
6. Трифонова О.С. Морально-етичне виховання дітей дошкільного віку: монографія / О.С. Трифонова, О.І. Кисельова. – Одеса: Видавець М.П. Черкасов, 2010. – 239 с.
7. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К.: Радянська школа, 1997. – 291 с.

РЕЗЮМЕ

В статті речь йде про значення і використанні вербальних методів в практиці нравственного виховання дітей дошкільного віку; аналізуються аспекти використання «слова» при вихованні нравственного поведіння в народній педагогіці.

Ключевые слова: нравственность, нравственная норма, нравственное поведение, вербальные методы воспитания.

РЕЗЮМЕ

У статті йдеться про значення й використання вербальних методів у практиці морального виховання дітей дошкільного віку; аналізуються аспекти застосування «слова» при вихованні моральної поведінки в народній педагогіці.

Ключові слова: мораль, моральна норма, моральна поведінка, вербальні методи виховання.

RESUME

Speech is dealt with in the article about a value and use of verbal methods in practice of moral education of children of preschool age; the aspects of application of “word” are analysed at education of moral behavior in folk pedagogics.

Keywords: moral, moral norm, moral behavior, verbal methods of education.

Руденко Юлія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені К.Д.Ушинського»

РОЗВИТОК УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Ключові слова: увиразнення мовлення/ expressiveness of speech, заочна форма навчання/ external form of education, професійно-мовленнєва діяльність/ professional and speech activity, культура мовлення та виразне читання/ culture of speech and expressive reading

Метою публікації є висвітлення основних аспектів проблеми розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів заочної форми навчання.

Головною ознакою, що відрізняє підготовку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі денної і заочної форми навчання, є на думку В.В.Нестеренко, ступінь їх самостійності в опануванні змісту цього процесу [1,с.124]. Студенти заочної форми навчання переважно більшість (80-90%) навчального матеріалу опановують самостійно (самостійна робота студентів денної форми навчання – відповідно 50-60% інформації). Зважаючи на це, специфіка викладання нормативної дисципліни «Культура мовлення та виразне читання» була орієнтована на самостійну роботу майбутніх вихователів ДНЗ.

Формувальний етап експерименту відбувався упродовж 5 років (2009-2013 рр). На формувальному етапі експерименту брали участь 379 студентів перших курсів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського та охоплював теоретичну і практичну підготовку в процесі вивчення нормативних дисциплін «Культура мовлення та виразне читання» та «Дитяча література».

Основна мета експериментальної роботи полягала в організації професійно-мовленнєвої діяльності студентів заочної форми навчання як упродовж навчальних тижнів, так і під час самостійної роботи, у міжсесійний період. Викладання курсу «Дитяча література» було спрямоване на розгляд художніх особливостей текстів дитячої літератури (авторських та народних), малих фольклорних жанрів, що рекомендовано програмами навчання та виховання в дошкільному навчальному закладі.

Логічним продовженням виступило викладання курсу «Культура мовлення та виразне читання». Викладання курсу «Культура мовлення та виразне читання» базувалося на формуванні у студентів базових мовленнєвих знань умінь і навичок, організації професійно-мовленнєвої та комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів ДНЗ, студентів заочної форми навчання. У цьому

контексті було розглянуто поняття «діяльність», «комунікативна діяльність», «професійно-мовленнева діяльність» «модель професійно-комунікативного спілкування вихователя з дітьми дошкільного віку»; визначено сутність та основні складові професійно-мовленнєвої діяльності вихователів ДНЗ.

Метою викладання курсу «Культура мовлення та виразне читання» виступило формування у студентів вмінь і навичок виразного читання та озброєння їх методикою роботи з художніми творами та формами методами та прийомами презентації художньої літератури.

Упродовж настановчої сесії (вересень місяць - 4 лекційні години) студентів було ознайомлено з теоретичними відомостями в галузі теорії виразного читання художніх творів, основними поняттями курсу, як-от: слово, смисл, значення слова, лексика, емоційність, експресивність, образність мовлення, тропи, епітет, порівняння, оксюморон, метонімія, гіпербола, літота, техніка мовлення, дихання, голос, дикція, засоби логіко-емоційної виразності, паузи, логічні наголоси, мелодика, темп, тембр, поза, жести, міміка, оповідання, оповідь, розповідь, казка, зачин, кінцівка, вірш, силабічна система, силабо-тонічна, тонічна системи віршування, хорей, ямб, дактиль, амфібрахій, анапест, строфа, байка тощо.

Викладання курсу передбачало: 1) вивчення студентами передумов словесної дії і розвиток вмінь і навичок правильно нею користуватися (керувати диханням у процесі мовлення, читання, володіти правильною і чіткою дикцією, силою, чистотою і висотою голосу, орфоепічними нормами вимови); 2) вміння користуватися засобами логіко-емоційної виразності читання в їх органічному зв'язку (сутність мовних тактів, пауз, їх різновидів і тривалості, логічних наголосів (тактових і головних), мелодики й її відозмін, темпу і його варіювання, емоційної функції наголошених слів (емоційного забарвлення тексту) і вміти ними користуватися; 3) ознайомлення з особливостями художньо-естетичного сприймання художніх творів дітьми різного віку, вимогами та особливостями читання творів різних жанрів.

Передбачалося озброєння вміннями: 1) підготувати твір для читання та аналізу його з дітьми –провести літературознавчий і дієвий аналіз тексту; 2) аналізувати особливості виразного читання і переповідання творів різних жанрів; 3) класифікувати і застосовувати позамовні засоби виразності в процесі читання, мовлення (поза, жест, міміка); 4) виразно читати й розповідати художні твори різних жанрів (байки, оповідання, казки, вірші; 4) добирати і проводити дидактичні і мовні ігри та ігрові вправи відповідно до теми. Упродовж викладання курсу студенти мали оволодіти: засобами логіко-емоційної виразності читання для розкриття і передачі (відтворення) змісту тексту; засобами інтонаційної та стилістичної виразності мовлення, досягти високого рівня власної мовленнєвої культури; засобами визначення емоційної функції наголошених слів (емоційного заряду тексту); технологіями вирішення творчих перспективних завдань наскрізної словесної дії і аналізу тексту з дітьми.

Основним напрямом роботи зі студентами заочної форми навчання було озброєння методикою роботи з КЗФТ (культурно-значенневими фаховими текстами), а саме: розробка конспектів занять, укладання педагогічного портфолію, розробка сценаріїв свят та розваг за текстами художньої літератури.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у висвітленні сутності методики розвитку увиразнення мовлення студентів заочної форми навчання, майбутніх вихователів ДНЗ.

Література

1. Нестеренко В.В. Теоретичко-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: дис.. доктора пед. наук.: 13.00.04, 13.00.08 / Нестеренко Вікторія Володимирівна. - Одеса, 2014. – 506 с.

Авраменко О.А.

кандидат педагогических наук,
преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии
Уманского государственного университета
имени Павла Тычины

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ключевые слова/keywords: социализация/socialization, личность/personality, дети дошкольного возраста / pre-schoolchildren, адаптация / adaptation.

Коренное реформирование системы образования в условиях перестройки государственности, культурного и духовного возрождения Украины нуждается в усовершенствовании процесса социального становления детей дошкольного возраста. Ведь именно в этот период в характере личности закладываются стержни духовных ценностей и основы моральных норм. Развитие ребенка во взаимодействии и под влиянием социальной среды определяют как процесс и результат его социализации. Социализация происходит как под влиянием стихийного взаимодействия детей с социальной окружающей средой, так и при относительно управляемом процессе влияния на них социальных учреждений и агентов социализации.

В целом ряде современных исследований признается преимущество дошкольного учреждения как института социализации, в котором созданы условия для личностного развития ребенка, способности приспосабливаться к окружению и воспроизведению ребенком социальных связей и социального опыта (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Ватутина, Т. Жаровцева, О. Кононко, А. Колесник, Т. Пониманская, И. Рогальская и др.

Весомый вклад в рассмотрение сущности процесса социализации личности в дошкольном детстве осуществлен И. Рогальской. Исследователь интерпретирует понятие социализация в дошкольном детстве, как процесс становления детской личности в ее взаимодействии с социальным миром на основе уровневого вхождения ребенка в систему социальных связей, активного освоения социокультурного опыта через ее субъективное познание общественной окружающей среды и конструирование образа социального мира [2].

Дошкольный возраст – это период начального формирования личности и первого опыта взаимодействия с другими детьми, который в дальнейшем определяет характер самосознания ребенка и его коммуникативного развития. В этой связи чрезвычайно важно понять специфику детских отношений в разновозрастных группах и обнаружить те факторы, которые оказывают содействие или препятствуют становлению положительных, социальных форм общения. Взаимодействие и общение детей разного возраста друг с другом, имеют важное значение и большое влияние на развитие целого ряда положительных сторон личности как младших, так и старших детей. В разновозрастном объединении детей, решаются самые сложные воспитательные задачи: дети учатся внимательно относиться к старшим, беспокоиться о младших, приоб-

ретают коммуникативные привычки. Старшие относительно младших являются более опытными, своего рода наставниками, а младшие следят за поступками, поведением и деятельностью старших. Любые проблемы, которые возникают, становятся общими. В разновозрастных группах создаются эффективные условия для развития социальной компетентности дошкольников. Это происходит прежде всего благодаря тому, что в таких группах есть возможность взаимного общения и взаимодействия детей разного возраста. Взаимодействие детей в разновозрастном коллективе выполняет функцию социальной защиты, которая состоит в помощи старших младшим в организации их жизнедеятельности, защите и поддержке тех детей, которые не могут реализовать себя по разным причинам в коллективе ровесников; обеспечении соответствующего эмоционального самочувствия каждого воспитанника, поскольку создается возможность для каждого ребенка общаться с детьми того возраста, с которыми он себя комфортнее чувствует. Сама современная жизнь выдвигает на первый план проблему специально организованного разновозрастного общения и взаимодействия.

Л. Байбородова рассматривала взаимодействие в разновозрастной группе, как "... способ усвоения, переработки опыта и информации от поколения к поколению, четкое поведение с одной стороны и наследование этому поведению с другой. У ребенка усвоение опыта всегда происходит через взрослого или старшего в общей деятельности или общении. В процессе общей деятельности и общения детей разного возраста происходит переосмысление опыта старших и обогащение, развитие опыта младших" [1]. Таким образом, разновозрастное объединение является фактором, который наиболее эффективно влияет на социальное и психическое развитие ребенка, при условии его целесообразного и целенаправленного включения в педагогический процесс.

Разновозрастной коллектив решает задачи более ранней социализации детей, обретения ими элементарных привычек педагогического общения: помощь старших младшим в организации их жизнедеятельности, защита и поддержка тех детей, которые не могут реализовать себя по разной причине в коллективе ровесников. Характер отношений между детьми разновозрастных групп имеет стойкий характер и определяется стилем воспитания взрослого, социальной средой, воспитательным пространством, что составляет перспективу дальнейших исследований в этом направлении.

Литература:

1. Байбородова Л.В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся. Автореф. дис. док. пед. наук. / Л. Байбородова — Казань, 1994. — 48 с.
2. Bajborodova L.V. Pedagogicheskie osnovy regulirovanija social'nogo vzaimodejstvija v raznovozrastnyh gruppah uchashhihsja. Avtoref. dis. dok. ped. nauk. / L. Bajborodova — Kazan', 1994. — 48 s.
3. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 / І.П. Рогальська : Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2009. — 43 с.
4. Rogal's'ka I.P. Teoretiko-metodichni zasadi socializacii osobistosti u doshkil'nomu ditinstvi: avtoref. dis... d-ra ped. nauk: 13.00.05 / I.P. Rogal's'ka : Lugan. nac. un-t im. T.Shevchenka. — Lugans'k, 2009. — 43 s.

Короп Олеся Анатоліївна

аспірантка ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

Ключові слова \ Key-words: аудіювання \ listening, сприймання мовлення \ perception of speech, розуміння мовлення \ understanding of speech, значення \ value, смисл \ sense.

З поміж багатьох важливих завдань виховання і навчання дітей дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі розвиток мовлення і мовленнєвого спілкування – одне з основних. Своєчасна і якісна його реалізація – важлива умова ефективності мовленнєвого виховання дошкільників, під яким ми, вслід за О.С. Ушаковою, розуміємо педагогічний процес, у ході якого здійснюється формування у дітей мовленнєвих умінь і навичок, і на цій основі відбувається розвиток мовлення (мовленнєвої діяльності) [3, с. 7].

В дошкільному навчальному закладі діти опановують два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. Аудіювання є самостійним видом мовленнєвої діяльності. Оскільки якість оволодіння зв'язним мовленням та засвоєння інформаційного матеріалу значною мірою залежать від здатності (спроможності) дошкільників вилучити з прослуханого повідомлення (висловлювання вихователя, однолітка, літературного тексту) необхідну інформацію для регуляції власних як мовленнєвих, так і не мовленнєвих дій, то необхідно здійснювати цілеспрямовану, спеціально організовану роботу в дошкільному навчальному закладі щодо навчання дошкільників аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. Недооцінка важливості роботи над аудіюванням у дошкільному дитинстві негативно позначається на мовно-мовленнєвій підготовленості дошкільників до навчання в школі.

Оскільки дошкільники, як відомо, раніше починають аудіювати, ніж продукувати мовлення, важливо здійснювати спеціальну навчальну роботу щодо розвитку у них аудіативних навичок і вмінь. Розвиток мовленнєвої діяльності – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що в дошкільній лінгводидактиці увага вчених акцентується переважно на проблемах розвитку у дітей дошкільного віку навичок говоріння (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Н.В. Горбунова, К.Л. Крутій, Л.О. Таллер, О.С. Трифонова, О.С. Ушакова, С.К. Хаджирадева, В.І. Яшина та ін.).

Окремі питання практики формування у дітей дошкільного віку навичок аудіювання розкрито в працях педагогів-класиків (С.Ф. Русова, Я.А. Коменський, І.І. Срезневський, В.О. Сухомлинський, Є.І. Тихеева, К.Д. Ушинський, Є.О. Фльоріна та ін.) та учених-лінгводидактів (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Н.В. Горбунова, Л.О. Кал-

микова, К.Л. Крутій, Л.О. Таллер, О.С. Ушакова, В.І. Яшина та ін.).

Незважаючи на виключне значення аудіювання для формування й розвитку дитини дошкільного віку, важливість для практики користування рідною мовою власне методика аудіювання як один із структурних компонентів методики розвитку мовлення ще не розроблена. Однією з причин недостатньої уваги до аудіювання в дошкільній лінгводидактиці є той факт, що до недавнього часу вважалося, що в процесі розвитку у дошкільників навичок говоріння діти автоматично, стихійно, без цілеспрямованого навчання оволодівають навичками аудіювання. На сучасному етапі розвитку лінгводидактичної науки протилежну точку зору висловлюють А.М. Богуш, Л.О. Калмикова, К.Л. Крутій, Н.В. Харченко та ін.

Другою причиною недостатньої уваги до аудіювання є недостатнє висвітлення даної проблематики в програмах виховання і навчання. Так, здійснений нами аналіз програм («Малятки» (1991, 1999 р.р.), «Розвиток українського мовлення у дошкільників» (1991 р.), «Дитина» (1993, 2013 р.р.), Базовий компонент дошкільної освіти (1999, 2012 р.р.), «Дитина в дошкільні роки» (2004 р.), Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2009 р.), «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2011 р.) засвідчив, що у них відсутнє поняття «аудіювання», а тому до цього часу не поставлено важливу мету навчально-мовленнєвої роботи в дошкільному навчальному закладі – оволодіння дошкільниками аудіюванням як одним із видів мовленнєвої діяльності (поруч із говорінням); не сформульовано спеціальних методичних завдань щодо розвитку у дітей дошкільного віку навичок і вмінь аудіювання; не виокремлено комплексу аудіативних навичок і вмінь; не висвітлено критерії та показники рівнів розвиненості у дітей старшого дошкільного віку навичок і вмінь аудіювання.

Важливо відмітити, що жодна із чинних та варіативних програм України не орієнтують педагогів на організацію і проведення спеціальної мовленнєвої роботи із розвитку у старших дошкільників навичок аудіювання граматичних значень словосполучень і речень. Приєднуємося до думок Л.О. Калмикової, згідно з якими «засвоїти граматичне значення тієї чи іншої граматичної форми в дошкільному віці – означає зрозуміти зміст повідомлень чи інформації про навколишній світ, що реалізується у цих граматичних формах» [2, с. 146]. Учена продовжує: «Засвоїти граматичне значення словосполучень – означає оволодіти операцією мовленнєвого сприймання: зрозуміти смисл інформації, яка містить в собі граматичну форму, автоматично (мимоволі) зіставляючи почуті словосполучення зі зв'язками і відношеннями між предметами і явищами дійсності. Розуміння значень словосполучень – це розуміння дітьми смислу, який міститься в ньому, інформаційного, номінативного повідомлення про явища дійсності. Несвідоме, мимовільне засвоєння дітьми значень речень – це процес розуміння тільки змісту повідомлення про факти і явища дійсності, оволодіння загальними способами побудови різних видів речень і прийомами їх інтонування, тобто процес розробки інтелектуальних (сміслових, семантичних), граматичних та інтонаційних операцій. Щоб дошкільники зрозуміли зв'язки навколишньої дійсності, виражені в різних видах словосполучень, а також повідомлення про факти і явища дійсності, відображені у простих і складних синтаксичних одиницях, необхідно проводити роботу над поясненням смислу, який міститься у реченнях [2, с. 372, 377].

Отже, аудіативно-формувальна робота в дошкільному навчальному закладі має здійснюватися в плані розвитку дошкільників навичок сприймання і розуміння

інформації повідомлень, які передають словосполучення, речення, тобто в аспекті формування операцій аудіювання смислу, що містяться в цих граматичних формах.

Ураховуючи недостатню теоретичну розробленість означеної проблеми в дошкільній лінгводидактиці, а відтак і відсутність спеціальної мовно-мовленнєвої роботи в дошкільному навчальному закладі з відповідного напрямку назріла потреба у створенні науково-обґрунтованої методики розвитку у дітей старшого дошкільного віку умінь і навичок аудіювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти/ А.М. Богуш. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. – 176с. – (Дошкільна освіта).
2. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. – К.: Фенікс, 2008. – 497с.
3. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М. Изд-во Интетуа Психотерапии, 2001. – 240с.

УДК:373.2+504+82

Соцька О.П.

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

ЕКОГУМАНІТАРНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

Ключові слова / Keywords: соціальна модель/social interaction model, екологічний підхід/an ecological approach, предметна діяльність/object-oriented activity, спілкування/communication, пізнавальні потреби/ cognitive needs, художнє слово/artistic expression, розуміння/understanding.

Розвиток особистості дитини раннього віку детермінується взаємодією з дорослим за умови емоційного пізнання довколишнього. Визначальною виступає *соціальна взаємодія*, як вид безпосередніх або опосередкованих (зовнішніх чи внутрішніх) стосунків, зв'язків, що існують в суспільстві, проявляються на міжособистісному (мікросоціальному) і суспільному (макросоціальному) рівнях [5, с. 176]. Сформована соціальна модель взаємодії виступає як форма соціальної комунікації або спілкування принаймні двох осіб чи спільностей, в якій систематично здійснюється їх вплив один на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів.

Екологічний підхід до розвитку особистості дитини раннього віку спрямований на гармонізацію *взаємодії дитини із найближчим природним довкіллям у процесі спільної діяльності з дорослим, з акцентуацією її змісту на детермінованості естетичної цінності природи*. Взаємодія дитини і дорослого відображає опосередкованість спілкування у діаді дитина – дорослий по відношенню до довколишнього середовища, тобто дорослий не повинен виконувати *роль екскурсовода, а лише допомогти дитині розуміти довколишній світ*.

Серед ознак соціальної моделі взаємодії в контексті екології дитинства виокремимо опосередкованість, що відображено у суцільному поглиненню дитиною раннього віку предметом (фетішізація, за К.Девіцом). Також, існує *протиріччя* у ситуації коли спосіб дії з предметом, *приклад дії належить дорослому, а дитина у той же час повинна виконувати індивідуальні дії*. Ця ознака соціальної моделі взаємодії реалізується у новому (для цього віку) типі діяльності – *предметна діяльність*, спрямована на засвоєння суспільно вироблених способів дії з предметами [1, с. 259-260].

Специфіка формування основ екологічної культури в ранньому віці полягає у характерному для дитини потязі самостійно зрозуміти довколишній світ. Стрімко зростає *потреба різноманітних вражень*, яка під впливом дорослих повинна трансформуватися в *пізнавальну потребу*. За умови помірного ступеню вражень, а також тих, які можуть бути опробовані дітьми в дії [3, с. 63].

У чому ж міра вражень у пізнавальній діяльності? З позиції фізіології оптимальним об'ємом є той, який в однаковій мірі визначає розвиток рухів рук та пози-

тивних емоцій. На п'ясть руки приходиться приблизно третина усієї площі проєкцій порівнянно із площею рухових проєкцій частин тіла (М.Кольцова, Л.Фоміна).

Накопичення чуттєвого досвіду та сприймання естетичної цінності природи у межах соціальної моделі взаємодії дитини і дорослого забезпечується зверненням до *художнього слова* (утішки, забавлянки, вірші, казки), як «*засобу образного осмислення дійсності*» [4, с.102].

На підставі природного ритму, музичності має місце передумова *розуміння* дитиною змісту утішки чи невеличкого вірша. Так, психологи Д.Ельконін, А.Люблінська зазначали раннє виникнення у дітей здібності прийняття особливостей звучання художнього слова – ритму, рими, інтонації. Наступним етапом – виступає *розуміння* дитиною мовлення дорослих, художнє слово сприяє розвитку їхнього мовлення, збагаченню словника; художні образи літературних творів викликають у дітей уявлення про предмети та явища довколишнього світу, пробудження відчуття, переживання; у дітей формується сприйнятливність до художнього слова, виховується інтерес до слухання літературних творів. Отже, художнє слово слугує, засобом поширення кругозору дітей, збагаченню почуття, формуванню ставлення до довколишнього, закладає початок естетичного виховання.

На сучасному етапі розвитку дошкільної лінгводидактики А.Богуш виокремлені принципи добору художніх творів для дітей: висока художня майстерність твору, образність, жвавість, відповідність літературним нормам мови художнього твору, цікавий сюжет, простота і ясність композиції, доступність художнього твору дитині, принцип новизни і контрасту у змісті художніх творів, урахування конкретних педагогічних завдань, для вирішення яких добирається художній твір [4, с.106-107]. Серед провідних принципів добору художніх творів для дітей раннього віку виокремимо такі, як-от: простота та чіткість ритму, стислість віршів та окремих строк, простість та ясність добре знайомих дитині образів, відсутність описовості при яскраво вираженій дійсності.

Серед принципів ознайомлення дітей із художніми творами А.Богуш розглядає: принцип емоційно-виразного читання художнього твору, усвідомлення і розуміння дітьми змісту художнього твору, повторність читання, включення дітей в активну пізнавальну діяльність за змістом художнього твору, взаємозв'язок пізнавальних, виховних і мовленнєвих завдань, принцип тематичного читання віршів, принцип оцінювального ставлення дітей до змісту художнього твору [4, с.108-109].

Розуміння змісту мовлення – складний процес, що вимагає здібності розуміння як значення слів так і систему виразних засобів (інтонація, добір слів) усного мовлення. Розуміння дитиною раннього віку значення слів і словосполучень розвивається поступово: від вираження змісту мовлення дорослого у звуковому забарвленні до утворення зв'язку між явищами дійсності і словами, що їх означають (назва предмету, історично складена система значень слів), як підсумок накопичення словника, збагачення чуттєвого досвіду і осмислення довколишньої дійсності (Н.Швачкін) [7].

Художнє слово, навіть у формі нескладних і невеличких за об'ємом віршів, утішок, наділено якостями викликати різноманітні емоції вже у дітей раннього віку.

Художні тексти, демонстрація предметів виступають джерелом загострення дитячих емоцій за умови одночасного прояву емоційного ставлення до них дорослого – вірші, утішки читаються жваво, виразно; у показі ігрових дій – виразні рухи, жести.

Емоційний чинник розвитку особистості дитини раннього віку засобами художнього слова відображено у сприйнятті дітей до звукової сторони поетичних текстів в умовах розвитку розуміння їх змісту. По-перше, сприйняття дітьми раннього віку звукових явищ, звукова сторона мовлення розглядається у єдності із її змістом – звукові комплекси, з яких складається мовлення, не виокремлюється від змістового значення. Також, звукові явища відіграють, у цьому процесі, семантичну функцію з протилежним від послідовності [2] сприйняття звукової сторони мовлення: на початку першого року життя, провідну роль відіграє інтонація, надалі семантичну функцію несе ритм – пізніше звуковий малюнок слова.

Вплив *інтонації* при читанні художніх творів відображається, в першу чергу, на поведінці дітей: вираження радості, задоволення, послаблення чи повна відсутність відволікання, інтонаційна виразність читання викликає підвищення уваги, зосередженості [6, с. 232].

Отже, покладена в основу соціальної моделі взаємодії екогуманітарна парадигма розвитку особистості дитини раннього віку відображає детермінованість естетичної цінності природи на етапах формування основ екологічної культури як базису особистісної культури, що відображено у емоційно-чуттєвій сфері дитини. Провідним виступає емоційний чинник взаємодії дитини і дорослого через зміст художніх творів і специфічних для художнього слова звукових явищ (ритму, інтонації).

Список використаної літератури:

1. Возрастная психология: учебное пособие / Л.Ф.Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
2. Китерман Б.П Ребенок и чувство ритма / Б.П.Китерман // Голос и речь. – 1913. – №2.
3. Кондратов В.В. Розумове виховання дошкільників / Кондратов В.В. – К.: Рад. школа, 1979. – 128 с.
4. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: прогр. и метод. рекомен. / упоряд. А.М.Богуш. – 4-те вид., дооп. и доп. – Х.: Вид-во «Ранок», 2013. – 192 с.
5. Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник / заг. ред. і укладач В.П.Андрущенко, М.І.Горлах. – Київ – Харків: ВМП «Рубікон», 1997. – 400 с.
6. Радина Е.И. Умственное воспитание детей раннего возраста / под. ред. Е.И. Радина. – М.: «Просвещение», 1968, 239 с.
7. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия в раннем возрасте / Н.Х.Швачкин. – М.: «Известия АПН РСФСР». – 1948. – Вып. 13.

Орехова Л.І.

доцент, кандидат педагогічних наук,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ВИМІРИ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Ключові слова: освітній процес, народна педагогіка, національні традиції /
Key words: educational process, national education, national traditions.

Держава, яка хоче досягти вершин соціально-економічного й культурного розвитку, повинна дбати про своє майбутнє, підвалини якого закладаються у школі. Розвиток національної школи має бути науково вивіреною, тому необхідно залучати до цього процесу все, що вироблене наукою, вивчати й засвоювати все найцінніше, створене педагогічною думкою, насамперед вітчизняною.

Метою нашої роботи є аналіз педагогічних ідей Б.Д.Грінченка й можливості застосування їх у сучасному навчальному процесі. Освіта кінця XIX – першої половини XX століття хронологічно пов'язана з новою сферою життя мови, літератури, низкою інших мистецьких аспектів життя, що, відповідно попередніх епох, вражають своєю багатоманітністю, а, звідси, відповідно зрослими можливостями впливу на суспільство. Саме в цьому вбачаємо феномен означеної доби, багато в чому, завдяки різноманітності та силі впливу на суспільство, визначної, прикметної, етапної для подальшого поступу українського народу, що визначає і нашу зацікавленість роллю й місцем у ньому відомого письменника, педагога, лексикографа, мовознавця, літературознавця, етнографа, історика, публіциста, громадсько-культурного діяча Б.Д.Грінченка.

Як педагог Б.Грінченко відзначався глибоко прогресивними переконаннями. У численних розвідках («Яка тепер народна школа на Україні», «На беспросветном пути. Об украинской школе», «Якої нам треба школи» та інших) він наголошував на необхідності створення мережі українських національних шкіл. Навчання рідною мовою – один із провідних принципів освітньої системи Б.Грінченка. Спираючись на досвід прогресивних педагогів, психологів, мовознавців, він розвиває їхні думки щодо діалектичної єдності мови і мислення, наголошує на тому, що мова є виразником найістотніших національних ознак: психологічних, світоглядних, етнографічних. Педагогічна потреба навчання рідною мовою безперечна: «І справді, ми бачимо таку річ, що завжди діти, які вчать своєю рідною мовою, розумніші, більше в них хисту, й думкою вони моторніші, ніж ті, кому затуркують голову мовою чужою» [2].

Б. Грінченко надавав дуже великого значення ролі книжки в житті людини, а особливо дитини. Результатом творчого пошуку педагога була вміло організована робота з книжкою в процесі навчання й виховання. Читання українських книжок на уроці було заохоченням і нагородою за самостійно і задалегідь виконані завдання. Робота продовжувалась комплексом позакласної: учні писали рецензії на прочитані книжки, на твори однокласників тощо. Упродовж 1888 – 1889 років у школі, де пра-

цював Б.Грінченко, видавався рукописний журнал «Думка», куди вміщувалися перші літературні спроби учнів, а також фольклорні матеріали, зібрані у своєму селі. На заняттях із старшими учнями практикувалися навіть лекції з українознавства, які передусім формували національну свідомість.

Втрачаючи рідне коріння, людина відрікається від найсвятішого – любові й поваги до народних традицій, звичаїв, моралі. Втрата відчуття національної приналежності, співвіднесення себе з певним етносом більшістю його представників перетворює народ у натовп, свідчить про глибоку й всебічну деградацію нації. Б.Грінченко розумів, що, лише пробудивши у народі національне самоусвідомлення, можна сподіватися на його національне, політичне й соціально-економічне самовизнання. Більшість тих проблем, які стосувалися розширення мережі українських національних шкіл і хвилювали педагогів, просвітян, серед яких був і Б.Грінченко, лишаються актуальними й сьогодні. Отже, зайвий раз переконаємося, що сучасним педагогам необхідно глибоко та всебічно вивчати й популяризувати творчість Б.Грінченка, чие життя було віддано благородній справі національного виховання.

Навчально-виховні завдання школи реалізуються через зміст навчального матеріалу, форми й методи навчально-виховної роботи, а також через, особистість учителя й характер його діяльності. Учителеві належить одне з найважливіших місць у структурі шкільної освіти, ним тримається школа. Від особистісних і професійних якостей педагога значною мірою залежить ефективність діяльності школи.

Звернувшись до періоду активізації національно-визвольного руху в Україні кінця XIX — поч. XX ст., ми побачимо, нові навіть для нашого часу ідеї в суспільній думці та педагогіці, пов'язані, насамперед, з іменами І. Франка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, О. Кобилянської, М. Павлика, В. Стефаніка та інших діячів української культури.

Б. Грінченко свідомо засвоїв кращі надбання світової педагогічної думки і поєднав їх з національними традиціями виховання та формування особистості, з потребами-духовного відродження української нації. У своїх науково-педагогічних, публіцистичних працях, художніх творах, що торкаються проблем освіти, він визначив усі найважливіші аспекти наукової педагогіки (мета, завдання, принципи, зміст, форми й методи навчання та виховання дитини). Чимало уваги приділено і загальнокультурній, професійній підготовці вчителя. Цілісний образ учителя національної школи, що постає з усієї наукової й літературної спадщини вченого й письменника, органічно доповнюється його власною педагогічною діяльністю. Згадаймо такі його теоретичні праці, як «Народні вчителі і українська школа», «Яка тепер народна школа на Україні», «Якої нам треба школи», «На безпросвітній путі. Про українську школу», підручники «Українська граматка до науки читання і писання», «Рідне слово. Українська читанка», художні твори шкільної тематики, публіцистичні статті з проблем народної освіти та культури, а також епістолярну спадщину і власне педагогічну діяльність Грінченка-вчителя, що постає із спогадів сучасників.

Формування окремих елементів національного образу світу починається із засвоєння мови, народної творчості, звичаїв тощо. Але найпоспідовніше він складається в умовах організованого навчання й виховання, яке повинно здійснюватися в національній школі.

Література

1. Іванова К.В. Педагогічні погляди Б.Д.Грінченка / К.В. Іванова // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Х., 2006.- Вип. 24. – С. 48-57
2. Єфремов С. Борис Грінченко // С. Єфремов. Духовні криниці. Ч.1. – К., 1997. – С. 420-423.
3. Орехова Л.І. Культуротворчий аспект у лінгводидактиці кінця 19-першої половини 20 століття: Б. Грінченко/ Л.І.Орехова // ІУ Международный научный форум «Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» / Университетский центр Ариель в Самарии, Total Graphics Ариель, государство Израиль, 2013. – С. 266 – 271.

Коринная А. А.

аспирант кафедры теории и методик дошкольного образования
Уманского государственного педагогического университета
имени Павла Тычины
г. Умань, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПОЛО-РОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Сегодня актуальна проблема поло-ролевой социализации детей дошкольного возраста, задачей которой является формирование у них способности осознавать себя представителями определенного пола с присущими им половыми различиями, поло-ролевыми установками, особенностями поло-ролевого поведения.

Анализируя сущность процесса поло-ролевой социализации, В. Романова отмечает, что «поло-ролевая социализация – это процесс усвоения индивидами социокультурных ценностей, которыми обуславливается формирование особенностей поло-ролевого поведения личности». Особое внимание обращается ученым на факторы поло-ролевой социализации, среди которых: гендерные установки; культурные стереотипы мужественности и женственности; отличные средства воспитания мальчиков и девочек; специфические виды труда каждого пола; дифференцированные мужские и женские роли [4, с.10].

По мнению И. Ковальчук, процесс поло-ролевой социализации рассматривает в двух аспектах: как процесс и результат общего и психосексуального развития девочки/мальчика в соответствии с возрастными особенностями взросления, обусловленный конкретными социальными условиями; как процесс развития личности, индивидуальности девочки/мальчика, девушки/юноши в реальной жизнедеятельности, осуществляется во взаимоотношениях со взрослыми, сверстниками своего и противоположного пола и самим собой – что и составляет ее сущностную характеристику [2].

Итак, поло-ролевая социализация ребенка проходит как сознательно организованная, запрограммированная и специализированная деятельность общества с целью формирования у него определенных гендерных свойств через такие институты, как семья, система обучения, воспитания в образовательных учреждениях и система идеологического воздействия. Успешность организации процесса поло-ролевой социализации этими институтами связана с наличием в них системы целенаправленно-ориентированных нормативов и стандартов гендерного поведения в типичных ситуациях [3, с. 325].

В связи с вышеуказанным возникает необходимость в подготовке специалистов дошкольного образования нового качественного уровня к воспитанию детей в процессе их поло-ролевой социализации, которые бы отвечали современным требованиям общества, были способны быстро адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности, владели умениями на протяжении всей жизни самостоятельно пополнять профессиональные знания и обогащать собственный

профессиональный опыт. Успешность осуществления профессиональной подготовки будущего воспитателя к воспитанию детей дошкольного возраста в процессе их поло-ролевой социализации зависит от оптимальности определения системы взглядов на процесс подготовки, на основе учета изменений стратегических целей профессиональной подготовки и закономерностей построения учебного процесса в высшем учебном заведении [1].

Мы разработали этапы подготовки будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста в процессе их поло-ролевой социализации, что позволило студентам в процессе обучения в высшей школе достигать более высокого уровня осмысления проблемы поло-ролевой социализации и выработать практические умения и навыки, учитывать принадлежность ребенка к определенному полу. Итак, были выделены следующие три этапа подготовки студентов: информационно-ознакомительный, когнитивно-практический, репродуктивно-рефлексивный.

Цель первого этапа – информационно-ознакомительного – направлена на профессиональное становление будущего воспитателя детей дошкольного возраста на основе формирования у него потребности в профессиональном и личностном саморазвитии; формирование устойчивой мотивации на развитие, воспитание и социализацию детей дошкольного возраста, осознание важности их эффективности.

Задачами этого этапа выступали:

- 1) накопление у студентов системы знаний, умений и навыков по организации работы с детьми в процессе поло-ролевой социализации;
- 2) формирование мотивационной готовности к работе с детьми дошкольного возраста и осознание важности процесса их социализации;
- 3) формирование готовности студентов к решению профессиональных задач в процессе организации работы в группах дошкольных заведениях.

На этом этапе профессиональной подготовки студентов в высшей школе реализовывали такое педагогическое условие: осознание студентами сущности поло-ролевой социализации и ее значимости в формировании гендерной культуры личности ребенка.

Второй – когнитивно-практический этап – предусматривал формирование у студентов системы профессионально-педагогических знаний, практических умений и навыков работы с детьми дошкольного возраста в процессе их поло-ролевой социализации.

Задачами на этом этапе выступали:

- 1) формирование у студентов профессионально-педагогических знаний о процессе и особенностях поло-ролевой социализации детей дошкольного возраста, устойчивого интереса к гендерной педагогике;
- 2) овладение студентами знаниями относительно форм и методов формирования поло-ролевого поведения дошкольников, учета половых различий мальчиков и девочек;
- 3) определение основных задач профессионально-педагогической деятельности в аспекте решения проблемы поло-ролевой социализации детей дошкольного возраста.

На этом этапе было внедрено такое педагогическое условие: реализация гендерного подхода в отборе содержания учебного материала с учетом особенностей дошкольного периода детства.

Цель третьего – репродуктивно-рефлексивного – этапа было овладение студентами технологиями педагогического сопровождения поло-ролевой социализации детей, реализация приобретенного опыта на практике с детьми дошкольного возраста в процессе их поло-ролевой социализации.

Задачами третьего этапа выступили:

- 1) обеспечение поло-ролевой составляющей в содержании профессиональных методик дошкольного образования;
- 2) сочетание теоретических знаний по технологии педагогического сопровождения поло-ролевой социализации детей и практических умений реализации при прохождении педагогической практики;
- 3) применение теоретических знаний и приобретенных умений в процессе педагогической практики в дошкольных учебных заведениях.

На последнем этапе подготовки студентов реализовали такое педагогическое условие: использование потенциала педагогической практики с целью формирования практического опыта студентов в работе с детьми дошкольного возраста в процессе их поло-ролевой социализации.

Таким образом, данные этапы подготовки студентов к воспитанию детей дошкольного возраста в процессе их поло-ролевой социализации позволили положительно повлиять на совершенствование качества подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к профессиональной деятельности. Значимой при этом оказалась потребность в совершенствовании структуры профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных учреждений к воспитанию детей дошкольного возраста в процессе их поло-ролевой социализации, где особую актуальность приобрел вопрос практической подготовленности студентов действовать в конкретной педагогической ситуации, применяя соответствующие методы, средства и приемы педагогического сопровождения детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Богинич А. Л. Пути совершенствования системы подготовки специалистов дошкольного образования [Электронный ресурс] / А. Л. Богинич // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2008. – Вып. 1 – Режим доступа к журн. : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/
2. Ковальчук И. А. Формирование готовности будущих педагогов к полоролевой социализации учащихся: дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Ковальчук. – Луганск, 2004 – 232 с.
3. Москаленко В. В. Социальная психология. Учебник. Издание 2-е исправленное и дополненное / В. В. Москаленко – М. : учебной литературы, 2008 – 688 с.
4. Романова В. Г. Особенности полоролевой социализации подростков: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 – «Социальная психология» / В. Г. Романова. – К., 2002 – 25 с.

Аматьєва О. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Трубник І. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Ключові слова / Keywords: педагогічне проектування / pedagogical design, кооперативне навчання / cooperative learning.

На сучасному етапі Україна зазнає значних соціально-економічних, духовних і культурних перетворень, що вимагають від вищої школи виховання нового покоління фахівців. У зв'язку з цим триває пошук освітніх технологій, які б сприяли особистісному зростанню майбутніх фахівців та забезпечували інтерактивну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу [1].

Мета публікації – проаналізувати практику організації міжгрупової взаємодії майбутніх педагогів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Характеризуючи кооперативне навчання, сучасні дослідники (О. Пехота, С. Ратовська) зазначають, що це ефективна викладацька стратегія, яка спирається на малі навчальні групи із числа студентів з різними навчальними можливостями і використовує різні види їхньої навчальної діяльності для підвищення якості роботи з навчальним матеріалом. Кожний член малої групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, але й за допомогу іншим у навчанні, тобто за створення дослідницької та продуктивної атмосфери. При кооперативному навчанні ситуації взаємодії характеризуються позитивною взаємозалежністю з індивідуальним звітом [2, с. 150].

Метод «пошук інформації», який був обраний нами, дозволяє засвоїти теоретичний матеріал, зібрати різні думки, сформувані власну позицію з визначеного питання, розвинути прагнення до пошуку, аналізу, структурування, збирання інформації.

Послідовність реалізації методу: об'єднання студентів у малі групи, визначення завдання для кожної групи, при цьому кожний член групи отримує частину від загального завдання; визначення часу на пошук, структурування та аналіз інформації; організація міжгрупової дискусії – заслуховуються повідомлення, які обговорюються, розширюються всією академічною групою [2, с. 152].

У ході реалізації інноваційного проекту «Ресурсний центр факультету – освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей», який має на меті удосконалення системи підготовки фахівців для потреб галузі освіти засобами творчого поєднання науки та практики, студенти задалегідь отримали завдання зібрати матеріал про дослідників і дослідження з етнопсихології та пред-

ставити його для обговорення на практичному занятті. Саме обговорення передбачало рольову поведінку студентів у груповій взаємодії. Так, практичне заняття на тему «Становлення та розвиток етнопсихології в особах» із дисципліни «Етнопсихологія» було проведене з використанням методів кооперативного навчання (метод «пошук інформації») та рольової взаємодії (ролі експертів, аналітиків, консультантів, бібліографів, кореспондентів).

У процесі підготовки до зазначеного практичного заняття експерти зібрали матеріал і презентували його під час обговорення. Презентація супроводжувалася показом слайдів та відбувалася за таким орієнтовним планом: інформаційна довідка про дослідника (прізвище, ім'я, по батькові; роки життя, країна, напрям дослідження); основні доробки; концептуальні положення та ключові поняття (розуміння предмету, змісту, функцій та значення етнопсихології, тлумачення термінів: етнос, національний характер, етнічні стереотипи, етнічні конфлікти, етнічна культура та ін.).

Аналітики піддавали аналізу повідомлення експертів, ставили питання та готували матеріал для рукописного випуску Наукового вісника з етнопсихології. Консультанти – це студенти, які зібрали найбільшу кількість інформаційних матеріалів про різні етапи становлення і розвитку етнопсихології, і виявили вільне орієнтування та обізнаність щодо зазначеної теми для обговорення.

Кореспонденти підготували рукописний випуск Наукового вісника з етнопсихології, візуалізували напрацьований матеріал. Бібліографи підготували огляд літератури, презентували основні та додаткові інформаційні джерела, оформили виставку.

Для створення відповідного емоційного стану, більш глибокого прийняття та занурення студентів у «роль» використовувалося нетипове для класичної аудиторної роботи розміщення обладнання та меблів, елементи оформлення (таблички, бейджі та ін.).

Результати групової роботи студентів були узагальнені у вигляді схеми, яка подавалася на мультимедійній дошці, що допомогло усім учасникам обговорення систематизувати зібраний, опрацьований та сприйнятий матеріал.

Відгуки студентів про участь у групових формах роботи дозволяють зробити висновок, що такі форми роботи відповідають потребам сучасної молоді, є цікавими, такими, що дозволяють проявити себе.

Література

1. Аматыєва О. Формування інноваційної культури педагога / О. Аматыєва, Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2002. – №10.
2. Пехота О. М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчальний посібник / О. М. Пехота, С. В. Ратовська. – 2-ге вид. доп. і перероб. – Миколаїв: Іліон, 2012. – 252 с.

Березовська Л.І.

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова

Театральне мистецтво, театралізована діяльність, розвиток мовлення, творче мовлення.

Keywords

Theater, theatrical activities, language development, creative speech.

Формування освіченої, творчої особистості є одним з першочергових завдань модернізації освіти в Україні. Провідну роль у формуванні естетичної та мовної культури особистості відіграє мистецтво, зокрема театр як засіб виховання духовних цінностей, творчого потенціалу дитини, що сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери, духовному збагаченню особистості.

Багатогранність театрального мистецтва молодших школярів та різноманітні форми театралізованої діяльності виступають домінантою в навчально-виховному процесі і стимулюють розвиток творчої особистості, який відбувається, перш за все, в діяльності, і чим вона різноманітніша, тим більш гармонійна особистість. Саме, гармонійно розвинена особистість є уособленням споконвічних прагнень людства досягти вищих ступенів досконалості та краси.

З цієї точки зору театралізована діяльність розглядається як ефективний засіб, що дозволяє формувати особистість у художній, естетичній, інтелектуальній, духовній, фізичній сферах, реалізувати її творчий потенціал.

Уперше у порівнянні з попередніми освітніми стандартами, Державний стандарт початкової загальної освіти у розділі «Освітня галузь «Мистецтво» містить напрям «Театральне мистецтво». Змістом цієї освітньої галузі є: основні особливості театрального мистецтва та їх взаємодія з іншими видами мистецтв, сприймання театральної вистави; засвоєння основної термінології, ознайомлення зі специфікою образної мови театрального мистецтва; формування елементарних навичок акторської майстерності у практичній творчій діяльності; висловлювання оцінних суджень щодо театрального спектаклю; формування і розвиток цілісного театрального мистецтва [3].

Назване спонукає розглядати театральне мистецтво як складову освітнього простору навчального процесу у початковій школі.

Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях, присвячених вивченню ігрової (Артемова Л.В., Жуковська Р.Й. та ін.), мовленнєвої (Аматьєва О.П., Богуш А.М., Полозова Г.І., Фесенко Л.І. та ін.) діяльності, становленню емоційної сфери (Кошелева Г.Д., Стрелкова Л.П. та ін.).

Театралізована діяльність – унікальний засіб збагачення мовленнєвого досвіду дітей, розвитку зв'язного мовлення, оскільки вона дає можливість для одночасного розв'язання різних мовленнєвих завдань, а саме: зв'язності – в сюжетоскладанні, образності та інтонаційної виразності – у виконавчій діяльності, збагачення і уточнення словника – у процесі засвоєння і відтворення текстів, вправління в різних видах творчих завдань.

Мовлення супроводжує всі види діяльності, воно є одним із компонентів творчої діяльності. Творчі здобутки в будь-якій діяльності людини зумовлені певним рівнем її компетентності, розвитком емоційно-чуттєвої сфери. Творчість пов'язана із самостійно народженим оригінальним задумом, добром оригінальних засобів його реалізації та створенням нового унікального творчого продукту і участь мовлення в цьому процесі, незалежно від змісту і предмета творчої діяльності, величезна.

Одним із ефективних засобів розвитку мовлення є театралізована діяльність. Завдяки їй молодші школярі отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, фразеологізмами; вони вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів). Мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим. У процесі підготовки та показу вистави в учнів розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних та невербальних засобів виразності (адже під час відтворення художньо-мовленнєвих сюжетів школярі засвоюють норму мовлення у її найвищому прояві).

На думку О.М.Ворожейкіної акторська майстерність спрямована на розвиток: вільного спілкування, комунікабельності, концентрації уваги, фантазії та уяви. Сценічне мовлення допомагає:

- навчитися логічно й правильно висловлювати свої думки;
- збагатити словниковий запас, що безпосередньо впливає на розвиток інтелекту;
- позбутися мовленнєвих дефектів [2, 54].

У театралізованих іграх, іграх-драматизаціях молодші школярі виражають свої почуття, переживання, враження, засвоюють їх в діяльності у безпосередньому контакті один з одним. Н. Карпінська пояснює, що драматизувати – означає представляти, розігрувати в особах який-небудь літературний твір, зберігаючи при цьому послідовність епізодів. Гра-драматизація є своєрідним і самостійним видом ігрової діяльності. Джерелом для неї слугують літературні твори, зміст яких учні відтворюють, зображують їх героїв і події, які з ними відбуваються. У гри-драматизації зміст і характер діяльності залежать від змісту твору. Заданий сюжет визначає склад учасників гри, слова, які вони промовляють, послідовність зображуваних епізодів, розв'язку. Це, передусім, полегшує їм ігрове завдання: є готовий зміст, встановлені стосунки учасників гри, визначені їх дії, репліки. Водночас, на думку вченої, тут важливо, щоб персонажі були зображені саме такими, якими їх подано у творі, з усіма характерними для них особливостями поведінки, мовлення. Інакше задум автора буде спотворений [4, 45].

Театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один з найулюбленіших видів творчості. Ще С.Ф. Русова довела природність «дра-

матичного інстинкту малюків». Діти щиро включаються у театральну діяльність, стимульовані літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них з'являється потреба у грі, що виникає під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щиросердному ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання [5, 6].

Окрім того, театралізована діяльність сприяє розвитку творчого розповідання під час складання сюжетів та розробки сценаріїв для театралізованих ігор. Основними показниками сюжету як своєрідного типу розповіді, складеної молодшими школярами, є зв'язне висловлювання, що відбиває у стислій формі динаміку основних подій гри, та сценарію, який складається задля розігрування в різних видах театралізованих ігор. Порівняно з сюжетом гри своєрідність сценарію виявляється в тому, що фабула, як сюжетна основа твору, відбивається не стільки в зображенні подій, скільки у відтворенні в діалогах стосунків та стану героїв.

Таким чином, створюючи нові розповіді, казки, оповідання, складаючи коротенькі віршики і, розігруючи певні театральні ролі, дитина входить у світ прекрасної фантастичної дійсності. Вона вчиться бути самостійною, чутливою до проблем інших, а також неповторною і оригінальною у своїх вчинках і діях. За допомогою театралізованої діяльності творче мовлення стає засобом самовираження і самореалізації молодшого школяра.

Література

1. Водолага Н.В. Театральна абетка / Н.В.Водолага // Донецьк : Лебідь, 2000. – 108 с.
2. Ворожейкіна О.М. Театр для малюків (початкова школа) / О.М.Ворожейкіна // Х.: Видавнича група «Основа», 2010. – 207 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/...standart/derj_standart
4. Карпінська Н.С. Гра-драматизація як засіб розвитку творчих здібностей дітей / Н.С. Карпінська // Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навч. посіб. Для студентів ВНЗ / Упорядник Богуш А.М. Част. I та II. – К. : Вид. Дім «Слово», 2005. – С. 644-646
5. Русова С. Нова школа / С.Русова // Барви творчості : Наук.-метод. зб. / За ред. І. Єрмакова. – К., 1995. – С. 26

Георгян Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ РИТМІКИ

Ключові слова / keywords: творчість / creative work, ритміка / rhythmic, творчі музично-ритмічні здібності / creative music and rhythmic abilities development.

Складні умови розвитку національної системи освіти загострили проблему невиявлених талантів, нерозкритих і нереалізованих творчих можливостей.

У теперішній час особлива увага до проблеми зумовлюється тим, що творчість дає людині можливість аналізувати свої потреби, інтереси, схильності, знаходити форми проявів індивідуальної активності. Творче самовираження сприяє формуванню особистісної значущості, емоційного розкріпачення, впевненості в собі, забезпечує самостійність у процесі діяльності, що є дуже важливим для формування фізичного і психічного здоров'я нації.

Питання розвитку творчих здібностей виступає одним із головних завдань навчання і виховання дітей дошкільного віку. Класиками педагогіки розкрити значущість і необхідність розвитку творчого потенціалу дітей (Я.А. Коменський, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, Ф. Фребель, П. Лесгафт, С. Русова та ін.). Педагоги визначали творчість як джерело інтелектуального, фізичного, психічного формування особистості.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження розкривають різні аспекти розвитку творчих здібностей дітей. Дослідниками сформульовані основні умови формування творчих здібностей (Ш. Амонашвілі, О. Борисова, Д. Джола, Б. Нікітін, В. Сухомлинський, В. Шаталов); визначені особливості розвитку творчих здібностей дошкільників і молодших школярів у різних видах діяльності (музичній: Л. Дмитрієва, В. Лабунець, Г. Мартянова, І. Таран; музично-ігровій: Н. Ветлугіна, О. Борисова, О. Хижна; руховій: В. Борилкевич, А. Дорошенко, Л. Карпенко, В. Папуша); виявлена специфіка впливу різних засобів естетичного виховання на розвиток творчої активності дітей (Л. Джикія, Д. Джола, А. Щербо).

У дослідженнях Н. Ветлугіної, О. Борисової, Т. Ротерс, Б. Теплової звертається увага на необхідність розвитку творчих проявів дітей у музично-ритмічній діяльності. Основними засобами музичної ритміки, які сприяють активізації творчого процесу, автори вважають музику та рухи.

Структурними компонентами творчих здібностей виступають: вміння, навички, які реалізуються в конкретній діяльності (Б. Теплов, Г. Костюк та ін.); психічні процеси: уява (Л. Виготський, В. Ражніков, С. Рубінштейн та ін.), мислення (О. Лук, А. Щербо, Г. Шевченко та ін.), емоції, відчуття, (Д. Джола, Б. Клименко, В. Омельчук, А. Щербо та ін.). Основними специфічними структурними компонентами музично-ритмічних здібностей є: почуття ритму, емоційна виразність рухів (Н. Ветлугіна, С. Науменко, Т. Клобоук, Б. Теплов).

Психофізіологічну основу проявів творчих здібностей складають біологічні, природні, вроджені, природжені, спадкові, надбані, соціальні фактори (Ю. Гільбух, А. Ковальов, В. Крутецький, Н. Лейтес, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов). На розвиток творчих здібностей здійснює взаємопов'язаний вплив оточуюче середовище і внутрішні закономірності розвитку. Творчі здібності включають як типові для людини, так і індивідуально-особистісні риси [1]. Специфічним засобом творчих здібностей дітей є ритміка, яка поєднує в собі комплекс музичного мистецтва та фізичні вправи.

Вивчення характерних особливостей музики і рухів та особливості їх використання дозволило визначити їх за основу вирішення завдань експериментальної роботи разом із творчими завданнями, які активізують художньо-пошукову практику дітей у пізнавальній діяльності, удосконалюють музично-руховий досвід [2, 3, 4].

Розвиток творчих музично-ритмічних здібностей передбачає організацію педагогічного процесу, теоретичну основу якого становить сукупність дидактичних умов, які дозволяють здійснювати взаємозв'язок між змістом, методами, формами музично-ритмічної діяльності і рівнем розвитку творчих здібностей дошкільників.

У визначенні дидактичних умов виходили з того, що творчі музично-ритмічні здібності відрізняються різнонаправленістю за способами формування і багатоаспектністю за проявами. Тому для побудови експериментальної роботи нами виділені такі дидактичні умови:

1) відбір і систематизація музично-ритмічного матеріалу і завдань творчого характеру;

2) емоційно-рухове і мотиваційне забезпечення процесу розвитку творчих музично-ритмічних здібностей дітей.

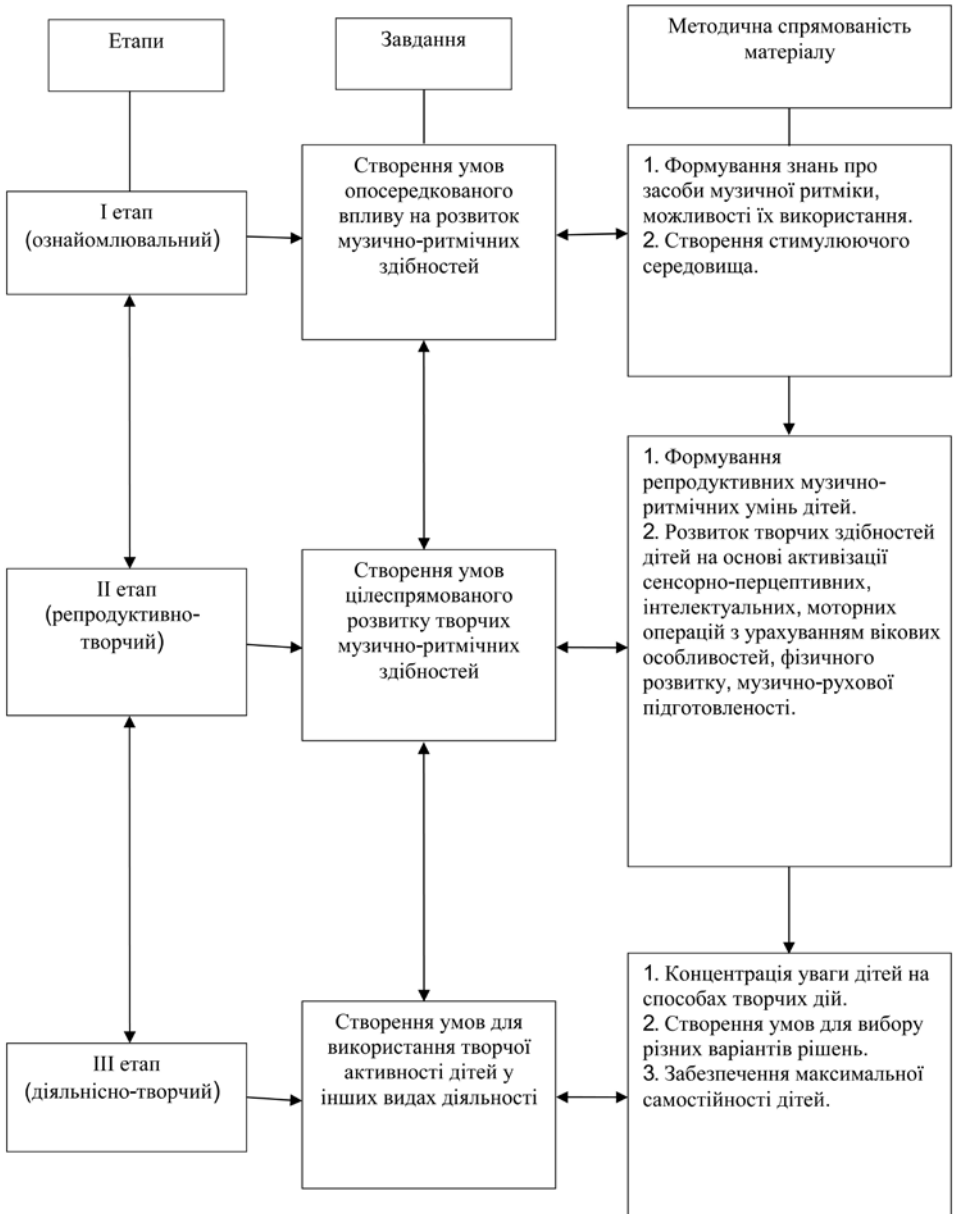
Перша дидактична умова була реалізована завдяки створенню експериментальної програми та методики гурткової роботи з ритміки. При розробці програми і системи творчих завдань було враховано відповідний рівень творчих музично-ритмічних умінь дітей, їх інтереси і потреби.

Відбір матеріалу для творчого гуртка ритміки здійснювався за наступними принципами:

- оздоровча, освітня, виховна спрямованість матеріалу;
- наступність у змісті музично-ритмічного матеріалу дошкільного закладу і початкової школи;
- взаємодія з різними видами діяльності;
- емоційна спрямованість змісту;
- урахування традиційних класичних і сучасних видів музично-ритмічної діяльності, національних традицій;
- урахування соціально-побутових умов розвитку дітей;
- урахування інтересів і потреб дітей і можливостей їх творчої самореалізації;
- зв'язок між різними видами мистецтв;
- зв'язок музично-рухового матеріалу і завдань творчого характеру.

Основними формами організації гурткових занять були: ритмічна гімнастика; музичні ігри, етюди, елементи пантоміми; розповіді і бесіди мистецтвознавчого і оздоровчо-гігієнічного характеру; дитячі танці для загального розвитку на сучасній, народній, класичній основах; музично-ритмічні інсценівки сюжетного характеру.

Схема 1. Дидактична модель роботи з дітьми старшого дошкільного віку з розвитку творчих музично-ритмічних здібностей



Було розроблено дидактичну модель та методику роботи з розвитку творчих музично-ритмічних здібностей старших дошкільників. Означена дидактична модель поєднувала три етапи: ознайомлювальний, репродуктивно-творчий, діяльнісно-творчий (схема 1).

На першому етапі (ознайомлювальному) створювалися умови опосередкованого впливу на розвиток творчих музично-ритмічних здібностей і формувалися уявлення дітей про значення музичної ритміки, її історію, основні засоби. Вирішення цієї групи завдань здійснювалося шляхом проведення екскурсій, спостережень, читання художньої літератури, бесід, ознайомлення з творами мистецтва.

На другому етапі (репродуктивно-творчому) розвивалися музично-рухові навички дітей, формувалися знання про способи творчих дій. Цей етап передбачав взаємозв'язок методів і прийомів репродуктивного і пошукового характеру в залежності від вікових особливостей, фізичного розвитку, музично-рухової підготовки дошкільників. Протягом усього етапу активізувалися сенсорно-перцептивні, інтелектуальні, моторні дії дітей. Також здійснювалося емоційно-мотиваційне забезпечення процесу розвитку творчих здібностей.

Третій етап (діяльнісно-творчий) передбачав забезпечення максимальної самостійності дітей, перенесення музично-рухових умінь у різні види діяльності, створення умов для формування потреби в естетичному вдосконаленні рухів. Відповідно до цього зміст творчих завдань був спрямований на: створення рухової розповіді дітьми за сюжетом (прислів'я, загадки, вірша, казки, ілюстрації тощо); створення ритмічних запитань-відповідей, загадок; рольові «рухові діалоги»; ситуації типу «Якщо б...»; передачу почуттів у рухах; створення розповіді за знайомим музичним твором; відображення змісту музичного твору за допомогою живопису та ін. Особливий інтерес дошкільників викликали індивідуальні і колективні виступи не тільки на заняттях гуртка, а і святкових ранках, тематичних вечорах, перед батьками, іншими дітьми. Користувалися популярністю і викликали активні творчі дії заняття гуртка, на які залучалися молодші школярі.

Проведене дослідження дозволило виявити позитивний вплив використаної методики на формування пізнавальних процесів у дітей, на їх емоційний розвиток, формування мотивів творчої музично-ритмічної діяльності, морально-вольових якостей особистості.

Література:

1. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
2. Дитяча хореографія. Програма та навчально-методичне забезпечення хореографічної діяльності дітей від 3 до 7 років / Шевчук А.С. – Шкільний світ, 2008. – 128 с.
3. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Програма та методичні рекомендації / С.І. Науменко. – К.: «Магістр-S», 1996. – 96 с.
4. Ротерс Т.Т. Ритмическое развитие личности школьника / Т.Т. Ротерс. – Луганск: Знание, 1998. – 170 с.

Горбунова Н. В.

доктор педагогічних наук, професор,
керівник Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти Республіканського
вищого
навчального закладу
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Ключові слова/ Keywords: гуманістична парадигма/ humanistic paradigm, педагогічна взаємодія/ pedagogical interaction, майбутні вихователі/ future educators.

Реалізація гуманістичної парадигми освіти можлива лише за умови спеціальної фахової кваліфікації майбутніх вихователів ДНЗ. Відтак, майбутній вихователь має бути обізнаний із основними вченнями в галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, здатний аналізувати соціально-значущі проблеми та процеси, вміти використовувати методи цих наук у своїй професійній і соціальній діяльності; знати етичні та правові норми, які регулюють ставлення людини до суспільства, навколишнього, вміти враховувати їх у власному житті та професійній діяльності; розуміти сутність і соціальне значення своєї майбутньої професії; мати цілісне уявлення про процеси та явища, що відбуваються в суспільстві та природі, про методи їх пізнання, вміти скористатись ними при вирішенні відповідних освітньо-виховних завдань при виконанні професійних функцій; мати наукове уявлення про здоровий спосіб життя, володіти вміннями та навичками фізичного самовдосконалення; володіти культурою мислення, знати його загальні закони, у письмовій чи усній формі правильно оформлювати свої думки.

Результатом професійної підготовки майбутніх вихователів є *готовність*, що визначається як „стан готового та бажання зробити що-небудь” [5, 194]. Аналізуючи наукову літературу, можна визначити „готовність” як категорію сформованості самосвідомості людини та конгруентності Я та як наявність здібностей, набуття певних якостей особистості, їх своєрідний синтез. У структурі готовності до професійної діяльності науковці (О. Мельник, Л. Шелестова) [2; 7] виділяють такі компоненти: мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий, оцінний, когнітивний, особистісний, психологічний, професійний.

Отже, постала необхідність визначити напрями фахової підготовки майбутнього вихователя, які б слугували підґрунтям його загальнокультурного, психолого-педагогічного, методичного розвитку. Серед них провідна роль належить *педагогічній взаємодії*, формування якої дає змогу подолати ціннісний вакуум не тільки у свідомості майбутнього вчителя, а й у суспільстві в цілому.

Ключовим аспектом педагогічної взаємодії науковці (Н. Кузьміна, В. Слостьонін) [1; 4] визначають взаємність дій її суб'єктів, їх взаємозумовленість та узгодженість із метою встановлення контакту. При цьому провідна роль у процесі навчання належить педагогу. Залежно від того, якою мірою вчитель володіє засобами та

механізмами педагогічної взаємодії, можна говорити і про педагогічну майстерність, що виявляється в діяльності (Н. Кузьміна) [1], але до неї не зводиться, вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь (В. Сластьонін) [4]. Суть в особистості вчителя, її позиції, здатності керувати діяльністю на високому професійному рівні.

Творче володіння вчителем педагогічною взаємодією – є з одного боку, умовою, необхідною для його ефективної роботи, а з іншого – найвищим рівнем прояву педагогічної майстерності вчителя. Відзначаючи її роль у діяльності вчителя, А. Макаренко зазначав, що професійний педагог уміє розмовляти з дитиною, володіє мімікою, може стримувати свій настрій, уміє „організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим”, кожен рух педагога виховує. Для В. Сухомлинського „завдання педагога виховувати почуття благородного гумору: здатність поєднувати радісний подив зі співчуттями, співпереживаннями, жалістю... Маленька людина, яка усміхаючись, співчуває і жаліє, ніколи не буде насміхатись над людиною, висміювати її тоді, коли треба допомогти” [6, 579]. О. Савченко наголошує на тому, що педагог у кожному учневі повинен бачити людину, гідну поваги, вчитель має відмовитися від виховання на заборонах, на уроках він повинен створити „поле впорядкованої свободи”, відроджувати роль позитивного зразка. Усе це має виявитись у зміні позиції вчителів та учнів у різних формах спілкування. Справжній учитель має бути гуманним, вдало застосовуючи добрий гумор і дотепний, він не повинен перенапружувати збудливу, знервовану, сором’язливу дитину [3, 5].

Актуальність проблеми формування педагогічної взаємодії посилюється соціально-психологічною ситуацією в суспільстві, коли зруйновано старі моральні орієнтири, задекларовано нові цілі та завдання, але не визначено відповідні цінності й ідеали, що їх супроводжують.

Педагогічна взаємодія покликана сьогодні втілити ідеї гуманістичної педагогіки, яка шукає шляхи олюднення процесів навчання та виховання, звільнення школи від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до дитини. Вона здатна регулювати соціальне та природне в суб’єкті життєдіяльності через усвідомлення їх збалансованого впливу на нього.

Визначення педагогічної взаємодії як базового компонента професійної підготовки вихователя впливає на кінцевий результат професійного навчання, що виводиться на рівень готовності до компетентного здійснення педагогічної діяльності в усіх її сферах.

Педагогічна взаємодія набуває особливої ваги, оскільки за своєю сутністю є системоутворювальною, такою, що інтегрує всі сфери професійної підготовки майбутнього вихователя. Визначення саме цієї складової професійної діяльності педагога зумовлено необхідністю переорієнтації свідомості майбутніх вихователів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості дитини та її права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами, а також формування готовності педагога до адекватної поведінки в ситуаціях, які потребують морального вибору. Однак дослідження останнього часу констатують той факт, що в більшості педагогів відсутнє сприйняття кожної дитини як особистості, індивідуальності бажання бачити в духовному вдосконаленні мету та зміст своєї педагогічної діяльності.

Отже, саме через професійну взаємодію конкретизуються загальнолюдські та загальнокультурні цінності щодо умов фахової діяльності. При цьому професійна взаємодія містить сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку, а через нього – до людей, із якими він контактує у процесі діяльності.

Література

1. Кузьмина Н. В. Способность, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. – 52 с.
2. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 21 с.
3. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів // Початкова школа. – 2000. – №1. – С 1–4.
4. Слостенин В. А., Каширин В. П., Психология и педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 390 с.
5. Словарь русского языка. Т. 2 : К – О / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1982. – 736 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа, 1969. – 513 с.
7. Шелестова Л., Чиренко П. Класному керівнику. Як організувати роботу? К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.

Карнаух Л.П.

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Уманского государственного университета
имени Павла Тычины

ГЕНДЕРНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова / keywords: соціалізація / socialization, гендерні взаємини / gender relations, діти дошкільного віку / pre-school children, сім'я / family.

Поиск источников духовности человека, представляющей сегодня наибольший дефицит в современном обществе, неизбежно приводит к анализу достижений и современных принципов педагогики и психологии, которые ориентированы на дифференцированный подход к детям разного пола. Вопросу исследования гендерных взаимоотношений большое внимание уделяли такие выдающиеся ученые: Т. Говорун, Д. Исаев, И. Кон, В. Каган, А. Петровский, Э. Эриксон.

В рамках нашего исследования уместно подробнее проанализировать теоретические основы этой проблемы и основополагающие дефиниции исследования – гендерные взаимоотношения в контексте социализации личности.

Взаимоотношения с другими людьми являются специфическими только для человека как субъекта. Сама семантика дефиниции «взаимоотношения» означает отношения между личностями, которые вступают в коммуникативный контакт.

Для раскрытия понятия «гендерные взаимоотношения» остановимся на анализе основополагающего понятия. Гендер (от англ. Gender – род, пол) социально-психологическая характеристика, с помощью которой определяется пол человека – «мужчина» или «женщина» [2]. Понятие гендер означает пол как социальное явление, как всё то социальное, что образуется над биологическим полом.

Проанализировав дефиниции «гендер», «взаимоотношения», можно определить, что гендерные взаимоотношения дошкольников – это отношения детей со сверстниками и взрослыми своего и другого пола, в результате которых происходит подготовка ребёнка к выполнению гендерных ролей в условиях социума. Приобретая опыт социальной жизни, усваивая правила, нормы и стандарты гендерного поведения, ребёнок учится ориентироваться в окружении, различать его и существовать в нём [1].

Семья является важнейшим фактором социализации, субъектом воспитания и условием саморазвития ребенка. Именно в семье ребёнок получает первый опыт социального взаимодействия, открывает для себя мир человеческих взаимоотношений между представителями разных полов, становится субъектом самовоспитания на личном примере родителей [2].

Неизбежный опыт, оставляющий глубокий след в сознании ребенка, заключается в повседневном наблюдении за своими родителями. Это, разумеется, помогает мальчику или девочке понять собственную гендерную роль в жизни. Речь идет, таким

образом, об опыте первостепенной важности в формировании гендерных представлений и гендерного поведения. Если малыш живет в благополучной, спокойной семье, он незаметно сам научится нормально воспринимать взаимоотношения между мужчиной и женщиной, потому что родители подают ему добрый пример. Мальчик усвоит черты мужественности отца, девочка – женственности матери.

Именно в старшем дошкольном возрасте ребёнок выходит за пределы узкого и привычного для него семейного круга в широкий мир, проживает необходимость устанавливать отношения с миром чужих взрослых и сверстников.

В системе гендерных взаимоотношений ребёнка в семье выделяют две важные в воспитательном плане линии: ребёнок-взрослый и ребёнок-ребёнок. Взаимоотношения ребёнок-взрослый имеют ведущее значение и являются первоосновой всех видов отношения ребёнка к действительности, источником его гендерного развития. Взрослый – носитель гендерных образцов, норм, правил, принятых в обществе. Положительные эмоции, которые переживает ребёнок при общении, выполняя определенное действие, должны непременно поощряться взрослыми. Пребывание ребёнка в окружении сверстников способствует накоплению социального опыта, осведомленности; у дошкольника формируется определенное гендерное поведение, способность быть адекватным ситуации, соответствовать ожиданиям авторитетных сверстников.

Итак, первым социальным институтом, влияющим на социальное развитие и формирование гендерных взаимоотношений ребёнка дошкольного возраста, является семья с ее воспитательной, консультативной и просветительской функциями.

Проблема развития гендерных взаимоотношений старших дошкольников многогранна и не исчерпывается рассмотренными в предлагаемом исследовании аспектами. Дальнейшее исследование связываем с такими направлениями: особенности формирования гендерных взаимоотношений в трудовой, познавательной деятельности; взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в процессе формирования гендерных взаимоотношений дошкольников.

Литература:

1. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Авт. – сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
2. Slovar' po social'noj pedagogike : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / Avt. – sost. L.V. Mardahaev. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2002. – 368 s.
3. Ткалич М.Г. Гендерная психология – К.: Академвидав, 2011.– 248 с.
4. Tkalich M.G. Gendernaja psihologija – K.: Akademvidav, 2011.– 248 s.

Княжева І. А.

кандидат педагогічних наук, доцент ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ДОДАТКОВОСТІ В РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: методична культура, майбутні викладачі педагогічних дисциплін, додатковість, принцип / *Keywords:* методична культура, майбутні викладачі педагогічних дисциплін, methodical culture, future teachers of pedagogical disciplines, additionalness, principle.

Потреба в розвитку методичної культури майбутніх викладачів викликана необхідністю їх орієнтації в нововведеннях і новаціях, пов'язаних з реформуванням та модернізацією освіти, що відбуваються завдяки соціальному замовленню і відповідають нагальним потребам, існуючим в суспільстві та науковим досягненням.

Дослідження базується на розумінні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін як системного динамічного особистісного новоутворення, яке проявляється в їх здатності до рефлексивного осмислення, присвоєння, відтворення та продукування ціннісних смислів і змісту викладацької діяльності, способів її розгортання на матеріалі педагогічних дисциплін. Її розвиток вимагає, з одного боку, оволодіння методичною культурою суспільства, тобто «сталою» культурою, а з іншого, як будь-який культурний феномен, передбачає не тільки культуроосвоєння, культуропривласнення, а й культуротворчість, як вироблення суб'єктивно і об'єктивно нових методичних продуктів. Співвідношення і співіснування «сталого», нового і такого, що тільки народжується, є не тільки сутнісною характеристикою, а й умовою існування і розвитку методичної культури. Цьому відповідає принцип додатковості як коротке тлумачення відповідної закономірності.

Найчастіше принцип додатковості формулюють таким чином: у системі властивостей будь-якого об'єкта і суб'єкта завжди відносно стійко й асиметрично гармонують пари взаємодоповнюючих та зокрема, протилежних властивостей, якостей, ознак і форм, одночасний та однаково яскравий прояв яких неможливий або малоімовірний [122].

Принцип додатковості орієнтує викладача і студента на вивчення явищ, предметів та процесів з різних боків, осмислюючи їх раціонально-логічний і емоційно-образний зміст; уміння сприймати проблему як багатоаспектну, одночасно бачити, враховувати або об'єднувати кілька протилежних умов, передумов та принципів.

Розмірковуючи щодо прояву додатковості в гуманітарних науках, М. О. Розов [2] підкреслює зіставлення і співіснування теорії та практики, на межі яких, якщо конкретизувати цю ідею щодо педагогічної теорії і педагогічної практики, як це було показано у другому розділі, виникає методична культура як соціокультурний феномен. Її виникнення тісно пов'язане з появою зразків, еталонів діяльності. Їх присвоєння може відбуватись як особистісне розгортання описаних, зафіксованих в текстах зразках та,

приймаючи логіку міркувань М. О. Розова [2], як «соціальна естафета», хоча лише за умови усвідомлення контексту діяльності (причому зміна контексту може призвести до зміни змісту зразків) якщо виступати як її безпосередній учасник. Така участь може полягати або у практичному відтворенні дій зразка, або у спробі їх описати, закріпити в текстах. Тут необхідна додатковість двох описів: фіксується діяльність, у межах якої здійснюється «естафета», або механізм діяльності (правила, алгоритми) як її рефлексивне відображення. Перша стратегія дозволяє фіксувати все нові і нові зразки та відтворювати їх безпосередньо, а друга – абсолютизувати ці описи, створивши правила (методичні продукти), за якими надалі має здійснюватися діяльність. Обидві ці стратегії (реальні дії та їх рефлексивні відображення) співіснують за принципом додатковості. Отже, введення у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін для розвитку їхньої методичної культури, принципу додатковості сприятиме усвідомленню сутності її генезису і розвитку.

В освіті принцип додатковості також виявляє себе у взаємозумовленості, співіснуванні і взаємодії класичних та інноваційних рис освітнього процесу. Їх порівняння є природним і необхідним, а протиставлення часто заважає виявити те, як вони взаємодіють між собою, доповнюють і розвивають один одного.

Додатковість дозволяє до-давати, «доводити до повноти», доповнювати кращі напрацювання сталої методичної культури новими, сучасними. Адже для успішного вирішення освітніх завдань, досягнення синергетичного ефекту потрібно не забувати і не протиставляти один метод, засіб, технологію іншим, а органічно й доцільно використовувати їх можливості, органічно вплітаючи в канву педагогічного процесу [1].

Застосовування принципу додатковості у процесі розвитку методичної культури розглядаємо як методологічну підставу взаємодоповнення інноваційних і традиційних форм організації, методів та засобів магістерської підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Література

1. Гранатов Г.Г. Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления). Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 230 с.
2. Розов М. А. Явление дополнительности в гуманитарных науках // Теория познания. В 4-х т. Т. 4. Познание социальной реальности. М., 1995. – С. 208–227.

Листопад О.А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: творчість, синергетика, творчий потенціал, педагог дошкільної освіти

Keywords: creation, synergetics, creative potential, teacher of preschool education

У ХХІ столітті одним з провідних філософських напрямів в дослідженні творчої діяльності, може стати синергетична концепція бачення світу. Деякі дослідники (В.І. Аршинов, В.Г. Буданов, А.М. Богуш, Г.П. Васянович В.Г. Виненко, А.В. Євтодюк, І.В. Єршова-Бабенко, Л.Я. Зоріна, Е.Е. Карпова, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, Є.М. Князева, В.С. Лутай, В.В. Маткін, А.П. Назаретян, В.В. Нестеренко, Л.І. Новикова, С.Д. Пожарський, В.І. Редюхін, М.М. Таланчук, С.Ф. Цикін, О.В. Чалий С.С. Шевельова, Ю.В. Шаронін та ін.) відмічають можливість використання синергетичного підходу в дослідженні природи творчості. З точки зору синергетики, творчість представляється у незвичайному ракурсі, відкривається можливість опису механізмів творчого процесу з точки зору загальних образів самоорганізації.

Синергетика – (англ. *synergetics*, від грецького син – «спільне» і *ergos* – «дія») – міждисциплінарна наука, що займається вивченням процесів самоорганізації і виникнення, підтримки стійкості і розпаду структур (систем) різної природи. Фундаментальним принципом самоорганізації є виникнення нового порядку і ускладнення систем через флуктуації (випадкові відхилення) станів їх елементів і підсистем. Одним із ключових принципів синергетичного підходу є наявність у системах процесів самоорганізації.

Істотними принципами самоорганізації є наступні: 1) для самоорганізації потрібна відкрита система, тобто така, яка обмінюється зі своїм оточенням речовиною, енергією і інформацією; 2) самоорганізація завжди пов'язана з кооперативними процесами, колективною узгодженою поведінкою частин системи, саме завдяки такій поведінці виникають нові структури; 3) випадковість, реальна ситуація є конструктивний початок, основа для процесу розвитку, процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості і необхідності, і завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до стійкості.

Синергетичні підходи можуть бути з успіхом використані в процесі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти. Ми розглядаємо процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти, як відкриту систему, здатну до самоорганізації (відтворенню активності в розкритті творчого потенціалу) припускаємо самоорганізацію процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів.

У загальному вигляді самоорганізація процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти передбачає що: 1) процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти має бути відкритим для взаємодії і взаємообміну інформацією з довкіллям; 2) процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти повинен містити активний, сенергетичний початок, що характеризується проявом ініціативи учасників педагогічного процесу, прагненням до самовдосконалення, самореалізації, підвищення ефективності педагогічного процесу; 3) педагогічна система спрямована на формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти повинна мати свободу вибору, що полягає в здатності визначати шляхи творчого розвитку без примусу, натисків ззовні; 4) процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти повинен мати реальний творчий вихід, тобто реалізацію висунених питань з доведенням результатів до позитивних з отриманням емоційного та іншого задоволення від навчальної і практичної діяльності; 5) процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти може проходити тільки в системі діалогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу на різних рівнях; 6) процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти має бути зорієнтований на творчий саморозвиток, розвиток творчої особистості, формування ціннісних орієнтирів та ін.

Проведення дослідження засвідчило, що використання синергетичного підходу в дослідженні процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти відкриває нові перспективи. Сенергетика розглядає творчу діяльність як процес, що саморозвивається. Новизна і складність поставленого завдання вимагає дослідницької роботи, творчих і новаторських підходів.

Література

1. Пригожий И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожий, И. Стенгерс. – М., 1986. – 461 с.
2. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Резюме: *Стаття присвячена вивченню феномену «морально-духовне виховання» дітей дошкільного віку. Сформульовано окремі положення морально-духовного виховання дошкільників.*

Ключові слова: моральне виховання / moral education, духовне виховання / spiritual education, морально-духовне виховання / moral and spiritual education, діти дошкільного віку / preschool children.

У сучасній психолого-педагогічній науці розуміння морально-духовного виховання дітей дошкільного віку йде в напрямках формування моральності, духовності і духовних цінностей, яке отримується через формування духовного досвіду і, зрештою, приводить до певного рівня морально-духовної культури дитини. Як зауважує А. Богуш, в основі морально-духовного виховання лежать загальнолюдські й національні морально-духовні цінності. До моральних цінностей, за словами А. Богуш, традиційно відносять нормативні уявлення про Добро і Зло, справедливість, чесність, увічливість, чуйність, людські ідеали, норми, принципи життєдіяльності [1].

І. Бех зауважує, що загальнолюдські духовні цінності детермінуються моральними, критеріями, і до сфери духовних цінностей відносить «сенс життя, милосердя, справедливість, чесність, толерантність, любов, добро...», тобто сенс високих моральних категорій» [2, С.196]. Вчений зауважує, що метою справжнього виховання повинно стати «моральне самоусвідомлення», прищеплення дітям «смаку до духовного життя» [2, С.197].

Дослідники (Н. Давед'янова, С. Дорошенко, О. Каплуновська, Л. Сурова та ін.) в галузі морально-духовного виховання вважають, що на сьогодні існує суттєва педагогічна проблема у співвідношенні феноменів «духовне» і «моральне» виховання. Так, результатом морального виховання повинна стати сформованість здатності відносно самостійно визначати власну лінію поведінки без зовнішнього контролювання, керуючись власною совістю і гідністю. Моральне виховання може бути засобом духовного виховання, але не вичерпує його. З іншого боку, якщо слідувати логіці досліджень, в яких розглядаються питання вродженої духовності, або її генетичної обумовленості (П.Анохін, Н. Амосов, В. Ефроїмсон, С. Матушкін), то моральне виховання може виступати «коректором» негативної і «поглиблювачем» позитивної духовності. Як писав С. Рубінштейн: «...Коли людину систематично спонукають поводитися певним чином (морально), світогляд, мораль ніби осідають і закріплюються в її характері у вигляді звичок – звичних способів поведінки» [4, С. 114].

Духовне виховання не можливо забезпечити або гарантувати навіть релігійним вихованням, оскільки результат буває непередбачуваним. Як слушно зауважує богослов О. Лихачьов, «духовний заряд, наявність або відсутність якого, в кінцевому

підсумку, і визначає процес духовного виховання, можна порівняти з натхненням... У його полум'ї перетворюються всі колишні відрухи душі, увесь накопичений досвід» [цит. за: 3, С. 43]. Оскільки ні натхнення, ані «духовний заряд», як явища не підлягають керованості ні з боку вихованця, ані з боку його вихователя, то не можливо говорити про будь-яку технологізацію процесу духовного виховання. Однак, поштовхом до виникнення натхнення або духовного заряду можуть стати якості зовнішні стимули. Тому можна і треба говорити про створення умов та передумов для духовного виховання особистості, які пов'язані з її культурою, моральністю, освіченістю.

Дослідження проблеми морально-духовного виховання дітей дошкільного віку, дозволило нам сформулювати низку положень, а саме:

- Морально-духовне виховання дитини дошкільного віку – складний за своїм характером, керований і цілеспрямований психолого-педагогічний процес взаємодії дитини з елементами духовної культури, спрямований на становлення внутрішньої системи духовних цінностей (абсолютних, загальнолюдських). А витоки виховання духовної культури дітей дошкільного віку повинні починатися із засвоєння дитиною вічних духовних цінностей: милосердя, співчуття, прагнення правди, добра й руйнації зла, християнського ставлення до ближнього.
- Морально-духовне виховання дітей дошкільного віку має спрямовуватись на зміцнення авторитету загальнолюдських і національних духовних цінностей, формування громадянської і національної ідентичності, забезпечення світоглядних запитів дітей, вільне і добровільне прилучення до культури традиційних конфесій.
- Морально-духовне виховання повинно спрямовуватись на розкриття в дитині особистості, зерна якої в ній було закладено від початку; це, по суті, – спрямування дитини на дотримання заповідей Божих, яке дозволить їй і тепер, і в дорослому житті жити світло, щасливо, з чистою совістю.
- Морально-духовне виховання дітей дошкільного віку повинно здійснюватись як у повсякденному житті, так і усім комплексом засобів, які відповідають можливостям і досвіду дітей дошкільного віку.
- Морально-духовне виховання дитини дошкільного віку у процесі сімейного виховання повинно розглядатись передусім через набуття духовного досвіду, який вона отримує шляхом залучення до загальнолюдських духовних цінностей і через духовні цінності власної сім'ї.
- Морально-духовне виховання – здійснюється передусім за принципом систематичного спонукання через приклад, коли цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість та поведінку дитини формує в ній моральні якості відповідно до ідеалів та принципів моралі, духовні цінності і потреби, які стають мотиваторами її вчинків. Здійснюючи вчинок відповідно до моральних вимог і почуття обов'язку, дитина зазвичай переживає радість, гордість. Поступово така поведінка набуває характеру звички.
- Морально-духовне виховання дитини дошкільного віку відбувається у тісному взаємозв'язку з її емоційним розвитком. Емоційне ставлення дитини до навколишнього світу стає посереднім показником становлення її духовної сфери і моральних якостей.

Література

1. Богуш А.М. Морально-духовні цінності дошкільного дитинства. [Електронний ресурс].Режим доступу:<http://ird.npu.edu.ua/files/12%282%29.pdf>.(Дата звертання 20.09.14)
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. / І. Д. Бех // - К.: Либідь, 2003. - 344 с.
3. Дорошенко Ю. И. Духовно-нравственное воспитание в истории отечественной педагогики // Православная педагогика: Традиции и современность. Сборник лекций и докладов ВГПУ, 2000. - 203 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. /С.Л. Рубинштейн// - М.: Наука, 1957. - 411 с.

Оліяр М.П.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та
методики початкової освіти

Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ключові слова / Key words: майбутній учитель початкових класів / future elementary school teacher, комунікативна компетентність / communicative competence, комунікативно-стратегічна компетентність / communicative-strategic competence.

Інтеграція України у світовий та європейський освітній простір зумовила суттєвий перегляд наукових позицій щодо процесу формування комунікативної сфери майбутніх педагогів. Розглядаючи міжособистісне спілкування як складний багатокомпонентний процес, представники психолого-педагогічної науки наголошують на тому, що головним у цьому процесі є формування гуманістичного комунікативного ядра особистості вчителя, який здатний сприймати дитину як найвищу цінність.

Чимало відомих учених здійснювали дослідження проблем, пов'язаних з розвитком комунікативної сфери педагогів (Л.Божович, Л.Виготський, А.Добрович, В. Кан-Калик, Г.Ковальов, Ю.Ємельянов, Л.Петровська, С.Максименко та ін.). Стратегічну складову комунікативної компетентності досліджували як зарубіжні (Humes (1972), Canale and Swain (1980), Taylor (1988), van Ek (1986), Bialystok (1990, 1991), Little (1996), О.Іссерс та ін.), так і вітчизняні науковці (Л.Мацько, А.Мищенко, В.Німчук, Ю.Романенко). Разом з тим, проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів ще не була об'єктом дослідження.

Комунікативна діяльність учителя – це не лише зовнішній процес, але й внутрішня характеристика, яка відображає індивідуальні психологічні риси особистості педагога. Ці риси вчитель реалізує у спільній діяльності з учнями через комунікативні стратегії і тактики, вибір яких зумовлюється особливостями емоційно-морального та перцептивно-когнітивного внутрішньо значущого відображення у свідомості педагога учнів як суб'єктів комунікативного процесу. Саме у виборі стратегій і тактик педагогічного спілкування безпосередньо виявляється внутрішня готовність учителя до реалізації гуманістичних засад навчання і виховання школярів. Комунікативні стратегії і тактики, на наш погляд, є одним з визначальних критеріїв сформованості комунікативної компетентності педагога.

Аналіз сучасних підходів до дослідження комунікативної сфери майбутніх учителів початкових класів спонукав нас до наукового пошуку шляхів формування такої визначальної складової комунікативної компетентності студентів, як комунікативно-стратегічна компетентність. Теоретичною основою дослідження ре-

альної практики підготовки майбутніх учителів до комунікативної діяльності стали концептуальні положення про те, що: а) педагогічна діяльність є суто комунікативною діяльністю, ядро якої складає спілкування; б) у педагогічній взаємодії вчителя з учнями тісно поєднуються внутрішня психічна і зовнішня практична сторони його діяльності, а тому педагог може по-різному реалізовувати себе в процесі педагогічного спілкування; в) педагогічне спілкування є спільною діяльністю вчителя та учнів, яка їх об'єднує і в якій педагог виступає як учасник і партнер стосовно інших суб'єктів спілкування (учнів).

Стратегічна складова комунікативної компетентності, на думку вчених, – це здатність доречно використовувати комунікативні стратегії, вона пов'язана з прагматичною функцією комунікації [2]. Сьогодні більшість науковців, які досліджують проблеми комунікації, виділяють стратегічну складову комунікативної компетентності (І.Бім, О.Ломакіна, В.Рижов, О.Соловова та ін.). Зарубіжні вчені визначають комунікативні стратегії як одне з основних понять в освітньому процесі (Г. Стерн, Р. Оксфорд, Дж. О'Меллі, Г. Каспер, Е. Келлерман та ін.). У Загальноєвропейських Рекомендаціях з питань вивчення, викладання та оцінювання мови комунікативні стратегії є ключовим поняттям, з яким пов'язуються позитивні зміни у вивченні та використанні мови. У документі сутність комунікативної стратегії розкривається як «зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він / вона може з ними робити (види комунікативної діяльності)» [1, 25].

Однак аналіз наукових джерел показує, що досі спостерігається переважно вузьке трактування науковцями змісту стратегічної компетенції/компетентності як такої, що має стосунок в основному до процесу вивчення іноземної мови і може бути задіяна для компенсації зриву у спілкуванні, викликаного певними причинами, а також для підвищення ефективності комунікації [2, 16].

Разом з тим, не викликає сумніву важливість означеної проблеми, особливо для педагогіки початкової школи. Це пояснюється не лише новими завданнями, які постають перед початковою освітою, але й практичними потребами вчителя.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Canale M. and Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1 – 47.



Попова О.В.

Доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
кандидат педагогічних наук

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, професійно-педагогічна підготовленість, професійно-педагогічна готовність, професійно-мовленнева підготовка майбутніх перекладачів китайської мови, професійна компетенція / professional pedagogical training, professional pedagogical preparedness, professional pedagogical readiness, professional linguistic training of the future translators of the Chinese language, professional competence.

Аналіз науково-методичної літератури та освітніх документів підтверджує, що система професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах вищого педагогічного навчального закладу виступає складовою системою вищої школи й розвивається відповідно до провідних світових тенденцій, суспільно-політичних, соціально-економічних, та культурних реформ і перетворювань в Україні, тенденцій у розвитку філології, педагогіки, психології, філософії. Система означеної підготовки гнучка й адаптивна. Її адаптивність зумовлена зв'язком із системою загальної освіти (і виховання).

Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі розглядається крізь призму понять: «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна діяльність», «професійно-педагогічна підготовленість», «професійно-педагогічна готовність».

«Професійна підготовка» інтерпретується як здобуття майбутнім фахівцем кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю в євроінтеграційному та світовому контексті, в процесі якого передбачається використання особистісно-орієнтованих та інформаційних технологій навчання і виховання, телекомунікаційних інновацій, компетентнісного, системного і новітніх перспективних підходів, що сприяють трансформації вітчизняної системи освіти і виховання в сторону глобалізації та інтернаціоналізації і передбачають гуманістичну спрямованість навчально-виховного процесу у виші, акцентуацію національної гідності, толерантності й морально-духовних якостей майбутнього фахівця, розкриття його творчого потенціалу, розвиток, самовдосконалення та самовизначення особистості майбутнього фахівця будь-якої галузі з урахуванням інтересів студентів, наявності їх готовності до здійснення професійної діяльності та перспектив їх подальшого успішного працевлаштування на фоні сприятливих умов для їх багатоаспектної соціалізації (професійної, культурної, економічної, політичної, освітньої, побутової і др.) та безперервної різномірневої освіти на принципах демократизації й антропоцентризму, гармонізації інтеграційних і деінтеграційних процесів.

Термін «професійно-педагогічна підготовка» можна розтлумачити як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок (взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загальнопедагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної й методичної підготовки педагогів), які дозволяють виконувати роботу в галузі дошкільної, шкільної та університетської освіти з урахуванням технології навчально-виховного процесу, соціально-психологічних умов формування особистості, її творчого потенціалу, готовності до самостійного творчого труду й активного суспільного життя. Під загально педагогічною підготовкою мається на увазі формування аналітико-діагностичних, прогностичних, конструктивно-організаторських, комунікативних, рефлексивних умінь, які сприяють розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей (емпатії, емоційної стійкості) та становленню на цій основі особистості педагога як професіонала: виникнення у вчителя потреби у професійному саморозвиткові, самовдосконаленні, а також здібності її реалізувати; проява мотиваційно-ціннісного відношення до педагогічної діяльності, формування здатності до вольової саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю. Провідними засобами досягнення ефективних результатів виступають інформаційно-модульна технологія, індивідуалізація та гуманізація навчання на засадах євроінтеграційних процесів.

Аналіз сутності «професійної педагогічної діяльності» у вищому педагогічному навчальному закладі здійснюється за різними моделями, які передбачають системний підхід до їх створення на базі конкретних завдань. Науковці констатують, що така педагогічна діяльність є спільною, узгодженою й будується згідно із законами комунікації. Кінцевим завданням такої діяльності є розвиток, навчання та виховання особистості за умови, якщо педагогічна діяльність здійснюється професійним і творчим викладачем. Професійна педагогічна діяльність передбачає 2 результати: 1) функціональний продукт діяльності (урок, заняття, метод, методика); 2) психологічний продукт ді-

альності (психологічні новоутворення в особистості студента). Складовим професіоналізму викладача-вихователя педагогічна, соціально-психологічна, диференційно-психологічна компетентності.

У контексті нашого дослідження під поняттям «*професійно-педагогічна підготовка*» ми розуміємо наявність у суб'єкта професійних знань, умінь і навичок (професійної компетенції), одержаних у процесі навчання, необхідних для здійснення педагогічної роботи, а саме досягнення самовизначення та самореалізації з подальшим самовдосконаленням.

У межах започаткованого дослідження поняттями «*професійно-педагогічна готовність*» та «*професійна готовність до педагогічної діяльності*» вважаються суміжними та визначаються як сукупність професійних і педагогічних знань і вмінь, навичок, мотиваційно-оцінних якостей особистості, досвіду роботи, необхідних для здійснення успішної діяльності в професійній сфері – педагогічній діяльності (на засадах особистісно-, компетентнісно-орієнтованого підходів до здійснення професійно-педагогічної підготовки). Професійно-педагогічна готовність охоплює специфічні складові: фізичну, психологічну (мотиваційну, особистісну, когнітивну (пізнавальну) готовності) та спеціальну (теоретична й практична готовності) готовності суб'єкта професійної діяльності.

Зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-філологів (як педагогів, так і перекладачів) в умовах університетської освіти репрезентується у світлі загальної філологічної освіти України.

Сучасна професійно-мовленнєва підготовка корелює з оволодінням професійним (фаховим) мовленням / мовою за професійним спрямуванням, тобто таким видом мовленнєвої діяльності, в процесі реалізації якої актуалізується комплекс професійно спрямованих комунікативних вмінь фахівця (знання норм літературної мови, фахової термінології; уміння розуміти усні та писемні тексти; вміння створювати власні висловлювання професійного характеру в письмовій / усній формі, в офіційній / неофіційній обстановці), які є психологічно і соціально зумовленими; володіння професійним мовленням сприяє здійсненню основної фахової діяльності.

Вивчення специфічних властивостей іншомовної підготовки перекладачів свідчить про деякі відмінності від аналогічної підготовки філологів-педагогів та іншомовної підготовки нефілологів. Набута в результаті іншомовної підготовки фахівцями немовних спеціальностей *іншомовна комунікативна компетентність* маніфестується в інтегральній системі знань (фонетичних, граматичних, лексичних, орфографічних), умінь і навичок оперування чотирма основними видами мовленнєвої діяльності (мовленням (говорінням), аудіюванням, читанням, письмом) у режимі вторинної мовної особистості у професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями з інших країн.

Багатоспектральне дослідження особливостей *перекладацької діяльності* дало змогу схарактеризувати означений феномен як інтеграцію та застосування певних лінгвістичних і фонових знань, мовленнєвих і професійних умінь і навичок перекладача/тлумача (тобто перекладацької компетентності – інтегральної системи якостей, здібностей, знань, умінь та навичок фахівця, якими необхідно оволодіти, щоб відповідати вимогам, які висуваються до спеціалістів цієї галузі) в процесі між-

мовної і міжкультурної комунікації задля відтворення і передачі інформації з однієї мови на іншу через декодування та шифрування оригінального тексту (дискурсу) на мову перекладу у специфічному соціокультурному контексті.

Було визначено, що задля повноцінної адаптації (входження) до професії *професійно-мовленнєва підготовка перекладачів* має репрезентувати цілісний, неперервний процес, який передбачає оволодіння перекладацькою компетентністю, тобто набуття теоретичних знань, практичних вмій і навичок – професійно-мовленнєвих компетенцій усукупності (комунікативної, лінгвістичної, міжкультурної, прагматико-текстової, інтерпретативної), необхідних для здійснення базових перекладацьких дій в межах виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, (соціо)культурних і національних особливостей країн, особистісних та фізіологічних характеристик комунікантів, рівня їх інтелектуального розвитку, вимог до адекватності та правильності перекладу як професійного продукту відповідно до світових стандартів і міжнародної практики.

Позитивним результатом такої підготовки вважається сформованість *готовності* майбутніх перекладачів до професійної, тобто перекладацької, діяльності із подальшою інтенційною спрямованістю фахівця на якісне виконання професійних завдань та налаштованість на успішну самореалізацію.

Проведене дослідження історіографічного аспекту професійної підготовки перекладачів китайської мови в системі освіти України виявило нерозривний зв'язок між історичними етапами становлення дипломатичних відносин між Україною та Китаєм та особливостями професійної підготовки перекладачів китайської мови відповідно до вимог певного історичного етапу становлення досліджуваної професії. Пріоритетними компонентами професійної компетенції визначені: *комунікативна, лінгвістична* (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна та орфоепічна) та *соціокультурна* компетенції.

Висловлено припущення, що зміст вищенаведеної підготовки визначається відповідно до морально-етичних та ідеологічних норм китайської філософії й духовного життя, тобто на основі філософсько-педагогічних концепцій відомих китайських діячів (Конфуцій, Мо Ді (Мо-цзи), Лао-цзи, Мен-цзи, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень і Ван Фучжи).

На підґрунтях досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців та урядових освітніх програм виділено стрижневі освітньо-виховні напрями-завдання в галузі професійної підготовки майбутніх фахівців перекладу китайської мови в сучасному полікультурному просторі України в умовах вищого педагогічного навчального закладу: • формування у майбутніх перекладачів китайської мови уявлень про різноманіття типів культур (расового, етнічного, соціального, гендерного, релігійного); • формування вмій спілкуватися та співпрацювати з представниками різних національностей, рас, віросповідань, соціальних груп, етнічних товариств; • створення умов для інтеграції в культуру Китаю та Великої Британії; • виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, розуміння рівності культур, рас; • виховання в душі згоди, толерантності, гуманності; • сприяння активної продуктивної діяльності, спрямованої на розв'язання етнокультурних непорозумінь, викорінювання культурної дискримінації, агресивного настрою, недоброзичливості до культурних меншин, інакомислення.

Професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного простору передбачає врахування етно-складу південно-східного регіону України (представники російської етнічності як домінуючою, представники окремих етнічних спільнот – греків, болгар, євреїв), а саме співіснуванні декількох культур, що спричиняє специфічний підхід до навчання кількох мов (китайської (першої іноземної мови), рідної (російської), державної (української), англійської (другої іноземної мови)); фундаментальним постає формування у фахівців перекладу лінгвокультурологічної компетентності і розвиток толерантності до інших культур.

Виявлені теоретичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти України зумовлюють методологічні орієнтири (закономірності і принципи) побудови професійної підготовки з урахуванням системно-цілісного, контекстного та компетентнісного підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі інноваційних технологій: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Богданова І. М. – Київ., 1998. – 440 с.
2. Богуш А. М. Проблема мовної особистості педагога в педагогічній науці // Наука і освіта. – 2004. – № 1. – С. 77–79.
3. Кузьміна Н. В. Здібності, обдарованість, талант вчителя. – Л.: Знання, 1985. – 32 с.
4. Кучай Т. П. Підготовка фахівців у сфері перекладу в світовому контексті / Т. П. Кучай // Вісник Черкаського Університету : зб. наук. пр. – Черкаси, 2011. – № 199. – Част. II. – С. 69–72.
5. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник [для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад»] / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.
7. Gile D. Basic concepts and models for interpreter and translator training / D. Gile. – John Benjamins Publishing Company, 2009. – 283 p.

Садова Т. А.

кандидат педагогічних наук, доцент
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Україна

САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Ключові слова / Key words: самостійність / independence , пізнавальна самостійність / cognitive work , пізнавальна активність / cognitive activity , самостійна робота / individual work.

У професійній підготовці фахівців важливе місце займає самостійна робота студентів як форма організації навчального процесу, яка в умовах кредитно-модульної системи організації навчання набуває особливого значення, оскільки передбачає переорієнтацію на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану діяльність, яка сприяє формуванню у студентів навичок самостійного здобуття знань, розвитку пізнавальної активності, самостійності, навичок самоосвіти, які необхідні майбутньому фахівцю.

Завдяки самоосвітній діяльності студенти здобувають навички самостійної роботи, оволодівають елементами теоретичного мислення, методами наукового дослідження. Педагогічна цінність самостійної роботи полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного студента, її максимальній індивідуалізації з урахуванням психічних особливостей і загальної підготовки студентів. Відтак, самостійність виступає як важлива складова пізнавальної діяльності студентів.

У започаткованому дослідженні пізнавальна діяльність розглядається як складний, усвідомлений, цілеспрямований процес, у якому суб'єкт пізнання ставить пізнавальні завдання і вирішує їх за допомогою певних засобів. Пізнавальну діяльність розглядаємо як таку, що відбувається у двох основних формах: а) як таку, що здійснюється під керівництвом викладача і виступає у формі навчально-пізнавальної діяльності, метою якої є засвоєння певної сукупності знань, умінь, навичок; б) як таку, що виникає з ініціативи самої особистості і здійснюється у формі самостійної пізнавальної діяльності, тобто такої, яка виникає з власної пізнавальної потреби особистості і в якій вона самостійно добирає засоби і методи пізнавальної діяльності. Обидві форми пізнавальної діяльності тісно пов'язані між собою, мають взаємний вплив одна на одну.

У пізнавальній діяльності студентів самостійність формується як професійна якість, що відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного фахівця дошкільної освіти. Розглянемо більш докладно сутність пізнавальної самостійності та її зв'язок з активністю особистості.

Ключове слово у досліджуваному понятті – самостійність. У психологічному словнику самостійність визначається як узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці і почутті власної

відповідальності за свою діяльність і поведінку. Самостійність особистості завжди пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. Цей зв'язок виявляється двобічно: 1) розвиток мисленневих і емоційно-вольових процесів – необхідна передумова самостійних суджень і дій; 2) судження і дії, які формуються в ході самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не тільки приймати усвідомлено мотивовані дії, а й добиватися успішного виконання прийнятих рішень, не зважаючи на труднощі [3, 410].

Слід зазначити, що розвиток самостійної пізнавальної діяльності студентів неможливо розглядати без зв'язку з пізнавальною активністю. Проблема формування пізнавальної самостійності активно досліджувалася науковцями з 60-х років у роботах Л. Аристової, М. Данилова, Б. Єсипова, І. Лернера, М. Махмутова, Н. Половнікової, Т. Шамоваї, Г. Щукіної та ін.

У дослідженнях з означеної проблеми підкреслюється, що пізнавальна самостійність і пізнавальна активність тісно взаємопов'язані, але цей зв'язок учені визначають по-різному. Так, І. Лернер у своїх роботах розглядав самостійність як більш широке поняття у порівнянні з активністю, визначав активність як умову самостійності, оскільки не можна бути самостійним, не будучи активним. У працях Н. Половнікової активність і самостійність розглядаються як невіддільні і у виникненні, і у розвитку. На погляд М. Махмутова, пізнавальна активність – це форма прояву пізнавальної самостійності.

Т. Шамова визначає пізнавальну самостійність як властивість особистості, яка характеризується її прагненням і вмінням без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, вирішувати пізнавальні задачі з метою подальшого перетворення і вдосконалення навколишньої дійсності; як якість діяльності особистості, яка виявляється у ставленні особистості до змісту і процесу пізнавальної діяльності, у прагненні до пізнання, а самостійність – як реалізацію цього ставлення в дії, яке без активності відбуватися не може [4, 69].

М. Анцибор розглядає поняття «пізнавальна самостійність» як одну із сфер функціонування поняття «самостійність». З погляду вченого, пізнавальна самостійність включає як необхідні компоненти процесуальний аспект, який включає знання, уміння, здібності, необхідні для виявлення пізнавальної проблеми, завдання знаходження шляхів до вирішення, здійснення цього рішення і використання отриманих знань на практиці, та мотиваційний аспект – це потреба в постановці і вирішенні пізнавальної задачі. Пізнавальний аспект передбачає наявність двох необхідних боків – змістового (наявність у суб'єкта пізнавальних здібностей і необхідних засобів, за допомогою яких здійснюється процес пізнання) та операційного (система дій, операцій з елементами змістового боку, через який знання, уміння, навички, здібності, методи, досвід вступають у взаємодію між собою і, в результаті цього, з'являються нові знання і нові особистісні утворення). Об'єднання цих двох боків і є процесом пізнавальної діяльності [1, 69].

У дисертаційному дослідженні І. Левіної [2] обґрунтовано доведено, що пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка полягає у прагненні і здатності людини без сторонньої допомоги здобувати нову інформацію з різних джерел, самостійно аналізувати, узагальнювати її та використовувати в різних ситуаціях, тоді як пізнавальна активність виявляється лише в готовності до

навчально-пізнавальної діяльності на основі обмеженості власних знань. Проте вона не виключає наявності показових шляхів і раціональних способів розумових дій. Щодо пізнавальної самостійності, то здатність використовувати пізнавальні, практичні та організаційні уміння у процесі самостійного пізнання стверджує її наявність. Це не означає, що пізнавальна самостійність є можливою без пізнавальної активності. Саме пізнавальна активність є необхідною умовою виникнення пізнавальної самостійності, тобто ці поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, але кожне має власну специфіку.

Отже, активність і самостійність – це два тісно взаємопов'язані поняття: активність проявляється у самостійності, а самостійність передбачає активність. Обидві риси властиві навчальній діяльності, але виявляються різною мірою. Так, при засвоєнні знань на лекції студенти виявляють в основному мнемонічну активність при мінімальній самостійності. Найвищу пізнавальну самостійність і активність студенти виявляють тоді, коли самостійно формулюють проблеми, визначають гіпотези, планують і організують пошук способів вирішення навчальних проблем, аналізують отримані результати і роблять висновки. Вершина самостійності і творчої активності студентів – створення нового продукту діяльності.

Метод самостійної роботи дає можливість поєднувати активність і самостійність у навчально-пізнавальній діяльності студентів. У процесі самостійної роботи студент виступає як активна творча особистість, як творець своєї культури, освіти, готовності до майбутньої професії. Головною умовою ефективності самостійної роботи є глибоке усвідомлення її цілей і способів, усвідомлення самого себе як особистості, яка сама направляє, організує і контролює процес учіння.

Зауважимо, що пізнавальна діяльність студентів активізується, якщо завдання самостійної роботи мають творчий характер і безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. У процесі вивчення фахових дисциплін студенти можуть виконувати різноманітні види творчої самостійної роботи, що дає можливість вирішувати одночасно низку завдань: закріплення і перевірка знань, формування у студентів професійних практичних умінь і навичок, розвиток творчого педагогічного мислення, формування навичок самоосвіти.

Творча, наближена до наукового осмислення і узагальнення, робота можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою присутністю в ній цілепокладання. Крім того вона повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студентів, їх навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності тощо. Можливі наступні варіанти: індивідуальні завдання, диференційовані завдання для підгруп різного рівня підготовленості, спільне для всіх студентів завдання з використанням системи додаткових завдань зростаючого ступеня складності, завдання для роботи в парах, малих групах, колективні завдання з індивідуальними способами виконання завдань тощо.

Слід зазначити, що ефективне керівництво самостійною пізнавальною діяльністю студентів можливе за умови наявності з боку викладача низки професійних умінь, зокрема гностичних, які виявляються в розвитку позитивної мотивації студентів до самостійної роботи; інструктуванні і показу зразка навчально-творчої діяльності; розвитку студентів навичок самоконтролю; використанні прийомів стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Отже, самостійна пізнавальна діяльність студентів є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців. Керівництво самостійною роботою студентів може бути ефективним за умов: високого рівня сформованості їх готовності до самоосвіти; формування у них системи загальнопізнавальних умінь; добору різноманітних видів самостійної роботи різного рівня складності; застосування викладачами ВНЗ системи стимулювання активної самостійної діяльності; індивідуалізації і диференціації самостійної роботи за змістом і складністю.

Література

1. Анцибор М. М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла. – М.: Прометей, 1989. – 240 с.
2. Левіна І. А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2001. – 18 с.
3. Психологический словарь / Авт. – сост. Копорулина В. Н., Смирнова М. Н., Гордеева Н. О. – Ростов н/Д., 2004. – 640 с.
4. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

Angela Andrasyan-van Pletzen

Doctor of Philosophy: Educational Psychology Degree
(South Ukrainian State University
of Pedagogical Sciences named after K.D.Ushinsky)

Honours Bachelor of Arts in Industrial Psychological Counselling
(North West University South Africa)

Currently Teacher at Pinedene Primary School in Vanderbijlpark, South Africa

Анжела Андрасян-фан Плетцен

Доктор Философии, Психолог в сфере образования
Одесский Гос. Пед. Университет им. К.Д.Ушинского

Бакалавр Индустриальная Психология
Северо-Западный Университет Южная Африка
Преподаватель в школе г.Фандербейлпарк ЮАР

ДЕТСКИЕ САДЫ И ЗАБОТА О ДЕТЯХ В ЮАР

Резюме

В статье рассматриваются проблемы, сложности и состояние системы дошкольного образования в стране. С становлением демократии в 1994 году дошкольное образование стало доступно более широкому кругу детей.

Несмотря на позитивные изменения, круг проблем, с которыми приходится сталкиваться каждый день, слишком велик. Это и социо-экономическое положение семьи, не позволяющее детям посещать дошкольные учреждения, большое количество сирот, как результат СПИДа и других заболеваний, слабая инфраструктура и и поддержка со стороны государства, а также очень слабая подготовка педагогического персонала. Для всестороннее развитие ребенка необходимо полное и активное участие всех заинтересованных сторон и всех уровней власти.

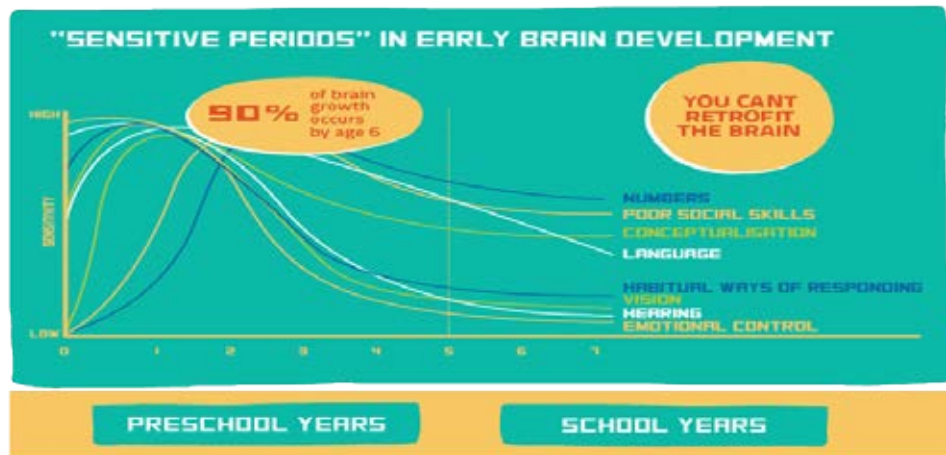
PRESCHOOLS AND CHILDCARE IN SOUTH AFRICA

Early Childhood Development is the all-round development of children to help them to further develop into childhood and adulthood. The development of babies, toddlers and young children form the foundation for all further development that a child undergoes.

It is a time of remarkable physical, cognitive, social and emotional development. Cognitive abilities associated with memory, reasoning, problem-solving and thinking continue to emerge throughout childhood. 90% of brain growth occurs by age 6.

This development is crucial in readying children for school. Children who are ready for school will be friendly, confident, and social; they will have good peer relationships, language skills and they will communicate well. School-ready children will be less likely to fail a grade and will perform better overall.

It is proven that children, who encounter good nutrition and stimulation in the early years, are less likely to suffer from illnesses, struggle adapting to the school environ-



ment, repeat grades, drop of school or need remedial and special attention.

A growing body of international evidence shows that appropriate investment in early childhood development can positively impact on national health, education and socio-economic outcomes. The science of early development tells us that a strong foundation in early childhood lays the groundwork for responsible citizenship, economic prosperity, healthy communities, and successful parenting of the next generation. A weak foundation can seriously undermine the social and economic vitality of the nation.

Investment in the early stages of children's development is highly cost-efficient and can play an important role in reducing societal inequality. This investment is the most effective investments a country can make. Development delays in the early years are difficult and costly to reverse later in life.

In 2009, it was estimated that children make up 38% of South Africa's population.

The rights of young South African children (ages 0-3) are expansive and include: protection from physical danger, adequate nutrition and health care, appropriate immunisations, an adult with whom to form attachment, an adult who can understand and respond to their signals, things to look at, touch, hear, smell, taste, opportunities to explore their world, appropriate language stimulation, support in acquiring new motor, language and thinking skills, a chance to develop some independence, help in learning how to control their own behaviour, opportunities to begin to learn to care for themselves, daily opportunities to play with a variety of objects.

Pre-school aged children, also have the same rights, plus: Opportunities to develop motor skills; encouragement of language through talking, being read to, and singing; activities that will develop a sense of mastery; experimentation with pre-writing and pre-reading skills; hands-on exploration for learning through action; opportunities for taking responsibility and making choices to develop his or her full cognitive, emotional, social and physical potential.

Pre-primary education in South Africa starts when children are aged three and can run for a further four years until compulsory primary school education begins at aged seven. There are two preschool systems in South Africa: one is funded by the government and regulated provincially, and the other is independent and run by communities or pri-

vate bodies

Both the government and private programs consist of two main components: pre-grade R and Grade R programmes. Pre-Grade R programmes are meant for children between 0-4 years of age, and Grade R (Reception Year) programmes are meant for 5-6 year-old children. Lessons focus on language, mathematics, life skills, technology, arts and culture.

Most families in South Africa take advantage of domestic help such as housekeepers, nannies and gardeners. An au-pair is another option used by many families. Nannies are not expected to do housework, but they will collect children from school, do the shopping and maybe some light chores.

The government has recently stepped up efforts to ensure that more children are enrolled in pre-primary level schools, as they play an important role in early childhood development. South Africa's Early Childhood Development (ECD) programme provides opportunities for fuller development of children. The main purpose is to protect children's rights and to develop their full emotional, social and physical potential. The ECD programme utilises different learning processes, enabling children to learn about the environment and themselves.

In South Africa Early Childhood Development (ECD) is a priority and is supported by legislation, national policies and strategies.

Several recent South African government initiatives point to high-level awareness of the importance of ECD for human and social development and national productivity. These initiatives include significantly increased funding for ECD by the National Treasury, the production of a national Diagnostic Review of ECD in 2012, recognition of the importance of the early years in the National Development Plan (NDP) Vision for 2030, and the commissioning in 2013 of proposals for a new national ECD policy and programme. Recognising that providing access to quality ECD services to poor and marginalised children is a tough challenge, the government is aiming to rapidly scale up services for young children, with priority given to the 2.5 million poor and vulnerable children under the age of 6.

In 2004, the Office of the President declared ECD a national priority, putting in place directives that municipalities include ECD planning in their Integrated Development Plans. Since then, and especially after the publication of the National Integrated Plan for ECD in South Africa (2005) passage of the Children's Amendment Act (2007), ECD has become a national priority.

But due to the fragmented nature of funding and service provision for ECD programmes in South Africa, many children are falling through the cracks.

Government funding for ECD has increased in recent years, but the main focus has been on scale-up of Grade R services, especially Grade R in public schools (as opposed to community-based Grade R). In South Africa, 70% of children still do not participate in preschool or other ECD activities.

Facilities in rural, disadvantaged areas – often the most in need and most deserving of public and private support – struggle to access the funding and resources to provide young children and families in their communities with the ECD services they need.

There is no designated agency to oversee integration, implementation, and evaluation of ECD programmes.

ECD centres are required to register with DSD and to comply with strict norms and standards, which are difficult for centres in poor communities to meet.

ECD teachers in disadvantaged areas often lack access to the education and training they need. ECD is not viewed as an attractive career path for educated professionals.

The advent of democracy has brought increasing interest in and support for the delivery of services for young children. But, in reality, the situation remains dire. We simply are not reaching all the children we need to reach, especially the most vulnerable. Thus, the lives of many of our children, particularly in the poorest communities, remain compromised. There are a variety of reasons for this, but a critical factor is that the current arrangements for ECD service delivery, both within government departments and across civil society service providers, is not geared for effective, population-based service delivery and scaling up.

ECD services in South Africa are implemented largely by the non-profit sector. Training, materials, and other resources are provided by resource and training organisations (RTOs), and direct services are delivered by community-based organisations (CBOs) and individual crèches and preschool centres. The South Africa Department of Social Development (DSD) and the Department of Basic Education (DBE) provide the main sources of government funding and oversight.

More than half of children live in severe poverty which jeopardises the realisation of their right as contained in the South African Constitution (Du Plessis & Conley, 2007).

59,2% of children live in circumstances of dire poverty (Department of Social Development, Department of Education & Department of Health, 2004).

According to the statistics, 70% of 0-4 years do not have access to out-of-home care, this increase to 80% amongst the poorest of the poor, 50% of 3-4 years olds do not have access to out-of-home care.

Early childhood in South Africa is confronted with many challenges, resulting in an intensified national focus being placed on the sector (Maaga, UNICEF, 2008: p 4; Desmond, 2012 in Harrison, 2013: p 1).

In the South African context, many early childhood institutions developed with the sole purpose to “entertain” children. Because of a lack of education and skills training, they seriously lack in educational understanding of children’s development and growth. The poor infrastructure and the lack of equipment constitute another thread.

Reports on educational achievement in South Africa demonstrate that far too many of our school-going children are performing very poorly, often failing to acquire functional numeracy and literacy skills. The learning deficits that children accumulate in their early years are not ‘remediated’ by schooling. Rather, they continue to grow over time, until they become insurmountable. Research shows that children who participate in quality ECD programmes at an early age are more ready to learn when they begin school and are less likely to repeat grades or drop out of school.

There is so much evidence showing the benefits of early intervention that the failure to provide it in South Africa today constitutes a crisis with long-term implications. Addressing the gap is urgent: as we have seen, the brain doesn’t develop backwards, and opportunities missed for young children are difficult if not impossible to remedy. Damage done in the early years is very hard to reverse.

There have, no doubt, been improvements in Grade R and ECD provision over the past years since 1994. The number of children in Grade R has trebled and quality has improved. Government expenditure has increased. The number of ECD centres registered with the national department of Social Development has increased to 19 500 and there are

currently approximately 836 000 children in a registered ECD centre, of which (58%) received the ECD subsidy. However, it is fair to say that much work is still needed. If we want to improve the quality of children's lives in South Africa we must start with early childhood development (A Comprehensive Research report on ECD to the National Development Agency states, 2012).

As outlined in a report by the NCRC and NPO's, "South Africa has a long way to go to effect quality of life for the majority of her children".

The holistic and complex nature of child development requires the involvement of multiple partners across ministries, communities, NGO's, and other stakeholders, including parents and caregivers.

Bibliography

1. Atmore E. (2012). Challenges facing the Early Childhood Development Sector in South Africa
2. Department of Basic Education, Department of Social Development, & UNICEF. (2010).
3. Tracking Public Expenditure and Assessing Service Quality in Early Childhood
4. Development in South Africa. South Africa.
5. Department of Education. (2001). Education White Paper 5: Meeting the Challenge of Early
6. Childhood Development in South Africa. Pretoria: Executive Summary.
7. Department of Education. (2006). Towards quality Grade R by 2010: some reflections. Republic of South Africa: DoE.
8. Department of Social Development & United Nations Children's Fund (UNICEF). (2006).
9. Guidelines for Early Childhood Development Services. South Africa.
10. Du Plessis, P. & Conley, L. (2007). Children and Poverty in South Africa: The Right to
11. Social Security. Educational Research and Review Vol. 2 (4), pp. 049-059, April 2007.
12. University of Johannesburg: Johannesburg.
13. Jamieson, L., Bray, R., Viviers, A., Lake, L., Pendlebury, S. & Smith, C. (eds). (2011). South
14. African Child Gauge 2010/2011. Cape Town: Children's Institute, University of Cape Town.

Анисимова Е.Э.

кандидат педагогических наук,
Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
К ИСПОЛЪЗОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Ф. ФРЕБЕЛЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО**

Ключевые слова / Keywords: личностно ориентированное обучение / personal-oriented training, фребельпедагогика / frebelpedagogika, методики работы с детьми Ф.Фребеля / methods of working with children F.Frebelya.

С провозглашением курса на интеграцию в Европейское образовательное пространство возникает необходимость глубокого переосмысления и использования в современной педагогике наследия ученых прошлого с целью объективной оценки их творческих достижений, взглядов, убеждений. Анализ содержания научного наследия немецкого педагога Фридриха Фребеля подтверждает его принадлежность к основателям дошкольной педагогики, сподвижников педагогической мысли XIX века. Вместе с тем изучение творчества ученого доказывает созвучность его идей с сегодняшними концептуальными положениями национальной системы образования [1, с. 24].

Учебно-методический ресурс процесса подготовки будущих воспитателей ДОО к внедрению педагогических идей Ф. Фребеля является составляющим компонентом системы профессиональной подготовки в высших педагогических учебных заведениях и составляет единую совокупность целей, содержания и технологии овладения педагогической профессией. Он охватывает варианты заданий для самостоятельного выполнения и индивидуальной работы дисциплин «Введение в специальность», «Педагогика дошкольная», «История дошкольной педагогики», темы курсовых работ, творческие проекты по «Истории общей и дошкольной педагогики», учебно-методическое обеспечение спецкурса «Фребельпедагогика» и задания для выполнения под время прохождения педагогической практики.

Для осуществления процесса подготовки студентов к внедрению педагогических идей Ф. Фребеля разработан спецкурс «Фребельпедагогика». Цель его – вооружить будущих воспитателей научными знаниями по организации образовательного процесса в современном ДОО на основе педагогических идей Ф.Фребеля, познакомиться их с категориальными, содержательными и структурными характеристиками педагогики известного немецкого ученого.

Логика построения модуля обусловлена системой последовательной работы по овладению профессиональной компетентностью воспитателя ДОО: от осознания сущности проблемы организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учебном заведении с использованием фребелевских воспитательных идей, формирования направленности на применение фребельпедагогики в будущей профессиональной деятельности к формированию потребности студентов в

самосовершенствованию умений и навыков профессионального роста в данном направлении [2].

Специфической особенностью изучения педагогики Ф. Фребеля является необходимость работы с литературными источниками, раскрывающими путь становления педагогических взглядов Ф. Фребеля, их содержание и методику реализации. В современных условиях профессиональной подготовки с этой целью применяется хрестоматия как действенное средство организации поисково-исследовательской деятельности.

Результаты детального исследования первоисточников, научных трудов последователей, существующих хрестоматийных пособий показали недостаточно полное представление педагогического научного наследия Ф. Фребеля и отсутствие публикаций, обобщающих опыт внедрения педагогических взглядов Ф. Фребеля. Решение данной проблемы решается в составлении хрестоматии «Фребельпедагогика» [3]. Данное пособие позволяет студентам проработать содержание педагогического наследия выдающегося немецкого ученого, ознакомиться с коллекционными изданиями конца XIX – начала XX века.

Итоговый контроль предусматривает выполнение тестовой письменной работы теоретического характера, выполнение практического задания (работа с фребельскими материалами, демонстрация методов и приемов использования дидактического материала «даров Ф. Фребеля»), защита собственного портфолио.

Рефлексивно-коррекционному этапу процесса подготовки будущих воспитателей к внедрению педагогических идей Ф. Фребеля соответствует период прохождения педагогической практики. Ее основной целью является формирование у студентов умения применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания, полученные предварительно. Студенты получают индивидуальные поисково-исследовательские задания, которые следует выполнить в период практики. На итоговых конференциях после ее окончания студенты должны доложить о результатах проведенной работы, представить собственные наработки с использованием фребелевских рекомендаций при организации и проведении различных видов деятельности детей.

Итак, с целью реализации разработанной модели процесса подготовки будущих воспитателей к внедрению педагогических идей Ф. Фребеля создан соответствующий учебно-методический ресурс, который позволит будущим воспитателям ДООУ усвоить не только педагогические знания, но и разнообразные формы, методы, средства использования педагогических идей Ф. Фребеля как теоретически, так и практически.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Петухова Л.Е. Фребельпедагогика – путь к интеграции образовательных систем Украины и Германии / Л. Е. Петухова, О. Б. Полевикова. // Европейские интеграционные процессы в Украине: состояние, проблемы и перспективы [материалы Всеукр. практ. конф. (Херсон, 11 октября 2011)] – Херсон: Издательство ХГУ, 2011 – С. 24 – 25.
2. Сайко Н. А. Профессионально-педагогическая подготовка будущих воспитателей к социализации детей дошкольного возраста: дис. канд. пед. наук, спец. :.

- 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Наталья Александровна Сайко. – Киев, Институт педагогики и психологии профессионального образования Академии педагогических наук Украины, 2004 – 259 с.
3. Хрестоматия «Фребельпедагогика»: Учебное пособие / Упорядоч. Петухова Л.Е., Анисимова О.Е. – Херсон: Айлант, 2013 – 236 с.

Балакірева В. А.

доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Передшколою гостро стоїть проблема, як забезпечити такий характер освіти, який гарантуватиме школяру соціальну стійкість і мобільність, сприятиме втіленню своїх знань і досвіду в самостійний навчальний продукт, готовності до саморозвитку та самоосвіти. Одним із способів вирішення цієї проблеми є гуманізація освітньої практики, спрямована на формування у школярів досвіду продуктивної навчальної діяльності.

Раніше в стратегічному руслі гуманізації освіти на перший план висувались загальнолюдські цінності, пронизані повагою до особистості кожної дитини. Сьогодні і в найближчому майбутньому школа покликана до створення необхідних і достатніх умов для особистісного розвитку кожного з суб'єктів освітнього процесу. Учитель, що вміє тримати в предметному полі увагу учнів, отримує сам радість від навчального процесу.

При цьому спрямованість на продуктивну освіту обумовлює пріоритет самостійної навчальної діяльності учня, яка є її стрижнем, і перенесення акценту з керівної ролі вчителя на самостійну, активну і відповідальну позицію учня як суб'єкта освітнього процесу.

Сучасна теорія і практика починає будувати дидактику на іншому (особистісному) розумінні продуктивної навчальної діяльності, яка повинна бути доступна кожній дитині. Якщо школяреві вдасться домогтися успіху в школі, то у нього є всі шанси на успіх у житті.

Продуктивна навчальна діяльність відіграє істотну роль у розвитку школяра. Вирішуючи складні завдання, учень формує особистісний досвід, розвиває мотиви та оцінки. Використання традиційного підходу до організації навчання, орієнтоване на «середнього учня», стає перешкодою для здійснення саморозвитку і самоосвіти. Можливості для самореалізації школярів забезпечує організація продуктивної навчальної діяльності, її спрямованість на отримання освітніх продуктів створює умови для формування власного досвіду продуктивної навчальної діяльності.

Так як продуктивна навчальна діяльність в освітньому просторі школи, перш за все, спрямована на особистість учня, то доцільно розглянути його роль в цьому процесі. В освітньому процесі учні змушені активно діяти в запропонованих їм реальних сферах діяльності. Головним засобом розвитку є стимулювання внутрішньої активності учнів. Учня необхідно мотивувати на такий розвиток зовнішніми вимогами.

Розвиток продуктивної діяльності визначається наявністю в учня вміння досягати потрібного результату, як за заданим зразком, так і при створенні і послідов-

ному втіленні власного задуму.

Особливості процесу продуктивної діяльності та її продуктів можуть бути використані в діагностиці розвитку умінь, навичок дитини, розвитку її когнітивних процесів, сформованості вміння планувати свою діяльність і т.д.

Таким чином, в продуктивній навчальній діяльності школярів засобом продукту стає учень зі своїми інтересами, досвідом та освітніми ідеями, а самим продуктом – виконаний ним проект, завершена робота, реальна річ.

Література

1. Даутова О.Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: Монография. – СПб.: ЛЕМО, 2010. – 300 с.
2. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
3. Невзоров М.Н. Авторские школы (педагогические проекты «школы жизни»). В помощь директору школы: Методическое пособие / М.Н. Невзоров. – Хабаровск.: Изд-во ХГПУ, 2001. – 100 с.

Галина Дідук-Ступ'як,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови та методики її навчання
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНОЇ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ МАКРОТЕХНОЛОГІЇ

У статті розкрито концептуальні положення розвитку у студентів комунікативної компетенції у контексті застосування інноваційної лінгвометодичної макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови».

Ключові слова: інтерація різнотипових підходів, традиційні та інноваційні підходи, інтерактивне навчання, макротехнологія, ділові та ролеві ігри, система електронного навчання Moodle.

В статье раскрыты концептуальные положения развития у студентов коммуникативной компетенции в контексте применения инновационной лингвометодической макротехнологии «Интеракция различных подходов к изучению украинского языка».

Ключевые слова: интеракция различных подходов, традиционные и инновационные подходы, интерактивное обучение, макротехнология, деловые и ролевые игры, система электронного обучения Moodle.

The article reveals the conceptual development of students' communicative competence in the application of innovative linguistic and methodical macrotechnique "Interaction of various approaches to the study of the Ukrainian language".

Key-words: interaction of various approaches, traditional and innovative approaches, interactive learning, macrotechnique, business and role-playing games, e-learning system Moodle.

1. Сучасна лінгводидактика базується на компетентнісній парадигмі вивчення української мови як рідної і як державної, яка проголошує нові цінності освітнього процесу, коли на зміну культу успішності і дисципліни приходить орієнтація на власні досягнення та усвідомлення свого місця у суспільстві. Тому потреба у формуванні у студентів комунікативної компетентності зумовлює оновлення змісту мовної підготовки студентів на засадах компетентнісного підходу; доводить переваги інтерактивних форм і методів навчання української мови, органічного поєднання навчання мови й мовлення як засобу і способу мовленнєвої діяльності; свідчить про важливість підвищення навчально-пізнавальної мотивації і забезпечення активної мовленнєвої діяльності, збагачення освітнього змісту навчання мови й мовлення, в якому мають органічно поєднуватися не лише знання, вміння та навички, а й досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до на-

вколишнього світу.

2. Останнім часом все більше наукових публікацій присвячується проблемам лінгводидактичних підходів. Безперечно, що всі вони є важливими і необхідними для формування мовнокомунікативної особистості, яка буде здатна до спілкування у різних дискурсах суспільного життя. Сьогодніні підходи до навчання української мови потребують оновлення сучасних освітніх програм, змін методичного забезпечення, переорієнтацію на розвиток комунікативної компетенції у студентів вища різних галузей та рівнів підготовки. Традиційні та інноваційні лінгводидактичні підходи мають сприяти вихованню мовця, який буде плекати і шанувати мову, культуру, звичаї і традиції суспільства, в якому зростає і живе. Реалізація цих завдань у ході вивчення української мови відповідно до вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти нами бачиться на основі поєднання комунікативно-діяльнісного, дискурсно-текстоцентричного, особистісно зорієнтованого, соціокультурного і компетентнісного підходів, і яке нами виділено як лінгвометодична макротехнологія «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови».

3. Науковими засадами нашого дослідження стали загальнотеоретичні положення про мовлення як вид діяльності, зв'язок мовлення з мисленням (А. Богуш, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, В. Моляко, О. О. Леонтьєв, О. Самойлов); психолінгвістичні основи мовленнєвої комунікації (О. Залевська, І. Зимня, О. М. Леонтьєв, І. Синиця); загальні положення теорії тексту (І. Гальперін, Г. Золотова, І. Кочан, Л. Мацько) і методичні засади формування текстотворчих умінь (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Варзацька, Г. Дідук, В. Мельничайко, Т. Ладигенська, Г. Шелехова) та інші.

4. На нашу думку, компетентнісний підхід до навчання української мови як рідної і як державної слід обов'язково пов'язувати із особистісно зорієтованим, комунікативно-діяльнісним, дискурсно-текстоцентричним та соціокультурним підходами, тому що студент має вміти правильно, доречно використовувати відповідно до потреб комунікації мовні засоби, які вивчаються, орієнтуватися в обставинах мовлення, відповідно враховуючи комунікативну ситуацію із дотриманням українського мовленнєвого етикету.

5. Концептуальні положення нашого дослідження базуються на дидактичній і методичній метафоризації поняття «інтерація» у процесі навчання української мови як рідної і як державної. Розроблена нами макротехнологія «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови», складовою якої є комунікативна компетенція, пов'язана з інтерактивним навчанням (В. Гузеєв, М. Кларін, О. Коструб, О. Пометун, Г. Селевко, О. Янкович та ін.), яке передбачає «колективне, групове вивчення матеріалу у співпраці, де учень і вчитель, студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що роблять; рефлексують з приводу того, про що дізналися, що знають і вміють» [3, с. 13; 12]. Також взаємодія реалізується через інтерактивні методи й прийоми навчання («Мікрофон», «Займи позицію», «Незакінчене речення», «Асоціативний рядок», «Упіймай помилку», «Моя опора», «Одним словом» та ін.), презентації, проведення ділових та рольових ігор, що сприяють формуванню фахового мовлення, на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

6. Нормативною основою, вихідними положеннями лінгвометодичної макро-

технології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови», що слугують для організації та проведення навчального процесу і які витікають із його закономірностей є **загальнодидактичні** і **специфічні (методичні)** принципи: науковості, врахування особливостей учнів, систематичності й послідовності, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою, свідомості, суб'єктивності, гуманітаризації, інтерактивності, автохтонності, адаптованості, функційності, креативності, візуалізації знань, комунікативності, варіантності, інтегрованості. Керуючись цими принципами, нами були з'ясовані найбільш доцільні для нашої макротехнології стратегії, тактики, методи і прийоми, локальні (міні) технології, засоби. Поряд з традиційними методами і прийомами (спостереження мовного матеріалу, робота з підручником, усний виклад вчителем матеріалу, бесіда, метод вправ) нами запропоновано інноваційні: інтерактивні форми і методи, що сприятимуть формуванню умінь і навичок самостійної роботи у студентів над покращенням професійного мовлення в усній і писемній формах, дистанційне навчання в комп'ютерній системі Moodle, методи креативно-дослідного навчання, тестування, метод маєтики, метод ейдетики та інші.

7. Отже, потреба формувати і розвивати мовнокомунікативну особистість студента, здатного висловлюватися грамотно, продукувати власні висловлювання певних дискурсів адекватними мовними засобами, а також необхідність виховувати цю особистість як національно свідомого громадянина України вимагає знання окреслених нами вище концептуальних положень інноваційної авторської макротехнології.

Література

1. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С. та ін. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. проф. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: [метод. посіб.] / автор-уклад. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.П.Н. – 136 с.

Горіна Ж. Д.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна,

Гадомська А. А.

аспірант кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

***Анотація:** У статті досліджено проблему впливу україномовних креолізованих рекламних текстів на мовленнєво-культурну адаптацію іноземних студентів. Окреслено сутність мовленнєво-культурної адаптації, можливості пристосування студентів-іноземців до нового лінгвосоціокультурного середовища. Теоретичні положення проілюстровані прикладами завдань, які прислужатся під час аналізу креолізованих рекламних текстів.*

Ключові слова: мовленнєво-культурна адаптація, іноземні студенти, креолізований рекламний текст, українська мова як іноземна

Keywords: speech-cultural adaptation, foreign students, kreolized advertising text, Ukrainian as a foreign language

З-поміж актуальних проблем сучасної лінгводидактики дедалі вагоме місце посідає питання формування рис вторинної мовної особистості. Реалії українського сьогодення засвідчують перехід від гасельного оволодіння українською мовою до практичного уведення її в усі сфери життя. Поступове, хоча час від часу дещо уповільнене, запровадження державної мови в політичне, ділове, економічне спілкування потребує знання української мови від усіх, хто пов'язує свою долю – особисту чи бізнесову – з Україною. Це, у свою чергу, спричиняє необхідність оптимізувати процес викладання української мови як іноземної передовсім у вищих техніко-економічних, природничих і гуманітарних профілях, де, як відомо, опановують мову студенти-іноземці, далекі від філології, вивчають, так би мовити, з життєвої необхідності. Відомо, що успішній навчально-мовленнєвій діяльності повинна передувати не менш успішна адаптація до нових умов, нового мовного і культурного середовища. Цьому, на думку Н.Д. Гальської, Р.П. Мільруд, О.В. Носович, В.В. Сафонові, В.Л. Скалкина, І.І. Халєєвої та інших, якнайкраще сприяють так звані прагматичні матеріали, запозичені з комунікативної практики носіїв мови, що спроможні створити ілюзію залучення до автентичного культурно-мовленнєвого середовища (інформаційні оголошення, інтерв'ю, листи читачів у друкованих ЗМІ або «живе» спілкування на форумах і чатах у мережі Інтернет, репортажі, коментарі, рекламні вивіски або плакати тощо).

Мета цієї розвідки – дослідити потенційні можливості використання креолізованих текстів україномовної реклами задля забезпечення мовленнєво-культурної адаптації студентів-іноземців у вишах України.

Виокремлення в українських вишах самостійної дисципліни – «Українська мова як іноземна» передбачає насамперед термінологічну визначеність базисних лінгводидактичних понять щодо різновидів міжкультурного мовного посередництва, до яких, поза всяким сумнівом, належить і поняття «адаптація». На жаль, у вітчизняній лінгводидактиці ще й до сьогодні бракує системного теоретичного обґрунтування феномена «мовленнєво-культурна адаптація» студентів-іноземців, невизначено крос-культурних чинників, що спонукають до неї. До нечисленних прикладних досліджень можна віднести методичний доробок колективу вчених-філологів з Львівського й Київського національних університетів, тоді як у Росії проблема вторинної соціалізації мовної особистості розроблена значно краще (А. В. Зінковський, Н. А. Жерліцина, М. А. Иванова, Т. І. Капітонова, Я. Ю. Кім, Н. К. Маяцька, П. В. Сисоєв, А. І. Суригін, Є. І. Шарова та інші).

Перш ніж окреслити зміст досліджуваного явища мовленнєво-культурної адаптації, витлумачимо значення вихідних для цього терміна понять. Новий словник методичних термінів і понять визначає мовленнєву адаптацію як «систему прийомів навчання, яка служить для подолання психологічних, мовних бар'єрів спілкування в іншомовному середовищі, сприяє активізації мовленнєвих умінь» [1; 250]. Л. В. Засекіна стверджує: «можемо трактувати мовленнєву адаптацію як якнайефективніше використання лінгвістичних засобів іншомовного навколишнього середовища для досягнення своїх цілей, задоволення потреб, реалізації цінностей особистості... Сукупність мовленнєвих адаптацій у різних видах мовленнєвої діяльності, комунікативних ситуаціях зокрема приводить до мовленнєвої адаптованості» »[3, 103 (3)]. Як бачимо, мовленнєва адаптація перебуватиме в нерозривній взаємодії з процесом пристосування іноземців до української культури, а отже, необхідно уточнити термін «культурна адаптація». За словником лінгвістичних термінів, культурна адаптація або акультурація – це «взаємовплив національних культур і мов, що полягає в пристосуванні індивіда чи культурного співтовариства до інокультурного оточення. Унаслідок акультурації в колективу або індивіда формується подвійна культурно-мовна свідомість, розвивається білінгвізм» [2, 7].

Спираючись на визначення мовленнєвої і культурної адаптації, можна припустити, що мовленнєво-культурна адаптація (далі – МКА) є одним із видів міжмовного і крос-культурного посередництва, що має на меті процес накопичення іноземним студентом фоново-культурних знань, розвиток мовно-мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для ефектivelyї взаємодії з представниками відповідної лінгвокультурної спільноти. Однією з найяскравіших ілюстрацій взаємоперетину мови й культури є, безперечно, реклама. Рекламні тексти віддзеркалюють сучасний стан речей у соціумі і культурі того суспільства, для представників якого вони створюються.

Рекомендований аналіз креолізованого (вербально-іконічного) рекламного тексту проілюструємо такими завданнями (приклади завдань було взято з відомої реклами продуктів для випічки – плакату із зображенням великодніх страв і приписом «Смачної Пасхи»):

1. Завдання на опрацювання лексичного матеріалу: 1) Запишіть усі сло-

ва, які пригадаєте, уважно розглянувши плакат (хліб, свято, родзинки, яйце, крашанки, святкувати, солодкий, Бог, церква, храм тощо); 2) Перерахуйте і запишіть назви всіх кольорів, які Ви бачите на плакаті; 3) Слово Пасха має два значення. Поясніть, які. (Пасха – свято, пасха (паска) – святковий хліб); 4) Поясніть, як утворилося слово «Великдень» (великий+день).

2.Завдання на засвоєння культурних відомостей: 1) Поясніть, що зображено на фото. Атрибутами якого свята є ці страви? Розкажіть, як святкують українці Пасху – Великдень; 2) Розкажіть, яка подія в історії людства започаткувала святкування Великодня? (воскресіння Ісуса Христа); 3) У який день тижня і чому завжди святкують Великдень? Перерахуйте назви інших днів тижня.

3.Завдання на засвоєння літературних норм української мови: 1) Поясніть, чому слово «Пасха» пишеться з великої літери. Назви яких релігійних свят українців Вам іще відомі? Як вони пишуться? Пригадайте і запишіть. (Різдво Христове, Преображення, Вознесіння, Спас тощо). Які ще слова, пов'язані з цим святом, пишуться з великої літери? (Бог, Господь, Ісус Христос); 2) Який рід слова «смачної»? Чи можна змінити рід цього слова? Складіть такі словосполучення, де б це слово використовувалося в іншому роді (смачний хліб, смачне печиво).

4.Складання мовно-культурних ланцюжків: Мовно-культурний ланцюжок до поданого тексту-ілюстрації виглядатиме приблизно таким чином: Релігія – свята – святкування Великодня – підготовка до свята, традиції – свято, крашанка, хліб, паска, воскресіння.

5.Творчі завдання: 1) Уявіть, що Ви прийшли до православного храму. Розкажіть, що Ви там бачите. 2) Розкажіть, як українська господиня готується до Великодня. Аналогічно до розглянутого прикладу будуйте роботу з іншими рекламними плакатами.

Отже, сумуючи викладене, відзначимо, що на сьогодні значний інтерес для методики навчання української мови як іноземної становлять саме прагматичні матеріали, зокрема креолізовані тексти реклами, завдяки яким здійснюється природна мовленнєво-культурна адаптація іноземних студентів в українському виші, швидке занурення в мовленнєве середовище країни, мову якої вони вивчають.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Жеребило Т. В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник / Т. В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2011. – 280 с.
3. Засекіна Л. В. Мовленнєва адаптація особистості як предмет психолінгвістичного дослідження / Л. В. Засекіна // Психологічні перспективи. – 2011. – Вип. 17. – С. 101-112.

ВПЛИВ РІЗНИХ ЗАСОБІВ МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕСТЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сьогодення потребує людини висококультурної, високодуховної, освіченої, творця своєї культури, свого здоров'я, творця культури своєї держави, суспільства. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [4], Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) орієнтують педагогів на створення системи неперервного навчання й виховання для творчого становлення особистості в процесі розвитку, забезпечення умов для постійного духовного та естетичного самовдосконалення особистості на основі краєвих зразків вітчизняної та світової культури.

Доведено (С. Смирнов, І. Котова, Т. Шиянов та ін.), що провідну роль щодо формування основ культури особистості учня відіграє загальноосвітня школа. У шкільних умовах закладається естетичне ставлення дитини до навколишнього світу, збагачується її творчий потенціал. [8]. Через це одним із найважливіших професійно-педагогічних критеріїв щодо результатів підготовки майбутнього вчителя виступає оволодіння ним умінням оцінювати твори мистецтва й аргументовано пояснювати власне ставлення до них. Майбутній учитель насамперед мусить навчитися сприймати й оцінювати музику, образотворче мистецтво, літературні твори, усвідомлювати їх естетичну цінність. Формування у майбутніх учителів здатності до естетичної оцінки творів мистецтва є необхідним компонентом їхньої підготовки в умовах вищих закладів педагогічної освіти.

На думк В. Лозового, мистецтво – це специфічна форма суспільної свідомості та виддуховно-формуючої діяльності, що відображає дійсність у цілісних, конкретно-чуттєвих, художньо-виразних формах згідно з ідеєю досконалості. Мистецтво склалося у духовному досвіді людства як один зі специфічних його видів. Йому властиве цілісне, конкретно-чуттєве закріплення досвіду небайдужого ставлення людини до дійсності засобами художньо-образної мови. Мистецтво як суспільна цінність, як самоцінний вид діяльності та форма духовного досвіду утворює особливу ідеальну реальність [5].

Дослідником В. Бичковим було визначено, що для формування творчої особистості студента та його оцінно-естетичних суджень засобами мистецтва необхідно активно і цілеспрямовано залучати студентів до світового й вітчизняного мистецтва, сприяти творчій активності студентів у навчальній, позанавчальній та практичній діяльності, спонукати їх до творчо-відтворювальної діяльності, де творча діяльність – це діяльність, у результаті якої створюються нові матеріальні та духовні цінності [2].

Ідеться про виховання морально-естетичної культури студентів та формування їх оцінно-естетичних суджень через використання наступних видів мистецтва – мистецтва слова, образотворчого мистецтва і мистецтва музики. Слухання музики, читання книг, сприйняття живописного твору закономірно вимагає від студентів таких творчих якостей, як увага, фантазія, поетичне домислення, естетичне

сприйняття, емоційна вразливість, інтуїція.

Формування оцінно-естетичних суджень майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва, музики, літератури здійснюється як у процесі початкових занять, так і в позакласній роботі.

Усі навчальні дисципліни, поряд із формуванням загальноосвітніх компетенцій у майбутнього фахівця, через наявні специфічні засоби розв'язують низку завдань естетичного виховання студента.

Таким чином, з метою розвитку творчих та естетичних якостей особистості, формування оцінно-естетичних суджень майбутніх вчителів в умовах вищої школи необхідно активно залучати студентів до мистецького простору під пильним керівництвом викладача.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье освещены некоторые аспекты формирования проектной культуры студентов будущих воспитателей средствами дизайна. Определены принципы формирования проектной культуры студента. Ключевые слова: культура, образование, проектная культура, дизайн, студенты будущие воспитатели

*У статті висвітлені деякі аспекти формування проектної культури студентів майбутніх вихователів засобами дизайну. Визначено принципи формування проектної культури студента. **Ключові слова:** культура, освіта, проектна культура, дизайн, студенти майбутні вихователі.*

The article highlights some aspects of design culture students future educators design tools. Principles of formation of design culture student. Keywords: culture, education, design culture, design, students are future educators.

Современная направленность высшего образования на подготовку высококлассного специалиста позволяет многим исследователям говорить о проектной культуре как основе образовательной парадигмы XXI века.

Философы, искусствоведы, архитекторы, дизайнеры и художники: Б. Арчер, Н. Воронов, О. Генисаретский, В. Глазычев, А. Ермолаев, Г. Курьерова, В. Сидоренко, С. Хан-Магомедов, Г.Щедровицкий внесли большой вклад в изучение феномена проектной культуры.

Проектная культура становится общенаучной областью знания, под которой подразумевают комплекс знаний, умений, опыта, а также личностных качеств, обеспечивающих практическое их применение в конкретных условиях. Достижение личностью высокого уровня проектной культуры создает базу для продуктивной профессионально-педагогической деятельности. Вопросы формирования и развития проектной культуры будущего педагога широко обсуждается в настоящее время на страницах научно-педагогической печати. И.Исаев, И.Колесникова, Е.Митрофанова, В.Сотник, Н.Топилина П.Р. Атутова, Н.Ю. Бугакова, Н. Нечаева, В.Д. Симоненко.

На основе изучения философской, психологической, социологической, педагогической литературы можно сделать вывод, что понятие проектной культуры понимается как часть общей культуры личности. Культура в данном случае является средой социально значимого возвращения человечности и пространство свободного произрастания новых элементов творческого опыта, его самоорганизации, саморазвития и самообновления.

Развитие личности происходит через включение человека в мир культуры, содержанием которой является сам человек во всем богатстве его способностей, потребностей и форм существования. Социально-культурная среда рассматривается как пространство жизнедеятельности человека; зона его ближайшего развития; усло-

вие формирования и реализации его способностей.

Проектная деятельность в широком смысле понимается как инновационная, творческая, комплексная деятельность, обладающая педагогическим потенциалом. Ее характерной особенностью является возможность одновременно с деятельностным аспектом (созданием проекта) совмещать знаниевый (обеспечивать усвоение новых знаний, представлений, формирование ценностей). Эта особенность проектной деятельности позволяет нам рассматривать дизайн-проектирование в качестве одного из средств становления проектной культуры студентов, будущих педагогов.

Дизайн, рассматриваемый нами как феномен культуры, объединяет в себе художественную, техническую и проектную деятельность, включающую в себя производство (творение) и воспроизводство (воссоздание, сохранение) значимых для человека качеств предметной среды. Целью дизайна является эстетическая организация среды жизнедеятельности человека. Как специфическая форма творчества деятельность дизайн-проектирование является универсальным средством развития личности человека, усовершенствования окружающей действительности и себя.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также литературы по методологии дизайна позволил определить универсальность основных этапов в научно-исследовательском, педагогическом, социокультурном и дизайн-проектировании.

В процессе проектирования выявляются проблемы развития человека как субъекта социально-культурной деятельности: определяется уровень сформированности художественной, социально-психологической или духовно-нравственной культуры личности.

Нами определены следующие принципы творческой работы по формированию проектной культуры студента будущего воспитателя средствами дизайна. Принцип построения учебного процесса на основе альтернативных установок: дизайнерская деятельность предполагает создание изделий на основе интеграции искусства и техники, красоты и пользы. Такое взаимодействие двух противоположных начал определяет методику учебной работы: во-первых, система обучения средствами дизайна основывается на поиске альтернативных решений в условиях единства противоположных начал. Во-вторых, специфика состоит в том, что творческий поиск обращен на создание форм, не имеющих в прошлом аналога. Поскольку для дизайна характерна не модернизация, не модификация прежней формы, а создание принципиально новых художественно-выразительных форм, средств и технологий на базе новых конструктивных решений.

Принцип формирования проектно-художественных представлений: о конечном результате труда и путях его достижения. При этом важно подчеркнуть, что творческий поиск идет в двух направлениях: придание продукту творчества как утилитарных, так и эстетических характеристик.

Принцип культурно-эстетического совершенствования личности.

Немаловажным является также тот фактор, что продукты дизайна включают личность в сотворческую деятельность на основе красоты и гармонии. Поэтому закономерно становление в дизайне личности, которой присущи художественно-образное, проектно-художественное мышление, ассоциативное восприятие, художественный вкус.

Методика проведения занятий со студентами предполагает: развитие твор-

ческого мышления студентов посредством использования эвристических методов обучения; выполнение интегрированных творческих заданий (включающих изобразительную деятельность и конструирование); создание студентами методического и дидактического материала.

Полученные результаты проведенной работы позволяют заключить, что формирование проектной культуры студентов необходимо строить как целенаправленный процесс эстетического освоения и преобразования окружающей среды; создании педагогических условий для раскрытия творческого потенциала студента, его самореализации; стимулирование рефлексии.

Литература

1. Веселова Ю.А. Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа. Автореф. дисс. ... канд. педагогических наук / Юлия Антоновна Веселова – Новосибирск, 2008.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. / А.Я. Данилюк: Ростов н/Д., Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000.
3. Криулина А.А., Комолова Т.И. Проектная культура и образование / Анна Криулина, Татьяна Комолова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 12 – С. 19-21.
4. Межуев В.М. «Культурология и философия культуры [Текст] / Вадим Межуев // Культурология сегодня: основы, проблемы, перспективы. - 1993.-№5.- С. 16-17.

Казаннікова О.В.

канд..психол.наук, доцент

кафедри дошкільної освіти

Херсонський державний університет

ПРОЯВИ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: тривога, тривожність, шкільна тривожність, шкільна дезадаптація.

Key words: alarm, anxiety, destructive anxiety, school anxiety.

Без об'єктивної оцінки реального стану та потенціалу розвитку кожної дитини не можливо створити умови для її всебічного розвитку. Особливо важливо це в початковій школі.

Найбільш значущими для цього віку є емоції страху, інтересу та радощі. Емоції інтересу та радощі тісно пов'язані з пізнавальною діяльністю. Інтелектуальний успіх неможливий без активного емоційного переживання. Інтерес розглядається К. Ізардом як фундаментальна, вроджена емоція, яка домінує серед інших і без якої розвиток мислення був би порушений. Інтерес пов'язаний з емоцією радощі. Їх взаємодія – своєрідна емоційна основа теоретичної діяльності дитини. Позитивний емоційний фон є необхідним у ході пізнавальної діяльності. Емоційна сфера молодшого школяра є уразливою і залежною від оточення [3].

Стикаючись з проблемами шкільного життя, дитина свідомо чи неусвідомлено пристосовується до оточуючого її фізичного і соціального середовища, яке задовольняє її чи породжує у неї тривогу. Часте переживання подібної емоції може зумовити формування стану «тривожності», яке характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоювань та неспокою. Саме тривожність лежить в основі цілого ряду труднощів дитинства, в тому числі багатьох порушень розвитку [2].

Феномен тривожності неодноразово ставав предметом вивчення дослідників, але і зараз немає чіткої узгодженості у визначенні і використанні понять, що стосуються явищ тривожного ряду. Варто відрізнити тривогу від тривожності. Якщо тривога – епізодичні прояви занепокоєння, хвилювання, то тривожність є стійким станом [2].

Серед найбільш загальних причин виникнення тривожності у дітей є завищені вимоги до дитини, негнучка догматична система виховання, особистісні конфлікти, пов'язані з оцінкою дитиною власної успішності у різних сферах діяльності. У молодших школярів тривожність є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення і представляє собою функцію порушення стосунків з близькими дорослими. Дитина, для якої властивий високий рівень тривожності, відрізняється частими проявами неспокою, великою кількістю страхів у ситуаціях, коли їй нічого не загрожує. Така дитини може бути нав'язливою, залежною від оцінок дорослих [5].

У цілому, шкільна тривожність є результатом взаємодії особистості із ситуацією. Це специфічний вид тривожності, характерний для визначеного класу ситуа-

цій – ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами шкільної освітньої системи. Шкільна тривожність позбавляє дитину психологічного комфорту та центральною ланкою хронічної неуспішності [3]. Інтенсивне переживання тривоги, яке дезорганізує навчальну діяльність, позначають як ознаку шкільної дезадаптації.

Шкільна тривожність може проявлятися різноманітними способами. Основними діагностичними ознаками шкільної тривожності є пасивність на уроках, уникання публічних відповідей, збентеження при зауваженнях, які сполучаються із погіршенням соматичного здоров'я дітей, небажанням ходити до школи і надмірною пильністю при виконанні завдань [4].

Отже, тривожність в молодшому шкільному віці пов'язана з незадоволенням провідних потреб віку і реалізується в поведінці з переважанням компенсаторних і захисних проявів. Тривожність в молодшому шкільному віці деструктивно впливає на діяльність. Тривожна дитина не може самостійно позбутися відчуття тривоги й невпевненості в собі, які виникають в проблемних ситуаціях, в результаті чого виникає дезорганізація діяльності та поведінки, і дитина діє значно нижче своїх можливостей. Типове виникнення шкільної тривожності пов'язане з соціально-психологічними факторами чи факторами освітянських систем. В молодшому шкільному віці підвищена шкільна тривожність є показником шкільної дезадаптації.

Література:

1. Астапов В.М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика: монография / В.М. Астапов, Е.Е. Малков. – М.: МПСИ, 2011. – 368с.
2. Емоційний розвиток дитини / С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос СВС, 2003. – 112с.
3. Изард К. Е. Страх и виды тревожности // Тревога и тревожность / сост. И общая редакция В.М. Астапова / К.Е. Изард. – СПб.: Питер, 2001. – С.109-123.
4. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2007. – 248с.
5. Омельченко Я.М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я.М. Омельченко, З.Г. Кісарчук. – К.: Шк.. світ, 2011. – 112с.

Калмиков Г.В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Донбаського державного педагогічного університету (Слов'янськ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

Ключові слова/Keywords мовленнєва особистість/speech personality, професійно-мовленнєва діяльність/professional speech activity, спілкування/communication, значення/meaning, смисл/sense, картина професійного світу/picture of a professional world, мовленнєвий вплив/the impact of speech, мова спеціальності/language of speciality, мова особистості/language identity.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що професійно-мовленнєву діяльність доцільно розглядати, ураховуючи діяльнісні позиції (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв), мовленнєвого спілкування (О.О. Леонтьєв), мовленнєвої активності (О.О. Бодалев, В.Н. Панферов, Н.Л. Карпова, І.М. Румянцева), особистості (О.О. Леонтьєв, В.В. Красних, Л.П. Клобукова, І.О. Стержин), значення і смислу (М.М. Бахтін, В. Франкл, В.Є. Чудновський, Т.В. Ахутіна, Д.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія).

Якщо розглядати аналізований феномен у руслі діяльності, то необхідно відмітити, що їй притаманні ті ж основні категорії – властивості, що характеризують усі інші види діяльності й мовленнєвої зокрема: 1) суб'єктність; 2) структурна (внутрішня і зовнішня) організація; 3) єдність внутрішнього і зовнішнього планів; 4) психологічний зміст; 5) єдність смислового змісту і форми. Це явище відрізняється від інших психічних феноменів такими його істотними ознаками, як: 1) збуджувально-мотиваційна частина (потреба, мотив, мета); 2) ідеальний предмет і відповідність його мотиву; 3) продукт і результат; 4) структурність (горизонтальна структура – фазова будова та ієрархічна – вертикальна – організація); 5) цілеспрямованість (відтак і довільність, і усвідомленість); 6) використання мовних знаків (вони, за О.М. Леонтьєвим, є своєрідним «оперантом» і визначають спосіб мовленнєвих дій). Отже, у професійно-мовленнєвій діяльності основним знаряддям її суб'єкта є мовлення, а вербальним засобом – знаки мови. Крім того, специфіка знарядійного характеру цієї діяльності зумовлює репрезентування її як навмисної, контрольованої, рефлексійної, спрямованої на смислову взаємодію з комунікантами, спроможну забезпечити мовленнєвий вплив і, обов'язково, зворотній зв'язок.

Ураховуючи форми роботи психолога з клієнтами та спираючись на основні тези визначення мовленнєвої діяльності, сформульованого Л.О. Калмиковою [4], ми можемо запропонувати як робочу, що враховує мовленнєво-комунікативну специфіку фаху психолога, наступну дефініцію професійно-мовленнєвої діяльності як системи спрямованих на реалізацію професійних завдань мовленнєвих дій, що: а) виникають із потреби у публічному і/або психологічно-інтимному формуванні й формуванні думки, спрямованої на вирішення проблем клієнта; породжується стійкими професійними (смислоформувальними і смислоформульвальними) мотивами і усвідомленими фахово-комунікативними, задовольняючи запити відвідувача психолога інтенціями;

спричиняються психологічно орієнтованими, зумовленими специфікою взаємодії психолога і клієнта проміжними і кінцевою *цілями* та взаємозв'язаними з мотивом професійно центрованого мовлення *образом передбачуваного результату* висловлювання, що спрямоване на соціум (групу) чи окрему людину, які потребують психологічної допомоги в тій чи іншій формі; б) спрямовані на перекодування загального суб'єктивного фахового *задуму* у професійно впливове *висловлювання*, перетворення смислової і семантичної *внутрішньомовленнєвої програми* у форми зовнішнього професійного дискурсу з вибором і відтворенням доречних *лексико-граматичних структур* поверхневої мови, спроможних донести до свідомості клієнта, групи, соціуму адресовані їм *задуми* психолога і здійснити психологічний вплив; в) суб'єктно опосередковані одночасно *діями контролю і прийняття рішення* про адекватність процесуальності (перебігу) професійно орієнтованого мовлення психолога проміжній меті без очікування кінцевого результату і його збігу чи не збігу з кінцевою метою висловлювання; г) забезпечують гармонійну, очікувану від суб'єктів психологічної взаємодії (психолога і клієнтів) результативність, продуктивність.

Оскільки професійно-мовленнєва діяльність забезпечує взаємодію її суб'єкта із соціальним середовищем в індивідуальній або груповій формі роботи з людьми, яким необхідна психологічна допомога, постільки цей феномен не може розглядатися у відриві від спілкування і тих істотних ознак, що відрізняють його різновиди. О.О. Леонт'єв зазначає: «... якщо предметом і змістом предметно орієнтованого спілкування є взаємодія у процесі спільної діяльності, а предметом і змістом особистісно орієнтованого спілкування – ті чи інші зміни в психологічних відношеннях людей, то третій його вид, соціально орієнтоване спілкування, передбачає зміни в соціально-психологічній, або соціальній, структурі суспільства, чи стимуляцію прямих соціальних дій через вплив на психіку членів даної соціальної групи, або суспільства в цілому [2, 256]». У всіх зазначених видах спілкування психолога, особливо другого і третього виду, яскраво вирізняється мовленнєвий компонент, то його без перебільшення можна назвати мовленнєвим або вербальним спілкуванням. Індивідуальна форма роботи психолога з клієнтом за допомогою таких видів психологічної допомоги, як психоконсультування, психотерапія, психокорекція, психодіагностика, профосвіта, психопрофілактика – здійснюється через особистісно орієнтоване мовленнєве спілкування, в якому мовлення є нічим іншим, як професійно-мовленнєвою діяльністю. Це твердження обґрунтовується цілеспрямованістю і структурованістю мовленнєвого процесу суб'єкта надання психологічної допомоги. Групові та масові форми роботи психолога, котрий здійснює необхідну клієнтам допомогу через такі її види, як групова психотерапія, розвивальна освіта, профосвіта, психопрофілактика тощо, dokonуються при реалізації соціально орієнтованого мовленнєвого спілкування (масової комунікації). Останнє може бути безпосереднім (що частіше всього і відбувається) – публічний виступ, лекція перед «живою» аудиторією, навіювання, консультування, переконання тощо, або опосередкованим (радіо, преса, телебачення). Частіше воно зосереджене в часі (одночасне спілкування з аудиторією), а інколи може здійснюватися в різний час (кожний перечитує щитову рекламу, проходячи повз неї). Масова психологічна допомога як прояв соціально орієнтованого мовленнєвого спілкування, масової психологічної комунікації опосередковано здійснюється через популярну психологічну літературу, листівки, що розповсюджують психологи, документальні кінофільми, відеофільми, комп'ютерні

програми соціально-психологічного впливу та ін. І в цьому виді мовленнєвого спілкування професійно-мовленнєва діяльність суб'єкта – психолога – постає основою таких психологічних взаємовідносин з аудиторією клієнтів.

Незважаючи на те що цими видами спілкування займаються різні гуманітарні науки: і загальна психологія, і соціальна психологія, і психологія особистості, і соціологія тощо, усе ж такі аспекти проблематики, пов'язані з особистісно- і соціально орієнтованим мовленнєвим спілкуванням, «підпорядковані», за словами О.О. Леонтьєва, психолінгвістиці. Вона цікавиться, продовжує думку вчений, цими процесами з огляду на власний підхід – з точки зору «впливу мовних і мовленнєвих особливостей висловлювання» на сприйняття, розуміння, запам'ятовування, переробку отриманої інформації, прийняття рішень, зміни життєвої позиції, переоцінки цінностей тощо [2]. Не випадково цей психолінгвіст зі світовим ім'ям переконливо доводить необхідність внесення змін у трактовку мовленнєвої діяльності. Її відтепер почали розглядати з огляду на мовленнєве спілкування, а саме спілкування – як «процес внутрішньої саморегуляції соціуму (суспільства, соціальної групи)», відмовившись від трактування його як передачі інформації від одного до іншого. Щодо професійно-мовленнєвої діяльності, то вона може розглядатися як мовленнєве (особистісно- і соціально орієнтоване) спілкування, що забезпечує внутрішню саморегуляцію соціуму і мікросоціуму через гармонізацію і оптимізацію взаємовідносин психолога з особистістю клієнта і/або групою клієнтів.

У зв'язку з тим що зазначені види мовленнєвого спілкування мають «переважно, а то й виключно мовленнєвий характер» (О.О. Леонтьєв), а висловлювання виступає як впливовий початок «у всій повноті своїх мовних і змістових характеристик...», то психолінгвістика мовленнєвого впливу відтак складає «основу» або «достатньо переконливу частину наукової проблематики соціально орієнтованого спілкування [2, 258]».

Отже, професійно-мовленнєва діяльність як прояв різних видів і форм мовленнєвого спілкування – це і є мовленнєвий вплив, переважно, на мікросоціум, члени якого чекають психологічної допомоги і отримують її у різних вербальних формах.

У чому ж суть поняття «мовленнєвий вплив»? У психолінгвістиці (О.О. Леонтьєв, Т.М. Дрідзе, Ю.А. Шерковін та ін.) його визначають як умисну перебудову смислової сфери особистості (за О.М. Леонтьєвим, «особистісного смислу»), яка вирішує психологічні завдання. Здійснюваний вплив у процесі професійно-мовленнєвої діяльності психолога спроможний зреалізувати такі задачі: по-перше, привернути увагу клієнтів до орієнтованого на їхні психологічні проблеми висловлювання психолога, оптимізувати їх сприйняття; по-друге, забезпечити розуміння змісту й основної суті висловленого, повірити, прийняти смисл як особистий сенс і переконатися в правильності запропонованого психологом змісту; по-третє, у разі усвідомлення прийнятого смислу отримати змінені особистісні смисли; по-четверте, досягти зворотного зв'язку з отриманням «месиджу» про переконаність клієнтів у коректності й ефективності наданої психологічної допомоги та толерантності здійсненої взаємодії. Висловлювання, спрямовані на вплив, завжди мають створюватися диференційовано, залежно від їх зорієнтованості на ту чи іншу психологічну проблему клієнтів, тобто мають урахуватися психолінгвістичні особливості дискурсів, що породжуються, специфіка семіотичних груп реципієнтів впливу, об'єднаних за приблизно однаково рівним рівнем володіння

мовленневими навиками і уміннями сприймання і переробки інформації, отриманої від психолога. Важливі дані з проблематики мовленнєвого впливу містяться в працях В.І. Жельвіса, Є.Ф. Тарасова, Ю.І. Сорокіна, Д.Л. Співака, В.Ф. Петренка, О.А. Коломійцевої, І. Черепанової, Л.С. Школьника, Д.О. Леонтєва, В. Франкла та ін.

Відповідно до суті явища професійно-мовленнєвої діяльності, що розглядається в цій статті, у психолінгвістиці органічно вплітаються взаємопов'язані і взаємообумовлені з ним поняття «значення» і «смислу», а також «мови» як смислового, а не тільки значеннєвого феномена. Хоча, безумовно, професійно-мовленнєва діяльність «має вихід», передусім, на: а) предметні значення і зумовлений ними образ світу – «відображення в психіці людини предметного світу, опосередковане предметними значеннями і відповідними когнітивними схемами, що піддаються свідомій рефлексії [2, 268]»; б) нерозривні з предметними значеннями вербальні значення, які в професійно-мовленнєвій діяльності виступають важливим, одним із фазових компонентів її перебігу як при породженні висловлювання (трансформації семантичного синтаксису, мовних значень у лексико-граматичні форми – поверхневого синтаксису), так і при сприйманні його (трансформації лексико-граматичних форм у мовні значення). Отже, у професійно-мовленнєвій діяльності однаково важливі і образ, який, за експериментальними даними Т.В. Ахутіної, є основою висловлювання, у нашому випадку, професійно орієнтованого висловлювання, і предметні значення, що утворюють цей образ – індивідуально-особистісне бачення психологом світу професії, опосередкованого особистісно-смисловими утвореннями і насамперед особистісними смислами, і мовні значення, які на відміну від особистісного смислу мають певний культурний стрижень, єдиний для всіх членів соціуму. У зв'язку із цим постає важливість для вивчення професійно-мовленнєвої діяльності такого поняття, як «професійна картина світу». Воно пов'язане з формуванням особистості майбутнього психолога і є важливою складовою завдань навчання психологічної спеціальності, мови цієї спеціальності та розвитку професійного мовлення.

Мова як операціональний засіб мовленнєвої діяльності психолога є найважливішим його орієнтиром у соціальному світі. Система цих орієнтирів забезпечує не тільки власне орієнтування психолога, а й орієнтування інших людей, котрі потребують психологічної допомоги і підтримки. Адже психологічно орієнтоване мовленнєве спілкування – це спосіб внесення тієї чи іншої корекції в картину світу клієнтів, реципієнтів вербального впливу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтєв Д.А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтєв. – М.: Смысл, 1999. – 496 с.
2. Леонтєв А.А. Основы психолінгвістики / Алексей Алексеевич Леонтєв. – [3-е изд.]. – М.: Смысл ; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
3. Леонтєв А.Н. Философия психологии / А.Н. Леонтєв. – М.: Наука, 1994. – С. 200.
4. Калмикова Л.О. Психология развития мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.О. Калмикова. – К., 2011. – 42 с.

Кардаш Ірина Миколаївна

кандидат педагогічних наук

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ключові слова: комунікативні навички та уміння, дошкільна лінгводидактика, мовленнєвий розвиток

Keywords: communication skills, communicative activities, preschool linguistics, language development

Розвиток мовленнєво-комунікативних навичок та умінь дітей старшого дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій та ін.).

Питання комунікативно-діяльнісного підходу до змісту й процесу мовленнєвої діяльності, можливість засвоєння старшими дошкільниками різних аспектів мови як засобу спілкування, усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій, що реалізуються в мовленні кожної людини, порушуються останнім часом на всіх рівнях – лінгвістичному, психологічному, педагогічному [1, с.87-88].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема формування комунікативних умінь та навичок дітей старшого дошкільного віку є однією з провідних у працях українських і російських психологів (Г. Балл, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, та ін.), дослідників мовлення дітей дошкільного (А. Богуш, О. Гвоздев, К. Крутій, Г. Люблінська, Л. Федоренко та ін.) та молодшого шкільного віку (В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко).

Як показує аналіз досліджуваної проблеми, «комунікативно-мовленнєві вміння як об'єкт вивчення являють собою складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища» [2, с.5]. Зіставлення різних визначень комунікативних і мовленнєвих умінь дозволило зробити узагальнення: комунікативно-мовленнєві вміння – це «здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування» [4, с.20].

Також вченими визначено перелік комунікативно-мовленнєвих умінь, які

ми повинні оволодіти діти старшого дошкільного віку:

- 1) уміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення;
- 2) уміння констатувати, виражаючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку;
- 3) уміння заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, непогодження;
- 4) уміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання [3, с.76-77].

До цього слід додати основні комунікативні ознаки мовлення: правильність, чистота, точність, логічність, виразність, образність, доступність, дієвість, доцільність.

Отже, навчально-виховний процес з формування у старших дошкільників комунікативних навичок та умінь педагогам доцільно будувати на таких принципах:

- науковості (усі відомості, що пропонуються дошкільникам, повинні ґрунтуватися на науковому фактичному матеріалі);
- доступності (наукова інформація має бути адаптована до сприймання дітьми дошкільного віку, логічно структурована);
- наочності (інформацію, що надається дітям, доцільно супроводжувати демонстрацією наочного матеріалу, проведенням дослідів, прикладами з життя дітей, літературних джерел, використанням художнього образного слова тощо);
- системності (нові знання повинні базуватися на загальних знаннях, які вже мають діти, сприяти формуванню в дошкільників нових навичок і умінь);
- урахування індивідуальних особливостей дітей (обов'язково враховувати індивідуальні можливості особистості);
- активності особистості (теоретичні знання доцільно закріплювати в практичній діяльності, створивши умови для самостійного пошуку дітьми шляхів вирішення завдань).

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. Заняття з розвитку мови дітей старшого дошкільного віку / А. Богуш. – К. : Рад. Школа, 1988. – 175 с.
2. Кан-Калик В. А. Техника педагогического общения / В. А. Кан-Калик // Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского. – М., 1987. – С. 34-48.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Тихеева Е. И. Развитие речи детей/ Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1968. – 216с.

Богданова Інна Михайлівна
д.п.н., професор, ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ІННОВАТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Досвід розвинутих країн світу та, власне, вітчизняний показує, що незважаючи на різноманітність традицій та характер освіти в кожній з них, існують однакові проблеми в інноваційній підготовці майбутніх фахівців, які вимагають пріоритетних змін у формуванні професіоналів нової формації, а саме: творчих, здатних до сприйняття та освоєння нових ідей, готових до роботи в середовищі взаємодії різних культур з його зростаючою мобільністю та демократизмом, спроможних не тільки накопичувати інформацію, а й володіти можливістю її генерувати, впроваджувати, змінювати та поширювати.

Перед нами постало завдання розробити шляхи інноватизації підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери, тому ми зосередили свою увагу, перш за все, на розробці системи, до складу якої увійшли три взаємопов'язані компоненти: загальноосвітня підготовка соціальних педагогів, спеціальна професійна та особистісна. Для реалізації кожного із запропонованих компонентів підготовки ми прийняли за основу концепцію, провідна ідея якої закладена у положенні, що людина живе і діє в умовно прийнятих трьох важливих взаємозв'язаних сферах, а саме: планетарній або ноосфері, в якій вона проявляється як істота планетарного масштабу, що забезпечує гармонію між всесвітом і собою; соціальній або соціосфері у якій вона характеризується як істота соціуму і досягає гармонії в системі різних громадських стосунків; психічній або психосфері, в якій вона проявляє закладені природою сили, задатки, здібності і свою індивідуальність з метою досягнення гармонії самим з собою.

Відтак, ми припустили, що для забезпечення життєдіяльності в трьох вище названих сферах і досягнення гармонії в кожній з них майбутнім фахівцям пропонуються різні способи створення адекватної взаємодії з довкіллям взагалі і з учасниками педагогічного процесу зокрема, тому реалізуємо відповідні три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, технологічний.

Методологічний концепт відображає фундаментальні наукові підходи: системний, практико-орієнтований, компетентнісний, синергетичний, особистісно – діяльнісний, аксіологічний, інтегративний.

Теоретичний концепт визначає систему вихідних параметрів, дефініцій, оцінок, специфічних функцій і характеристик процесу інноватизації підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Технологічний концепт визначає інноватизацію підготовки завдяки алгоритму формування професійної готовності, мобілізаційної готовності та особистісної змобілізованості майбутнього фахівця в умовах реалізації експериментальної моделі інноваційної підготовки, до складу якої входять: цілі підготовки з урахуванням її компонентів; етапи, які підпорядковані соціально-педагогічним принципам; сукуп-

ність педагогічних умов підготовки та методика діагностики рівнів сформованості професійної готовності, мобілізаційної готовності та особистісної змобілізованості.

Цілі кожного із компонентів інноваційної підготовки визначені відповідно змістового наповнення в ієрархічному порядку, тобто відбувається формування професійної готовності майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності під час загальноосвітньої підготовки, формування мобілізаційної готовності під час спеціальної професійної підготовки та формування особистісної змобілізованості під час особистісної підготовки.

Визначені цілі реалізуються комплексно на кожному із запроваджених етапів: на першому мотиваційно – збагачувальному етапі відбувається налаштування студентів на позитивне ставлення до постійного оновлення знань, умінь, досвіду соціально-педагогічної діяльності; на другому діяльнісно – мобілізаційному відбувається залучення студентів до здійснення різних видів діяльності у соціально-педагогічній сфері, які вимагають прояв ініціативності, креативності, самостійності, наполегливості, творчості; на третьому завершально – продуктивному етапі відбувається втілення студентами отриманого досвіду діяльності у розробці та впровадженні проектів, у проведенні науково – дослідницької роботи, у написанні та захисті дипломних та магістерських робіт.

В результаті теоретичного аналізу виявлені та впроваджені наступні базові умови, які сприяють інноваційній підготовці, як от: перетворення навчально-виховного процесу на педагогічну майстерню, в якій відбувається становлення майбутнього фахівця з дослідницькою та творчою позицією; акцентування уваги на евристичний потенціал освітньої сфери у становленні інноваційного мислення майбутнього соціального педагога; орієнтація педагогічного процесу на розвиток навігаторських здібностей студентів, які забезпечують пошук нових знань, способів успішної діяльності, технологій соціально-педагогічної роботи тощо. Грунтуючись на результатах аналізу запровадження педагогічних умов в практиці підготовки допускаємо, що вони забезпечують успішність підготовки, рівні якої визначаємо як пасивний, помірний та оптимальний. В результаті проведеного дослідження констатуємо, що запровадження педагогічних умов сприяє успішності підготовки, яка, в свою чергу, підтверджує, що процес інноватизації здійснюється результативно.

Література

1. Богданова І.М. Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як предмет психолого-педагогічних досліджень: навч. пос. /І.М. Богданова. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – 122 с.
2. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности. Диссер. д-ра педагог. наук, К., 1996. – 403 с.

REFERENCES

1. Bohdanova I.M. Osobystisna zmabilizovanist' maybutn'oho vchytelya yak predmet psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen': navch. pos. /I.M. Bohdanova. – Odesa: vydavets' Bukayev Vadym Viktorovych, 2013. – 122 s.
2. Lynenko A.F. Teoriya u praktyka formirovaniya hotovnosty studentov pedahohicheskyykh vuzov k professyonal'noy deyatel'nosti. Dysser. d-ra pedahoh. nauk, K., 1996. – 403 s.

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЦЕСУ ІННОВАТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена аналізу особливостей процесу інноватизації підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери. Компонентами інноваційної підготовки є: загальноосвітня підготовка, спеціальна професійна підготовка та особистісна. Запропонована концепція реалізації кожного із компонентів, до складу якої увійшли три концепти: методологічний, теоретичний та технологічний. Виявлено рівні успішності підготовки, як от: пасивний, помірний та оптимальний. Здійснено якісну та кількісну характеристику отриманих рівнів успішності підготовки.

Ключові слова: інноватизація підготовки, професійна готовність, мобілізаційна готовність, особистісна змобілізованість.

I.M. Bogdanova

ANALYSIS OF THE FEATURES OF THE PROCESS OF INNOVATION OF FUTURE SOCIAL TEACHERS' PREPARATION

The article is devoted to the analysis of the features of the process of innovation of future specialists of social pedagogical sphere. The components of innovative preparation are: general preparation, special professional and personal preparation. The conception of realization of each of the components which includes three concepts: methodological, theoretical and technological is offered.

The methodological concept represents fundamental scientific approaches: system, practice-orientated, competence, synergetic, personally-active, axiological, integrative.

The theoretical concept determines the system of initial parameters, definitions, estimations, specific functions and descriptions of process of innovation of future social teachers' preparation.

As a result of theoretical analysis next base terms that assist innovative preparation are educed and input, such as: transformation of educational process on a pedagogical workshop where there is becoming of future specialist on research and creative position; accenting of attention on heuristic potential of educational sphere in becoming of the innovative thinking of future social teacher; the orientation of pedagogical process on developing navigator abilities of students, that provide the search of new knowledge, methods of successful activity, technologies of social pedagogical work and so on. Being based on the results of analysis of input of pedagogical terms in practice of preparation we assume, that they provide success of preparation, the levels of that are determined as passive, moderate and optimal.

The technological concept determines innovation of preparations due to the algorithm of forming of professional readiness, mobilization readiness and personal mobilization of the future specialist in the conditions of realization of experimental model of innovative preparation, that includes: the objectives of preparations taking into account its components; stages that are under social pedagogical principles; totality of pedagogical terms of preparation and methods of diagnostics of levels of formation of professional readiness, mobilization readiness and personal mobilization. Qualitative and quantitative description of the got levels of success of preparation is carried out. As a result of undertaken experiment we establish, that the input of pedagogical terms assists success of preparation, which, in its turn, confirms, that the process of innovation is effectively fulfilled.

Keywords: innovation of preparation, professional readiness, mobilization readiness, personal mobilization.

Котик Т.М.

доктор педагогічних наук, професор
Прикарпатського національного університету,
Україна

МОДЕЛЬ УРОКУ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗА КОМПЕТЕНТІСНИМ ПІДХОДОМ

Ключові слова: урок мови, застосування компетентнісного підходу.

Ключевые слова: урок языка, применение компетентнисного подхода.

Keywords: Ukrainian language lessons, application of a competency approach.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування *ключових і предметних компетентностей* особистості [1]. Відтак знання, уміння, навички, ставлення, що є компонентами предметної компетентності, повинні своєю сукупністю закласти підґрунтя для формування ключових компетентностей особистості.

Зважаючи на предметну специфіку уроків навчання мови, що передбачають формування національно-мовної особистості, вважаю, що змістове наповнення їх повинно забезпечити становлення й розвиток таких життєвих компетентностей, як уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, соціальна, здоров'язбережувальна і, навіть, – інформаційно-комунікаційної та підприємницької.

Такі особливості кінцевих результатів процесу навчання вимагають специфічних умов їх формування з урахуванням особливостей життєдіяльності школяра.

Найперше, що потребує чіткої конкретизації, це мета уроку, яка є системоутворювальним компонентом методичної системи.

Мета визначає зміст навчання. Інтерпретуючи теорію змісту загальної освіти (І. Лернер) відповідно до потреб початкової освіти школяра, можна стверджувати, що метою навчання молодших школярів є формування підґрунтя для подальшого розвитку особистісного світогляду дитини через засвоєння нею системи певних знань, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Відтак зміст освіти повинен відображати об'єктивний (інформаційний) і суб'єктивний (діяльнісний) аспекти світогляду.

Визначаючи ієрархію цілей уроку, першочергово потрібно висвітлювати цілі, що характеризують провідний компонент навчання. Наступні групи цілей повинні характеризувати: а/ основні знання і вміння; б/ допоміжні знання й уміння як необхідну умову засвоєння основних; в/ світоглядні й виховні, оскільки на основі знань і вмінь формується певний світогляд, ставлення до суспільних цінностей; г/ формування якостей особистості (комунікативних, інтелектуальних, культурних тощо), які забезпечать їй повноцінне функціонування в суспільстві.

Регулятивна функція мети відбивається в завданнях. Кожне завдання передбачає конкретний кінцевий результат, вагомий за своїм значенням для досягнення мети, тобто розв'язання кожного із завдань є умовою виконання загальної мети. Отже, *мета і завдання за своєю сутністю є парадигмою обґрунтування змісту на-*

вчання.

Зважаючи на такі методологічні орієнтири для цілевизначення, кожен структурний компонент уроку повинен бути цілеорієнтованим і передбачати діяльність учителя і відповідну діяльність учня, що складається із формування, закріплення, удосконалення певних способів діяльності, засвоєння яких має життєво важливе значення для молодшого школяра. Змодельювати, тобто теоретично передбачити, таку роботу радимо вчителю за допомогою таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Модель компетентнісно орієнтованого уроку

Етап уроку	Завдання (предметні компетенції)	Діяльність учителя (метод, прийом)	Діяльність учнів (форма роботи)	Компетентнісно орієнтоване завдання (проблема, ситуація)	Джерело інформації (засоби)	Результативність роботи (вихід на ключову компетентність)
------------	----------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	--	-----------------------------	---

Опишемо подану модель.

Критеріями оцінки конструктивності мети є: а) *чіткість її формулювання*, що можна досягти за допомогою ієрархії завдань для етапів уроку; б) визначення необхідних і достатніх умов для її реалізації та етапів просування; в) *контрольованість досягнення* – тобто наявність технології самореалізації.

Важливими компонентами компетентнісного навчання на уроках мови є створення ситуацій, проблем, що потребують застосування певних умінь і вибору способів дій для кожної конкретної ситуації. Відтак на уроці потрібно актуалізувати лише ті знання, що необхідні для виконання таких дій, усі інші можна назвати допоміжними, оскільки використовуються для вирішення певних проблем і в окремих ситуаціях. За необхідності учні повинні вміти швидко знайти потрібну інформацію, користуючись такими додатковими джерелами, як опорні таблиці, алгоритми дій, словники, енциклопедії, підручники, художня література, Інтернет тощо.

Компетентнісно орієнтовані завдання – невід’ємний атрибут компетентнісного навчання, основними ознаками якого є застосування знань і умінь у діяльності, пошук додаткової інформації, способів для розв’язання проблемних завдань, розвиток самостійності й рефлексії.

Штучно створені проблемні завдання на уроках мови, що моделюють практичні, життєві ситуації, актуальні для молодших школярів, – це важливий засіб формування досвіду застосування мовно-мовленнєвих і соціокультурних знань у різних стандартних і нестандартних ситуаціях, який надалі буде перенесений за межі навчального закладу – у повсякденне життя дитини.

Проблемні завдання й ситуації повинні ґрунтуватися на протиріччі, що складається з необхідності реалізувати існуючу потребу школяра як мотивацію до діяльності, з одного боку, й недосвідченості, необізнаності учня з діями, які для цього потрібно виконати, з іншого. Джерелами інформації можуть виступати підручники, словники, енциклопедії, Інтернет-ресурси, художня і науково-популярна література, дитяча періодика, досвід інших дітей тощо.

Структура навчальних ситуацій передбачає таке: а) коротке окреслення обставин, за яких виникла проблема і які вводять у контекст ситуації; б) потребу,

що мотивує на виконання дії; в) формулювання завдання, що вміщує вказівку на вид діяльності, спосіб реалізації потреби, джерело необхідної інформації; г) умови для рефлексивної діяльності учня (зворотний зв'язок, зразок виконання, самооцінка, корекція, висновок).

Слід зазначити, що всі штучно створені проблемні ситуації або завдання повинні бути реалістичними, відповідати вимогам сьогодення, допомагати дитині пізнати глибше оточуючий світ і соціалізуватися в ньому, тобто повинні передбачати комунікативний контакт дитини з іншими людьми в різноманітних життєвих ситуаціях. Відповідно, і форми діяльності учнів повинні бути як індивідуальними, так і парними, груповими, колективними.

Таке поетапне планування уроку й допоможе зорієнтувати процес навчання не лише на формування комунікативної компетентності молодшого школяра, що й передбачено чинною програмою навчання мови й літератури, а й на набуття інших ключових життєвих компетентностей.

Висновок. Реалізація компетентнісного підходу на уроках навчання мови в початковій школі передбачає створення таких умов, за яких кожен учень може максимально реалізувати свої знання, особистісні й творчі здібності. До таких умов відносимо:

- створення проблемних завдань для набуття й актуалізації життєвого досвіду;
- формування навичок швидкого пошуку інформації для вирішення актуальних життєвих проблем;
- демонстрацію й аналіз різних способів вирішення проблеми учнівськими групами, у тому числі аналіз ефективності програми власних дій.

Розроблення методики реалізації зазначених умов навчання української мови й становить перспективи подальшого дослідження окресленої проблеми.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 111с. – (Бібліотека з освітньої політики).

Кривулина Т.И.

учитель-методист начальных классов высшей категории,
Херсонская гимназия № 20, г.Херсон, Украина

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова / Keywords: дидактическая игра / a didactic game, преемственность / continuity, языковое образование детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / the language education of children of preschool and younger school age.

Одной из актуальных проблем развития украинского общества является построение системы непрерывного образования. Она обусловлена необходимостью создания условий для перехода ребенка из детского сада в школу, который является важным этапом его жизни и связан не только с изменением среды развития, но и с соответствующими процессами самосознания, со столкновением с новыми проблемами, открытием в себе новых возможностей. Все это возможно при соблюдении принципа преемственности дошкольного и начального образования.

В Базовом компоненте дошкольного образования и Государственном стандарте начального образования признается приоритетность компетентного подхода к решению основных задач дошкольного и начального образования. Эти документы призваны обеспечить поэтапное становление детской личности, ее физическое, познавательное, социальное, эстетическое развитие, приобретение ребенком определенного практического опыта, необходимого для использования в будущей жизни. Главным условием обеспечения преемственности в воспитании и обучении является направленность педагогического процесса дошкольного учебного учреждения и начальной школы на всестороннее развитие личности ребенка.

Одной из важнейших составляющих формирования детской личности вообще и, в частности, ее готовности к школьному обучению является речевое развитие. Учебная деятельность должна осуществляться с учетом преемственности с использованием игровой деятельности. Игра по своему содержанию осуществляет обучение, несет в себе учебные задачи, которые отражаются в интересной для детей форме. Именно игра насыщает обучение эмоционально-познавательным содержанием. В отличие от обучения, в дидактической игре одновременно действуют два начала: учебное, познавательное и игровое, возбуждающее интерес. В соответствии с этим педагог одновременно и учитель, и участник игры.

Важным в данном контексте является изучение учителями начальных классов опыта дошкольных работников по языковому образованию детей.

В арсенале воспитателя немало дидактических игр, большинство из которых продуцируется и внедряется в практику представителями научной школы ведущего лингводидакта Украины, действующего члена Национальной академии педагогических наук нашей страны, доктора педагогических наук, профессора А.М.Богуш.

Прислушиваясь к авторитетному мнению учёного, убеждаемся: самым эффективным методом формирования грамматической правильности речи являются дидактические игры [1]. Какие группы дидактических игр используются для формирования грамматической правильности речи? Это прежде всего дидактические игры, направленные на формирование умения детей склонять существительные множественного числа в родительном («Что не стало?», «Что больше?») и именительном падежах («Что изменилось?», «Назови предметы», «Опиши картинку», «Почта»); на склонение существительных единственного и множественного числа в винительном падеже («Что я видел?», «Расскажи о картинке»); на употребление рода существительных («Путаница», «Одень куклу», «Магазин игрушек»); на употребление несклоняемых существительных («В гости», «Что я слышал по радио?»); на употребление глаголов с лицами и глагольных форм с чередованием согласных в основе («Что мы делаем?», «Что в письме?»); на согласование числительных с существительными («Что изменилось?», «Посчитай, сколько?»); на склонение существительных, употребляемых только в единственном или множественном числе («Кому что нужно?», «Что мы задумали?»); на правильное употребление предлогов («Спрячь зайчика», «Что изменилось?», «Где мишка?» и др.) [1].

К дидактическим играм в дошкольном учреждении предъявляются высокие требования: игра должна не только заполнять свободное время, но и быть важным средством расширения и закрепления полученных знаний. В дидактической игре есть все структурные компоненты, которые характерны для игровой деятельности детей, а именно: замысел (задача), содержание, игровые действия, правила, результат. Дидактическая игра развивает самостоятельность и активность мышления и речи детей. Учитывая это, необходим обмен методами и формами обучения в дошкольном учреждении и начальной школе. Элементы учебной деятельности формируются в процессе обучения на занятиях в детском саду, обеспечивающих успешность обучения в школе. А школьное образование должно обеспечить взаимосвязь, расширение, углубление и совершенствование полученных в дошкольном возрасте знаний, умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. Київ. Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі / За наук. ред. М.С.Вашуленка. Київ. Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

Лісовська Тетяна Адамівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО -ТВОРЧИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІМПРОВІЗАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Ключові слова: творчі уміння, музично-імпровізаторська діяльність, діти старшого дошкільного віку.

Keywords: creative skills, music and improvisatory activities, children preschool age.

Модернізація освіти в Україні вимагає нових підходів до організації освітньо-виховного процесу в дошкільних закладах освіти. Формування творчих професійних умінь в майбутніх вихователів – актуальна проблема сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Творчі уміння в професійній педагогічній діяльності є необхідною умовою і гарантією досягнення найвищої результативності праці вихователя, найбільш повної реалізації його можливостей.

Професійно – педагогічна діяльність вихователя дошкільного закладу – це вид трудової діяльності, яка спрямована на розвиток, виховання і навчання дітей дошкільного віку, зміст якої складає оновлений Базовий компонент дошкільної освіти. Готовність до професійної діяльності визначається як уміння виконувати певні операції і творчо підходити до їх виконання.

Для кожного вихователя у роботі з підростаючою особистістю керівництвом до дії мають бути слова видатного педагога В. О. Сухомлинського «Могутнім засобом естетичного виховання є музика. Музика – це мова почуттів, переживань, найтонших відтінків настрою» [2, с. 382].

Для успішного формування професійних умінь в майбутніх вихователів у процесі музично-імпровізаторської діяльності старших дошкільників потрібні різні за своїм змістом умови. Проте, особливо відчутними й значимими є педагогічні умови, покликані забезпечити ефективне вирішення зазначеної проблеми в системі дошкільної освіти. Успішність навчання багато в чому залежить від інтенсифікації мотивації оволодіння педагогічною майстерністю і ефективним засобом у цій роботі є формування творчих професійних умінь.

У філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях накопичений певний науково-теоретичний та практичний досвід, який може слугувати надійним підґрунтям для більш детальної розробки проблеми формування творчих умінь. У загальнонауковому плані творчість є предметом дослідження В. Андреева, Л. Виготського, В. Кан-Калика, О. Леонтьєва, Б. Теплова, А. Щербакова. Питанню творчих умінь та їх формуванню у процесі навчальної діяльності у вищому навчальному закладі приділяли увагу Ю. Алієв, С. Амірова, В. Орлов, Д. Перкінс, С. Сисоева, В. Смагін, Ю. Усов. У доробках А. Богущ, С. Вітвицької, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, О. Коберника, І. Коновальчук, В. Кузьменко, Л. Макарова, Г. Нагорної, Т. Поніманської обґрунтована необхідність

особистісного розвитку майбутніх вчителів, формування умінь педагогічної діагностики, аналізу педагогічних ситуацій; формування проєктивних, організаторських і конструктивних умінь. Форми активного вузівського навчання як передумови становлення творчої особистості майбутніх вчителів відображаються в дослідженнях О. Вербицького, І. Дичківської, Н. Кичук, В. Кузьменко, Н. Луцан, С. Харченка та ін.

Творчі уміння – це надзвичайно складне структурне поєднання почуттєвих, інтелектуальних, емоційних якостей особистості, які формуються і проявляються в свідомому, доцільному, успішному здійсненні нею дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах, котрі змінюються. Вони виступають найважливішим компонентом професійної підготовки майбутніх вчителів, оскільки рівень їх розвитку обумовлює ступінь майстерності педагогічної діяльності. У процесі музично-імпровізаторської діяльності не можна обмежуватися рамками одного її виду, оскільки музична вихованість старших дошкільників розвивається лише у процесі взаємодії і взаємозв'язку різних видів музичної діяльності (слухання, співів, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах). Адже для того, щоб навчити співати, танцювати, рухатися під музику, відчувати певний музичний образ, імпровізувати, потрібно спочатку прищепити вміння вслухуватись у звучання музичного твору. Це перший і необхідний етап музично-виховного процесу. Використання музики в побуті входить в обов'язки вихователя. Музичний керівник консультує його, рекомендує музичний репертуар, музично-дидактичні ігри, підбирає завдання й вправи для навчання дітей імпровізації на музичних інструментах. Діти одержують глибокі й різноманітні враження. Вихователь може зосередити увагу дошкільнят на важливих музичних темах, що розширює їхню увагу про види, жанри музики, засоби музичної виразності. На заняттях під керівництвом музичного керівника і вихователя, дитина опановує всіма видами виконавства: здобуває співочі, музично-ритмічні навички й уміння, учиться імпровізувати на музичних інструментах. За допомогою цих видів виконавства вихователь повинен зацікавити дітей музикою, навчити їхнім самостійним способам дій, умінням і навичкам, які вони будуть застосовувати в житті. Музичні враження дітей запам'ятовуються надовго, сприяють формуванню музично-естетичної свідомості (інтересів, почуттів, оцінок, смаку), ціннісного відношення до музики.

У структурі професійної педагогічної освіти одне з чільних місць посідає формування творчої особистості майбутнього вихователя шляхом оволодіння професійно-творчими вміннями. Критеріальними характеристиками професійно-творчих умінь в майбутніх вчителів у процесі музично-імпровізаторської діяльності старших дошкільників є змістові параметри визначених компонентів: емоційно-ціннісне ставлення до музики і різних видів музичної діяльності; розвиненість фантазії, уяви, оригінальність дій; уміння спілкування з дітьми; артистизм; здатність до самоаналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук . – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1976. – 638с.
3. Шоломович С. М. Методика музикального виховання в дитячому саду : учеб. для учащихся пед. уч-щ. / С. М. Шоломович, И. Н. Руденко, Р. Т. Зинич. — К.: 1985. — 98 с.

Луцан Н.І.

доктор педагогічних наук, професор,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ключові слова / Keywords: готовність дітей до навчання у школі / readiness of children to school, наступність/ succession, передшкільна освіта/ pre-school preparation.

Звичайно, зміни пріоритетних напрямків в освіті, не можуть стояти осторонь дошкільного дитинства, і тому реалії сьогодення спонукають науковців та практичних працівників до творчого переосмислення цілей, структури та змісту, науково обгрунтованої організації підготовки дітей п'ятирічного віку до школи. Посилює актуальність змін в освіті той факт, що у дітей, які йдуть до школи різнорівнева підготовка і все це є реальністю сьогодення, незалежного від нашого ставлення та оцінки тих змін, що відбуваються.

Таким чином, соціально-педагогічні умови, що склалися в Україні, вимагають розв'язання основного протиріччя, що склалося в системі безперервної освіти, а саме виникнення самостійного етапу між дошкільною і початковою освітою – передшкільної освіти.

За визначенням А.М.Богуш, передшкільна освіта – це проміжна ланка між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну(засвоєння знань, умінь і навичок) і загальну (готовність дітей до навчання у школі) підготовку з усіма її компонентами (мотиваційний, вольовий, розумовий, комунікативний, мовленнєвий, фізичний), яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі [2].

Об'єктивна потреба у фахівцях нової формації є сьогодні очевидною в Україні в контексті основних напрямів реформування освітньої галузі. Відтак, нагальним є заходи щодо оновлення не лише освітніх технологій їх підготовки до функціонування в змінних соціокультурних та економічних умовах, а й структурування самої галузі професійної підготовки вихователя, враховуючи різність типів дошкільних закладів, їх призначення, форми власності та ін. Зміни в технології підготовки студентів слід розглядати не лише в аспекті запровадження нових або частково оновлених педагогічних систем, важливо брати до уваги, що це зміни за принципово важливими трьома напрямками: Чому навчати? (зміст); В якій послідовності? (структура); Яким способом? (технологія).

Підготовка майбутніх педагогів повинна набути особистісно-зорієнтованих пріоритетів та включати низку актуальних дисциплін. Тому об'єктивно зумовленим є введення до навчального плану вузу спеціальності «початкове навчання» спецкурсу «Передшкільна освіта – складова безперервної освіти». Теми, які виносяться на лек-

ційні та практичні заняття враховують рівень підготовки вчителів початкової освіти. Серед них: „Особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку”, „Роль розвивального середовища для передшкільної підготовки”, „Інтегровані заняття та методика їх проведення”, „Провідні види діяльності в дошкільному закладі та початковій школі”, «Емоційна незрілість шести річок» та ін. Їх мета – формування в майбутнього педагога готовності до творчого пошуку та педагогічного стилю мислення.

За такої організації підготовки забезпечується не лише різна глибинність проникнення в теоретичні положення основних дисциплін про дитину та її розвиток, шліфується фахова компетентність, формується професійна етика, педагогічна творчість, а також передбачається здатність майбутнього педагога застосовувати теоретичні положення навчальних дисциплін у вирішенні конкретних завдань.

Оновлення змісту фахових дисциплін у ВНЗ повинно відбуватися з врахуванням психологічних особливостей сучасних дітей та реалізації принципу індивідуального підходу до навчання та виховання дітей в сучасних умовах.

Отже, маємо констатувати, що проблема готовності дітей, які не відвідують дошкільний заклад до навчання в початковій школі, знаходиться на самому початку розв’язання. Підготовка дітей до школи може бути вирішена на науковій основі з урахуванням закономірностей вікового розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, специфіки та особливого місця і значення в розвитку особистості даного періоду. Встановлення спадкоємних зв’язків у навчально-виховному процесі в передшкільній підготовці і в першому класі значною мірою залежить від професійної підготовки вихователів і вчителів до практичного вирішення наступності в роботі при вивченні ними дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Література

1. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти / А.М.Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – №11. – С.11-12.
2. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 58. Ч.1. – Херсон: 2011. – С. 38.
3. Савченко О.Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 200. – №11. – С.4-5.

ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УКРАИНСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Статья посвящена анализу исследований феномена «социокультурная компетентность» в украинской лингводидактической школе.

Ключевые слова: лингводидактика, язык, социокультурная компетентность /

Keywords: linguodidactics, language, sociocultural competence.

Современная школа должна предоставить юной личности возможность активного «вхождения» в социокультурное пространство на правах компетентного и творческого представителя. Усвоение учащимися социокультурного опыта, воплощенного в языковой форме, определяется современной украинской лингводидактикой одной из стратегических задач школьного украиноязычного образования. Актуальность развития социокультурной компетентности школьников определяется как социальными факторами, так и разработкой культурологического направления в современном украинском языкознании (С. Ермоленко, В. Жаворонок, В. Кононенко, В. Маслова, Л. Мацько и др.). Необходимость социокультурного развития тех, кто изучает язык, подчеркивается в «Общеввропейских Рекомендациях по языковому образованию: изучение, преподавание, оценивание», а также декларируется в отечественных образовательных документах.

Современная политическая, социальная, культурная ситуация в Украине обуславливают особую актуальность развития школьного украиноязычного образования в направлении подготовки патриотически настроенной, активной, духовно богатой языковой личности школьника, способного результативно взаимодействовать с другими членами общества посредством государственного языка, относиться к нему как к высшему духовному достоянию народа. Язык – генетический код нации. Выдающийся украинский ученый, политический и церковный деятель И. Огиенко (Митрополит Илларион) отмечал, что «любовь к Украине невозможна без уважения родного слова как основы крепкого государства, без которого человек постепенно перестает любить свою родную землю, а со временем становится к ней совершенно равнодушным» [3]. Язык, по мнению ученого, – это сердце народа, а литературный язык – это главный двигатель развития духовной культуры народа. Язык выполняет культуросберегающую и культуротворческую функции. Современный украинский лингвист Ф. Бацевич утверждает, что через родной язык «проявляется духовное родство (гармония) с миром, его Творцом». Одним из категориальных признаков языка является «активное участие в формировании духовного единства народа, общей культуры, неповторимой концептосферы и языковой картины мира» [1, 54]. В этой связи уроки украинского языка должны быть наполнены культурными смыслами, обеспечивать основу для овладения учащимися духовным и социально-культурным опытом.

Украинская лингводидактическая школа выходит за пределы традиционной глобализационной трактовки социокультурного подхода в языковом образовании, заключающейся в формировании поликультурной языковой личности, готовой к толерантному восприятию иностранной культуры. Отечественные ученые (А. Богуш, О. Горошкина, Д. Кобцев, О. Кучерук, Л. Мацько, М. Пентилюк и др.) отмечают, что в применяемой нынче формуле «я» – «они», «свой» – «чужой» первенство нередко отдают знанию не «своего», а «чужого». Уважительное отношение к культурам других народов, широкий контекст не исключают глубокого изучения культуры своей страны. Усиливают необходимость социокультурного подхода к преподаванию языков динамичные языковые изменения нового века, смена устоявшихся вариантов, обновление традиционных языковых средств, многообразие социолингвистических факторов, относящихся к языку и его окружению. В этой связи социокультурная компетентность должна быть объектом формирования не только в иноязычном, но и в украиноязычном образовании. Содержание учебного предмета «украинский язык», на наш взгляд, должно быть одним из действенных средств формирования социокультурной компетентности.

В украинской лингводидактике (О. Горошкина, О. Кучерук, А. Ярмолук и др.) феномен «социокультурная компетентность носителя языка» трактуют как интегративное личностное образование, составляющими которого являются:

- знания, связанные с мировой, национальной, региональной культурой, ценностями, определяющими отношения между людьми, между человеком и миром;
- уважительное отношение к культурным ценностям, бережное отношение к родному языку, ответственное отношение к «родноязычным» обязанностям, уважительное отношение к другим языкам;
- желание осуществлять свою деятельность в социальной среде, в том числе и речевое поведение, по законам добра и красоты;
- умение организовывать свою деятельность, в том числе и речевую, с учетом социальных норм поведения, морально-этических, эстетических и других ценностей;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру;
- способность к жизнестворчеству в определенном лингвосоциуме.

О. Горошкиной в структуре социокультурной компетентности выделяются следующие компоненты: лингвокраеведческий, лингвострановедческий, лингвополикультурный [2, 184-186]. Кратко остановимся на сущности каждого из указанных компонентов. Лингвокраеведческий компонент социокультурной компетентности учащегося как украиноязычной личности охватывает социокультурные знания о родном крае, умение оперировать этими знаниями в речевой практике средствами украинского языка. Лингвострановедческий компонент содержит знания о национально-культурном достоянии Украины, а также способность пользоваться соответствующими знаниями в социальной жизни. Последний из указанных компонентов – лингвополикультурный – заключается в знаниях социокультурных особенностей различных наций, народностей, с представителями которых возможно общение современного украинского школьника, в умениях оперировать этими знаниями в конкретной социально-речевой ситуации и т.д.

Таким образом, формирование социокультурной компетентности прежде всего предполагает усвоение учащимися знаний и умений, связанных с выполнением различных социальных ролей, а также формирование у них национального самосознания и заинтересованного отношения к другим языкам, культурам на основе знаний о традициях, обычаях своего народа и других народов, об особенностях видения мира, отображающихся в языке. В процессе изучения родного языка важно привлекать учащихся к национальной культуре, быту, традициям, социальным отношениям, т.е. формировать социокультурную компетентность, обеспечивающую в дальнейшем возможность их эффективного участия в моно- и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Бацевич Ф. Духовна синергетика рідної мови. Лінгвофілософські нариси. К. : Академія, 2009. 192 с.
2. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2010. № 22. Ч II. С. 183-189.
3. Огієнко Іван (митрополит Іларіон). Рідна мова. К. : Наша культура і наука, 2010. 436 с.

Ковтун Е.В.

доктор педагогических наук, доцент,
Национальный авиационный университет, Киев

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ И АВИАДИСПЕТЧЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена раскрытию сущности и механизмов применения игровых методик в профессионально-речевой подготовке будущих авиадиспетчеров и пилотов.

Ключевые слова / Keywords: игровые методы / gaming methods, профессионально-речевая подготовка / professional and speech training, ситуационные, деловые и ролевые игры / situational, business and role games.

Одним из ведущих направлений профессиональной деятельности авиационных специалистов является профессиональная коммуникация. Современное видение проблемы речевой подготовки пилотов и авиадиспетчеров заключается в том, что в ее основе должно лежать формирование профессионально-речевых умений универсального характера.

Эффективным средством развития профессиональной речи будущих авиаторов являются игровые методы обучения. В образовательном процессе они выполняют как учебные функции, так и функции контроля и оценки учебных достижений студентов. Игры являются также эффективным средством самооценивания студентов, поскольку демонстрируют их реальный уровень владения профессиональной речью и готовность к осуществлению будущей профессионально-речевой деятельности.

Руководство игровыми занятиями, игровыми моделями – особый вид преподавательской деятельности, существенно отличающийся от проведения других видов учебных занятий. Руководитель игры должен не только знать проблемы в предметной области (в области авиации), но и уметь вести игру, контролировать игровой режим, реагировать на непредвиденные ситуации, возникающие на протяжении игры. Процесс моделирования игры охватывает ряд этапов, каждый из которых требует определенного круга исследований, разработок, экспериментов. Важным этапом в моделировании является выбор учебных целей и объекта игры, которые должны согласовываться с требованиями программы.

Особое внимание в процессе подготовки будущих авиаторов к профессионально-речевой деятельности необходимо уделять ситуационным, деловым и ролевым играм [2]. Игры целесообразно внедрять в учебный процесс после того, как с помощью других педагогических технологий и приемов предыдущих этапов обучения у студентов были сформированы комплексы предметных знаний, профессиональных и речевых умений, которые являются определенными «заготовками» для использования в игре. В процессе игры эти комплексы интегрируются в систему более сложных собственно предметных, межпредметных и надпредметных компетентностей, призванных составить основу профессионализма будущего авиатора.

Ситуационные, деловые и ролевые игры рассматриваются нами как форма воспроизведения в образовательном процессе предметного и социального содержа-

ния профессиональной деятельности, моделирования системы взаимоотношений, характерных для определенного вида трудовой деятельности. Структурно деловая игра представляет собой две «наложенные» друг на друга модели – имитационную и игровую, которые задают предметный и социальный контексты усваиваемой студентами реальной профессиональной деятельности. В имитационной модели, согласно А. Вербицкому [1], на научном языке представлена технология целостной профессиональной деятельности либо ее крупных фрагментов, условия и пространственно-временная динамика производственного процесса (предметный контекст). В игровой модели отображены взаимоотношения людей, имеющие место на реальном производстве (социальный контекст): комплект ролей согласно штатному расписанию, должностные функции, обязанности и права специалистов; сценарий взаимодействия участников с указанием на временные параметры действий каждого, их профессиональные интересы и ответственность. Работая с имитационной моделью, участники выполняют квазипрофессиональную деятельность, содержащую черты как обучения, так и трудовой деятельности. В соответствии с требованиями контекстного обучения, предметной основой формирования профессиональной компетентности будущего авиатора, в которую органически входит речевой компонент, является включение учебной деятельности студента по овладению речевой компетенцией в аналог его будущей профессиональной деятельности. С этой целью целесообразно создавать интегративные игровые модели обучения, в которых отработка речевого компонента, развитие профессиональной речи происходит в смоделированных технологических процессах профессиональной деятельности авиационного специалиста. Таким образом, в игре реализуется совмещенная учебная деятельность, при которой студенты-будущие пилоты / авиадиспетчеры являются субъектом двух деятельностей – квазипрофессиональной (предметной) и речевой.

Наблюдения за учебной практикой свидетельствуют о целесообразности и эффективности применения игровых методик в профессионально-речевой подготовке будущих пилотов и авиадиспетчеров. В результате их внедрения в учебный процесс стимулируется активность мышления студентов, формируется готовность к самостоятельному принятию решений, способность к реализации речевых функций в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Ковтун О.В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. – К.: Освіта України, 2012. – 448 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДНЗ В НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЯХ

Ключові слова: особливі умови діяльності, професійна діяльність особистості, екстремальні, екзогенні та ендогенні чинники

Keywords: the special terms of activity, professional activity, extreme, exogenous and endogenous factors.

Професійна діяльність фахівців багатьох галузей сучасного українського суспільства відбувається в складних умовах, внаслідок чого й виникають нові тлумачення та поняття цих умов: «особливі», «важкі», «кризові», «стресові», «надзвичайні», «екстремальні». Тому в сучасній психологічній літературі велика кількість досліджень присвячена різним видам професійної діяльності в особливих умовах: діяльності льотчиків, військових спеціалістів, співробітників правоохоронних органів, пожежників [2].

Як свідчать наукові дослідження у галузі психології, професійна діяльність є найважливішою складовою життєдіяльності особистості, оскільки вона визначає основну форму її активності, рівень її професійної діяльності надає можливість самореалізуватися, розкрити свої здібності, самоствердитися, досягти певного соціального статусу. Самореалізація особистості у професійній діяльності впливає на виконання функціональних обов'язків особистості, особливості яких визначаються, в першу чергу, особливими умовами професійної діяльності [4].

Особливі умови є самостійним класом між нормальними і екстремальними умовами діяльності і відрізняються специфічністю діючих екстремальних чинників, домінуванням у фахівців негативних функціональних станів, зміною психологічної регуляції діяльності [3, с. 145.]. Адекватні умови професійної діяльності відрізняються від особливих, екстремальних та надекстремальних, не лише наявністю екстремальних чинників, а й періодичністю, частотою, тривалістю їх впливу, а також кількісними характеристиками їх інтенсивності – потужністю, дієвістю.

Категорія «особливі умови діяльності» стосується тих ситуацій, у яких діяльність фахівця пов'язана з епізодичністю, нетривалістю впливу екстремальних чинників. Усвідомлення особистістю того, що внаслідок реалізації функціональних обов'язків та діяльності можуть виникати екстремальні чинники та ситуації, професіонал повинен бути готовим до реалізації своїх функціональних обов'язків, не звертаючи уваги на потужність та інтенсивність екстремальних умов, оскільки вони можуть суттєво впливати на кінцевий результат діяльності» [5].

Найважливішою умовою або компонентом діяльності в особливих умовах є емоційна сфера, а емоції, які виникають в результаті відтворення особистістю дійсності, суттєво впливає на перебіг психічних процесів та станів, і, як наслідок цього, – на прояви ефективності її професійної діяльності. Зміст емоцій може

впливати на глобальні форми взаємодії суб'єкта з оточенням та на параметри активності, пов'язані з професійною діяльністю [1]. Особливі умови діяльності, тобто їх підвищені запити до професіонала при навантаженні або за умови інтенсивності, можуть викликати виснаження чи астенизацію і призводити до помилок, порушень, зривів у виконанні професійних обов'язків, котрі несприятливо впливають на працездатність особистості, на стан її здоров'я та при довготривалому впливі викликати стійкі психосоматичні розлади.

Одним із найбільш несприятливих чинників професійної діяльності особливих умовах є зростання рівня психічної напруженості. Відзначається, що психічна напруженість особистості виникає в результаті складних умов діяльності, несприятливого розвитку подій і супроводжується відчуттям дискомфорту, тривоги, фрустрації. Тобто мова йде про особливі умови, які утворюються під впливом цілої низки чинників, зумовлених конкретною специфікою середовища професійної самореалізації, яке пов'язане з виконанням функціональних обов'язків і завдань діяльності та особистим досвідом. Кожен із цих чинників має свій специфічний вплив на поведінку та професійну діяльність особистості [5].

Слід зазначити, що особливі умови є самостійним класом між нормальними і екстремальними умовами діяльності і відрізняються специфічністю діючих екстремальних чинників, домінуванням у фахівців негативних функціональних станів, зміною психологічної регуляції діяльності. Вплив екзогенних та ендогенних чинників в особливих та екстремальних умовах супроводжується специфікою виконання функціональних обов'язків та завдань і безпосередньо впливає на результат її професійної діяльності.

Діяльність в особливих умовах завдає руйнівного впливу на особистість і викликають професійну деформацію та призводить до професійного емоційного вигорання, викликаючи психосоматичні розлади особистості. Саме цей негативний наслідок є основним предметом вивчення в психології діяльності в особливих умовах.

Доречно зазначити, що у практичній психології та психології особистості цій проблемі не приділяється достатньої уваги через її латентний (прихований) перебіг, проте кожна особистість на тому чи іншому етапі професійної діяльності відчуває на собі вищезазначені впливи.

Література:

1. Водопьянова Н.В. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления / Н.В. Водопьянова. // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2003. – 286 с.
2. Гришина Н.В. Помогаящие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы. Психологические проблемы самореализации личности / Н.В. Гришина. – СПб., 1997. – 210 с.
3. Ломов Б.Ф. Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Под ред. Б.Ф. Ломова, Ю.М. Забродина. – М.: Наука, 1985. – 232 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 52 с.
5. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 292 с.

Pascal E.V.

bachelor of science, assistant professor of social pedagogy, psychology and pedagogical innovations of the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinskogo

TECHNOLOGY SUPPORT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL PRACTICE - SOCIAL TEACHERS

The article shows the problem of the organization of social and pedagogical practice - social workers, support the effective implementation of technology in the process. Focuses on the rationale and experimental verification of the effectiveness of technology support process training future social workers. The results indicate that the passage of the social teaching practice technology support implements high potential students in the development of a successful career of the future teacher.

Keywords: social and pedagogical practice, technology support, technology support social and pedagogical practices.

The article shows the problem of the organization of social and pedagogical practice - social workers, support the effective implementation of technology in the process.

The study is a theoretical study and experimental verification efficiency technologies support the practical training of future social workers. For the purpose identified by the following research objectives: to justify theoretically and experimentally verify a model of continuous practical training of future social workers for technology support and define the stages of this process.

Technology support social and pedagogical practice - social workers - a phased activity of teachers and students, aimed to help the formation of the subject (student) in solving the problems presented clearly, unambiguously interpreted flowchart of action, taking into account the actual conditions of the educational process, which allows achieve your goals and desired outcomes, which can be quickly detected. A technology for tracking the socio-pedagogical practice - social workers includes the following steps. The initial stage, the purpose of which is self-education needs and their pre-planning, defines the general atmosphere and a way to communicate a student trainee with his client (child).

The second stage of technology support social and pedagogical practice - social workers - motivation - the stage of programming changes in his personality. Motivation socio-pedagogical activity of students of social teachers is closely related to their individual psychological characteristics, such as high emotional sensitivity, lack of confidence in yourself, the world around them, faith in people and human capabilities. Negative impact on the development of motivation in students internal conflicts and contradictions of personality (anxiety, aggression, dominance). At this stage, the technology involves tracking the implementation of organizational-activity model of the process of practical training, allows the student to realize their personal resources and strengthen

them a deeper understanding of personality traits of another person to acquire the necessary moral and professional standards. During practical activities students participate in professional social and psychological training, to improve their psychological competence and that allows you to establish a relationship between the substructures of motivation, contributes to the overall internal consistency of the motivational sphere of personality. The second phase is added to the requirement of pre-planning, in accordance with which before each meeting of the student-trainee is obliged to present the head of the practice of the working materials in writing. Deepening of the consultation process to develop students' ability to describe the results of introspection. The teacher should feel tolerance to the formation of their own trainee position - select the right technology to help the child if it is not only cognitive, but also efficient, capable of causing change in a conflict situation.

Third (Procedure) stage takes place in the interpersonal context, the purpose of which is the implementation and presentation of their own samples. The ability to recognize a problem child tolerates it, analyzes it, and if necessary, to find solutions, is essential for a qualified social educator. At this stage the teacher - Methodist evaluates the ability of a student intern to analyze problem situations and choose technologies corrective intervention. Fourth (reflexive) phase involves the discovery of new resource opportunities. We support the idea of practical social workers and psychologists, students passing the social and pedagogical practice must end holding special seminars and discussions in which trainees could share their impressions about the process of learning about the goals and methods used in the process of passing the social and pedagogical practice. In addition, the closing balance sheet of the conference provides an opportunity for students to share lessons learned studies, specific examples of their teaching practices. Assessment phase was carried out training of teachers - the leaders of social and pedagogical practices. As a form of training is actively applied counseling, focused on the practical problems of implementation of the technology subjects, thematic seminars, in which attention was paid to role positions of teachers in the implementation of technology: consultant, facilitator, expert observer, coach. On the stage of the examination carried out work on the implementation in practice of the university of technology and pedagogical support becoming a successful career of the future teacher. Students were included in activities such as: kvaziprofessional activities (training program of elective courses); extracurricular activities (participation in competitions of professional orientation, scientific conferences, psychological and pedagogical competitions); educational and professional activities.

The results indicate that the passage of the social teaching practice technology support (training program teaching practice programs of elective courses, programs of additional education, training programs, enriched modules, participation in competitions of professional orientation) scores high potential students in becoming successful professional activities of the future teacher.

Нестеренко В.В.

доцент, доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

МАТЕМАТИЧНІ МОДЕЛІ ПРОГНОЗУВАННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Ключові слова / Key words: підготовка / training, компоненти / components, показники / indicators, підготовленість / independent, модель / model, успішність / success, студенти / students.

Під підготовленістю до самостійної навчальної діяльності, яка впливає на успішність навчання студентів заочної форми, розуміємо їхню здатність до самостійного опрацювання навчальної інформації та організації пізнавальної діяльності, необхідних для успішної підготовки до професійної діяльності і її здійснення. У контексті дослідження підготовленість до самостійної навчальної діяльності виявляє результативність попереднього етапу розвитку студентів як суб'єктів навчання, їхню когнітивну й операційну базу мислення, на яку можна спиратись і, яку можна реально використовувати в організації їхньої підготовки до професійної діяльності у виші. Підготовленість студентів до навчання зумовлюється, з одного боку, станом їхньої когнітивної та операційної основи для навчання. З іншого – рівнем розвитку здібностей до навчання, того, що визначає індивідуальну успішність прояву ними активності як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

У дослідженні було визначено компоненти й показники, які виявляють індивідуальну підготовленість студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності і можуть впливати на успішність їхньої підготовки у виші, а саме: відкритість до змін (прояв ригідності/мобільності); уміння опрацювати інформацію (визначати закономірності ряду, суттєві ознаки, знаходити складні аналогії та ін.); загальні розумові здібності (узагальнення та аналіз матеріалу, інертність мислення і переключення, емоційні компоненти мислення і відволікання, швидкість і точність сприйняття), вік студентів. У дослідженні це позначалося як: «вік» (А); «ригідність/мобільність» (В); «закономірності числового ряду» (С); «визначення суттєвих ознак» (D); «складні аналогії» (I); «виключення понять» (F); «загальні розумові здібності» (G); «успішність навчання» (H).

Для визначення особливостей підготовленості студентів заочної форми навчання до самостійної навчальної діяльності за означеними компонентами використовувалися стандартизовані методики («Методика дослідження ригідності» Г.В. Залевського, «Виключення понять», «Виокремлення істотних ознак», «Закономірності числового ряду», «Складні аналогії», методика на визначення загальних розумових здібностей Т.І.Пашукової, А.І.Допіри, Г.В.Дьяконова). Одержані результати виявили, що в переважній кількості студентів недостатньо розвинені здібності до успішного навчання. Для них є характерним високий рівень ригідності при низькому рівні роз-

витуку загальних розумових здібностей та різних форм логічного мислення. В усіх випадках спостерігалось суттєве зниження результатів виконання тестів від першого до четвертого курсів. Це є свідченням того, що орієнтуючись на формування в майбутніх вихователів системи дошкільної освіти певних компетентностей, необхідних для здійснення професійної педагогічної діяльності, викладачі вищих навчальних закладів фактично не звертають уваги на формування і розвиток у студентів індивідуальної здатності до успішного навчання. Як наслідок, знижується якість їхньої професійної підготовки, готовність здійснювати її в умовах, що вимагають постійної самоосвіти і підвищення професіоналізму.

Для виявлення зв'язку між досліджуваними показниками підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності та їх впливу на успішність навчання, одержані дані оброблялися методами кореляційного, кластерного і регресійного аналізів. За результатами кластерного аналізу було визначено особливості їх упорядкування за ступенем подібності і наближеності до кінцевого результату. Встановлено, що є індивідуальні показники підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності, які утворюють цілісність у різній послідовності, залежно від їхнього віку, відкритості до змін і успішності навчання. Відповідно до даних розвідувально-пошукового етапу дослідження встановлено, що в умовах чинної системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти вплив досліджуваних показників підготовленості студентів до самостійної навчальної діяльності на успішність їхнього навчання відбувається за різними математичними моделями. Математична модель, що дозволяє складати прогноз щодо залежної змінної «успішність навчання» студентів, має вигляд рівняння лінійної регресії:

$$H = 3,38 + 0,05 * (\text{показник } C) + 0,009 * (\text{показник } A) + 0,04 * (\text{показник } I)$$

де, (H) – показник «успішність навчання», (C) – показник «закономірності числового ряду», (A) – показник «вік студента», (I) – показник «складні аналогії».

Рівняння регресії для залежної змінної «відкритість до змін» має вигляд:

$$B = 25,1 + 0,27 * (\text{показник } F)$$

де, (B) – показник «відкритість до змін», (F) – показник «виключення понять».

Для залежної змінної «загальні розумові здібності» рівняння лінійної регресії має вигляд:

$$G = 8,6 + 1,17 * (\text{показник } B) + 0,69 * (\text{показник } F) + 0,42 * (\text{показник } I) + 0,07 * (\text{показник } A)$$

де, (G) – показник «загальні розумові здібності», (B) – показник «відкритість до змін», (F) показник «виключення понять», (I) – показник «складні аналогії», (A) показник «вік студента».

Розроблені рівняння лінійної регресії є математичними моделями, що дозволяють прогнозувати успішність навчання студентів в умовах чинної системи професійної підготовки відповідно до особливостей індивідуального розвитку їхніх розумових здібностей, відкритості до змін, віку і вміння опрацювати інформацію.

Парфенюк В. О.

аспірантка кафедри «соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій», фак-т історико-філософський, інститут психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського м.Одеса, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Професійне самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів зумовлено технологією професійного самовдосконалення, самовдосконалення у процесі практичної підготовки, механізмами професійного самовдосконалення.

Сучасна педагогіка актуалізує проблему подальшої розробки теоретичних положень та одержання нових емпіричних результатів щодо особливостей формування самостійної поведінки майбутніх соціальних педагогів.

Професійне самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів слід розуміти як вирішення ними творчих завдань на різних рівнях змістовного і смислового планів – особистісному, предметному, операціональному.

Організація професійного самовдосконалення як процес передбачає його функціонування на різних ієрархічно організованих і взаємопов'язаних рівнях – соціально-особистісному, рефлексивно-особистісному і предметно- операціональному.

Концептуальною схемою цього механізму є процес функціонування. Особливість характеристик кожної стадії цього процесу пов'язана з домінуванням на окремих з них рівнів смислового або змістовного планів [3].

На першій стадії професійного самовдосконалення майбутні соціальні педагоги роблять репродуктивні спроби одержати позитивний результат завдяки залученню одержаних знань щодо теорії самовдосконалення і технології його організації.

Вже на подальших стадіях відбувається переосмислення суб'єктом самовдосконалення застосованих методів і засобів [1; 13].

Смислова регуляція забезпечує поглиблення усвідомленості і осмисленості окремих деталей змісту самоформування певних професійно важливих вмінь. На цій стадії домінують рівні змістовного плану.

Гоноболін Ф.М., Кан- Калик В.В. у процесі аналізу змісту творчості виділяють систему чинників: широкий загальний розвиток, великий запас знань, емоційність, здатність до інтенсивних вольових зусиль, наполегливу працю, інтенсивність мислення, гнучкість розуму, критичне ставлення до своєї праці, її результатів [2; 4].

Самовдосконалення є свідомою і цілеспрямованою діяльністю людини, яка спрямована на вдосконалення своєї особистості та розглядається перш за все з точки зору, що необхідно вдосконалити. Майбутній соціальний педагог ставить перед со-

бою ціль – якнайкраще підготуватись до майбутньої професійної діяльності.

Метою практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів є створення умов для застосування знань зі спеціальних дисциплін, у виробленні вмій і навичок самостійно проводити роботу з різними групами клієнтів.

Практична підготовка формує у майбутніх соціальних педагогів здатності та вміння спостерігати, аналізувати, оцінювати особисті вчинки і вчинки клієнта, робити узагальнені висновки щодо покращання роботи, підвищення творчого потенціалу та вдосконалення педагогічної техніки.

В процесі професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів вирішальними є технології професійного самовдосконалення, самовдосконалення у процесі практичної підготовки.

Використані джерела:

1. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості. Навчально-методичний посібник. – Тернопіль, 2008. – 206 с.
2. Єлканов С.Б. Основи професійного самовдосконалення майбутнього вчителя. – М., 1989.
3. Селевко Г.К., Селевко А.Г., Левіна О.Г. Реалізуй себе. – М: Народна освіта, 2001.

Рудківська Н.Л.

аспірант кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (Переяслав-Хмельницький, Україна)

РОЗВИТОК СИНТАКСИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Ключові слова/Keywords синтаксична будова мовлення/syntactic structure of speech, формування/formation, словосполучення/word-combination, речення/sentence, методи/methods, розвиток/development, вираження відношень/expression of relations.

Синтаксична будова мовлення дитини, за словами М.Р. Львова, є «дзеркалом інтелектуального розвитку». Проте мовлення дітей 6 років, які вступають до школи, як засвідчують дослідження науковців Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова, Ф.О. Сохіна, А.Г. Арушанова та ін., через об'єктивні і суб'єктивні причини, характеризується недостатнім рівнем сформованості його синтаксичної будови. У багатьох з них висловлювання настільки не відповідають віковим можливостям, що це не дозволяє їм гарно вчитися, розвиватися нарівні з однолітками, грамотно виражати різноманітні синтаксичні (логічні) відношення засобами словосполучень і речень. Наші спостереження над мовленням дітей, які переходять у школу, також засвідчують, що в них переважають суто дитячі, одноманітні засоби вираження синтаксичних відношень; у їхніх висловлюваннях багато синтаксичних помилок у керуванні й узгодженні слів. Вони із труднощами будують речення, в яких міститься більше ніж 4 слова, не володіють нормами побудови іменних та інших видів словосполучень тощо.

Психологами (Л.І. Айдарова, Ш.А. Амонашвілі, Д.Б. Єльконін, Л.О. Калмикова, В.Ф. Літовський, А.М. Лобок, В.Я. Ляудіс, А.К. Маркова, І.П. Негуре, Т.О. Пироженко, І.О. Синиця) і лінгводидактами (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, К.Л. Крутій, Г.М. Ляміна, Д.Ф. Ніколенко, Ф.О. Сохін, О.С. Ушакова, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова, В.Й. Ядешко, В.І. Яшина та ін.) доведено, що у випадку невідповідності дошкільної мовленнєвої підготовки вимогам навчання у першому класі учні відчувають значні труднощі у засвоєнні усіх предметів шкільного циклу, погано оволодівають спеціальними навчальними уміннями, важко входять у життя шкільного колективу.

Характерною особливістю оволодіння дошкільниками словосполученнями є розуміння смислу різноманітних відношень, що представлені через зв'язок слів у ньому та їхню смислову характеристику. Уточнення значення того чи іншого словосполучення дозволяє дитині не тільки осмислити його, а й запам'ятати та засвоїти, що є важливою передумовою подальшого використання словосполучення, його доречного вживання у реченнях, якими користується та чи інша дитина під час мовлення.

Уводячи правильно підібрані словосполучення в мовлення старшого дошкільняти, педагог не тільки збагатить його мову різнобарвними формами рідної мови, а й розвиватиме мислення дитини. Розвиток мислення у ході роботи над мовленням можливий через те, що зв'язки і відношення між предметами і явищами по-

значаються, насамперед, словосполученнями, а вони створюють необхідні для вибору доречних мовних засобів залежно від типу мовлення, забезпечуючи мовну основу для ефективної й оптимальної комунікації.

Отже, важливо навчити дітей виражати в реченні: а) додатки формами непрямих відмінків з прийменниками та без них; б) обставини з формами непрямих відмінків з прийменниками; в) означення різними відмінковими формами, а також формувати мовленнєву навичку творення словосполучень. Реалізувати ж можливість розвитку мовлення саме засобами словосполучень можна за допомогою різноманітних методів.

Робота над словосполученням – це комунікативний напрям роботи з розвитку мовлення. Він полягає не тільки в процесі здійснення сполучуваності слів, а й у включенні словосполучень у речення, у роботі над висловлюванням загалом.

Зокрема над словосполученням варто проводити таку роботу:

1) виділення дидактично доцільних словосполучень і встановлення зв'язків між словами в реченні за допомогою запитань (особливо в процесі читання творів, художньої літератури);

2) побудова словосполучень при розширенні словника дітей іменниками, прикметниками, дієсловами й іншими частинами мови.

При цьому у роботі над словосполученням важливо враховувати: а) його структуру, тобто слова, що входять у його склад, запитання, яке може бути поставлене від головного слова до залежного, обов'язкове вживання прийменників, необхідне урізноманітнення способів зв'язку узгодження, керування, прилягання; б) семантику словосполучення, прийоми її тлумачення.

Робота над значеннями словосполучень полягає, передусім, у їх співставленні зі зв'язками і відношеннями між реальними предметами та явищами. Про це також не слід забувати у роботі над розвитком мовлення старших дошкільників.

Працюючи над словосполученнями, необхідно спрямовувати увагу на те, щоб усі словосполучення, які опановуються дошкільниками, обов'язково включалися в речення. Тільки поєднуючи роботу над усіма мовними рівнями, спираючись як на словесний, так і на ілюстративний матеріал, можна досягти удосконалення мовленнєвих синтаксичних навичок, без яких неможливий гармонійний мовленнєвий розвиток дитини та її подальше успішне навчання у школі.

Необхідне впровадження специфічних методів, характерних саме для формування в дошкільників синтаксичної будови мовлення, синтаксичних ігор і вправ, перспективно спрямованих на розвиток висловлювань, багатих на синтаксичні виражальні засоби.

Джуринський П.Б.

професор, доктор педагогічних наук, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗА РЕФЛЕКСИВНИМ КОМПОНЕНТОМ

Ключові слова: діагностування, рефлексія, рефлексивний компонент, оцінно-рефлексивний критерій, моніторинг, самооцінка, показники, майбутні учителі фізичної культури.

Key words: diagnostics, reflection, reflection component, evaluation-reflection criterion, monitoring, self-appraisal, indexes, future teachers of physical education.

Важливим у структурі підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності вважається наявність рефлексивного компонента. Для педагога, зауважує Т. Жаровцева, рефлексія виступає способом професійної діяльності, що дозволяє знайти шлях саморозвитку, коригувати свою поведінку, діяльність, відносини у процесі педагогічної взаємодії [2]. Рефлексія, за визначенням М. Дьяченка та Л. Кандибовича, – це самоаналіз, осмислення, оцінка передумов, умов і перебіг власної діяльності, внутрішнього життя. До рефлексії належать такі явища, як самопізнання, переосмислення, перевірка своєї думки про себе. Рефлексія учителя, продовжують науковці, – це процес пізнання себе як професіонала, аналіз власних думок у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю [4]. Рефлексивний компонент у підготовці майбутніх учителів фізичної культури виражається у відображенні студентами самих себе, свого способу життя, самоаналізі своїх знань, умінь і навичок, в умінні здійснювати саморегуляцію діяльності [3;1].

Важливість рефлексивного компонента у структурі підготовленості майбутніх учителів фізичної культури забезпечує здатність правильно оцінювати свою діяльність щодо формування фізкультурно-оздоровчих, здоров'язбережувальних та спортивних знань, умінь і навичок у школярів; оцінювати досягнуті результати; виявляти причини виникнення перешкод й коригувати професійну діяльності [1].

Студентів, які взяли участь в педагогічному експерименті з апробації методичних пропозицій з підготовки майбутніх учителів фізичної культури за рефлексивним компонентом, було довільно розподілено на контрольну (КГ – 118 осіб) та експериментальну (ЕГ – 117 осіб) групи.

На формуальному етапі експерименту підготовки досліджуваних експериментальної групи найбільша увага приділялась тому, щоб навчити студентів самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватись у відборі необхідної інформації, вміти використовувати отримані знання на практиці; знаходити та засвоювати потрібну інформацію, систематизувати та класифікувати її, орієнтуватись у складних дискусійних питаннях. Однією з форм реалізації означеної педагогічної умови в дослідженні була педагогічна практика. Готуючи студентів до педагогічної практики, вчили їх прищеплювати вміння формувати навички зміцнення і збереження здоров'я

школярів; розробляти лекції, семінари, сценарії, плани та програми, положення до змагань, тестові завдання, проводити фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи, тренінги, ділові ігри, вправи з профілактики втоми і перевтоми; здійснювати психолого-педагогічний супровід; проводити моніторинг стану здоров'я та стану фізичної підготовленості; вчити учнів методів самооцінки, самоконтролю; надавати профілактичну, корекційно-оздоровчу допомогу; застосовувати інноваційні методи навчання.

Результати підготовки майбутніх учителів фізичної культури за оцінно-результативним критерієм рефлексивного компонента були такими: в ЕГ високого рівня підготовленості досягли 35 % студентів (початковий зріз – 27 %), достатнього – 41 % майбутніх учителів (початковий зріз – 28 %), базового – 15 % (початковий зріз – 25 %), елементарного – 9 % респондентів (початковий зріз – 20 %). Змінилися результати й у КГ, на високому рівні перебувало 30 % студентів (початковий зріз – 29 %), достатньому 24 % майбутніх учителів (початковий зріз – 26 %), базовому – 31% (початковий зріз – 27 %), елементарному – 14 %, (початковий зріз – 18 %) респондентів.

Отже, результати перевірки методичних пропозицій з підготовки майбутніх учителів фізичної культури за рефлексивним компонентом указують на значні покращення показників ЕГ. Набір методичних пропозицій був орієнтований на зміцнення та збереження здоров'я школярів, підвищення рівня фізичної підготовленості.

Література

1. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е. С. Вільчковський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні (1992-2002) : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – С. 301–309.
2. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. Г. Жаровцева. – Одеса, 2007. – 44 с.
3. Іванова Л. І. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури / Л. І. Іванова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 1. – С. 63–73.
4. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ключевые слова / keywords: здоровье / health, активные движения / active movements, физическое развитие / physical development, осанка / posture.

В последнее время ученые и медики большое внимание уделяют проблеме влияния двигательной активности на здоровье ребенка. Оно зависит не только от наследственных факторов, окружающей среды, медицинских работников, а для дошкольников, которые посещают ДОО – и от воспитателя.

Ребенок приходит в этот мир с определенными врожденными задатками и возможностями, его полноценное развитие требует с первых дней жизни воспитательного влияния.

Содержанием программы в ДОО планируется решение образовательных, воспитательных задач и укрепление здоровья детей.

На их осуществление должна быть направлена вся организация жизни детей в дошкольном заведении.

Обязательным условием укрепления здоровья ребенка, нормального его физического развития и умственной работоспособности есть правильно спланированный режим дня. Умело организованная педагогом двигательная деятельность, является фундаментом основ здоровья.

Движения являются органической потребностью ребенка, способствуют познанию окружающего мира.

Движения обеспечиваются спомощью опорно-двигательного аппарата. Кости человека имеют прочность стали и массу алюминия, очень легкие, для выполнения движений. У детей они гибкие и эластичные, но при неправильной нагрузке быстро деформируются и вызывают тяжелые заболевания и повреждения скелета (лордоз, кифоз, сколиоз).

Статические мышцы у детей развиваются медленнее динамичных, потому детям тяжелее, чем взрослым, долго сохранять правильное положение тела при стоянии, сидении. Они значительно чаще требуют изменения его положения.

Скорость и точность выполнения движений у детей зависит не только от развития мышц, но и от развития центральной нервной системы (ЦНС). Дети до 5 лет не могут выполнять точных движений. Например: дети раннего дошкольного возраста при подпрыгивании не отрывают ног от земли, а их движения сводятся к приседаниям и выпрямлениям.

С трех лет ребенок начинает подпрыгивать на месте. В возрасте 4-5 лет детям доступны сложные движения: бег, прыжки, бросание мяча, танцевальные и гимнастические упражнения, рисование, игра на музыкальных инструментах и др.

Развивать двигательную активность невозможно без учета анатомо-физиологических особенностей ребенка.

Поэтому нельзя, как наказание, длительное время ограничивать двигательную активность ребенка.

Обездвиженность приводит к тому, что в его нижних конечностях увеличивается прилив крови, и сердцу тяжелее поднять ее к верхней части туловища. Длительное стояние на месте, быстро утомляет ребенка. Возникают эмоциональные переживания (страх, грусть, неуверенность в себе и др.), которые отрицательно влияют на ЦНС ребенка, снижают мышечную активность. Кроме того возникает кислородное голодание мозга дошкольника, снижается умственная работоспособность, эмоциональная уравновешенность, и он может даже потерять сознание.

Снижение физической нагрузки приводит и к плоскостопию. Ученые рекомендуют детям чаще ходить босиком по неровной но мягкой поверхности: песку, мягкой земле, траве или в бассейне, на дно которого положены разные за диаметром камешки (сверху можно налить воды) и т.п. Это нормализует работу эндокринных желез, повышает иммунитет.

Положительно влияют на физическое развитие и здоровье ребенка подвижные игры. Они являются важным условием сохранения оптимальной работы ЦНС при переутомлении. В играх закрепляются приобретенные навыки и умения основных движений. Например в играх: «Кто быстрее» – бег, «Волк в канаве» – прыжки, «Не опаздай» – умение детей ориентироваться в пространстве, «Кот и мши» – бег в рассыпную, «Обезьяны» и «Пожарники» – формируют навыки лазанья, «Охотники и зайцы», «Попади в цель» – развивают координацию движений и меткость. Следует чаще вызывать у детей положительные эмоции. Недостаточное внимание к физическому воспитанию препятствует формированию интереса ребенка к двигательной активности. Чтобы заинтересовать детей можно использовать разнообразные атрибуты: мячи, обручи, флажки, шапочки-наголовники с изображением животных (млекопитающих, птиц, насекомых и т.п.).

Развитию интереса к физической культуре способствует и чтение детской литературы про известных чемпионов-спортсменов. Обсуждение прочитанного помогает детям понять, что физические упражнения помогают становиться смелым, сильным, иметь красивую фигуру и крепкое здоровье.

Физическое развитие в дошкольном возрасте проходит очень быстро, что требует от воспитателя исключительного внимания к планированию физического воспитания. Оно должно быть своевременным и методически правильно организованным.

Литература:

1. Валеологія (інформ.-метод.збірник) -Київ: Знання,1996.- С.336 с.
2. Мойсак О.Д. Основи медичних знань і охорона здоров'я.- К.: Арістей. 2007.- С.616 .
3. Навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок через систему освіти: оцінка ситуації /О.М.Балакірева (кер.авт.кол./.- К.:Державний ін.-т проблем сім'ї та молоді,2004.- 108с.

Ковиліна Вероніка Геннадіївна
доцент каф. спеціальної педагогіки і психології

МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Содержание статьи посвящено модернизации системы организации методической работы с педагогами специальных дошкольных учебных заведений для повышения эффективности коррекционно – восстановительной работы с детьми, которые имеют нарушения в психофизическом развитии.

Зміст статті присвячено модернізації системи організації методичної роботи з педагогами спеціальних дошкільних навчальних закладів для підвищення ефективності корекційно – відновлювальної роботи з дітьми, які мають порушення у психофізичному розвитку.

Table of contents of the article to the devoted modernization of the system of organization of methodical work with the teachers of the special preschool educational establishments for the increase of efficiency of correction-pedagogical work with children which have defects of психофізичного development.

Ключевые слова: специальная дошкольное образование, мониторинг педагогической деятельности, имидж педагога специального дошкольного учреждения.

Ключові слова: спеціальна дошкільна освіта, моніторинг педагогічної діяльності, імідж педагогічного працівника спеціального дошкільного закладу.

Keywords: special preschool education, monitoring of pedagogical activity, image of pedagogical worker of the special preschool establishment.

Необхідність змін в сучасній освіті усвідомлюється більшістю керівників дошкільних навчальних закладів, але їх інноваційна педагогічна активність часто залишається недостатньою, і, більш того, нерідко вони як і раніше займають пасивну вичікувальну позицію, не поспішають брати ініціативу в свої руки. В результаті все наочніше виявляється суперечність між активною інноваційною діяльністю, пов'язаною з освоєнням нового змісту і нових технологій освіти, і застарілою практикою управління дошкільним закладом. Особливо актуально постає така проблема в спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з вадами психофізичного розвитку. У практиці дошкільної освіти м. Одеси намітилися два основні підходи до вдосконалення управління дошкільною освітою в спеціальних дошкільних закладах. Перший підхід орієнтований на відмову від системи управління, що склалася та створення в закладі принципово іншої організаційної управлінської структури і використання новітніх методів управління, а другий – розрахований на модернізацію старої управлінської структури, який спрямований на відмову від частини елементів старої системи і використання деяких змінених її елементів.

Використання технології вивчення системи ефективності управління (далі – моніторингу) вимагає від керівника спеціального ДНЗ проведення організаційних заходів підвищення педагогічної майстерності та іміджу педагога, які можна здійснювати

ти у декілька етапів.

I етап — це відбір методик і навчання їм співробітників. Ці методики повинні бути доступними для них у використанні в умовах спеціального дошкільного закладу. **II етап** — знайомство педагогів з методами самооцінки і прийомами практично-орієнтованих методів та прийомів. Завершує цей етап підготовка необхідної документації. **III етап** — створення в спеціальному дошкільному закладі робочої групи психолого-педагогічного моніторингу.

Для реалізації всіх цих етапів можливо розробити наказ про створення відповідної творчої групи на поточний навчальний рік до складу якої увійдуть: керівник закладу, методист, дефектологи, логопеди та вихователі спеціальних груп. Наказ визначає завдання, напрями і зміст роботи групи, вказує на обов'язки членів. Об'єкти і зміст діяльності творчої групи визначаються завідуючою на підставі річного плану і програми розвитку спеціального дошкільного закладу. Моніторинг повинен мати *функціональні групи*: спостереження і збору інформації; аналітично-діагностична; дослідницька; планування; контролю і деякі інші.

Група спостереження і збору інформації виявляє можливі відхилення від норми в різноманітній діяльності дітей: у взаємодії педагогів з дітьми; у організації режиму, рухової діяльності дітей, харчування, лікувально-профілактичної та корекційно – відновлювальної роботи і освітнього процесу. Її основне завдання – з'ясувати, як відчують себе діти, чи життєрадісні вони, чи не спостерігається ознак перевтоми, чи створені умови для вільного спілкування і діяльності, чи швидко вони засинають, як довго сплять, з яким настроєм приходять в дошкільний заклад, чи не провокують педагоги своїми діями стресові ситуації.

Аналітично-діагностична група проводить діагностику розвитку дітей з різних видів діяльності, співвідносить одержані дані з інформацією, що поступає від групи спостереження і збору інформації та даними про вади розвитку дітей. Основне завдання цієї групи — визначати показники розвитку дітей і співвідносити ці показники з рівнем освітньої діяльності педагогів. Інформація, що збирається групою, дозволяє своєчасно коректувати не тільки освітній процес, але і розвиток і навчання кожної конкретної дитини, для якої визначається відповідний психолого-педагогічний інструментарій.

Дослідницька група організовує практично-орієнтовані дослідження, що дозволяють своєчасно виявляти як суб'єктивні, так і об'єктивні причини можливих відхилень від норми в освітній та корекційно – відновлювальній роботі дошкільного закладу. Статус її дозволяє вносити зміни в режим, організацію освітнього процесу, харчуванні та ін.

Група планування займається розробкою стратегічного і плану, програми розвитку спеціального дошкільного закладу, базової корекційно – відновлювальної програми, а також планує і свою власну діяльність відповідно до завдань річного плану. Група вносить корективи до організації і змісту освітнього процесу при виявленні його негативних дій на здоров'я чи психоемоційний стан дитини.

Група контролю здійснює нагляд за освітнім процесом і стежить за своєчасною реалізацією внесених до нього поправок і змін, продиктованих необхідністю збереження і зміцнення фізичного і психорозумового здоров'я дітей. Внесення поправок до освітнього процесу вимагає нерідко змін в планових завданнях персоналу,

тому група бере під контроль і виконання цих завдань співробітниками.

В ході розвитку служби моніторингу спеціального дошкільного закладу в неї можуть бути включена *експертна група*. Основне завдання експертної групи полягає в тому, щоб детально вивчати програми або технології, які передбачається упроваджувати в дитячому садку, скласти у кожному конкретному випадку анкету, що дозволяє колективу або кожному конкретному педагогу визначити ступінь своєї суб'єктивної готовності працювати за новою технологією.

Матеріали моніторингу є своєрідною історією розвитку спеціального дошкільного закладу і його педагогічного колективу. Результати діяльності робочої групи, представлені у вигляді зрозумілих схем, таблиць, діаграм, дозволяють педагогам одержати цілісне уявлення про рівень діяльності ДНЗ на кожному етапі його розвитку, а також бачити свій власний внесок у цей розвиток.

Діяльність робочої групи психолого-педагогічного моніторингу починається з видачі адміністрацією дошкільного закладу планового завдання. Його підставами є річний план. У плановому завданні указуються напрями діяльності, терміни виконання і форми звітності.

Керівник робочої групи моніторингу разом педколективом вибирає оптимальні методи і засоби для його виконання, розподіляє обов'язки між членами груп, враховуючи їх побажання, рівень їх кваліфікації, ступінь завантаженості безпосередньою роботою з дітьми, специфіку функціональних обов'язків. Але, необхідно звернути увагу та вказати на те, що ці рекомендації відносні, і в практичній діяльності це може виглядати трохи інакше.

Організація контролю – аналітичної і практичної роботи саме за таким принципом забезпечую демократизацію освітнього процесу в спеціальних дошкільних навчальних закладах. Активізація методичної, діагностичної діяльності кожного педагога закладу підвищує його професійний рівень, сприяє росту педагогічної майстерності та забезпечує відповідний професійний імідж працівника.

В. Баранова

аспірантка кафедри теорії і

методики дошкільної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності. Науково обгрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності. Виявлено критерії і рівні розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності. Описано модель і методику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності.

Ключові слова: зв'язне мовлення, образотворча діяльність, інтеракція, образотворчо-мовленнева діяльність, діти дошкільного віку, розвиток зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності, педагогічні умови.

The thesis deals with the issue of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity. The pedagogical factors of development of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity have been theoretically substantiated and experimentally verified.

Key words: coherent speech, imagery-creative activity, interaction, imagery-creative and speech activity, children of preschool age, development of coherent speech of senior preschool-age children in imagery-creative activity, pedagogical factors, speech and imagery-creative activity.

Одним із пріоритетних напрямів навчально-мовленневої діяльності дошкільних закладів є розвиток у дітей зв'язного мовлення, вміння самостійно складати різного типу розповіді із власного досвіду та за результатами своєї діяльності. Зауважимо, що проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку не є новою в науковій думці. Вона досліджувалася в різних напрямках: діалогічного (А. Арушанова, Г. Чулкова та ін.), виразного (О. Амацьєва, Ю. Руденко, С. Хаджирадева та ін.), образного (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Попова, О. Ушакова та ін.), монологічного мовлення (А. Арушанова, О. Білан, А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Омеляненко, Н. Орланова та ін.); навчання творчих розповідей (Л. Березовська, А. Бородич, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Е. Короткова, Т. Постоян та ін.).

Водночас розвиток зв'язного мовлення дітей засобами образотворчої діяльності не був предметом наукового дослідження.

Наша думка про розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення взаємозв'язку мовленневої та образотворчої діяльності; наявність позитивних емоційних стимулів мовленневого супроводу образотворчої діяльності дітей; занурення дітей в активну образотворчо-мовленнєву діяльність.

На різних етапах експериментально-дослідною роботою було охоплено 200 дітей дошкільного віку (ДНЗ м. Миколаєва, м. Одеси, м. Рівного), 30 вихователів ДНЗ, 150 студентів ВНЗ.

На констатувальному етапі експерименту було визначено критерії і показники оцінювання рівнів розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності.

За кожним показником у межах кожного критерію було розроблено діагностувальні методики і завдання на виявлення вихідного рівня розвитку зв'язного мовлення дітей засобами образотворчої діяльності. Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності: високий, достатній, задовільний і низький.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що на високому рівні розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності було 3% дітей експериментальної (далі ЕГ) та 2,75% – контрольної груп (далі КГ). На достатньому рівні було виявлено 12% дітей ЕГ та 12,25% – КГ. Переважна більшість дітей засвідчили задовільний (44,5% ЕГ та 42,75% КГ) та низький (40,75% ЕГ та 44% дітей КГ) рівні.

На формуальному етапі експерименту було розроблено модель і методику розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності, яка обіймала чотири послідовних етапи: інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-мовленнєвий, оцінно-рефлексивний.

Метою першого етапу було збагачення знань дітей про зміст і характеристику різних видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація) та репродукцій художніх картин, їхніх авторів (художників). На заняттях з художньої літератури і розвитку мовлення дітей знайомили зі змістом художніх творів, казок, заучували прислів'я, загадки, приказки, які діти могли б використовувати на заняттях з образотворчої діяльності.

Метою другого – репродуктивно-діяльнісного етапу – було стимулювання активного мовлення дітей на заняттях з образотворчої діяльності та засобами образотворчої діяльності на заняттях з розвитку мовлення і художньої літератури. Дітей стимулювали будувати зв'язні висловлювання різних типів: мовлення-пояснення, мовлення - міркування, мовлення - планування, мовлення - супровід, мовлення - коментар, мовлення - резюме та ін.

Третій етап – креативно-мовленнєвий – передбачав розвиток творчих мовленнєвих проявів дітей в образотворчо-мовленнєвій діяльності, складання дітьми творчих розповідей, виконання ролі екскурсоводів, планування наступної роботи (словесні малюнки, що передували практичній роботі).

Четвертий етап – оцінно-рефлексивний – передбачав розвиток у дітей оцінних мовленнєвих суджень (самооцінка і взаємооцінка) як результатів власної роботи, так і однолітків.

Для експериментальної роботи на формуальному етапі було обрано дві комплексні теми: «Зимові мотиви: зимова казка» і «Що дарує нам весна?».

По закінченні формуальному етапу експерименту було проведено прикінцевий зріз для з'ясування ефективності розробленої моделі і методики розви-

тку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності. Отримані данні засвідчують значні зміни в розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності. Так, в експериментальній групі на прикінцевому етапі високого рівня розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності досягли 18% (було 3%) дітей; достатнього рівня – 47,25% дітей (було – 12% дітей). Задовільний рівень засвідчили 27,5% (було 44,5%) дітей. На низькому рівні розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності залишилось 5,5% (було 40,7%) дітей.

У контрольній групі на прикінцевому етапі високого рівня розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності досягли 9,5% (було 2,75%) дітей; достатній рівень виявлено у 20,5% (було 12,25%) дітей; задовільний рівень був у 39,75% (було 42,75%) дітей; на низькому рівні розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності залишилося 30,75% (було 44%) дітей.

Виконана робота не вичерпує всіх актуальних питань досліджуваної проблеми. Перспективу дослідження вбачаємо в розвитку зв'язного мовлення дітей засобами інших видів художньо-естетичної діяльності.

Kolbina L.A.

bachelor of science, assistant professor of social pedagogy,
psychology and pedagogical innovations of the State
institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinskogo

SOCIO-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF CHILDREN'S ORGANIZATIONS OF UKRAINE

Today in Ukraine in accordance with the conceptual terms of basic international documents are created and developed for children and youth organizations, which are considered as an effective factor of socialization, a peculiar institution of civil society. During the years of independence, Ukraine established and actively operating hundreds of children's organizations. A catalyst for this process was the adoption in 1998 of the Law of Ukraine «On youth and children's organizations,» in which it is determined that they should carry out activities aimed at the implementation and protection of their rights and freedoms, children's creative abilities to meet their own interests do not conflict with legislation, contribute to the social advancement of children as full members of society.

The problem of children's organizations covered in the works of well-known Ukrainian (T. Goncharov, I. Zvereva, L. Mazurenko, S. Kharchenko, etc.) and Russian (Aliyeva, P. Litvak, A. Mudrik, etc.) scientists.

First, we note that we consider children's organizations as a voluntary, enforceable formal membership association of children and adolescents, which is built on the principles of initiative and organizational independence, has the task to promote the natural tendency of children to self-realization and self-organization on the basis of the cross-cutting activities aimed at meeting diverse interests of its members, the protection of their rights and needs, as well as the social development of the younger generation.

In our opinion, it is necessary to define the essential features of children's organizations, as well as to define the socio-pedagogical potential of children's public organizations of Ukraine.

Making an analysis of the socio-pedagogical literature, we concluded that **the socio-pedagogical potential of children's public organizations of Ukraine – is a collection** of all available resources, capabilities and resources in the social pedagogy is that social worker may apply to work with children in public organizations of Ukraine for achieve the goal to identify the hidden abilities of formation of social value orientations, healthy lifestyle, etc. as well as strength for the preparation and conduct social activities, which in turn are aimed at the formation of (identifying) the socio-pedagogical potential.

Children's organizations and associations are the «school of life», the original center of the child's acquisition of experience in finding their place in a changing pretty, ill children and stratified society associations and organizations allow the child navigate the system of social relations, to master the mechanisms of regulation of social behavior, to analyze their own capabilities and implement them.

One of the features of children's organizations is to establish relationships in the «adult children» as children's organization – it's amateur association of children and adults,

created to work together to ensure that the interests of those who are united on the basis of the statute and equal membership. Therefore, there is a question of understanding the role of the children's organization adults: as an amateur association of children, or as an organization for the education of children.

Children's participation in unions allows them to develop their communication, organizational and leadership skills; implement personal and creative potential; feel involvement in the social and public affairs; learn tolerance; broaden their horizons and its information field; self-improvement and self-actualization in various activities; gain experience of volunteer work; implement their own initiatives; find their place in public life.

Diagnostic study of children's associations of Ukraine provides for the definition of the total sample.

The study of children's associations in Ukraine was to obtain information not only on the organizations formally registered, but that the actual act, however, is not always or necessarily appropriate legal status. Thus, the amount was not determined by quantitative limits formally registered children's associations, and really effective organizations. Furthermore, the study was the view the entire spectrum of children's associations in Ukraine. Under these conditions we selected multistage sampling method.

At each stage, selected intermediate objects of observation. In the first stage sampling units were students (future social workers) who found the information about children's association.

Taking into account the information provided by these institutions, the second stage involves the selection of districts, towns and villages, where the children were functioning organization (whether registered or not). At the final stage of all children's organizations were invited to a questionnaire.

The aim pursued by the children, going to the children's association associated with the prospect of interesting leisure, the desire to find friends in the organization (60%), the desire of General Affairs with peers (14%), the possibility of self-determination in the choice of future profession (11%), the desire to find refuge from the various social problems (15%).

For the purposes of the school clubs and associations characteristic focus on the social development of the individual. Although the wording of the goals do not sound the same, however, they are very similar in nature or another object is part of another, more general.

According to the survey, children's organizations in Ukraine have a variety of goals and try to reach a certain extent all the activities.

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Використання різних діагностичних методик на заняттях у вищій школі, як і в загальноосвітній школі, має бути невід'ємним процесом навчання. Педагогічне діагностування містить як елементи звичайного традиційного контролю знань, умінь та навичок студентів, так і зобов'язання виявляти тенденції, динаміку формування продуктів навчання, виконувати функції статистичного накопичення інформації, аналізу та прогнозування перебігу навчального процесу. Формальний підхід до будь-якої діагностичної методики необхідно розуміти як нераціональне витрачання навчального часу, що неприпустиме в контексті сучасної концепції освіти.

Педагогічна діагностика є важливим чинником організаційних форм, що впливають на якість освіти в ході навчання студентів у вищій школі. У дослідженні диференційовано основні методи й форми педагогічної діагностики та представлено їх у таблиці 1

Таблиця 1

Методи й форми педагогічної діагностики

Методи педагогічної діагностики

Емпіричні: наукове спостереження, опитувальні методи (бесіди: інтерв'ю, індивідуальні, групові, фронтальні), рейтинг експертів, перевірка конспектів, тестування (тести успішності, тести досягнень інтелекту, діагностики рівня компетентності, тести креативності тощо), контроль (поточний контроль, повторний контроль, періодична перевірка знань зі значної частини курсу), підсумковий контроль, ранжування, метод графів, оцінювання знань, умінь студентів.

Теоретичні методи педагогічної діагностики: а) порівняння, б) аналіз, в) прогнозування, г) інтерпретація, д) доведення до відома студентів результатів діагностичної діяльності, е) контроль за впливом на учнів різних діагностичних методів, ректорські контрольні роботи, експертний контроль, вивчення результатів навчальної діяльності студентів.

Математично-статичні: самоаналіз; аналіз ефективності навчально-виховної діяльності педагогів, вивчення динаміки, тенденцій і прогнозування, моніторинговий контроль, гетерогенні тести, інтегровані тести.

Форми реалізації педагогічної діагностики

Атестація, залік, іспит, колоквиум, модульний контроль, інформаційно-комунікативні технології для проведення контрольних заходів, педагогічний консиліум, діагностичний контроль.

Моделювання педагогічних ситуацій, захист рефератів, захист проєктів (творчих, практико-орієнтованих, дослідницьких, інформаційних, прикладних, рольових), виконання завдань у період педагогічної практики, ділові, рольові ігри, педагогічні задачі, ситуації. Вивчення результатів навчальної діяльності студентів, виставка навчальних досягнень студента.

Мультимедійні презентації, веб-квест, «портфоліо», метод «Делфі», кейс-метод, тренінги, захист творчих робіт, метод 635, метод ключових запитань.

Як засвідчує таблиця, всі методи педагогічної діагностики класифікуються за такими видами: емпіричні, теоретичні, математично-статистичні. У кожному виді методів є їх розмаїття, які реалізуються в різних формах як це подано в таблиці. Водночас серед усіх різноманітних методів можна виокремити основні, провідні. Так, до основних методів педагогічного діагностування належать: педагогічне спостереження; бесіди; анкетування; педагогічний аналіз; усне й письмове опитування; тестування та ін. Базові вимоги до методів діагностування:

- об'єктивність – умови вимірювання в усіх випадках мають бути однаковими; вимірювання потрібно проводити за допомогою одних і тих самих методів, на основі єдиних критеріїв та вимог;
- надійність – точність, із якою може бути зафіксована певна типова ознака; рівень надійності визначають за розбіжністю між ідеальними й реальними результатами.

Проведення статистичного оброблення одержаних даних передбачає узагальнення інформації за виокремленими для вивчення компонентами (характеристиками, аспектами) стану викладання навчального предмета у формі довідки. Оцінюють два аспекти педагогічного процесу: кількісний та якісний. Якість – це сукупність позитивних властивостей, які демонструють, чим є певний компонент або цілий об'єкт. Кількість характеризує розміри, величину цієї якості. Якість традиційно аналізують через опис ознаки, а кількість ототожнюють із мірою, числом.

Таким чином, педагогічна діагностика у своєму прояві завжди була складовою частиною педагогічної діяльності. У ході наукового осмислення педагогічної діагностики принципово міняється не зміст і обсяг оцінної практики, а лише її теоретичне й методичне обґрунтування. Педагогічна діагностика відрізняється від науково-педагогічного дослідження тим, що вона припускає застосувати актуальні педагогічні дії до окремого студента або групи студентів. У ході педагогічної діагностики вивчаються передумови, умови й результати навчального процесу з метою його оптимізації або обґрунтування значення його результатів для суспільства.

Педагогічна діагностика в *широкому змісті* – охоплення всіх діагностичних завдань у рамках консультування з питань освіти, оцінює правильність вибору навчальної мети на базі визначення умов (матеріально-технічне забезпечення, достатній рівень компетенції та кваліфікації працівників, виконання затверджених стандартів освіти, тощо) у яких протікає навчальний процес, а також визначає рівень розвитку й вихованості особистості; аналізується навчальний процес, і визначаються результати навчання і виховання. Педагогічна діагностика виконує тільки службову функцію усередині системи виховання й навчання.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕРКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-БІЛІНГВА

Розглянуто компоненти комунікативної професійної перекладацької здатності білінгва. Запропоновано тлумачення терміна «професійно орієнтований близькоспоріднений переклад» у контексті фахової підготовки студентів факультету української філології.

Ключові слова: професійно орієнтований близькоспоріднений переклад, професійна перекладацька здатність, білінгвальна компетенція.

Рассматриваются компоненты коммуникативной профессиональной переводческой способности билингва. Предложено толкование термина «профессионально ориентированный близкородственный перевод» в контексте профессиональной подготовки студентов факультета украинской филологии.

Ключевые слова: профессионально ориентированный перевод, профессиональная переводческая способность, билингвальная компетенция.

The components of communicative professional translator's ability are considered in the article. Is given the concept of «professionally oriented translation» in context of training students in Ukrainian Philology.

Key words: professionally oriented translation, professional translator's ability, bilingual competence.

Важко заперечити той факт, що сучасна мовна ситуація в Україні об'єктивно спричиняє небезпечні процеси мовної, національно-культурної асиміляції, а також є однією з головних причин втрати консолідації суспільства. На сьогодні процес повернення багатьох етнічних українців до рідномовних джерел пов'язаний із чисельними труднощами. Особливо гострим є це питання для тих мовців, які переживають свою зростаючу «як власну біду, що в ній самі вони, як правило, не винні» [3, с.8], бо усвідомлюють усю неприродність й абсурдність цієї ситуації.

Особливої значущості означена проблема набуває в процесі підготовки студентів факультету української словесності, адже від цього певним чином залежить і перспектива розвитку мовної ситуації в державі (П. Мовчан, Л. Масенко, Л. Ставицька). Безперечно, оптимізувати цей процес стає можливим за умови цілеспрямованого навчання майбутніх словесників умінь перекладацької діяльності у професійних сферах комунікації, що безпосередньо сприятиме формуванню у свідомості україномовної картини світу й національних стереотипів мовленнєвої поведінки, адже «під час перекладу відбувається зіткнення не лише лексичних, граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних, лінгвоетнічних, психологічних, соціокультурних уявлень, менталітету мовців» [4, с.61].

Як відомо, переклад професійно значущих текстів – фахова діяльність окремої категорії спеціалістів, які здобувають вищу освіту за спеціальністю «перекладач». Однак у контексті підготовки майбутніх філологів таке тлумачення перекладу дещо ускладнюється тим, що словесники за характером своєї діяльності повинні опра-

цьовувати тексти різного жанрово-стильового призначення – від офіційно-ділових, газетно-публіцистичних до наукових чи текстів художньої літератури, маючи змогу працювати не лише в освітніх закладах, а й, скажімо, спецкореспондентами газет, літературними редакторами, коректорами, фахівцями з реклами і зв'язків з громадськістю тощо. З огляду на це, пропонуємо таке тлумачення досліджуваного феномена: *професійно орієнтований близькостпоріднений переклад* – це особливий вид мовленнєвої діяльності білінгва, скерований на перетворення текстів вихідної мови на адекватні за формою і змістом та експресивно-стилістичним забарвленням тексти мови цільової, що пов'язані з різними сферами фахової діяльності майбутнього словесника. На нашу думку, таке визначення дозволяє охопити і випадки, коли цільовою мовою виступає російська, крім того, знімає обмеження щодо жанрово-стильової належності навчальних текстів.

Говорячи про формування білінгвальної компетенції як важливого компонента загальнофілологічної підготовки словесників до майбутньої професійної діяльності, варто зауважити, що означена компетенція студента-білінгва має виявлятися у щоденній мовленнєвій діяльності й зокрема у вмінні змінювати не лише мовний код, але й уносити корекцію в національно-мовну картину світу тих, хто навчається. Продемонструємо культурологічний аспект двомовної комунікації при перекладі російського слова «*изба*» українським еквівалентом «*хата*».

По-перше, предмети, що вербалізовані в цих словах мають істотні відмінності щодо форми й оздоблення. Якщо «*изба*» найчастіше будувалася з хвойної деревини, мала дерев'яний дах, земляну підлогу, то українська «*хата*» – це глиняна будівля під солом'яним дахом. За зовнішнім окресленням вона мала переважно форму витягнутого прямокутника, традиційно складалася з одного-двох-трьох (у різні історичні часи) житлових приміщень, сіней і комори. Відзначимо і те, що ставлення росіян до свого житла певним чином знайшло відображення у прислів'ї: «*Не красна изба углами, а красна пирогами*», тоді як українська хата традиційно мала бути прибраною та чепурною. Здавна так велося, що в хаті завжди було чисто вибілено, розмальовано кольоровою глиною, оздоблено витинанками, прикрашено квітами, пахучими травами, рушниками.

Крім того, лексеми «*изба*» та «*хата*» мають різне семантичне поле в обох споріднених культурах, адже змістовий обсяг українського слова «*хата*» перетинається з обсягом значень російських корелятивів «*дом*» і «*изба*». Так, для українського селянина хата була всім: і храмом, і рідним краєм, і найдорожчим місцем у світі. Як слушно зазначає І. Мойсеїв, «хата виступала спочатку як синкретичне уявлення, знак буттєвості, далі як образ і, нарешті, в новій літературній мові – як ідея, моральна засада, естетичний критерій, світоглядна категорія» [2, с.153]. З огляду на це, цікавим є зіставлення українських прислів'їв з ключовим словом «*хата*» з російськими еквівалентами: «*у своій хаті своя правда і сила і воля*»; «*у своій хаті легше помирати*» (укр.) // «*в родном доме и стены помогают*», «*дорогая тая хатка, где родила меня matka*» (рос.); «*кто не рискует, той хати не збудує*» (укр.) // «*кто не рискует, тот не пьет шампанского*» (рос.); «*не взявшись за сокиру, хати не збудуєш*» (укр.) // «*под лежащий камень вода не течет*» (рос.). Як бачимо, семантичне тло аналізованих лексем не фіксується в лексикографічних джерелах, адже здебільшого зумовлено етносоціальними етнокультурологічними контекстами. З огляду на це, зіставлення відповідних

конотацій фонових або безеквівалентних українських чи російських лексем в перекладацькому аспекті сприятиме розкриттю самобутності національного менталітету порівнюваних мов.

Викладене вище дозволяє дійти висновків, що навчання професійно орієнтованого близькоспорідненого перекладу майбутніх учителів української філології формуватиме цілий спектр перекладацьких умінь та навичок, які безпосередньо знаходяться у площині білінгвальної компетенції.

Перспективи подальших пошуків у визначеному напрямку дослідження вбачаємо у вияві типів перекладацьких стратегій і чинників, які гармонізують перекладацьку компетентність студента-білінгва.

Список використаних джерел

1. Горіна Ж.Д. Перекладацька діяльність як вид міжмовного та крос-культурного посередництва / Ж.Д. Горіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ; БДПУ, 2010. – №2. – с.102-108.
2. Мойсеїв І. Рідна хата – категорія української духовності / І. Мойсеїв // Сучасність. – 1993. – №7. – с.152-155.
3. Погрібний А. Хочеться сподіватися, але... / А. Погрібний // Урок української. – 2004. – №3. – с.7-9.
4. Селіванова О.О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О.О. Селіванова. – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 148с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Резюме. В статье обоснована необходимость специальной подготовки студентов педагогического ВУЗа к работе в условиях инклюзивного образования. Изучены эмоциональные компоненты предпочтения студентами понятий, обозначающих различные категории детей с особыми потребностями. Предложены некоторые формы совершенствования учебного процесса, которые позволили студентам преодолеть барьер непринятия детей с психофизическими дефектами, и оказались достаточно эффективными для формирования эмоционально положительного отношения к ним.

Ключевые слова: инклюзия, дети с особыми потребностями, психофизический дефект.

Summary: The article attempts to justify the need for special training of pedagogical high school students to work in conditions of inclusive education. Through the use of color test relations studied the emotional components of preference students concepts denoting different categories of children with special needs. Offered some form of improvement of educational process, the organization of classroom workshops, extracurricular educational work. It is noted that the proposed allow students to overcome the barrier of the failure of children with mental and physical defects, and proved to be quite effective for the formation of emotionally positive attitude towards them.

Keywords: inclusion, children with special needs, psycho-physical defect.

Концепция инклюзивного образования отображает одну из главных демократических идей – «все дети – ценные и активные члены общества». Для реализации инклюзивной образовательной модели, общество должно сконцентрировать свои усилия не столько на оказании таким детям медицинской помощи, сколько на том, чтобы ребенок с психофизическими дефектами не чувствовал себя неполноценным, чтобы он смог без ограничений удовлетворять свои потребности, в том числе и потребность в качественном образовании.

Поскольку в условиях инклюзивного образования педагоги играют доминирующую роль, возникают новые требования по отношению к их профессиональной подготовке. Для успешного воплощения идеи инклюзии необходимо не только адаптировать и модифицировать образовательную среду, а и изменить ценностное отношение педагогов к детям с особыми потребностями. Очевидно, что формирование положительного отношения необходимо начинать еще во время подготовки студентов педвузов к будущей профессиональной деятельности. Педагог должен понимать внутренний мир любого ребенка, относиться ко всем детям с уважением и доброжелательностью, т.е. он должен быть готовым работать со всеми детьми без исключения, принимать их независимо от того, нормально развивается ребенок, или его развитие протекает в условиях дизонтогенеза. Поэтому так важно еще при обучении в педагогическом учебном заведении развивать у будущих педагогов эмоциональное принятие детей с особыми потребностями.

Целью нашего исследования было формирование у будущих педагогов толе-

рантного, эмоционально положительного отношения к детям с особыми образовательными потребностями. В исследовании приняли участие студенты 4-го курса факультета дошкольной педагогики Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского.

Для того, чтобы определить начальный уровень готовности студентов к работе с детьми, развитие которых отклоняется от нормы, на этапе констатирующего эксперимента, при помощи цветового теста отношений (Е.Ф. Бажин и А.М. Эткинд) изучались эмоциональные компоненты отношения к детям с особыми потребностями.

Процедура проведения данного теста предполагает предварительный подбор конструкторов-определений, отношение к которым будет исследоваться. В нашем случае это были понятия, обозначающие различные категории детей: «дошкольник», «ребенок с отклонениями в развитии», «ребенок с умственной отсталостью», «ребенок с особыми потребностями».

На констатирующем этапе исследования мы установили, что большинство студентов факультета дошкольной педагогики принимали понятие «дошкольник», частично принимали определение «ребенок с особыми потребностями», но негативно отнеслись к определениям: «ребенок с отклонениями в развитии», «ребенок с умственной отсталостью».

Для формирования более терпимого отношения к детям с психофизическими дефектами со студентами экспериментальной группы на протяжении учебного года был проведен педагогический эксперимент. На практических занятиях по специальной психологии, во внеклассной работе, а также в качестве заданий для самостоятельной подготовки были использованы фото и видеоматериалы, освещающие особенности и проблемы развития разных категорий детей.

Контрольный этап исследования, проведенный после более чем полугодового комплексного воздействия, показал, что количество студентов, положительно принимающих такие понятия, как «ребенок с отклонениями в развитии», «ребенок с умственной отсталостью» значительно повысилось. Так, в начале исследования определение «ребенок с отклонениями в развитии» готовы были принять только чуть более 18% студентов. В контрольном эксперименте количество студентов экспериментальной группы, готовых его принять, составило около 43%. Понятие «ребенок с умственной отсталостью» на этапе констатирующего эксперимента принимали только 17% студентов экспериментальной группы. В контрольном эксперименте их было уже около 24%. При этом цвета, ассоциирующиеся с данными понятиями у студентов их отвергающих, изменились с серого на синий. Большинство испытуемых, участвовавших в эксперименте, преодолели барьер неприятия детей с психофизическими дефектами и сформировали эмоционально положительное отношение к детям с особыми потребностями, что, безусловно, будет способствовать подготовке будущих воспитателей дошкольных учреждений к работе в условиях инклюзии.

Трифоновна Елена Сергіївна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Миколаївський національний університет
імені В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ключові слова: мовленнєва особистість, діти дошкільного віку, мовна свідомість і самосвідомість, дитяча мовленнєва картина світу, розвивальне мовленнєве середовище, мовленнєва активність особистості.

Key words: speech personality, preschool age children, linguistic consciousness and self-consciousness, children's speech view of the world, developmental speech environment, personality's speech activity.

Успішне формування мовленнєвої особистості дитини можливе за наявності низки чинників, що впливають на розвиток мовлення дітей. Дієвими чинниками формування мовленнєвої особистості дитини в дослідженні виступили: мовна свідомість і самосвідомість, дитяча мовленнєва картина світу, розвивальне мовленнєве середовище, мовленнєва активність особистості.

Одним із видів повсякденної свідомості, засобом формування, збереження й перероблення мовних знаків та значень, правил їх поєднання та застосування, ставлення до них людини є мовна свідомість (Г.В.Ейгер, Л.В.Засєкіна, Л.В.Лучкіна, І.А.Рапопорт), яка має широке референтне поле, що містить два його основні різновиди: динамічний – вираження стану свідомості у вербальній формі, вплив на свідомість за допомогою мовлення; і структурний, що утворюється за допомогою мовних структур і формується в результаті ментального досвіду суб'єкта, дії його свідомості (Т.М.Ушакова). Мовна свідомість реалізується у мовленнєвій поведінці мовця, що визначається комунікативною ситуацією, його мовним і культурним статусом, соціальною приналежністю, статтю, віком, психологічним типом, світоглядом, особливостями біографії та іншими константними і мінливими параметрами особистості (Є.В.Клюєв). Під мовленнєвою поведінкою дитини старшого дошкільного віку розуміємо мовленнєві дії дитини в різних комунікативних ситуаціях, використання нею лінгвістичних і паралінгвістичних засобів мовлення, що відображують її мовну свідомість і самосвідомість.

Учені (Л.О.Калмикова та ін.) наголошують на тому, що мовна самосвідомість є найвищим рівнем розвитку мовної свідомості, підґрунтям формування розумової і мовленнєвої активності, а також самостійності особистості в її судженнях і мовленнєвих діях та вчинках, «Я- образом» індивідуальної мови і мовлення та певним ставленням до них. Мовна самосвідомість передбачає мовленнєву самоактуалізацію, самовираження, самоконтроль та самооцінку мовлення.

Мовна особистість започатковується на когнітивному рівні, що характеризує її знання про світ, втілені в мові, тобто в мовній картині світу (Ю.Д.Апресян,

Н.Д.Арутюнова, Г.А.Брутян, Г.Д.Гачев, В.фон Гумбольдт, М.П.Одинцова, Б.О.Серебренніков, В.Н.Телія, Є.В.Урison, Н.В.Черемісіна та ін.). Учені визначають мовну картину світу як виражену за допомогою мовних засобів системно упорядковану, соціально значущу модель знаків, що передає інформацію про довкілля. Мовна картина світу складає семантику мови, яка самостійно формує свідомість, уявлення людини не про саму себе, а про об'єктивний світ, начебто змушуючи людину носити постійно «мовні окуляри», через які вона сприймає в тому чи тому відбитті довкілля (Г.В.Колшанський).

Дотично досліджуваного віку з'ясовано поняття «дитяча мовленнєва картина світу». Специфічною особливістю дитячої картини світу є те, що вона має не понятійну, а візуальну представленість і реалізується в образно-дієвих моделях. Це пов'язано з переважанням у дітей дошкільного віку «емоційного мислення», що має наочно-дієвий і наочно-образний характер (В.В.Абраменкова). Образ світу, відбитий у мовленні дитини, здебільшого відрізняється від «картини світу» дорослих носіїв мовної свідомості, що пояснюється властивостями мислення дітей, своєрідністю їхнього світовідчуття і світосприймання (Н.Л.Тухарелі). На період дошкільного дитинства припадає найвища словотворча активність. Психологічний механізм цього явища полягає в дозріванні дитячих вражень, найбільш яскравих і безпосередніх, в образи слів, висловів, фразеологічних зворотів упродовж усього наступного періоду життя. Дитяче тлумачення світу є практично незбагненим для дорослого, оскільки дитина сприймає і запам'ятовує світ дещо інакше, її мовлення містить різноманітні оригінальні новоутворення, невідомі кодифікованій мові дорослих; тому в дитини, яка засвоює мову, формується і відповідний тип світобачення (Л.П.Боть, Ф.О.Сохін, Т.М.Ушакова, С.Н.Цейтлін, Г.А.Черьомухіна, К.І.Чуковський та ін.).

Дитячу мовленнєву картину світу визначаємо як знання, які віддзеркалюють інформацію про довкілля, що виражені різними мовними засобами в лексичі, фразеології, граматиці, творах усної народної творчості; у створенні «індивідуальної мови» дітей.

Проблема мовленнєвої активності дітей дошкільного віку вивчалась у вітчизняній лінгводидактиці в різних аспектах: навчання мови, розвиток рідного мовлення та формування культури мовлення і спілкування дітей дошкільного віку (О.П.Аматьєва, А.М.Богуш, С.К.Хаджирадева та ін.), розвиток мовленнєвої діяльності (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Л.О.Калмикова, К.Л.Крутій, Т.О.Піроженко, Ф.О.Сохін) та ін. У дослідженнях психологів (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.О.Леонтьєв, Г.О.Люблінська та ін.) активність дитини розглядається як необхідний чинник її розвитку. При цьому активність має різноманітні форми, види, спрямованість і ступінь вираження. На переконання вчених (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, О.О.Люблінська, В.А.Петровський, С.Л.Рубінштейн та ін.), діяльність нерозривно пов'язана з активністю, поза діяльністю активність людини втрачає сенс подальшого розвитку.

Вважаємо, що формування мовленнєвої активності можливе за наявності потреби в педагогічному стимулюванні пріоритетів дитини щодо спілкування в ситуаціях «дорослий – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – діти»; встановленні позитивного емоційного контакту. Оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати відповідну закономірність: чим активнішим

є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т.ін.), тим ефективнішою буде пізнавальна й мовленнєва діяльність, очевидною її результативність.

Задля стимулювання мовленнєвої активності дітей важливим є такий чинник, як стимульоване й розвивальне мовленнєве середовище. Стимульоване мовленнєве середовище розуміємо як організований процес навчання мови й розвитку мовлення, що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і дітей. У дошкільному закладі стимульоване мовленнєве середовище забезпечують заняття з розвитку мовлення і художньо-мовленнєвої діяльності (А.М.Богущ).

Розвивальне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різних видів діяльності (мовленнєва, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театралізована, мовленнєво-ігрова, комунікативна та ін.) у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дітей, формування в них різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій, що в сукупності є результатом сформованості мовленнєвої особистості випускника дошкільного навчального закладу.

Отже, висвітлені чинники забезпечують ефективне формування всебічно розвиненої мовленнєвої особистості, яка віддзеркалює ментальність українського народу.

Цимбалару Анжеліка Дмитрівна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України

МОДЕРНІЗАЦІЯ СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: шкільне освітнє середовище / the school educational environment; варіативність навчання / the variability of education

Системне вирішення проблем якості початкової освіти в умовах її варіативності вимагають змін у підходах до формування шкільного освітнього середовища. Передусім потребує розроблення Положення про типовий кабінет початкової школи із зазначенням санітарно-гігієнічних вимог до його обладнання з метою децентрації роботи на уроках (у парах, групах змінного складу і самостійно, віч-на-віч з учителем, сидячи, стоячи тощо); для реалізації роботи одночасно у кількох групах в інтерактивному режимі з використанням аудіовізуальної техніки (для організації аудіального і візуального сприймання навчального матеріалу) й обладнання для рухливих занять і дидактичних ігор (для дітей, у яких переважає кінестетичний канал сприймання інформації), а також приміщень, оснащених з урахуванням вікових особливостей учнів початкової школи (рекреацій у шкільних коридорах, кабінетів ЛФК, ароматерапії, релаксації, фітотерапії, масажу, стоматологічного, фізіотерапевтичного, музичного, комп'ютерного, мультимедійного та психолого-діагностичного, спортивної, танцювальної зали, «сухого» масажного і звичайного басейнів, медіатеки та епістемотеки, квітників, теплиць, міні ферм (зоокуточків), зимових садів тощо).

Стосовно навчально-методичного забезпечення освітнього процесу зазначимо, що підвищенню ефективності організації навчальної взаємодії сприятиме:

складання переліку додаткових тем, які пропонуватимуть у програмі кожної навчальної дисципліни до кожного класу початкової школи, як це зроблено авторами чинної програми з математики;

складання до програми кожного з навчальних предметів орієнтованого переліку об'єктів (обладнання, пристроїв, наочності, інвентарю, приміром, як це подано авторами чинної програми з фізичної культури);

розроблення орієнтованих переліків посібників, наочності, обладнання тощо не лише за темами до кожного з навчальних предметів і класів початкової школи, а й рівнів (репродуктивний, творчий, частково-пошуковий і емоційно-ціннісний) як компонентів навчальних програм;

наявність вибору підручників, посібників, робочих зошитів та їх використання (не лише фронтально для усього класу, а й з метою комбінування з урахуванням теми, етапу навчального процесу, а також обсягу матеріалу і темпу навчання) відповідно до індивідуально-типологічних особливостей навчальної діяльності кожного школяра;

конкретизація соціального замовлення на рівні регіонів (районів, міст або сіл), школи й особистісного запиту через реєстр рекомендованих об'єктів-носіїв навчальної інформації і посиланнями на джерела, які допоможуть учителям донести їх зміст до школярів. Приміром, доповнення на місцевому рівні орієнтованого переліку творів для сприймання і виконання на уроках образотворчого і музичного мистецтва, кола читання на уроках літературного читання та ін. Це можуть бути як твори людей, які народились у цій місцевості, так і ті, у яких ідеться про визначні пам'ятки і події, видатних людей, природу тощо;

реалізація диференційованого підходу до складання переліку рекомендованих (з відповідними грифами: «затверджено», «рекомендовано» чи Свідоцтвом або схваленням рішенням відповідної комісії Науково-методичної ради з питань освіти МОН України) до використання у навчально-виховному процесі підручників і посібників (готується щорічно Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України) з урахуванням компонентів змісту;

розроблення підручників нового покоління, які органічно поєднують у собі функції підручника і робочого зошита й розширять спектр можливостей для активізації діяльності учнів під час роботи з ним – підкреслити головне, закреслити зайве, виправити помилки, виділити певним кольором, вирізати і скласти, з'єднати лінією тощо;

створення навчально-методичних комплексів, розроблених на єдиних концептуальних і дидактико-методичних засадах, які цілісно презентуватимуть матеріал не лише окремого навчального предмета, а вміщуватимуть підручники і посібники з усіх навчальних предметів інваріантної частини навчального плану й передбачатимуть різноманітність форм представлення змісту. Це сприятиме розширенню смислових горизонтів варіативного навчання не лише на рівні забезпечення різного ступеня складності, а й формуванні життєвих ціннісних орієнтирів. Приміром, можуть бути розроблені навчально-методичні комплекси екологічної («Зелена школа»), художньо-естетичної («Світ мистецтв»), українознавчої і патріотичної («Моя країна – Україна») спрямованості.

Насичення шкільного середовища має відбуватись не механічно з огляду на концептуальні засади та тенденції модернізації початкової освіти, а як цілеспрямований, системний процес, з урахуванням *компонентів змісту* (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий, емоційно-ціннісний) і всього циклу організації діяльності учнів – від планування до самоконтролю навчальних результатів. Так, з усього спектру можливостей, які відкриває запровадження у школі певних інновацій, педагоги мають обирати не ті, що підвищують ефективність навчального процесу «взагалі», а ті, що створюють сприятливі умови для *використання власного потенціалу кожного школяра* – а саме *адресно*.

Цюпак И.Н.
преподаватель,
Херсонский государственный университет, г.Херсон, Украина

СНИЖЕНИЕ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ.

Ключевые слова / Keywords: педагогический опыт / pedagogical experience, снижение заболеваемости дошкольников / reducing morbidity of preschoolers.

Для дальнейшего развития педагогического знания чрезвычайно важными являются исследования разных явлений педагогического опыта, выявление ключевых аспектов новаций в исторической ретроспективе, осмысление процессов возникновения и внедрение нового, причин его превращения в традиционные направления образовательной работы или исчезновения.

Жизнь требует новых подходов к вопросам охраны жизни и укрепления здоровья детей, подготовки их к школе, патриотическому, трудовому, моральному воспитанию, организации постоянной помощи семьи в воспитании дошкольников.

От здоровья ребенка зависит не только ее всестороннее развитие, а и полноценная трудовая и общественная деятельность матери. Именно принимая во внимание общественное, социальное значение проблемы снижения заболеваемости детей, обеспечение высокого уровня посещения детьми дошкольных учреждений, в 80-х годах занимались решением ее не только педагоги и медики, а и государственные органы, профсоюзные организации, трудовые подразделения [2].

Среди действенных факторов, которые обеспечивали успех мероприятий по уменьшению заболеваемости детей, рядом с моральным стимулированием, было материальное поощрение работников дошкольных учреждений. Известный опыт дошкольных учреждений Херсонского хлопчатобумажного комбината [1], которые достигли высоких показателей в борьбе за здоровья воспитанников, за сокращения невыходов на работу матерей- тружениц по болезни малышей. Одобренный Советом Министров республики, он нашел много последователей во всех концах Украины. Об этом опыте рассказывалось в журнале «Дошкольное воспитание», «Медицинской газете», «Литературной газете» и других изданиях, производственного объединения «Киевский радиозавод им. С.П.Королева» [2]. Немало последователей было и на самой Херсонщине.

Успешно применяли эту систему премирования на многих предприятиях разных ведомств республики: Минэнерго, Минуглепрома, Минпищпрома, Минавтотранса, Главнафтохимпрома и некоторых других [2]. Практика свидетельствует о ее высокой эффективности. На предприятиях легкой промышленности, где премирование дошкольных работников приобрело широкий размах, среднегодовое количество дней, пропущенных ребенком по болезни, снизилась в ведомственных дошкольных учреждениях за три года пятилетки на 16,9 процента.

Усиление материальной заинтересованности работников дошкольных учреждений в снижении заболеваемости детей содействовало широкому и быстрому

внедрению в практику передовых методов, средств и приемов ухода за малышами, их физического развития и закаливания, предотвращение распространения инфекционных заболеваний. Наилучшие результаты достигнуты там, где премирование дошкольных работников зависело не от показателей работы предприятия, а, как уже подчеркивалось, от снижения заболеваемости детей. Как правило, при таких условиях уже в первый год внедрения премирования потери рабочего времени вследствие ухода за больными дошкольниками уменьшались на 25-30 и больше процентов. Скажем, в дошкольных заведениях Макеевского металлургического комбината они снизились с 36,2 дня в 1981 году до 9,5 дней в 1983 году.

В 1985 году Государственный комитет Украинской ССР по труду и Украинский республиканский совет профсоюзов приняли общее постановление о практике премирования работников ведомственных дошкольных учреждений за снижения заболеваемости детей и сокращение связанных с этим потерь рабочего времени [2]. Этим документом всем министерствам и ведомствам республики рекомендовано провести необходимую организаторскую работу относительно широкого использования положительной практики материального стимулирования работников дошкольных учреждений.

Постановлением также одобрены «Методические рекомендации по организации премирования работников детских дошкольных учреждений за снижение заболеваемости детей и сокращение связанных с этим потерь рабочего времени», разработанные на основе обобщения практики предприятий легкой и ряда других областей промышленности и согласовано с министерством образования и здравоохранения республики. Понятно, что осуществление любой задачи нуждалось в повседневном руководстве и контроле.

Итак, изучение и внедрение в практику работы дошкольных учреждений указанного опыта требует коренного усовершенствования всех сторон деятельности методобъединений, школ изучения педагогического опыта. Только комплексный подход к решению воспитательных, организационных, педагогических, кадровых, хозяйственных задач обеспечит успех дела.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кременчугская О. ...А главное – совесть [Опыт работы по снижению заболеваемости детей в сельском дошкольном учреждении] / О. Кременчугская. // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 4. – С. 25.
2. Премия – фактор весомый [Материальное стимулирование работников ведомственных дошкольных учреждений] // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 1. – С. 21.

Ямницький О.

аспірант

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЯК КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

У статті подано аналіз різних підходів до визначення поняття «професійно-ціннісні орієнтації», уточнено поняття «цінності», визначено зміст та ієрархію груп професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, практичні психологи, професійно-ціннісні орієнтації.

The article deals with the analysis of the different ways to determine notion 'professional value orientations', The author specified the notion 'values', determined the content and ranking class of the future psychologists' professional value orientations in it.

Key words: values, value orientations, school psychologist, professional value orientations.

Соціальна ситуація розвитку студентів вищого навчального закладу здебільшого визначається віковими особливостями та специфікою їхніх професійних намірів.

У студентському віці відбувається формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутніх фахівців, розвиток їхніх професійних здібностей як передумови подальшої професійної творчості, інтенсивного формується професійно-ціннісні орієнтації (Б. Барабаш, Д. Леонтьєв, Л. Подоляк та ін.).

У цьому зв'язку ключовими поняттями дослідження виступили «цінності» та «ціннісні орієнтації». Поняття цінність розуміємо як властивості буття, які створює людина, або які мають певне відношення до неї та їх значущість щодо задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів людини; як форму прояву особистістю різноманітного ставлення до предмета, явища, події, професії.

Загальне поняття цінностей учені (І. Бех, Б. Братусь, С. Возняк та ін.) пов'язують з особистістю та індивідуальністю людини і розуміють їх як усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення, як внутрішній стрижень особистості. На їхню думку, цінність – це психологічне новоутворення, що віддзеркалює найбільш значущу для суб'єкта сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює і стверджує себе, своє «Я» і як результат – виокремлена сфера стає простором його життєдіяльності чи професійного самовизначення.

Ціннісні орієнтації розглядаємо як відображення у свідомості людини цінностей, що визнаються нею як стратегічно важливі життєві цілі у визначенні подальшої життєдіяльності та професійного спрямування.

За словниковими джерелами ціннісні орієнтації трактується як спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність надавати перевагу окремим цінностям у різних життєвих ситуаціях,

спосіб диференціації особистісних об'єктів і явищ у залежності від їх значущості для індивіда. Відтак, ціннісна орієнтація особистості є результатом проєкції системи цінностей, що створює змістовий бік спрямованості особистості і виявляє внутрішню основу її ставлення до дійсності, до навчання, до вибору професії і безпосередньо професійної діяльності.

Водночас ціннісні орієнтації мають суттєвий вплив у процесі професійної діяльності на функції цілепокладання, прогнозування, планування, самоорганізації, комунікації майбутніх практичних психологів. Вони є чинником, що регулює і частково детермінує мотивацію. Ціннісні орієнтації є специфічним результатом, якого можна досягнути в майбутньому, тобто вони виконують і системотвірну функцію в структурі цілісної людини, і функцію цілеспрямованості її поведінки у професійній діяльності. Якщо цінності є психологічною підставою рішень про вибір професії, то ціннісні орієнтації визначають шляхи їх реалізації.

Доведено, що завершальний етап формування професійних ціннісних орієнтацій відбувається в період студентського віку, коли завершується формування особистості, що детермінує подальший перехід у доросле професійне життя.

У майбутнього практичного психолога найвищою цінністю є його конкретна професія як реалізація відносно стійких орієнтирів, за якими практичні психологи співвідносять свою психологічну діяльність і своє життя. Особливе місце в підготовці майбутніх практичних психологів посідають професійно-психологічні ціннісні орієнтації, які ми розглядаємо як систему професійної спрямованості та ставлення до професій практичного психолога, що, у свою чергу, виступають як суспільно-соціальні цінності і є критерієм оцінки будь-якої професії. До системи означених ціннісних орієнтацій входять і навчальні ціннісні орієнтації, які В. Денисенко розуміє як професійну спрямованість та ставлення студентів до фахових дисциплін, що містять наукову інформацію, необхідну для їхньої подальшої професійно-психологічної діяльності.

Було визначено зміст і ієрархію груп професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів:

- цінності особистого життя;
- індивідуальні цінності (матеріальне забезпечення, самостійність, краса, високі домагання, сміливість, сила волі, нетерпимість до недоліків);
- цінності розвитку і пізнання (розвиток, творчість, активна діяльність і т.ін.);
- цінності професійної спрямованості (професійна обізнаність, впевненість, відповідальність, самоконтроль і т.ін.).

Визначено їх спрямованість, як-от: індивідуальна, соціальна і професійна. У процесі дослідження було використано низку діагностичних методик і тестів (В. Івашкін і В. Онуфрієв, К. Томас, Д. Леонт'єв, А. Басс, А. Дарк та ін.), розроблено систему завдань, вправ і тренінгів.

Результати прикінцевого зрізу засвідчили позитивні зміни в ціннісних орієнтаціях майбутніх практичних психологів експериментальної групи. Якщо в контрольній групі, як і на констатувальному етапі, на першому місці залишилися ціннісні орієнтації індивідуальної спрямованості, то в експериментальній групі пріоритетними стали професійні ціннісні орієнтації.

Отже, результати експерименту довели ефективність розробленої нами експериментальної методики.

Література:

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – т. 5, №-5, 1984.
2. Каган М.С. Общение как ценность и творчество/ М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – №4.
3. Поторій Я.І. Особливості особистісно-ціннісної сфери студентів/ Я.І. Поторій // Практична психологія та соціальна робота.

АВТОРИТЕТ ВИКЛАДАЧА ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ

Анотація

У статті розкриваються актуальні проблеми формування та зміцнення авторитету викладача: зменшення психологічної дистанції зі студентами; підвищення загальної культури та інтелігентності викладача; розширення знань з педагогіки та психології вищої школи; впевненість у важливості проблем, які розв'язуються під час лекційних занять і встановлення безпосереднього контакту з аудиторією (розмовна манера викладу, доброзичливе ставлення до запитань студентів під час лекцій тощо), відсутність вікової та професійної деформації. У статті аналізуються результати анкетування викладачів та студентів.

Ключові слова: авторитет, спілкування, ідеал, психологічна дистанція, мимовільне наслідування, професійна деформація.

Annotation

The sources on the investigated problem determine the place and the role of visual thinking in the system of cognitive activity. Thus, the different classifications of thinking are analyzed: cognitive development as a triad; the development of thinking, which is considered in the classical psychology; the parallel development of different kinds of thinking, etc. Visual thinking is regarded as the highest level of the development of visual forms of mental activity. The article confirms that one of the most significant indicators of the formed productive thinking is the interaction of visual and verbal and logical components at a high level of development of each of them.

Key words: thinking, visual and active thinking, figurative thinking, visual and figurative thinking, verbal and logical thinking, productive thinking, visual thinking, creativity, update of images.

Посиленню впливу на аудиторію сприяє авторитет викладача. Однак, авторитетний викладач не повинен сподіватися лише на вплив своєї рольової позиції. Авторитет необхідно зміцнювати та підтримувати різними науково-обґрунтованими психолого-педагогічними шляхами.

Мета дослідження – виявити найбільш актуальні проблеми формування та зміцнення авторитету викладача вузу.

Спілкування викладача на лекціях і практичних заняттях має свої особливості. Воно докорінно відрізняється від спілкування в ролі куратора.

Його специфіка – в значній монологічності. Така форма взаємодії досить обмежена. У цьому випадку для посилення впливу на аудиторію надзвичайно важливим є авторитет викладача. Коли студент іде на лекцію авторитетного викладача, в

нього вже існує певне налаштування, яке підсилює інтерес до предмету та підтримує стійкість уваги упродовж лекцій. Звичайно, це не означає, що авторитетний викладач не повинен долати пасивність аудиторії, різними способами залучати її до активного обговорення навчального матеріалу.

Сучасні дослідження [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8] свідчать про зміни в уявленні людей про авторитетного викладача: збільшується частка особистих зусиль у підтримці авторитету та зменшується вклад в авторитет рольової позиції. Не слід розраховувати на те, що саме положення викладача вузу повністю визначає його вплив на студентів. Марно деякі викладачі сподіваються лише на вплив рольової позиції, і тому не прикладають зусиль для становлення, зміцнення та підтримки свого авторитету.

Найбільш простою, поширеною формою впливу авторитету особистості є мимовільне наслідування [6]. Наслідування пов'язане з інтуїтивним, цілісним сприйняттям всієї людини, з її зовнішніми і внутрішніми якостями. Голос, жести, манери ніби фіксуються, і цей образ неусвідомлено керує поведінкою того, хто наслідує. Такий персоніфікований спосіб подачі ідеалу у вигляді образу в деякій мірі недосконалий. Лише усвідомлення і називання якостей авторитетного викладача і використовуваних ним методів і прийомів сприяють надалі не лише продуктивному впровадженню їх у власну практику, але і творчому виконанню та розвитку.

Зміна установок людини може відбуватися трьома способами: шляхом інтеріоризації (засвоєння), ідентифікації (наслідування) і зовнішньої покори. Причому найбільш вагома зміна відбувається при інтеріоризації, коли думка авторитетної людини включається у систему цінностей, стаючи особистою думкою людини.

Встановленню безпосереднього контакту з аудиторією сприяє розмовна манера викладу (а не монотонне читання конспекту) і доброзичливе ставлення до питань, що задаються під час лекції. Перетворюючи відповіді на них у взаємний обмін думками, викладач може активізувати інтерес аудиторії і тим самим полегшує засвоєння знань. На жаль, відсутність відповідних підручників і друкарських конспектів лекцій інколи затрудняє налагодження такого психологічного контакту, оскільки студенти посилено конспектують висловлювані відомості, не намагаючись навіть їх розуміти, а лектор бачить перед собою зосереджених на бездумній фіксації роботів, з якими неможливо встановити емоційний контакт. Коли студент отримує перед початком лекції опорний конспект (багато наших викладачів є авторами підручників з грифом МОН України), лектор має достатньо часу для відповідей на питання, це підвищує активність студентів і дозволяє зберегти жваве спілкування під час лекції.

Справжній вклад у майстерність викладача вносить дослідницький підхід до проблеми і залучення студентів в процес активної розумової праці. Манера викладу, коли викладач йде немовби поряд із слухачами і трохи попереду, надаючи їм можливості передбачити хід аргументації, створює ефект співпраці, підвищує їх упевненість в собі і зміцнює мотивацію до засвоєння знань. Вказаний спосіб викладу базується на довірі до самостійного мислення студентів, стимулює їхню розумову діяльність. Дієвість такого прийому подачі матеріалу підсилює використання персоніфікованої форми, коли лектор підносить інформацію не лише як загально визнану в науці, але і як надбання свого особистого наукового досвіду. Такий спосіб викладу зближує, полегшує спілкування, сприяє налагодженню емоційних контактів із аудиторією.

Авторитет викладача тісно пов'язаний з його особистими здобутками в

науково-дослідній роботі. Наведене в дослідженні Н. В. Кузьміної [5] порівняння рейтингу і самооцінки викладачів засвідчило, що викладачі з переважаючою науковою спрямованістю мають тенденцію акцентувати на проблемах, які вони науково розробляють, тим самим перетворюючи загальні курси на спеціальні, а викладачі з вузько-педагогічною спрямованістю поступово втрачають інтерес до спеціальної літератури і тому недостатньо володіють сучасними науковими даними.

Від викладачів потрібні безперервні зусилля не лише для створення і зміцнення, але і для утримання свого авторитету серед студентів, тому такі дії, що здатні його порушити, вони повинні ретельно контролювати. Так, безконтрольне повторення однотипних повідомлень, однієї і тієї ж інформації призводить до перенасичення, такого стану, при якому відбувається різке зниження здатності людей до сприйняття, виникає роздратування проти «словесної жуйки», падає довіра до інформації, що повідомляється.

На жаль, досвідчені викладачі схильні до вікової і професійної деформації. Її вияви можуть бути різними. Вікова деформація може виражатися в переконанні, що і тепер найкраще навчати інших так, як колись навчали їх самих. Педагоги забувають, що з тих пір, коли вони вчилися, минуло багато років. За цей час змінилися не лише знання, але й форми та методи їхнього викладання, а зрілому викладачеві, як і кожній людині, здається, що сприйняте в молодості – це найправильніше, найпотрібніше, найкорисніше. Тому він схильний триматися за старі методи і упереджено, а нерідко і вороже, сприймає нові способи навчання, адже, оволодіння ними вимагає від нього додаткових зусиль. Крім того, вікова деформація може виявитися в прагненні викладача формувати кожного студента за своїм образом та подобою, не усвідомлюючи того факту, що він став викладачем саме тому, що був одним з найкращих студентів. Тепер він ставить перед студентами підвищені вимоги, чекаючи від кожного прояву тих же здібностей, якими сам володів у його віці. Виявляється вікова деформація і в тому, що старші викладачі, маючи власних дітей студентського віку, нерідко переносять спосіб взаємодії з ними на своїх учнів, поводячись з ними, як з дітьми. Це може оцінюватись студентами, що вважають себе дорослими людьми, як недостатньо тактовна поведінка.

Професійна деформація може виникати як наслідок тиску повторюваності – необхідності багаторазового відтворення одного і того ж курсу лекцій, практичних або лабораторних занять. У цьому випадку спостерігається виникнення мовних стереотипів, що і веде до «закостеніння» курсу. Такий відпрацьований курс читати викладачеві легко, оскільки він весь керується автоматично, водночас він нецікавий, і у самого викладача знижується повага до самого себе, падає самооцінка і зростає тривожність. Емоційна привабливість педагогічної праці у зв'язку з цим може знижуватися, що інколи приводить до втрати майстерності. Для того, щоб уникнути деформуючого впливу багаторазового повторення одних і тих же відповідей, на консультаціях перед іспитами можна використовувати консультації в режимі телекомунікації. Вони надають допомогу в період підготовки до іспитів, наприклад, їх активно використовують викладачі нашого університету.

Для попередження симптомів професійної деформації корисно не лише щороку оновлювати зміст або форму викладу матеріалу, але й регулярно використовувати особливу форму викладу матеріалу, особливу форму зворотнього зв'язку з аудито-

рією – рейтинг. Рейтинг – це оцінка якості роботи викладача студентами.

З метою виявлення актуальних проблем формування та зміцнення авторитету викладача вузу ми провели анкетування, в якому брали участь 300 викладачів університету. Питання анкети:

1. Які дії викладачів можуть:

а) сприяти підвищенню авторитету;

б) сприяти зменшенню або втраті авторитету;

2. Які якості викладача сприяють зростанню його авторитету?

3. Як змінилося уявлення про ідеального викладача під час Вашої роботи в університеті?

4. Які об'єктивні труднощі в зростанні авторитету викладача Ви могли б відмітити?

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що більшість викладачів розуміє зв'язок між рівнем свого авторитету та продуктивністю роботи. Відповідаючи на запитання про якості авторитетного викладача, колеги досить повно перераховували особистісні та професійні якості, усвідомлюючи їхню необхідність в процесі спілкування зі студентами.

Респонденти відзначили, що їм легше писати про властивості, аніж про вчинки. Таким чином, відповідаючи на запитання, які саме якості сприяють підвищенню авторитету викладачів, лише небагато опитуваних можуть трансформувати навіть названі, тобто усвідомлені якості у конкретні вчинки. Створюється враження, що така ситуація – один із наслідків недостатнього використання активних форм навчання.

Під час відповіді на питання про ідеал викладача респонденти розділилися на дві групи. До першої увійшли викладачі, що мали стаж роботи до 10 років. Більшість з них (71%) вважала, що ідеал викладача не змінився з часу їхнього навчання. Їхні старші товариші (друга група – зі стажем 10-30 років) в переважній більшості випадків (93%) відзначили, що їхній ідеал змінився. Фіксуючи ці зміни, вони виділили наступні позитивні і негативні моменти. Позитивним, на їхню думку, є зменшення психологічної дистанції між викладачем та студентом, виникнення тісніших, «безпосередніх форм спілкування». Негативним визнано зниження загального світогляду і інтелігентності викладача. Цікаво відзначити, що приблизно 20 % опитаних, відповідаючи на це питання, не перерахували ніяких властивостей і якостей ідеального викладача, а просто посилалися на високий ідеал, який вони наслідують все життя, називаючи прізвище викладача, у якого вони вчилися у вузі і який став для них втіленням ідеалу.

Відповідаючи на запитання про об'єктивні труднощі посилення авторитету вищої школи, 5 % викладачів відмітили недостатню кількість знань із психології та педагогіки, необізнаність із новітніми способами і методами викладання у вузах – 10 %. Низьку мотивацію зростання лекторської майстерності викладача визнали 30 % респондентів. Тому звернемося до розгляду того, яка поведінка є очікуваною від людини в ролі викладача вузу, тобто які спільні норми визначають сподівання по відношенню до його вчинків, і які форми поведінки в цій ролі протипоказані, тобто порушують позитивне уявлення про нього як сумлінного викладача, руйнуючи його авторитет. Роботи психологів і соціологів дали змогу виявити ряд таких якостей.

Перш за все, це – безумовна відповідність слова і справи. Коли безвідпові-

дальний щодо своїх обов'язків викладач грамотно висловлює думки про порядність, говорить про відповідальне ставлення до праці, він викликає у слухачів спектицизм, втрату віри в силу високих слів і сприяє їхній суспільній пасивності.

Для проведення рейтингу викладачів студентам були запропоновані відповідні анкети із запитаннями. Ось декілька питань з цієї анкети: 1. Чи вважаєте Ви, що ваш викладач добре знає свій предмет?; 2. Чи вважаєте Ви, що свій предмет він знає, але не вміє викладати? Після опрацювання анкети узагальнені, неперсоніфіковані результати повідомляються тільки самому викладачеві. Такий зворотний зв'язок дозволяє не лише підтримувати викладання на певному рівні, але й безперервно удосконалювати його лекторську майстерність.

Таким чином, викладач повинен постійно підвищувати свій авторитет, використовуючи психолого-педагогічні знання та вміння.

Література

1. Андріані І. П. Висоти ставлення авторитету вчителя / І. П. Андріані. – Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 8. – С. 2.
2. Ісаєв І. Ф. Професійно-педагогічна культура викладача / І. Ф. Ісаєв. – М.: Академія, 2002. – 208с.
3. Кондратьєва С. Н. Понимание учителем личности учащегося / С. Н. Кондратьєва // Вопросы психологии. – 1980. – №5.
4. Кондратьєв М. Ю. Взаємозв'язок авторитету особистості і авторитету ролі вчителя / М. Ю. Кондратьєв. – Психологія. – 1987. – №2. – С.99.
5. Кузьмина Н. В. Понятия «педагогическая система» и критерии их оценки (Методы системного педагогического исследования) / Под. ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980.
6. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. / Е. С. Кузьмин. – Л., 1967.
7. Станнік М. І. Професійні здібності педагога. / І. М. Станнік. – М., 1998. – С.113-115.
8. Шерхович Ю. А. Возможные сопутствующие эффекты массовых информационных процессов и их социально-психологическая значимость. // Прикладные проблемы социальной психологии / Под. ред. Е. В. Шороховой, В. П. Левкович. – М., 1973.

Харченко Наталія Валентинівна

Доцент, кандидат педагогічних наук,
співробітник лабораторії «Психолінгвістика розвитку»
(ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди», Україна),
член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ОПЕРАЦІЙ І ДІЙ АУДІЮВАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ЄДНОСТІ З РОЗВИТКОМ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

***Анотація.** У статті розкрито психолінгвістичні підходи щодо формування в дошкільників операцій і дій аудіювання художні творів у єдності з розвитком психічних процесів.*

Ключові слова / Key words

Аудіювання/listening, сприймання мовлення/perception of speech, розуміння мовлення/understanding of speech, значення/value, смисл/sense, художній твір/literary work.

Аудіювання – складний вид мовленнєвої діяльності, процесуальність якого полягає в органічній єдності, одночасній мнемічній перцептивно-мисленнєвій взаємодії й активній комплексній реалізації: 1) *слухового сприймання* значень системи мовних кодів/форм (лексико-граматичних конструкцій – слів, словосполучень, речень, висловлювань), що відображають дійсність; 2) розпізнаванні, розшифруванні й збереженні їх у короткочасній пам’яті; а також 3) *розуміння* смислу мовленнєвого повідомлення, що dokonується шляхом реалізації механізмів *внутрішнього мовлення*, в якому відбувається декодування значень “поверхневих” мовних форм і трансформація їх в “глибинні” смисли через осмислення і переосмислення відображеного у висловлюванні того чи іншого фрагменту реальності. Результатом смислової обробки стає або відтворення адресатом-реципієнтом авторського смислу, або конструювання індивідуального смислу, або розгортання власного зустрічного розуміння з опорою на багатогранний – чуттєвий і раціональний, індивідуальний і соціальний мовно-аудіативний – досвід суб’єкта цієї діяльності.

Відомо, що однією з форм навчально-мовленнєвої роботи в ДНЗ є читання дітям літературних творів. Саме художня література є найважливішим джерелом розвитку у дошкільників аудіювальних процесів – сприймання і розуміння усних розгорнутих висловлювань (текстів). Отже, аудіативно-формувальна робота в процесі ознайомлення дошкільників з літературними творами має бути зреалізованою на розвиток у дітей як мовленнєвих, так і пов’язаних з ними когнітивних, емоційних та інших операцій й дій, зокрема: визначати основну думку художнього твору; ділити твір на смислові частини (мікротеми); поєднувати смислові частини в крупніші смислові блоки; відтворювати сприйняту інформацію зі збереженням смислу, утримуючи в пам’яті значну кількість фактів, деталей; здійснювати вірогідне прогнозування; “проникати” в авторський задум, робити умовиводи в процесі осмислення; виражати оцінне відношення до прослуханої інформації тощо.

Одним із прийомів, що сприяє розвитку в дошкільників аудіативних операцій і дій є *смісловий аналіз* літературного твору. Він дає можливість виявити глибину розуміння дошкільниками твору. Аналіз прослуханого тексту можна здійснювати шляхом постановки запитань на розуміння дошкільниками як фактологічної інформації (“Про що твір?”, “Про кого?”, “Хто головні герої твору?”, “Що зробили герої?”, “Де відбуваються події?” та ін.), так і смислу тексту, наприклад: “Про що найголовніше хотів сказати автор?”, “Про що автор твору нас хоче попередити?”, “Навіщо автор тексту написав його для нас?”, “Чому автор назвав свій твір саме так?”, “Від чого автор твору нас хоче вберегти?”, “Про що автор твору нас застерігає?”, “Чому вчить цей твір?” та ін.

У психолінгвістиці встановлено, що найвищим рівнем розуміння є рівень дієвого розуміння. На цьому рівні, як зазначає З.І. Кличнікова, “реципієнт розпізнає не тільки логічний і емоційний, а й вольовий зміст тексту. Текст розуміється настільки глибоко, що слухач із реципієнта перетворюється в суб’єкт, котрий співпереживає. Вольова, збуджувальна спрямованість тексту перетворюється в стимул для його діяльності” [7, 101]. Л.С. Виготський переконаний, що “повноцінне розуміння чужої думки стає можливим тільки в тому разі, коли ми розкриваємо діяльнісне, афективно-вольове підґрунтя. Це розкриття мотивів, що приводять до виникнення думки і управління її перебігом” [1, 457-458]. Тому, надзвичайно важливо в процесі здійснення смислового аналізу художнього твору ставити запитання дітям на розкриття його “афективно-вольового підґрунтя” (за Л.С. Виготським), на кшталт: “Як ви вважаєте, що спонукало автора написати цей твір?”, “Який настрій був у автора, коли він писав цей твір?”, “Як настрою автора вплинув на написання твору?”, “Про що (про кого) думав автор, коли писав цей твір?” тощо.

Побачити, наскільки глибоко діти проникли в смисл художнього твору допомагають мовленнєво-проблемні завдання на *сміслову компресію* (самостійно придумати заголовок до прослуханого твору; прослухати текст і вибрати картинку, що ілюструє основну думку твору; прослухати текст і співвіднести його зміст із серією картинок, розміщених у хаотичному порядку).

Аудіативно-формульвальний процес неможливий без цілеспрямованої роботи з розвитку в дітей операцій вірогідного прогнозування (антиципації). Це один із механізмів, що забезпечує реалізацію аудіювання, полегшує “сміслові сприймання” [5]. Під час сприймання мовлення реципієнт (слухач) проявляє активність, котра полягає в тому, що він спирається на свій минулий досвід (як мовленнєвий, так і немовленнєвий), здійснює еквівалентні заміни та вірогідне прогнозування [4].

Дієвою формою роботи щодо розвитку в дошкільників операцій вірогідного прогнозування є *прогностична бесіда*. Прогноз, здійснений дитиною, запам’ятовується нею. Після прослуховування або окремого абзацу, або фрагменту твору діти можуть передбачати варіанти продовження сюжетної лінії, того, як у подальшому можуть розвиватися події в творі. Потім оригінал тексту зіставляється дошкільниками з тими прогнозами, що були висловлені ними раніше. У ході такої роботи в дітей розвивається *аудіативна пам’ять*, оскільки дошкільникам необхідно утримати, запам’ятати те, що вони слухають, щоб у подальшому зіставити з прогнозами. Отже, з метою розвитку в дошкільників операцій вірогідного прогнозування можна використовувати мовленнєво-прогностичні завдання типу “Слухай і думай, що буде далі”.

Наприклад, можна запропонувати дітям для слухання початок твору В. Су-

хомлинського “Осінь принесла золотисті стрічки”:

Над ставком ростуть дві берези. Струнки, високі, білокорі. Вітер розчісує коси беріз. Тихо шелестять листям берези – розмовляють про щось.

Однієї ночі стало холодно. ... (Далі вихователь пропонує дітям подумати, яким може бути продовження твору).

З метою розвитку в дошкільників операцій вірогідного прогнозування дієвою є робота з назвою твору (заголовком). Заголовок, як основа антиципації є “вхідними дверима тексту”, викликає запитання і гіпотези (Г.Г. Гранік). Із літературних творів можна використовувати такі художні твори (та їх заголовки), як: “Материне серце” (І. Бондарчук), “Серце матері” (П. Ходченко), “Бджілки на розвідках” (К. Ушинський), “Відлітають лебеді”, “Вранці на пасіці”, “Все співає в лісі”, “Ластівки прощаються з рідним краєм”, “Ледар і сонце” (В. Сухомлинський) та ін.

Після прослуховування тексту співставляється відповідність придуманого дітьми заголовка з основною ідеєю щойно прослуханого тексту з оригінальною назвою. Серед прийомів роботи із заголовком можуть бути такі: обговорення заголовка до слухання і подальше порівняння із змістом тексту; придумування заголовку до прослуханого тексту (у формах ствердження, запитання, загадки, малюнка-символу тощо).

Важливо пам’ятати, надзвичайно важливим у роботі з дошкільниками є розвиток у них мовленнєвої мотивації *смислоформування*. Відомо, що мотив виступає, з одного боку, як своєрідний “механізм і джерело запуску” мовлення (за Л.С. Виготським) (*мовлення-аудіювання – курсив наш – Н.Х.*), а з іншого – як “рушійна сила” процесуальності аудіювання. Мотиваційний бік аудіювання “визначає готовність психічних і фізичних сил індивіда до цього виду рецептивної мовленнєвої діяльності й виражається у зацікавленості в тому, щоб спрямувати “перебіг” сприймання на власну користь, тобто правильно зрозуміти, осмислити мовленнєве повідомлення” [5, 340]. Отже, сформовані в дітей мотиви смислоформування є показником їхньої готовності сприйняти, осмислити й зрозуміти художній твір. З-поміж провідних мотивів аудіювання є пізнавальний інтерес дітей до змісту тексту, бажання дізнатися про щось нове і цікаве, встановити істину тощо.

Успішність аудіювання значною мірою залежить від того, яку *мету* поставлено перед дітьми в процесі слухання: прослухати твір і зрозуміти, про що найголовніше хотів сказати автор твору; прослухати твір, щоб виразити власне ставлення до сприйнятого; максимально повно переказати текст, не втративши основної думки; дати оцінку діям героїв твору, зрозуміти мотиви поведінки та вчинків персонажів твору; виразити власне розуміння тексту в малюнках, в пантоміміці тощо.

Актуальним аспектом аудіювання є вміння дітей *уявити* те, про що йдеться в художньому творі. Повноцінне розуміння можливе в тому випадку, якщо в дитячій уяві “зобразиться” картина, що відтворює зміст твору. Отже, розвиток уяви є важливою частиною роботи над аудіюванням. Відповідно необхідно розвивати в дошкільників творчу уяву, вміння уявити образ прослуханого, “впіймати” суть, основну думку твору. З цієї метою доречно використовувати творчі завдання типу “*Послухай, уяви, розкажи*”, “*Послухай, уяви, намалюй*” тощо.

Наприклад, після читання твору М. Пришвіна “Золотий луг” вихователь може провести з дітьми такі види роботи: 1) смисловий аналіз твору (“Про кого цей твір?”, “Про яку квітку розповідає автор?”, “Яка забава з кульбабами була у братів?”

“Де жили брати?”, “Яким був луг рано вранці? В полудень? Увечері?”, “З чим автор порівнює пелюстки кульбаби?”, “Чому кульбаба стала для братів цікавою квіткою?”, “Як ви розумієте вираз “золотий луг?””, “Як ви вважаєте, чому автор назвав твір “Золотий луг?””, “Які почуття викликав у вас цей твір?””, “Про що найголовніше автор хотів нам сказати цим твором?”); 2) придумування альтернативної назви твору зі збереженням його смислу; 3) малювання дітьми “золотого луку” за уявою.

Підбирати необхідно такі твори, які будуть викликати в дітей яскраві уявлення, образи, картини, і які буде нескладно відтворити як у мовному, так і в дієвому аспектах. Так, з-поміж віршованих текстів можна використовувати такі: “Дві хмароньки” (Олександр Олесь), “Вишеньки”, “На зеленому горбочку” (Леся Українка), “Білий бузок” (Н. Калюжна), “Грудень” (Т. Масенко), “Весна” (М. Сингаївський), “Березень” (Марійка Підгірянка), “Тече вода з-під явора” (Т. Шевченко), “Зимовий ранок”, “Листопад” (Я. Щоголів),

Із прозових творів доречно використовувати наступні: “Як здивувався Мурко”, “Бджолина музика”, “Все співає в лісі”, “Квітуча вишня”, “Метелик із росою на крилі”, “Як пробудилася зелена травинка”, “Білі полотна”, “Верба, мов дівчина золотокоса” (В. Сухомлинський); “Зима”, “Весна”, “Літо”, “Осінь” (К. Ушинський); “В лісі” (М. Коцюбинський); “Пора підсніжників” (В. Пархоменко), “Золотий луг”, “Білчина пам’ять”, “Бистрик” (М. Прішвін) та ін.

На розуміння тексту значним чином впливає *емоційний* стан дитини. Як відомо, в дошкільному дитинстві емоції дітей нестійкі, тому їх необхідно підтримувати й поглиблювати в процесі читання літературних творів. Так, після слухання тексту важливо провести бесіду на з’ясування емоційного ставлення дітей до прочитаного. У процесі такої бесіди важливо запитувати дошкільників, які відчуття викликав у них художній твір, що в ньому особливо запам’яталося, що викликало позитивні емоції, що викликало негативні емоції; які враження здійснили на них ті чи інші герої художнього твору, події, описані в тексті. Проте важливо не забувати, що занадто “бухливі” емоції можуть заважати дітям у розумінні твору. Тому, вважає Н.С. Карпинська, “треба вести дітей від емоційного сприймання твору до осмислення його ідейного змісту” [6, 63].

Педагогу важливо пам’ятати, що успішність аудіювання залежить від того, наскільки дитина уважна, вміє слухати не відволікаючись, здатна сконцентруватися. Оскільки в дошкільному віці домінує мимовільна увага, це ставить перед вихователями чіткі вимоги до відбору мовного матеріалу (художніх текстів) для читання. Отже, підбираючи твори, важливо враховувати: а) труднощі оформлення тексту (фонетичні, граматичні, стилістичні); б) логіко-сміслову структуру тексту; в) інформаційну насиченість; г) наявність у дошкільників чуттєвого й раціонального, індивідуального й соціального мовно-аудіативного досвіду (мовленнєвий мовно-аудіативний досвід забезпечує перцептивну готовність дитини до сприймання і розуміння аудіоматеріалу).

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; Под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1991. – 536 с.
2. Граник Г.Г. Когда книга учит / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. Москва: Педагогика, 1991. – 192 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1969.

1982. – 156 с.

4. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.
6. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия ; Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д.: Изд-во “Феникс”, 1998. – 416 с.
9. Харченко Н.В. К вопросу о формировании у дошкольников навыков и умений понимания художественных текстов / Н.В. Харченко // CHALLENGES OF INFORMATION SOCIETY AND APPLIED PSYCHOLINGUISTICS – Proceedings of the X International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (Moscow, June 26-29 2013). Editors: Natalia V. Ufintseva, Anna A. Stepanova. – Moscow: RUDN – Institute of Linguistics RAN – MIL, 2013. – P. 81-82.
10. Kharchenko N. The teaching of listening to preschoolers as a means of speech activity / N. Kharchenko : 6th International Scientific Conference [“Theory for Practice in the Education of Contemporary society”] – Riga, 2012. – P. 107-112.