

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Pedagogika.
Projekty naukowe

Sopot

27.02.2015 -28.02.2015

Część 2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Педагогика.
Научные предложения

Сопот

27.02.2015 -28.02.2015

Часть 2

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. „Pedagogika Projekty naukowe „ (27.02.2015 - 28.02.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 108 str. ISBN: 978-83-65207-01-2 (t.2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 27.02.2015 - 28.02.2015 roku. Sopot. Część 2.

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 2015

ISBN: 978-83-65207-01-2 (t.2)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKSCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Андрищенко Т. К.....	6
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ	
2. Беленькая А.В.	13
УЧИМ ДЕТЕЙ ОБЩЕНИЮ, ВОЗВРАЩАЯСЬ К ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ТРУДЕ	
3. Вертугина В. М.....	21
ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗОРОВИМ ВІДХИЛЕННЯМ ДО ШКОЛИ	
4. Алибаева М. А., Орынбаева Г. А.	26
РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
5. Аталыкова А. А., Ахметова З. М.	28
МОДЕЛЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРЕДДВЕРИИ 12-ЛЕТНЕГО ОБУЧЕНИЯ	
6. ІщенкоЛ.В.....	31
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
7. Рогальська Н.В.....	34
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	
8. Трофаїла Н. Д.	40
ВПЛИВ СІМ'Ї НА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДИТИНИ	
9. Дем'яненко О. Є.	43
КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ КРОСКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ В ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ДІЙСНОСТІ	
10. Корінна Г. О.	48
ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В АСПЕКТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ	
11. Дудка І. Г.	51
РОЛЬ КУРСУ «ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ	

12. Гіряк С.П., Куртяник Х.О.....	56
СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КАЛІГРАФІЧНОЇ НАВИЧКИ ПИСЬМА	
13. Кошара Ю.М.....	59
ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНОГО АСПЕКТУ НА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ ТА НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	
14. Луців С. І.....	62
ЛІНГВІСТИЧНІ МІНІАТЮРИ ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
15. Шуляр В. И.....	65
СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ	
16. Брояковський О.В.....	68
СВІТОГЛЯД ВЧЕНОГО В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	
17. Прис М. В., Кучинська О. Г.....	72
РОЛЬОВА ГРА ЯК ОДИН З МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ	
18. Skomorokhova O.S.....	80
HIGHER EDUCATION: OPERATIONAL AND MOTIVATIONAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT	
19. Тихонова Д.В.....	82
МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ	
20. Снеда Ю. С.	91
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	
21. Ягеніч Л.В.....	94
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ	
22. Павлишин А.В.....	98
ОСОБЛИВОСТІ ЕВАКУАЦІЇ ПОРАНЕНИХ ТА НАДАННЯ ПЕРШОЇ ДОПОМОГИ В ЗОНІ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ	

23. Чемоніна Л. В. 103
ОСНОВНІ ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ
24. Ефименко Т.В. 106
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ





Андрющенко Т. К.
кандидат педагогических наук,
Черкасский областной институт последипломного образования
педагогических работников,
г.Черкассы, Украина

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрыта роль здоровьесберегающей среды для закрепления жизненных навыков, способствующих сохранению физического, социального, психического и духовного здоровья в контексте формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Представлено авторское видение структуры здоровьесберегающей среды. Показана возможность закрепления здоровьесберегающих жизненных навыков дошкольников в личностной, организационной и предметно-пространственной плоскости здоровьесберегающей среды.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, здоровьесберегающая среда, здоровьесберегающая компетентность, жизненные навыки.

Keywords: preschool children, healthkeeping environment, healthkeeping competence, life skills,

Одним из важнейших заданий современного общества и, в первую очередь, системы образования, есть сохранение здоровья подрастающего поколения, поскольку в последние годы наблюдается резкое ухудшение состояния здоровья детей. Сказанное выше выдвигает на первый план проблему включения здоровья в число жизненных ценностей дошкольников, формирования у них здоровьесберегающей компетентности как предпосылки и залога здорового образа жизни. Здоровьесберегающая компетентность включает определенный объем знаний о здоровье и факторах его сохранения, сформированное ценностное отношение к здоровью, комплекс

здоровьесберегающих жизненных навыков и способность использовать их в соответствующих жизненных ситуациях.

Комплекс здоровьесберегающих жизненных навыков определен по результатам деятельности рабочей группы украинских ученых и педагогов по вопросам внедрения компетентного подхода, созданной в рамках проекта ПРООН “Образовательная политика и образование “равный-равному” [3, с. 86]. Обеспечить возможность для закрепления жизненных навыков, которые способствуют физическому, социальному, психическому и духовному здоровью возможно путем привлечения детей к разным видам активной деятельности в специально созданной здоровьесберегающей среде.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследованию проблемы создания в дошкольных учебных заведениях здоровьесберегающей среды уделяется достаточное внимание в педагогической теории и практике. В научных работах украинских и русских ученых: О. Богинич, Н. Денисенко, Н. Левинец, Л. Лохвицькой, Т. Овчинниковой [1;2;4;5;6] и др. раскрыты основные подходы к определению сущности понятия “здоровьесберегающая среда”, исследована структура здоровьесберегающей среды дошкольного учебного заведения. Однако в научных исследованиях не акцентируется внимание на проблеме создания здоровьесберегающей среды для формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста, закрепления жизненных навыков, которые способствуют физическому, социальному, психическому и духовному здоровью.

Цель статьи: обосновать влияние здоровьесберегающей среды на закрепление детьми жизненных навыков, которые способствуют физическому, социальному, психическому и духовному здоровью в контексте формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста.

Одним из педагогических условий, которые обеспечивают формирование здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста, в контексте нашего исследования является создание здоровьесберегающей среды. Это предусматривает предоставление детям возможности применения приобретенных знаний относительно сохранения здоровья, а также закрепления жизненных навыков, которые способствуют здоровью. В созданной во время экспериментальной деятельности здоровьесберегающей среде дети имели возможность самостоятельно моделировать своё здоровьесберегающую деятельность, принимать решения, отвечать за свои поступки, приобретая таким образом собственный опыт сознательного соблюдения здорового образа жизни.

Здоровьесберегающая среда для формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста нами рассматривается в трех плоскостях: *личностной, организационной, предметно-пространственной*. Смысловое обеспечение и взаимосвязь отмеченных плоскостей здоровьесберегающей среды способствует формированию здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста.

Одним из важных направлений в реализации заданий экспериментальной деятельности была организация педагогами *личностной плоскости* здоровьесберегающей среды. Ее основа – психологический комфорт в процессе закрепления детьми здоровьесберегающих жизненных навыков, который обеспечивался через

доверительное общение дошкольников с педагогами и родителями, совместную деятельность, реализацию лично ориентированного подхода к воспитанникам, отсутствие стрессовых ситуаций, позитивный пример значимых взрослых, то есть, создание доброжелательной атмосферы между субъектами взаимодействия. В итоге увеличивалась активность детей, укреплялась их уверенность в необходимости соблюдения здорового образа жизни и собственных возможностях относительно реализации отмеченного.

Чтобы сформировать у воспитанников здоровьесберегающее поведение, поощрить к здоровьесберегающей деятельности, педагоги выделяли такие действия дошкольников, которые были желательными в контексте сохранения здоровья и стимулировали их с помощью разных видов позитивного подкрепления. Это была языковая (позитивная оценка, поощрение, одобрение) или мимическая реакция педагога, создания ситуации успеха, которые побуждали детей к воссозданию здоровьесберегающего поведения или деятельности в дальнейшем. Удовольствие, которое получал ребенок в результате позитивного подкрепления, было связано со здоровьесберегающей деятельностью, таким образом, устанавливалась связь “здоровьесберегающая деятельность – удовольствие”. Это усиливало мотивацию к здоровьесберегающей деятельности. Кроме этого, педагоги в процессе формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста обращали внимание воспитанников на разнообразные факторы сохранения здоровья, объясняли непонятные явления и факты, негативно оценивали проявления нездорового образа жизни.

Актуальными в процессе закрепления у дошкольников жизненных навыков, которые способствуют физическому здоровью были создаваемыми взрослыми “ситуации успеха”, благодаря которым дети с удовольствием и уверенно выполняли двигательные упражнения. Взрослые поощряли детей к чередованию умственной деятельности и отдыха интересным заданиями и игровыми ситуациями, предоставляли возможность самостоятельно организовывать и проводить подвижные игры. Педагоги формировали у детей веру в собственные силы и возможности в достижении результатов.

В процессе закрепления у дошкольников жизненных навыков, которые способствуют психическому и духовному здоровью объявлялись “минуты тишины и спокойствия”, применялась музыкотерапия. Педагоги сделали фонотеку музыкальных произведений, которую использовали в разные режимные моменты. Утром, в момент приема детей в детский сад, включали записи классических и современных произведений с мажорным звучанием. В хорошем настроении находились дети, если звучала тихая, нежная, легкая музыка во время их пробуждения после дневного сна.

Для закрепления у дошкольников жизненных навыков, которые способствуют социальному здоровью особенное внимание уделялось использованию интерактивных форм занятий, которые позволяли стимулировать и развивать инициативу ребенка в сохранении здоровья (ролевые игры, портфолио личностных достижений и тому подобное). Активными участниками интерактивных форм занятий были и взрослые. Они излагали в ролевых играх свое отношение к здоровьесберегающей деятельности, демонстрировали примеры здорового образа жизни.

Таким образом, создание личностной плоскости здоровьесберегающей среды обеспечило возможность для позитивного взаимодействия субъектов процесса

формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста, мотивации их на здоровый образ жизни. Это способствовало развитию у детей доверия к взрослым, уверенности в себе.

Важным было создание **организационной плоскости** здоровьесберегающей среды, которая включала *материально-технические, санитарно-гигиенические и методические условия*. С целью обеспечения *материально-технических условий* организационной плоскости здоровьесберегающей среды, экспериментальные группы были оснащены столами разной конструкции для положения сидя, стоя и стульчиками, которые подбирались не только по возрастным показателям, но и в соответствии с ростом детей. В группах установили гимнастические стенки, маты, тренажеры. Для занятий на свежем воздухе были усовершенствованы спортивные площадки, игровые площадки укомплектованы спортивным оборудованием.

Для обеспечения *санитарно-гигиенических условий* организационной плоскости здоровьесберегающей среды в группах постоянно проводилась влажная уборка, сквозное проветривание помещений (в отсутствие детей), обеспечивалось соответствующее нормам освещение, ультрафиолетовое облучение дневным светом, а также необходимый температурный режим. С целью очистки воздуха и обогащения его кислородом было подобрано достаточное количество комнатных растений. В каждой возрастной группе для всех детей были определены ежедневные трудовые обязанности.

Обеспечение *методических условий* организационной плоскости здоровьесберегающей среды предусматривало внедрение методики формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста, постоянное проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий: утренней гимнастики, занятий по физической культуре, подвижных игр и упражнений на прогулке, гимнастики пробуждения, массажа и самомассажа, физкультурных минуток и пауз, эстафет, спортивных и народных игр, соревнований, пешеходных переходов, элементов детского туризма, Дней здоровья, физкультурных праздников и развлечений и тому подобное. Закреплению здоровьесберегающих жизненных навыков способствовало также внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, созданная в группах организационная плоскость здоровьесберегающей среды стала почвой для здорового образа жизни дошкольников через обеспечение материально-технических и санитарно-гигиенических условий, которые отвечали требованиям государственных нормативных документов. Это способствовало сохранению и укреплению здоровья дошкольников, рациональной организации здоровьесберегающей деятельности. Обеспечение методических условий стимулировало детей к осознанию собственной ответственности за здоровье.

Для обеспечения детям возможности самостоятельно или с воспитателем проводить наблюдение, дидактичные и сюжетно-ролевые игры, опыты, выполнять практические задания и упражнения, анализировать жизненные ситуации, обсуждать с ровесниками интересную информацию, закреплять жизненные навыки, которые способствуют физическому, социальному, психическому и духовному здоровью, исследовать взаимосвязь между образом жизни и состоянием человека и тому подобное в экспериментальных дошкольных учебных заведениях была создана **предметно-пространственная плоскость** здоровьесберегающей среды.

Она стала основой для двигательной активности детей, достижения успеха и тренировки воли, закрепления гигиенических навыков, исследования разных аспектов рационального питания; практики эффективного общения, взаимопонимания, совместной деятельности; познание собственных особенностей и возможностей, анализа проблем и принятия решений, овладения навыками самоконтроля.

Базой предметно-пространственной плоскости являлись *динамические модули*. Подаем описание смыслового наполнения динамических модулей. Модули для закрепления жизненных навыков, которые способствуют *физическому здоровью*:

Динамический модуль **“Вкуснота”** был создан для закрепления навыка рационального питания. В нем висел макет часов, где картинками обозначено время приема завтрака, обеда, полудника, ужина. В конце дня дети делали вывод относительно соблюдения режима питания. В свободное время они заходили в модуль и играли в дидактичные игры “Когда это бывает?”, “Классификация продуктов”, “Сроки сохранения продуктов” и тому подобное, во время сюжетно-ролевых игр “Столовая” учились складывать пищевой рацион, “Магазин” – закрепляли умение определять и хранить хорошее качество пищевых продуктов.

Динамический модуль **“Вечный двигатель”** был рассчитан на закрепление навыка двигательной активности. Дети имели возможность самостоятельно пользоваться роликовыми массажерами, мячами для игры, фитбол-гимнастики, халахупами, махровыми перчатками для сухого массажа, скакалками, резиновыми кольцами, лентами, кеглями, гимнастическими палками, ковриками с нашитыми пуговицами для массажа стопы, бечевками для хождения, ребристыми досками, “дорожками здоровья”, наполненными природным материалом (песок, гравий, галька). Они имели хороший эффект в профилактике и коррекции плоскостопия.

Динамический модуль **“Чистюли”** обеспечивал закрепление санитарно-гигиенических навыков: умывания, чистки зубов, причесывания. Дети играли в дидактичные игры: “Что обеспечивает чистоту?”, “Когда надо мыть руки?”, сюжетно-ролевые игры: “Большая стирка”, “Семья”, проводили опыты: “Влияние чистоты жилья на здоровье человека”, “Ручки-грязнули”, “Грязный коврик”, “Как начинать умываться?”

Динамический модуль **“Умники”** организовали для закрепления навыка чередования умственной и физической активности. Для того, чтобы дети имели возможность осознать необходимость изменения видов деятельности, модуль был обеспечен книгами, фломастерами, карандашами, красками, книжками-раскрасками, пластилином, принадлежностями для лепки, аппликации, настольными играми, мозаикой, пазлами и тому подобное. Также там можно было пользоваться дидактичными играми: “Полезное изменение занятий”, “Полезный отдых”, атрибутами к сюжетно-ролевым играм: “Детский садик”, “Семья” (сюжет “Семья на отдыхе”).

Модули для закрепления жизненных навыков, которые способствуют социальному здоровью:

Динамический модуль **“Давайте поговорим”** был создан для закрепления навыка эффективного общения. Здесь дети имели возможность, сидя в уютных детских креслах, закрывшись ширмой от других воспитанников, обсуждать с друзьями то, что их волновало. В модуле также находилось оборудование для дидактичных игр: “Кто умеет слушать?”, “Язык жестов”. “В мире эмоций”; атрибуты к сюжетно-ролевым

играм: “Больница” (сюжет “На приеме у врача”), “Магазин” (сюжет “Выбор подарка”), “Театр пантомимы” и тому подобное.

Динамический модуль **“Доброта”** должен был обеспечить закрепление навыка сочувствия. Через дидактичные игры: “Раздели чувства”, “Помоги другому”, “Все хотим интересной жизни” у детей формировалось понятие о том, что каждый человек имеет определенные чувства, проблемы и нуждается в помощи.

Динамический модуль **“Нет, вредным привычкам!”** был создан для закрепления навыка поведения в условиях давления. В модуле дети играли в дидактичную игру: “Нет, вредным привычкам”. Пересматривая соответствующую подборку мультфильмов, дети закрепляли умение отказываться от вредных для здоровья предложений.

Динамический модуль **“Работаем вместе”** обеспечивал закрепление навыка совместной деятельности. В свободное время дети могли играть в дидактичные игры: “Кто как работает?”, “Как сделать?”, пользоваться атрибутами к сюжетно-ролевым играм: “Строители”, “Семья”. В модуле хранилось оборудование для выполнения практических упражнений: “Лебедь, рак и щука”, “Семь прутиков”, во время которых дети могли осознать, что результат работы зависит от взаимодействия всех членов команды, а умение работать вместе положительно влияет на настроение и здоровье людей.

Модули для закрепления жизненных навыков, которые способствуют психическому и духовному здоровью:

Динамический модуль **“Все будет хорошо!”** способствовал закреплению у детей осознания собственного “Я”, адекватной самооценки, позитивного отношения к себе, другим людям, жизненным перспективам. Там находились зеркала, “волшебные очки”, фотографии детей группы, их родителей. В модуле был созданный уголок “Я – уникальный”, или “Я – особенный”. Доступными для воспитанников были дидактичные игры: “Я и мои друзья уникальны”, “Оцени отношение”. Занятие в модуле “Все будет хорошо” воспитывали у детей стремление к самосовершенствованию, закрепляли навыки настраиваться на позитивные жизненные перспективы.

Динамический модуль **“Правильное решение”** обеспечивал закрепление навыка анализировать проблемы и принимать решения, предусматривать последствия принятых решений для себя и других людей. Этому помогали размещенные в модуле сюжетные картинки с изображением моральных ситуаций, видов деятельности, которые способствуют или вредят здоровью, эмоциональных состояний человека, дидактичные игры: “У кого проблема?”, “Правильное решение” и тому подобное.

Динамический модуль **“Самоконтроль”** способствовал закреплению навыков самоконтроля, умения сдерживать свою агрессию. В модуле находился “экран настроения”, на котором были размещены фотографии детей группы. Внизу экрана, в кармашках лежали смайлики, фишки или маски, которые символизировали определенное настроение. Ребенок каждое утро прикреплял под своей фотографией фишку (смайлик, маску) в соответствии со своими ощущениями и настроением. Такая рефлексия помогала ребенку контролировать свои эмоции и чувства, а родителям и педагогам – корректировать состояние ребенка. В модуле воспитанники занимались дидактичными играми “Плохое и хорошее настроение”, “Какой разгневанный человек?” и тому подобное. Самостоятельные занятия в модуле “Самоконтроль” обеспе-

чивали понимание влияния поведения на отношения людей, развитие способности распознавать эмоции, называть их, адекватно реагировать на эмоции людей, описывать собственное психологическое состояние.

Динамический модуль **“Я все смогу!”** обеспечивал закрепление у детей навыка успешного достижения цели. В модуле находились кубики, цилиндры, пирамиды, пластины, шары и тому подобное, дидактичные игры: “Сделай так, как я”, “Достижение цели” и оборудование для проведения опытов: “Влияние уверенности в себе на результат работы”. Занятие в модуле “Я все смогу” способствовало закреплению умения настраиваться на позитивный результат, сосредоточиваться на достижении цели и доводить дело до завершения.

Таким образом, предметно-пространственная плоскость здоровьесберегающей среды в группах была очень динамической и вариативной, рационально обустроенной, в меру насыщенной и была стимулом, побуждением для развертывания детской двигательной деятельности, она способствовала закреплению здоровьесберегающих жизненных навыков и формированию высокого уровня здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста, которые участвовали в экспериментальной работе.

Литература

1. Богиніч О. Л. Сучасні пріоритети фізичного розвитку дітей // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 12–14.
2. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров’язбережувальним // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 8–10.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : ”К.І.С.”, 2004. – 112 с.
4. Левінець Н. В. Моделювання здоров’язберігаючого середовища дошкільного навчального закладу: сучасні підходи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/levines.pdf>. – Назва з екрана.
5. Лохвицька Л. В. Організація здоров’язберігального середовища в дошкільних навчальних закладах // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 16. – Глухів : Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – С. 124-127.
6. Овчинникова Т. С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных учреждениях. – СПб. : Кара, 2006. – 176 с.

**Беленькая А.В.**

доктор пед. наук, профессор
кафедры дошкольного образования
Киевского университета имени Бориса Гринченко

УЧИМ ДЕТЕЙ ОБЩЕНИЮ, ВОЗВРАЩАЯСЬ К ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ТРУДЕ

Ключевые слова: дети раннего возраста, дети дошкольного возраста, общение, трудовая деятельность.

Keywords: young children, preschool children, communication, labor activity.

Общение – необходимое для человека умение, которое обеспечивает ему комфортное существование в социуме: помогает в обмене информацией, согласовании взаимодействия и установлении взаимопонимания с окружающими. Общение способствует развитию контактов личности и, как результат, познанию человека человеком. У младенцев общение с окружающими возникает на основе физиологических и психологических потребностей, которые удовлетворяются ближайшими взрослыми. У детей раннего, и тем более дошкольного возраста, в основе общения с окружающими лежит совместная деятельность.

Понимая важность и значимость общения ребенка с другими детьми, отметим, что первые уроки построения взаимодействия с окружающими малышу преподносят взрослые. Истоки всех достижений ребенка лежат в плоскости семейного окружения и зависят прежде всего от продолжительности и содержания общения ребенка со взрослыми. Содержательное общение базируется исключительно на совместной деятельности взрослого и ребенка и выступает основой для формирования его основных личностных качеств. Успешность общения зависит от эмоциональной близости участников, адекватного выбора вида деятельности и средств ее реализации.

Целью статьи является раскрытие возможностей обучения детей правилам общения через привлечение их с раннего возраста к хозяйственно-бытовому труду в семье и дальнейшего развития приобретенных умений в дошкольном учебном за-

ведении.

Задача статьи усматриваются автором в освещении возможностей раннего приобщения детей к совместной со взрослым трудовой деятельности, выделении правил успешной организации такой деятельности в семье и развития коммуникативных умений детей в трудовой деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Как показывает исторический опыт воспитания, обучение ребенка основным правилам общения с другими людьми в процессе трудовой деятельности начинается с раннего возраста, примерно с 15-ти – 18-ти месяцев, то есть с того времени, когда ребенок овладевает навыками ходьбы и способен самостоятельно передвигаться в пространстве без помощи рук. Руки его освобождаются и могут быть задействованы в полезных и одновременно интересных делах, предлагаемых взрослыми. Прежде всего это игра. Для малыша раннего возраста игра действительно важное дело, которое может быть реализовано при условии участия в ней партнера – взрослого. Вне такого партнерства происходит только обследование игрушек и манипулирование ребенка ими. Через показ и объяснение, руководство действиями ребенка взрослый учит его играть с игрушками, а также общаться в процессе игры.

Однако, не менее успешно умение общаться с другими людьми формируется в трудовой деятельности. В раннем возрасте ребенок готов к выполнению эпизодических поручений взрослого, потребность в которых возникает в семейном быту и активно стремится «помогать». Поскольку он уже знает названия всех предметов, которые его окружают, то по просьбе взрослого легко может найти и принести необходимое. При этом важно, чтобы последние придерживались нескольких правил. Правило первое: четко формулировать задачу. Правило второе: выражать ее в вежливой форме. Например: «Поддай, пожалуйста, щетку», «Пожалуйста, принеси мой телефон», «Поставь хлебницу на стол, пожалуйста» и другие. Правило третье: благодарить ребенка и демонстрировать словами и улыбкой удовольствие от его деятельности.

В раннем возрасте содержание совместной трудовой деятельности ребенка и взрослого касается самообслуживания и хозяйственно-бытового труда. Малыш в возрасте полутора – двух с половиной лет готов к выполнению несложных трудовых действий: подать взрослому необходимую вещь (телефон, сумку, тапочки, книгу, тряпку, игрушку и т.п.), отнести в указанное взрослым место небольшую по объему вещь (загрязненный памперс выбросить в мусорное ведро, чистую посуду для кота или собаки поставить на место, положить в бак грязное белье, выглаженные тряпочки или носовые платки развесить на батарее). Кроме того малыш способен помочь при сервировки стола, уборке после приема пищи, складывании вещей в ящички. Отметим, что шкафы и ящики различного формата и размера очень привлекают детей. Это можно использовать при организации совместной с малышом деятельности, предложив им ему в качестве места для складывания туда необходимых в хозяйстве вещей: носовых платков, салфеток, крышек для консервирования, прищепок для белья, чистых носков и тому подобное. Для игрушек лучше использовать неглубокие открытые полки, которые располагаются на доступной для ребенка высоте и где он может их расставлять по своему усмотрению или брать по желанию.

С возрастом содержание трудовых поручений ребенка усложняется. На кух-

не малыш стремится и может помогать маме. Его привлекают бытовые предметы, находящиеся здесь, а также возможность действовать с различными веществами: водой, мукой, сахаром, крупами. Прежде всего, ребенок получает удовольствие от окрашенной положительными эмоциями совместной деятельности с родным человеком. Сначала его привлекает внешняя сторона деятельности, поэтому целесообразно закрепить желание ребенка трудиться, предложив ему личные атрибуты (фартук, козынку) и орудия труда (пластмассовую чашку и миску, мерную ложечку, маленькую качалочку для теста, выемки для выпекания печенья, щеточку для смазывания выпечки яйцом, щетку для сметания крошек со стола, яркую тряпку или губку). В дальнейшем можно дополнить этот перечень пластмассовой теркой и соковыжималкой для цитрусовых фруктов, яйцерезкой, пластиковым ножом и вилкой и прочими.

Двух – трехлетний малыш, по просьбе мамы, с удовольствием будет насыпать в миску муку и сахар, наливать молоко, усваивая при этом навыки счета и умение координировать свои движения: раскатывать тесто, вырезать и лепить из него; смазывать поверхность готовых к выпечке изделий взбитым яйцом или молоком; нарезать вареные овощи, рвать на кусочки листья салата, смешивать ингредиенты для салата; украшать готовые блюда ягодами или зеленью; выжимать соки из мягких ягод и цитрусовых фруктов; перекладывать в хлебницу нарезанный хлеб и ставить ее на стол. При этом малыш усваивает и правила общения: учится к привычным глаголам «дай», «возьми», «принеси» добавлять «волшебные» слова – «пожалуйста», «прошу», «спасибо». Он учится также умению ждать и действовать в нужном маме ритме. Ребенка старше двух лет можно приобщить к мытью овощей – моркови, свеклы, картофеля, если использовать для этого две небольшие мисочки с теплой водой: первую для мытья, вторую для ополаскивания.

Не менее активно малыш способен помогать и в уборке на кухне. Для этого после приема пищи освободите тарелки от ее остатков, положите в глубокую миску и замочите в мыльном растворе. Дайте ребенку губку и покажите как надо мыть посуду. Попросите малыша передавать вам по одной каждую из «вымытых» им тарелок и мойте их под струей воды. За каждую поданную вам тарелку благодарите, мотивируя тем самым ребенка к дальнейшим действиям и поддерживая его усилия. Когда миска у ребенка станет пустой, быстро вылейте воду и покажите как мыльной губкой вымыть миску, а потом перевернуть ее и поставить сушиться на чистое полотенце. Хорошо если это будет всегда одно и то же полотенце с ярким рисунком. Тогда разворачивание его на столе будет служить сигналом об окончании работы с водой. Завершением работы на кухне должно стать вытирание рук насухо и смазывание их кремом. Этот этап должен быть ожидаемым и интересным для ребенка, поэтому наполните его нежным массажем ладошек и пальчиков, играми типа «Спасибо пальчикам», «Сорока-ворона», «Пальчик, пальчик, где ты был?» «Ладушки» и др. Такие игры дают возможность переключить внимание ребенка и отвлечь его от желания дальше болтаться в воде.

Ребенка старше двух с половиной лет целесообразно привлекать к уборке в комнатах и прихожей, поручая ему вытирания пыли с подоконников, батарей, полочек. Однако взрослые должны помнить о том, что в этом возрасте малыш сам не может качественно выполнить предложенную ему работу. Главным для него является общение (эмоциональное и словесное) со взрослым, в процессе которого и происходит формирование начальных трудовых умений. Поэтому неправильной является

ситуация, при которой мама поручает ребенку вытирать пыль с батареи, а сама в это время пылесосит ковер. Правильной будет ситуация в которой мама и ребенок совместно вытирают пыль с подоконника (мама с одной стороны, ребенок с другой), потом вместе любят его чистотой и переходят к батарее, полочек, полу. Каждый результат оценивается. Там где малыш не может помочь, позвольте ему делать все вместе с вами: просто держите его руки на пылесосе или венике, а когда ребенок устанет, предложите ему сидеть на диване и показывать вам, где еще остался грязь. Последний штрих в уборке должен сделать ребенок: расстелить кружевную салфетку на столе, поставить на нее декоративную вазу, поправить покрывало, красиво расположить игрушки, постелить чистый коврик в прихожей и тому подобное.

Ребенок, которому исполнилось три и более лет, как правило, обладает большинством навыков по самообслуживанию и довольно ловок в хозяйственно-бытовом труде. В дошкольном учреждении – школе Марии Монтессори в Париже, мы наблюдали картину, когда дети 3-х лет свободно орудовали ножом и вилкой принимая пищу, самостоятельно готовили яблочное пюре с помощью металлической терки, наливали воду в стакан из маленького стеклянного кувшина. В дошкольных учебных заведениях Украины такой опыт у детей отсутствует. Заботясь о безопасности детей, воспитатели и родители опасаются давать им для повседневного пользования острые металлические и хрупкие стеклянные вещи. Однако страх никогда не приносил положительных результатов в воспитании, поэтому, по нашему мнению, пришло время пересмотреть требования к уровню культурно-гигиенических навыков современных детей и их умений в сфере самообслуживания и хозяйственно-бытового труда. Надо перестать бояться и начать учить детей, которым исполнилось два с половиной – три года пользоваться ножом и вилкой во время приема пищи. Конечно, по величине и форме приборы должны соответствовать возрасту ребенка – быть небольшими, легкими, иметь закругленные кончики. Выполняя поручение взрослого, малыш может самостоятельно как сервировать стол, так и мыть свои столовые приборы и складывать их на место в кухонном ящичке.

Традиционно в дошкольных учебных заведениях Украины поручение, как форма организации труда детей, используется с трехлетнего возраста ребенка (по Д.В.Сергеевой). Учитывая быстрый темп развития современных детей, считаем, что это поздно. Основы коммуникативных умений, являющихся составной частью общей культуры личности, закладываются и формируются в процессе общения ребенка с окружающими в доступных ей видах деятельности, среди которых одно из главных мест занимает трудовая.

В развитых странах Запада и Востока, в США сегодня наблюдается активное включение детей в жизнь семьи и образовательных учреждений через организацию их совместной трудовой деятельности со взрослыми на основе доверия и учета потребностей каждого. Известно, что после освоения «дикого Запада» граждане Америки сумели выработать в себе уникальный набор качеств, благодаря которым их можно узнать в любой стране мира: это раскованность, умение без паники выходить из затруднительных ситуаций и ощущение полной внутренней свободы при подчеркнутой политкорректности и законопослушности. Основы подобного менталитета закладываются с ранних лет. А факторами, влияющими на его формирование является неформальность воспитательных воздействий и упор на практических умениях

и навыках при воспитании детей. Курс на прагматизм, иногда в ущерб теоретическим знаниям, обусловлен самим американским менталитетом. В США отношение взрослых к усвоению детьми знаний, особенно на ранних этапах обучения (детский сад, подготовительные классы), может показаться недостаточно серьезным и даже поверхностным. В части теории, возможно, так оно и есть. Однако нельзя отрицать видимую невооруженным глазом самостоятельность и уверенность маленьких американцев в себе, которые дают им именно практические умения общения и взаимодействия с людьми и окружающим миром.

В американских семьях практикуется раннее приобщение детей к таким видам труда как уборка игрушек и детской комнаты, уход за цветами и газоном, домашними животными, подготовка к пикнику, изготовление подарков собственными руками для близких людей, самостоятельное приготовление бутербродов и тому подобное. Дети дошкольного возраста свободно и умело пользуются бытовыми приборами: микроволновой печью, миксером, пылесосом и другими. Родители учат их этому в естественном режиме семейного взаимодействия в быту, сопровождая совместную деятельность беседами с подробным объяснением и многократным упражнением ребенка в умении пользоваться столовыми приборами и техникой, которая используется в хозяйстве. В воспитании применяют и метод наказания, но с подробным объяснением его причин (за что) и мотивов (зачем).

В Японии дети раннего возраста, как правило, воспитываются дома. Если же ребенка отдадут в дошкольное учреждение, то воспитатели в них ориентированы на воспитание у детей чувства коллективизма – чувства группы, с учетом индивидуальных потребностей и особенностей детей. Соотношение воспитателей к количеству воспитанников в японских детских садах следующая: для детей первого года жизни – один к трем, для детей от года до трех – один к шести, для детей старше трех лет – один к двадцати. С двухлетнего возраста малышей знакомят с различными видами искусства, приобщают к пению и музыке, а также к прикладным видам. Детей учат рисованию, аппликации, оригами, оятори (плетение из натянутого на пальцы тонкого шнура узоров и узелков). Такие занятия способствуют развитию мелкой моторики пальцев рук, а это тесно коррелирует с развитием интеллекта и речи ребенка. Согласно психологических исследований, два года – этап, когда у ребенка формируются основные двигательные навыки и навыки речи, поэтому взрослые, привлекая детей к различным видам деятельности, создают условия для их развития. При этом детей учат не только действовать с материалами, но и убирать за собой после занятий, формируя начальные трудовые умения.

Цель воспитания трехлетних детей – формирование у них представлений об обязанностях и их распределении между членами групп людей через различные игровые ситуации, моделирующие ситуации жизни в семье и обществе. Так, в дошкольном учреждении японские дети самостоятельно готовятся к приему пищи: моют руки, расстилают салфетки и расставляют чашки, открывают принесенные из дома коробочки, достают приборы и еду. По окончании трапезы дети самостоятельно убирают за собой: складывают свою салфетку, кладут в коробку палочки, а коробку заворачивают в принесенное из дома полотенце. Это их обязанность, как и умение следить за опрятностью своей одежды, содержать в порядке личные вещи, помогать старшим и проявлять к ним уважение.

К трудовой деятельности детей привлекают и во время подготовки к традиционным народным праздникам – дети готовят подарки для гостей, участвующих в украшении помещения, разучивают стихотворения, песни, танцы. Созданные детьми вещи – рисунки, оригами, аппликации могут быть подарены родным или выставлены на своеобразный «ярмарок» и проданы желающим.

Японских детей обязательно привлекают к сильному участию в создании уюта и красоты в помещении: они выращивают цветы, делают их оранжировку, конструируют, изготавливают панно, гобелены, коллажи. Главным во всех видах деятельности является общение взрослого с детьми: рассказы и объяснения, показ образца поведения и способа действий. Полученные умения общения дети переносят на другие ситуации, применяют в общении с другими людьми. Вежливость, толерантность, выдержка, умение прийти на помощь – все эти качества демонстрируют ребенку взрослые.

Во Франции большинство детей с 2-3 лет посещают так называемые «материнские школы» (*ecoles maternelles*), или детские сады, в которых педагоги и психологи три-четыре года готовят их к школе. Главной формой занятий в этих заведениях есть игра. В играх детей учат выстраивать отношения с другими детьми, развивают социальные, поведенческие и интеллектуальные навыки, необходимые для жизни в современном обществе. Интересен тот факт, что в групповом помещении находится достаточное количество игрушек, но каждая из них представлена в единичном экземпляре. В украинских дошкольных учреждениях в младших группах рекомендуется иметь по несколько экземпляров одной и той же игрушки, для того, чтобы у детей не возникало ссор из-за них в том случае, когда кому-то из детей захочется взять игрушку которая есть у другого. Во французских дошкольных учреждениях мы не наблюдали у детей желания забрать игрушку у другого. Педагоги всегда находились рядом и предлагали ребенку другие виды игр и другие игрушки, или другой вид деятельности: рисование, лепку, труд (хозяйственно-бытовой, ручной). Нам объяснили: то, что находится в руках другого человека, не может выступать источником желания. Желать чужого нельзя – и это понятно даже детям трехлетнего возраста. Окружающее пространство велико и он открыто для интересных видов самостоятельной деятельности. Помочь же ребенку увидеть это и сориентироваться в образовательной среде – задача и обязанность педагога. В арсенале французских воспитателей находится много интересного дидактического, игрового материала для занятий и самостоятельной деятельности детей, что облегчает их работу.

В материнских школах, как средство, способствующее развитию коммуникативных умений детей, широко используется труд, который сочетается с игрой, экспериментированием, изобразительной деятельностью. В работе с 4-5-летними детьми используют достаточно сложные виды ручного труда: рисование на ткани, создание витражей, изготовление декораций для инсценировок и тому подобное. Педагоги ориентированы на развитие в таких видах деятельности детской инициативы и самостоятельности, как ее составляющей.

В украинской культуре детей с детства приучали к труду в природе – привлекали к уборке урожая, уходу за животными и растениями. В условиях урбанизации мы понемногу теряем народные традиции воспитания, не создавая новых, которые должны их заменить. Поскольку жизненное пространство маленького ребенка сей-

час ограничено площадью квартиры, двора или помещения детского сада, то очевидно и традиции современного воспитания должны зарождаться и укрепляться именно здесь. В семье традиции, как правило, создаются отцом, а сохраняет и передает их детям мать. Хотя возможны и другие варианты. Но как бы не сложилось, современные родители должны подумать над этим. Возможно это будет традиция общего выходного дня для семьи, или генеральной уборки которая завершается праздничным чаепитием с тортом или пирожными, не требующими выпекания. Традицией может стать посещение бабушки и дедушки по пятницам, особенности празднования дней рождения каждого из членов семьи (например, подготовка спектакля собственными силами для именинника), вечерние чтения вслух для всей семьи или игры-соревнования. Успешность использования семейных традиций зависит от постоянства их соблюдения и насыщенности положительными эмоциями. В семейном кругу ребенок воспринимает первые уроки и овладевает первыми умениями общения с окружающими: умением слушать, не перебивая; слушаться старших с первого раза; говорить при необходимости и по делу; чувствовать настроение человека и учитывать его в общении; говорить тихо и в среднем темпе; использовать «волшебные слова» при общении; оказывать посильную помощь по собственному желанию и тому подобное.

Умения, сформированные в семейном кругу, дети переносят на общение с другими людьми – соседями, знакомыми, детьми и воспитателями в дошкольном учреждении. И тут мы с легкостью можем оценить лексику, стиль и содержательное наполнение общения в семье.

Опыт показывает, что дети, которых родители привлекали к посильному труду в семейном кругу, как правило, более уверены в себе, самостоятельны, ловки, у них лучше развита речь и коммуникативно-речевые умения. Такие дети пользуются уважением среди сверстников и становятся лидерами в коллективе.

В каждом дошкольном учебном учреждении также должны быть (и в большинстве из них есть) свои воспитательные традиции. К ним целесообразно добавить и традиции, построенные на воспитании дошкольников в труде. Это может быть традиция выгонки цветов к 8 Марта, общего с воспитателем приготовления детьми торта из печенья и цветного желе к празднику (представьте только каким большим и цветным он может быть!), создание летних (из цветов) и зимних (из цветных льдинок) клумб или рабаток на участке детского сада, изготовление подарков для работников детского сада на Новый год или Пасху и тому подобное. В процессе совместной трудовой деятельности воспитателя и детей без напряжения решается множество задач воспитания и обучения.

Резюмируем. Совместная трудовая деятельность взрослого и ребенка является эффективным средством развития коммуникативных умений детей.

Процесс обучения общению происходит в ней легко и непринужденно, так как сопровождает интересную и значимую для ребенка деятельность, в которой многократно повторяются слова и обороты, шлифуется форма и стиль общения. В совместной с ребенком деятельности взрослые демонстрируют ему образцы общения, которые затем переносятся малышом в общение с другими людьми. Заботясь об успешности социализации детей в социуме необходимо использовать как зарубежный, так и отечественный опыт воспитания дошкольников в труде.

Литература:

1. Біла І.М. Досвід підтримки розвитку обдарованих дітей у Японській державі: Серія «ПРОСвіт».- К.: Інститут обдарованої дитини, 2011. – 36 с.
2. Ибука М. После трех уже поз дно/ Масару Ибука.-М.:Олта, 2003.-64 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред.Л.М. Проколыэнко. –К.: Рад.школа, 1991.-608 с.

Вертугіна В. М.
старший викладач,
Київський університет
імені Бориса Грінченка

ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗОРОВИМ ВІДХИЛЕННЯМ ДО ШКОЛИ

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, дети со зрительным отклонением, средства, обучение, подготовка к школе.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, діти із зоровим відхиленням, засоби, навчання, підготовка до школи.

Keywords: children under school age children with visual impairment, equipment, training , preparation for school.

Підготовка дітей до школи постійно знаходиться в центрі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Вивчаються нові підходи, розробляються різні методики, залучаються до навчання в загальноосвітніх закладах діти із особливими потребами. Погляди різні, підходи різні, проте вчені єдині в тому, що дитина на етапі вступу до школи повинна досягти рівня дошкільної зрілості, який забезпечить її адаптацію до набуття нового соціального статусу – школяра [1]. Однією з важливих проблем, яка досліджується, є підготовка до школи дітей із зоровим відхиленням, які інтегровані в групи загального розвитку дошкільного навчального закладу. Анкетування вихователів дало змогу виявити, що з кожним роком збільшується кількість дітей із зоровим відхиленням (косоокість, амбліопія, ністагм, міопія), які відвідують загальноосвітні заклади. І вони потребують індивідуально-диференційованого підходу, підбору засобів навчання, що максимально сприяли б їхній підготовці до навчання у загальноосвітній школі.

Зазначимо, що дидактичні засоби, як і методи, форми роботи, є частиною педагогічної системи. Уточнимо, що дефініція «засіб» визначається як «прийом, якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось», «те, що служить знаряддям у якій-небудь дії, справі» [3]; як «**засоби виховання** — надбання матеріальної та духовної культури (художня і наукова література, музика, театр, радіо, телебачення, витвори мистецтва, навколишня природа та ін.), форми і види виховної роботи (збори, бесіди, конференції, ігри тощо), які використовують у процесі дії того чи того методу»; «як предмети шкільного обладнання, які використовують у процесі навчально-виховної роботи (книги, зошити, таблиці, лабораторне обладнання, письмове приладдя та ін.)» [7]. Уважаємо, що засобами підготовки дітей із зоровим відхиленням до школи є інтеграція засобів виховання і навчання. Схарактеризуємо окремі з них, які, на нашу думку, є найбільш дієвими в сучасних умовах розвитку дошкільної освіти.

Необхідною ланкою сучасного розвивального середовища дошкільного навчального закладу будь-якого типу є *інформаційні технології навчання*. Звісно, комп'ютер сам по собі не відіграє ніякої ролі без загальної концепції його застосу-

вання в дошкільній освіті, програмово-методичного забезпечення відповідно до завдань виховання і навчання, з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей. Проте використання інформаційно-комп'ютерних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням сприятиме як отриманню ними більшої кількості інформації про довкілля, так і слугуватиме засобом корекції зору за умови високого ступеня індивідуалізації та диференціації, урахування рекомендацій лікаря-офтальмолога [2].

Наразі актуальним у роботі з дітьми дошкільного віку із зоровим відхиленням у процесі підготовки їх до школи є використання таких засобів, як *ейдетика*, *логоритміка*, *лего-технології*. Зазначимо, що дефініція «ейдетизм» (від *грец.* *eibos* – вигляд, образ) трактується як психічне явище, яке полягає в здатності відтворювати яскравий наочний образ предмета, коли той безпосередньо вже не діє на органи чуттів. [7]. Через використання додаткових засобів запам'ятовування (картинок, опорних слів, питань) в процесі систематично проведеної роботи у дітей із зоровим відхиленням швидше формується зорова та образна пам'ять, що є важливим у підготовці їх до навчання у школі. Ейдетика включає арсенал ейдетичних ігор і вправ, завдяки яким інформація краще запам'ятовується, довше зберігається і частіше використовується [5].

Вченими (М. Земцова, Л. Плаксіна, Т. Свиридюк) доведено, що в роботі з дітьми із зоровим відхиленням потрібно опиратись на тактильний та слуховий аналізатори, допомагати у розвитку навичок користування залишковим зором, розвивати навички комунікації, оптико-просторові уявлення, загальну координацію, дрібну моторику. Цьому сприятиме використання *логоритміки*. Логоритміка включає музично-ритмічні рухи, гру на музичних інструментах, ігри зі словом, зі співом. Слово може бути використане у різноманітних формах: тексти пісень, хороводів, драматизації з піснями, інсценування на задану тему. Під час проведення занять з логоритміки використовуються вправи для розвитку дрібної моторики («Веселі долоньки», «Дудочка», «Вітер і вітерець», «Гра з водою», «Збираємо камінчики»), вправи на розвиток орієнтування у просторі (наприклад, навчити розрізняти праву і ліву руку допомагають вправи: «Підтягнулись» під музику Ф. Шуберта, «Салют», «Вправи з квітами», «Вправи з прапорцями» та іншими предметами, де всі діти водночас починають вправу з правої руки).

Зазначимо, що *лего-технології* в освіті набули значення мультифункціонального освітнього комплексу, який включає елементи роботехніки, програмування, легоконструювання, що дає можливість забезпечувати не тільки предметні, але й метапредметні результати освіти. Адже в дітей виробляються вміння застосовувати й перетворювати знаки та символи, моделі й схеми з метою вирішення навчальних і пізнавальних задач; умінь організувати спільну діяльність з вихователем і ровесниками. Варто відзначити важливість використання конструкторів LEGO в роботі з дітьми із зоровим відхиленням, адже вони є одним із засобів корекції сенсорного розвитку. Під час дій із лего-конструкторами у дитини розвивається зорове сприймання, окорухові функції, фіксується погляд, розвивається дрібна моторика пальців рук, просторове орієнтування, пізнавальні здібності, що є необхідними умовами успішного навчання в школі. Діти, працюючи з лего-конструктором, обстежують його деталі за допомогою дотику і зору, разом з вихователями розглядають ілюстрації та

картини із зображенням об'єктів для конструювання, обирають схеми і креслення, згідно з якими будуватимуть споруди; педагоги демонструють варіативні з'єднання деталей при обстеженні моделей, створюють проблемні ситуації, пропонують дітям аналізувати й оцінювати конструктивну діяльність. Практика показує, що найчастіше лево-технології із зазначеною вище метою використовуються тифлопедагогами у спеціальних дошкільних навчальних закладах, проте вони, на жаль, є мало використовуваним засобом у роботі з дітьми із зоровим відхиленням і вдома, і в загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах.

Окрім зазначених дидактичних засобів підготовки дітей із зоровим відхиленням до школи, варто використовуватися загальноприйнятні, які не втрачають своєї актуальності. Найціннішим засобом у підготовці дітей до школи, на нашу думку, були і є *об'єкти довкілля в натуральному вигляді або препаровані* (гербарії). Дітей ознайомлюють із реалістичними предметами та явищами з метою формування об'єктивних вражень про довкілля і використання своїх знань в різних видах діяльності. Маючи уявлення про предмет чи явище, дитина здатна описати їх навіть тоді, якщо вони безпосередньо не сприймаються.

Важливим засобом підготовки дітей із зоровим відхиленням до школи є використання *дієвих моделей*. Рух і трансформація предметів завжди привертають увагу, з'являється пізнавальний інтерес і бажання маніпулювати з ними, що сприяє розвитку дотикового сприймання, концентрації зору й руки на моделі. Використовують також *макети, муляжі* за умови, якщо немає можливості ознайомити дітей із натуральними об'єктами чи явищами (наприклад, муляжі грибів, екзотичних овочів, тварин, птахів тощо). При цьому дитина із зоровим відхиленням обов'язково повинна обстежити їх за допомогою дотику.

Зазначимо, що з метою формування правильного уявлення про школу вихователями і батьками використовуються такі доступні засоби, як *читання книг про школу, ознайомлення з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи, цілеспрямоване проведення екскурсій і спостережень*. Акцентується увага дітей на тому, як зміниться їхнє життя, коли вони стануть школярами, адже учень повинен кожного дня ходити в школу, виконувати завдання, які буде задавати вчитель; щоб добре вчитись, потрібно бути уважним, дисциплінованим, охайним. Важливими засобами формування позитивного ставлення до школи є *режимні процеси*, що привчають дитину до самостійності, дисциплінованості; *участь у самообслуговуванні та елементарній побутовій праці; широке застосування предметно-практичної діяльності; спеціальні корекційні заняття, заняття з формування елементарних математичних уявлень, мовлення, образотворчої діяльності, моделювання, використання ігрової діяльності, спеціальних дидактичних ігор і вправ*.

Акцентуємо увагу на грі як засобу підготовки дітей із зоровим відхиленням до школи. Л. Виготський зазначав, що у дитини, яка не «прожила» повноцінно всі етапи розвитку власної ігрової діяльності – від маніпулятивних ігрових дій до ігор за правилами – значно затримується формування відповідної мотивації навчання. Після того, як гра вичерпує свої розвивальні можливості, істотно виділяється роль правила, а «зоною найближчого розвитку» стає учіння. Гра для дітей – діяльність, яка забезпечує розвиток основних новоутворень, які в інших видах діяльності повноцінно не формуються [4]. Дошкільний вік – сенситивний період розвитку ігрової

діяльності і підготовки дітей до навчальної діяльності. Однак, особливості зорового дефекту і вторинних відхилень накладають свій відбиток на формування основних передумов ігрової та предметної діяльності, уміння оперувати уявленнями у внутрішньому плані, вербалізації й ефективного наповнення практичного досвіду комунікацій. Спрямованість дитини на досягнення практичного результату начебто закриває для неї соціальні відносини й основна увага приділяється формуванню практичних дій із ігровими атрибутами, а встановлення пізнавальних і особистісних контактів має певні труднощі. Вчені (Л. Вавіна, І. Гудим, Л. Плаксіна), ігрову діяльність дітей із зоровим відхиленням розглядають як цілісне поліфункціональне утворення, можливості якого в корекції відхилень різного напрямку, які викликані зоровим дефектом, дійсно багатогранні. Збідненість практичного досвіду, повільний розвиток моторики по відношенню до збереженого мовлення складають своєрідність ігрової діяльності дитини із зоровим відхиленням, яка часто протікає у вигляді примітивних маніпуляцій і одноманітно повторюваних рухів, але при цьому супроводжується більш високим рівнем словесної дії. Зазначимо, що гра насамперед є відображенням усіх знань і уявлень, набутих дитиною про довкілля. Проте підґрунтям для цих знань повинна бути система засвоєних операційних, рухових навичок. Деякі діти відмовляються брати участь у спільних іграх через слабку рухову підготовку, низький рівень фізичного здоров'я, недосконале володіння предметними діями і навичками спільної діяльності. Навчаючись маніпулювати з предметами, діти з відхиленням зору пізнають їх функціональне значення, а включення мовлення в цей процес є основою для корекції і компенсації негативних наслідків зорового дефекту. Вважливе значення в ігровій діяльності дошкільника займають ігри «у школу». Відомо, що центральним моментом гри у дітей дошкільного віку завжди є те, що для них найбільш важливе, найбільш істотне в події, що розігрується. Якщо дитина прагне до школи заради зовнішніх атрибутів, засвідчує її неготовність до школи.

Одним із важливих засобів підготовки до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням є *народна педагогіка*. Аналізуючи розмаїття українського фольклору, М. Стельмахович наголошує, що «народна педагогіка ставить піклування про здоров'я і фізичний розвиток дітей на перше місце». Діти із зоровим відхиленням часто мають низький рівень розвитку дотикової чутливості й моторики пальців і кистей рук. Народна педагогіка впродовж багатьох століть зберігає значну кількість фольклорних творів, використання яких супроводжується активними рухами («Сорока-ворона», «Пальчику, пальчику», «Горошок, бобошок» тощо). Під час проведення тренувальних вправ слід пам'ятати, що вправляння стає більш цікавим і ефективним, якщо набуває творчого характеру. Додавши трохи фантазії, руки дитини можна легко перетворити на казкових персонажів (лисичку, зайчика, вовка), на різноманітні предмети (будиночок, стіл, човник). Цінним є те, що, використовуючи залишковий зір, паралельно за допомогою ігор, потішок, пальчикової гімнастики розвивається дотиковий аналізатор, який відіграє важливу роль у розвитку і навчанні дітей із зоровим відхиленням. Колискові, українські пісні, забавлянки, мирилки сприяють розвитку слухового аналізатора, який виконує допоміжну функцію при зоровому відхиленні.

Отже, узагальнюючи сказане, зазначимо, що на основі аналізу наукових досліджень, практики, власних спостережень було виділено найбільш ефективні, на

нашу думку, засоби підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до школи, а саме: об'єкти довкілля, моделі, макети, муляжі, технічні засоби, ігрова діяльність, народна педагогіка, пальчикова гімнастика, режимні процеси, екскурсії, заняття, ейдетика, логоритміка, лево-технології тощо.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Текст] : схвал. рішенням колегії М-ва освіти і науки, молоді та спорту України 04.05.2012 р. №5/2-2 // Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – №13/15. – С.43-64.
2. Вертугіна В. М. Формування життєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку як відображення організації освітнього процесу ДНЗ у світлі сучасних вимог/ Валентина Миколаївна Вертугіна // Information Tehnologies in Education for AII : зб. пр. Шостої Міжнар. конф. «Нові інформаційні технології в освіті для всіх : навчальні середовища» (22–23 листоп. 2011 р.). – К., 2011. – С. 506–512.
3. Вікісловник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wiktionary.org/wiki/>. – Назва з екрана.
4. Выготский Л. С. Слепой ребенок / Лев Семенович Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. – М., 1983. – Т. 5. – С. 86–100.
5. Кривоніс М.Л. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / Авт.-упор. М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. – Х. : Вид.-во «Ранок», 2012. – 160 с.
6. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv. – Назва з екрана.

**Алибаева Мадина Асатовна,
Орынбаева Гульмира Анишовна**
Учителя математики
Школа – гимназия №17 имени Агатырка
г.Туркестан, Казахстан

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В последние годы в связи с дифференциацией обучения, появлением школ различной профильной направленности, в том числе гуманитарных, технических, экономических, естественно-математических и других по-новому встают вопросы о целях, содержании формах и методах обучения математике в школе, о месте и роле каждого школьного предмета.

Особое значение сегодня придается формированию логической грамотности у учащихся и основным средством её формирования являются уроки математики. Главной задачей уроков математики являются – интеллектуальное развитие ребенка, важной составляющей которого является словесно-логическое мышление.

Роль математики в развитии логического мышления исключительно велика. Причина столь исключительной роли математики в том, что это самая теоретическая наука из всех изучаемых в школе. В ней высокий уровень абстракции и в ней наиболее естественным способом изложения знаний является способ восхождения от абстрактного к конкретному. Как показывает опыт, в младшем школьном возрасте одним из эффективных способов развития мышления является решение школьниками нестандартных логических задач [1].

Математика способствует развитию логического мышления, заставляя искать решения нестандартных задач, размышлять над парадоксами, анализировать содержание условий теорем и суть их доказательств, изучать специфику работы творческой мысли выдающихся ученых. В математике логическая строгость и стройность умозаключений призвана воспитывать общую логическую культуру мышления; и основным моментом воспитательной функции математического образования считается развитие у учащихся способностей к полноценной аргументации. В обыденной жизни и в ряде естественнонаучных дискуссий аргументацию почти не удастся сделать исчерпывающей, в математике же дело обстоит иначе: «Здесь аргументация, не обладающая характером полной, абсолютной исчерпанности, оставляющая хотя бы малейшую возможность обоснованного возражения, беспощадно признается ошибочной и отбрасывается как лишенная какой бы то ни было силы. Изучая математику, школьник впервые в своей жизни встречает столь высокую требовательность к полноценной аргументации». А.Я. Хинчин сформулировал некоторые конкретные требования, выполнение которых обеспечивает полноту аргументации [2]. Среди них – борьба против незаконных обобщений и необоснованных аналогий, борьба за полноту дизъюнкций, за полноту и выдержанность классификаций.

Математический стиль мышления, по характеристике А.Я. Хинчина. Определяется следующими особенностями:

1. Доведенное до предела доминирование логической схемы рассуждений;
2. Лаконизм – сознательное стремление всегда находить кратчайший из ведущих к данной цели логический путь;
3. Четкое разбиение хода рассуждений;
4. Скрупулезная точность символики.

Указанные черты стиля математического мышления школьников, позволяют развитию их интеллектуального потенциала. На уроках математики учащиеся оперируют всеми формами мышления: понятиями, суждениями, умозаключениями [3].

Никто не будет спорить с тем, что каждый учитель должен развивать логическое мышление учащихся. Об этом говорится в методической литературе, в объяснительных записках к учебным программам. Однако, как это делать, учитель не всегда знает. Нередко это приводит к тому, что развитие логического мышления в значительной мере идет стихийно, поэтому большинство учащихся, даже старшеклассников, не овладевает начальными приемами логического мышления (анализ, сравнение, синтез, абстрагирование).

Роль математики в развитии логического мышления исключительно велика. Причина столь исключительной роли математики в том, что это самая теоретическая наука из всех изучаемых в школе. В ней высокий уровень абстракции и в ней наиболее естественным способом изложения знаний является способ восхождения от абстрактного к конкретному. Как показывает опыт, в младшем школьном возрасте одним из эффективных способов развития мышления является решение школьниками нестандартных логических задач.

Кроме того, решение нестандартных логических задач способно привить интерес ребенка к изучению математики.

Проблемой внедрения в школьный курс математики логических задач занимались не только исследователи в области педагогики и психологии, но и математики-методисты. Поэтому при написании работы использовалась специализированная литература, как первого, так и второго направления.

Для формирования логической грамотности на уроках математики мы изучили потребности в логических рассуждениях учащихся начальных классов.

Список литературы:

1. Атахов Р.В. Соотношение общих закономерностей мышления и математического мышления. Вопросы психологии, №5, 1995.
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. – М., «Академия», 1998.
3. Липина И. Развитие логического мышления на уроках математики // Начальная школа. 1999. – № 8.

МОДЕЛЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРЕДДВЕРИИ 12-ЛЕТНЕГО ОБУЧЕНИЯ

Необходимость реформирования образования как одного из «важнейших инструментов, позволяющих обеспечить реальную конкурентоспособность Казахстана», создание современной системы образования, как отмечает Президент РК, соответствующей потребностям экономической и общественной модернизации, ставит перед нами новые задачи – формирование педагога новой формации.

Школа 21 века требует от нас изменений, позволяющих адаптироваться к условиям быстро меняющегося мира, творчески реализовать себя в профессиональной деятельности. Очевидно, что переход на 12-летнее образование потребует обновления всей системы образования, приведение её в соответствие возрастным, индивидуально-психологическим и творческим способностям школьников, их социальными притязаниями. Содержание 12-летнего образования ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации, а также формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира.

Достижение всех целей невозможно без качественно подготовленных педагогических кадров. В связи с этим, в настоящее время возросла потребность в учителе, способном обновлять содержание своей деятельности посредством критического, творческого её освоения, применения достижений науки и педагогического опыта. Перед учителем встают проблемы ориентации и отбора информации, пересмотра своей «Я – концепции», обновления прежних форм и методов работы.

Это означает, что сегодня преподаватель, учитель приобретает новый статус, не менее значимый, чем ранее, но совершенно другой по сущности. Основная цель его деятельности теперь заключается не только в умелой организации процесса обучения и воспитания, построенного на личностно-ориентированном подходе, а также в умелой организации самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, формировании творческого мышления, развития его потенциала. Этот момент является отправной или исходной точкой в построении модели учителя новой формации. Именно это определяет содержание деятельности педагога, как менеджера и как преподавателя [1].

В «Концепции 12-летнего среднего общего образования в РК» указывается на то, что педагог обязан обладать высоким уровнем сформированности ряда компетентностей.

- Специальная компетентность – способность заниматься профессиональной деятельностью на высоком уровне и проектировать своё дальнейшее профессиональное развитие.

- Социальная компетентность – способность заниматься совместной (коллективной,
- групповой) профессиональной деятельностью, сотрудничать.
- Образовательная компетентность – интерес к освоению профессиональных знаний, умений и навыков, целеполагание в образовательной деятельности, способность применять основы педагогической и социальной психологии.

Так какой же должна быть сегодня эта ключевая фигура – учитель новой формации?

В Концепции непрерывного педагогического образования педагога новой формации РК даётся следующее определение: «Учитель новой формации – это духовно-нравственная, активно-созидательная, экологически образованная, творческая личность, обладающая способностью к рефлексии, стремлением к саморазвитию и самореализации, характеризуемая высоким уровнем сформированности методологической, исследовательской, дидактико-методической, социально-личностной, коммуникативной, информационной и других видов компетентностей».

Для перехода на качественно новый профессиональный уровень важно, чтобы педагог определил свою позицию, которая отражает его отношение к следующим составляющим:

- К смыслу, ценностям и целям профессии (осмысление своего призвания как профессионала).
- К содержанию обучения и преподавания.
- К ученику как субъекту собственной жизни (обретение позиции воспитателя – гуманиста)
- К коллегам как представителям профессионального общества (осознание себя со-трудником и со-творцом).
- К себе как к развивающейся и творческой индивидуальности (сохранить в себе интеллигента, выход на диалоговую позицию)

Таким образом, ключевые компетенции учителя новой формации определяют содержание мотивации самообразования:

- Стремление к познанию инновационных процессов.
- Стремление к анализу педагогических фактов, явлений и процессов.
- Стремление к максимальной самореализации профессионально – педагогической деятельности.
- Осмысление новой парадигмы развития общества.
- Восприятие смены парадигмы образования.
- Восприятие тенденций развития системы среднего образования.
- Осознание новой парадигмы педагогической деятельности.
- Осмысление нового содержания образования.
- Участие в процессе новых идей в системе образования.
- Познание педагогических законов, принципов, категорий.
- Моделирования системы собственной деятельности.
- Выявление, развитие, обучение и воспитание одарённых детей.

Чтобы возвести надёжное здание – необходим надёжный фундамент. Педагог начальных классов, готовый «добиваться и соответствовать» – это и есть учитель новой формации – надёжный фундамент обновления образования [2].

Основным условием самообразования будут выступать «три кита»: творчество, опыт, рефлексия. Развитие мастерства учителя, его профессиональной компетентности находится в руках самого учителя, и именно он становится тем, кто осмысленно регулирует стандарты своего поведения. Прежде всего, это происходит через осмысление своего профессионального опыта. В основе самообразования лежит разнообразный опыт учителя как динамично развивающегося профессионала, становление мастерства которого непрерывно прогрессирует от одной стадии к другой.

Наши дети — это люди нового поколения, нового информационного общества. А значит, им нужны новые навыки и умения, касающиеся работы с информацией. Мы видим, что постепенно ключевые образовательные компетенции превращаются в средства развития личных качеств и личных смыслов учащихся. Образование выходит на новую ступень.

Список литературы:

1. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
2. Жолдасбеков С.А., Жолдасбекова А.А., Райымкулова А.Д. Сущностные характеристики профессиональной компетентности педагога 12-летней школы в контексте приоритетной цели совершенствования системы профессиональной подготовки в вузе // Вестн. КазНПУ им. Абая. — 2009. — №4 (24). — С. 30-35.

ІщенкоЛ.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
Умань, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ключові слова: індивідуальність, творчість, творча індивідуальність, творча особистість.

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає перехід дошкільної освіти до креативних технологій виховання й навчання, модернізацію змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, вікових особливостей, культурних потреб. Програма націлює науковців і практиків на формування творчої індивідуальності, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, на розвиток у дітей таких особистісних властивостей, як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність, винахідливість.

У зв'язку з цим незмірно зріс інтерес в педагогічній науці до дослідження процесу творчості як ключового поняття в структурі особистості людини, з'явилася потреба осмислити проблему формування творчої індивідуальності розвитку з урахуванням позицій представників психології, соціології, педагогіки та інших галузей наукового знання.

У ході аналізу наукової літератури, ми розглянули проблему формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку в психолого-педагогічному аспекті. Усередині кожного аспекту цієї проблеми, в свою чергу, можна виділити два напрямки. Перший – вивчення проблеми формування творчої індивідуальності особистості старшого дошкільника, а другий – підготовка педагогів в системі вищої освіти в руслі досліджуваної проблеми.

В умовах сьогодення, проблема актуалізації творчих можливостей у дітей дошкільного віку, розвитку креативної особистості, обдарованості набуває особливої актуальності і стає найважливішим напрямком емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень. Її активно розробляють провідні вчені країн світового співтовариства (Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, Дж. Гордон, Г. Лозанов, К. Роджерс, А. Ротенберг, К. Тейлор, Р. Торренс, В. Франкл та ін.).

Пошуку шляхів формування та розвитку індивідуальності, можливостей прояву її унікальних властивостей, індивідуальних стилів діяльності, індивідуально-диференційованої взаємодії з дітьми присвячено низку спеціальних дисертаційних досліджень (Н. Баглаєва, С. Бубка, В. Галузинський, І. Дичківська, О. Дяченко, Я. Ковальчук, В. Кузьменко, В. Мерлін, І. Унт та ін.).

Мета дослідження: з'ясувати стан розробленості проблеми формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку в сучасній педагогічній науці.

Задля виконання поставленої мети, важливим завданням було здійснити аналіз наукових підходів до проблеми творчої індивідуальності; розглянути психологічний та педагогічний аспекти проблеми формування творчої індивідуальності, з'ясувати роль творчості у реалізації індивідуальності особистості, виокремити важливі чинники, які стимулюють формування цього процесу; намітити перспективу подальшого дослідження проблеми.

У фокусі нашої уваги були дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів присвячені формуванню та розвитку творчої особистості, обдарованості та творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Феномен творчості привертав увагу багатьох дослідників в усі часи розвитку людства. Дослідженню творчості та креативності присвятили свої праці такі видатні психологи, як Л. Виготський, Д. Ельконін, П. Енгельмейер, О. Запорожець, Г. Костюк, Н. Менчинська, Р. Немов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та інші. На їхню думку, креативність характеризується наявністю таких рис особистості, як творчий потенціал, ініціативність, творча активність, імпровізаційність, творча спрямованість. Ці риси підкреслюють індивідуальність особистості, допомагаючи їй з меншими перешкодами інтегрувати в соціум та актуалізувати свої здібності.

На сьогоднішній день виконані фундаментальні дослідження з психології творчості. Це – праці О. Брушлінського, В. Моляко, С. Рубінштейна, С. Сисоевої, О. Тихомирова; роботи з проблеми загальних та спеціальних здібностей Є. Ігнат'єва, В. Крутецького, Н. Лейтеса, Б. Теплова; роботи з психології та психофізіології індивідуальних відмінностей та здібностей В. Кузьменко, В. Мерліна, В. Небиліцина, В. Русалова, роботи з проблеми щодо генетичних передумов індивідуальних відмінностей І. Равіч-Щербо та інших.

Аналіз досліджень проблеми індивідуальності і творчості (В. Андреев, Т. Гальченко, В. Кузьменко, В. Моляко, Н. Посталюк, Н. Вишнякова та ін.) дали можливість розкрити загальне значення поняття творчої індивідуальності як певної якості особистості, яка полягає в її “самості”, цілісності, самобутності, спрямованості на творче перетворення навколишнього і готовність змінювати себе.

Вчені [К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.] розцінюють індивідуальність як джерело творчої активності людини, що відповідає за механізми його самоактуалізації та самореалізації. У зв'язку з цим творчість визначається як невід'ємна характеристика індивідуальності людини, а для більш точного опису перетворюючих здібностей особистості вживається сполучення “творча індивідуальність”.

Розглядаючи проблему формування творчої індивідуальності, ми звертаємось до досліджень в контексті розвитку творчої особистості [2, 194]. Пояснення знаходимо, при з'ясуванні сутності понять “індивідуальність” і “особистість” Праці провідних психологів засвідчують, що індивідуальність проявляється і розвивається на основі особистісного розвитку. Вона є не щось особливе, відірване від особистості, а її невід'ємна частина, що забезпечує завершеність всіх особистісних утворень. Але вона ширша, багатша, яскравіша соціальної сутності людини, закріпленої в особистісних утвореннях, за рахунок природних характеристик. Конкретні поєднання природних і соціальних властивостей, таких як схильності і здібності, дозволяють людині саморозвиватися, самореалізовуватися, самостверджуватися з найбільшою повнотою, виявляючи творчість у діяльності і взаєминах [2, 204].

Відтак, результати досліджень вчених [1; 2] показали, що поняття особистості і індивідуальності взаємозалежні і не розглядаються окремо один від одного. Тому найбільш ефективними програмами розвитку творчої індивідуальності є ті, в основі яких лежить розвиток особистості дитини.

Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася в роботах М. Воллаха, Дж. Гілфорда, В. Давидова, Л. Когана, О. Кочерги, О. Матюшкіна, Я. Пономарева. Досліджуючи основні особливості творчості як процесу, психологи виділяють різні складові:

- діяльність, в ході якої «загальний критерій творчості виступає як критерій розвитку» [О.Асмолов];

- діяльність, спрямована на «творення, народження нового прогресивного, що сприяє розвитку людини і суспільства» [Д. Богоявленская].

- діяльність, в процесі, якої реалізується індивідуальність [О.Яковлева].

У низці досліджень визначена роль діяльності у розвитку творчої особистості, прояві унікальних її якостей у дітей дошкільного віку в спільній ігровій (Л. Артемова, А. Гончаренко, Н. Химич), трудовій (З. Борисова, Л. Крайнова, В. Павленчик), навчальній (Баглаєва, Л. Брежнева, Р. Буре, Л. Зайцева, С. Степанова) і мовленнєво-творчій (А. Богуш, Л. Березовська, Н. Гавриш, Н. Водолага, Н. Орланова, С. Чемортан) продуктивно-творчій (Н. Портницька), музичній (І.Онищук) діяльності дошкільників.

Найбільш ґрунтовно вивчена проблема розвитку індивідуальності дітей старшого дошкільного віку В. Кузьменко. Автором визначені ефективні психолого-педагогічні умови розвитку індивідуальності дитини 3-7 років [2].

Аналіз наукових підходів до проблеми творчої індивідуальності, дозволив простежити активну увагу з боку вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів, про що засвідчує велика кількість праць присвячених: психології творчості в навчальному процесі; розвитку творчої особистості та індивідуальності дітей дошкільного віку в онтогенезі, психолого-педагогічним основам, особливостям розвитку індивідуальності, ролі діяльності в її формуванні та інших важливих чинників, які стимулюють формування цього процесу.

Тому розуміння педагогом сутності особливостей розвитку та формування творчої індивідуальності, важливості дошкільного періоду для становлення дитини як індивідуальності, наявності вміння синтезувати педагогічні й психологічні знання, вчасне виявлення творчих нахилів і здібностей, використання доцільних форм і методів роботи з дітьми, розглядається як провідна складова *педагогічної майстерності*, а важливим засобом формування творчої індивідуальності підходу є забезпечення компетентності педагогів у зазначеному напрямі.

Література

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов // Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Кузьменко В. У. Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 194-205.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ключові слова: методична компетентність, дошкільна освіта, вища освіта, майбутні вихователі, компетентнісний підхід, професійна підготовка.

Входження України до Європейського освітнього простору актуалізує проблему втілення у вітчизняній освітній процесі вищих навчальних закладів компетентнісного підходу як важливого засобу управління якістю підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти.

Компетентнісний підхід передбачає формування різних типів компетентностей особистості – професійної, інформаційної, комунікативної, соціальної, тощо. Як відомо, проблеми компетентнісного підходу розробляються міжнародними організаціями, зокрема, ЮНЕСКО, Радою Європи і т. ін. Зокрема, Рада Європи визначає такі види компетенцій, як політичні й соціальні (участь у функціонуванні демократичних суспільних інституцій, громадянська відповідальність особистості; компетенції, що виражають толерантність, терпимість розуміння відмінностей людей інших мов, культур; комунікативні компетенції; інформаційні компетенції; компетенції як здатність до рефлексії, професійного зростання, досягнення успіхів в професійному і особистісному житті [4].

Зазначимо, що сучасна вища професійна освіта в Україні спрямована на формування у студентів ключових (базових) і предметних компетентностей, які розглядаються вченими як інтегрована характеристика особистості, що поєднує науково-теоретичну, практичну, особистісну готовність до реалізації педагогічної діяльності (Н. Глузман, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Скворцова, М. Сметанський)

Наше дослідження ґрунтується на розумінні О. Пометун, яка розглядає компетентнісний підхід як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток ключових (базових основних) і предметних компетентностей особистостей. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [5].

З огляду на висловлене, компетентність – це вміння педагога реалізовувати свої можливості в конкретних виробничих ситуаціях; поняття має складну структуру, діяльнісний характер і є динамічним утворенням. У структурі професійної педагогічної компетентності фахівця Б. Андрієвський виокремлює такі компетентності: «компетентність у інваріативній галузі професійної діяльності; компетентність у загальнонауковій сфері, яка є базою відповідної професії; компетентність у соціальній сфері; рефлексивна компетентність, що забезпечує готовність до систематичного оволодіння новими знаннями, комп'ютерною технікою та умотивоване бажання до

підвищення фахової майстерності [1, 218]. Ми погоджуємось з думкою вченого про те, що поняття «компетентність» має використовуватись для визначення інтегрованих характеристик якості підготовки спеціалістів до ефективного здійснення освітнього процесу.

Усі вищезначені особливості та характеристики видів компетентностей та компетенцій фахівців освітніх закладів у повній мірі повинні бути сформовані також у вихователів та організаторів дошкільної освіти.

Державна програма розвитку дошкільної освіти в Україні виокремлює основні напрями розвитку дошкільної освіти, наголошує на необхідності посилення її науково-методичного супроводу, оновлення освітніх стандартів, запровадження інноваційних технологій у підготовку педагогічних кадрів для сучасних освітніх закладів.

Сучасні завдання, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція), висувають нові вимоги щодо підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю до організації методичної роботи в дошкільних закладах. Відповідно постають нові цілі і завдання формування професійної компетентності, зокрема, методичної, майбутніх організаторів дошкільної освіти. Відтак, у повній мірі, формування цих видів компетентностей є актуальною проблемою і для викладачів факультетів дошкільної освіти. Зазначимо, що до базових знань, умінь і навичок майбутнього організатора дошкільної освіти належать глибокі теоретичні та науково-методичні знання в галузі дошкільної педагогіки, психології, методик дошкільної освіти.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що в структурі професійної педагогічної компетентності педагога науковці визначають і методичну компетентність як таку, що забезпечує готовність до ефективної педагогічної діяльності, до використання інноваційних технологій, здатність усвідомлювати методичні проблеми та ефективно їх вирішувати (І. Акуленко, А. Богуш, О. Корнеєва, М. Машовець, В. Моторіна, С. Скворцова, Т. Поніманська).

Також актуальність обраної проблеми обумовлюється новими концепціями дошкільної освіти, реалізація яких вимагає від дошкільного педагога, вихователя-методиста високого рівня методичної компетентності, готовності до активного і творчого запровадження освітніх інновацій у методичну роботу ДНЗ. Істотним, на нашу думку, є те, що аналіз сучасної педагогічної практики засвідчує наявність глибоких протиріч між сьогоденними вимогами до методичного супроводу в освітніх закладах, необхідністю трансформування наукових ідей в педагогічну практику та рівнем сформованості науково-теоретичних, методичних знань, практичних умінь і навичок випускників факультетів дошкільної освіти. Як вказують науковці, існує гостра проблема недостатньої ефективності управлінської і методичної діяльності вихователів-методистів стосовно організації науково-методичного супроводу в дошкільних навчальних закладах. Вочевидь успішне розв'язання цих завдань залежить від ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів, організаторів дошкільної освіти до методичної роботи в умовах педагогічного університету.

У контексті нашого дослідження варто зупинитись на сутнісних особливостях формування професійної і зокрема, методичної, компетентності студентів – майбутніх фахівців дошкільної освіти. Як стверджує О.Корнеєва, «методична компетентність вихователя ДНЗ – це сукупна характеристика професійної та методичної зрілості діяльності вихователя, що виконується в межах його посадових

обов'язків і відповідає визначеним нормам. Вона складається з професійно педагогічних знань, організаторських умінь і навичок, що забезпечують структурування й організацію навчально-виховного процесу певної вікової групи ДНЗ, контролювання та об'єктивне оцінювання результатів власної педагогічної діяльності і педагогічної діяльності колег” [3, 9].

Узагальнення різних джерел з проблеми дозволяє зробити висновок про те, що це поняття не має однозначних підходів та трактувань. Очевидно, що методична компетентність вихователя-методиста – це інтегральна якість особистості, сукупна характеристика професійної готовності фахівця до забезпечення методичного супроводу вихователів дошкільного закладу, а також особистісно-моральна зрілість до організації роботи з вихователями.

Важливою у руслі нашого дослідження є думка зарубіжного психолога Дж.Равена, який визначає компетентність як особливу здатність фахівця до ефективного виконання конкретних дій у конкретній професійній сфері, що забезпечується вузькоспеціальними знаннями та предметними навичками, способами мислення, відповідальністю за свої дії. Актуальною також є його теза про компетентності, що передбачають високий рівень ініціативи, здатності організовувати людей до поставлених завдань, готовність оцінювати та аналізувати наслідки своїх дій [6, 161]. Відтак, важливо забезпечити формування у майбутніх фахівців уміння не лише здійснювати педагогічне керівництво та контроль за роботою вихователів, а й диференціювати методичну допомогу вихователям з різним рівнем фахової підготовки та педагогічним досвідом; здатність створювати сприятливий психологічний клімат у колективі, забезпечувати оптимальні умови для ефективної організації педагогічного процесу в дошкільному закладі. Також важливі уміння вихователя-методиста дошкільного закладу чітко визначати стратегію розвитку діяльності педагогічного колективу, спрямовувати його роботу на забезпечення особистісно зорієнтованого підходу до виховання й розвитку дітей. У цьому руслі необхідне наповнення професійної підготовки інноваційними технологіями дошкільної освіти, зміна пріоритетів у професійній діяльності стосовно розвитку дітей-дошкільників, формування високої мотивації майбутніх педагогів до саморозвитку та рефлексії. Окремою вимогою в посадовій інструкції вихователя-методиста акцентована та, що визначає його особистісні якості – високі моральні чесноти, загальнолюдські цінності – гуманізм, доброта, працелюбність, справедливість, дотримання педагогічного такту та етики. Таким чином, майбутній спеціаліст ДНЗ повинен уміти здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності, партнерських взаємин з педагогами, формувати і розвивати особистісні якості, творчі здібності, бути готовим стати доброзичливим наставником своїм колегам.

Саме тому звертаємо увагу на формування умінь і навичок студентів досліджувати зміст і структуру діяльності вихователя-методиста, класифікувати його функціональні обов'язки, віднаходити засоби вдосконалення його праці. Варто зазначити, що на сучасному етапі також зростають вимоги до якості та ефективності роботи дошкільних педагогів. Важливу роль в удосконаленні їхньої психолого-педагогічної підготовки та підвищенні педагогічної майстерності відіграють методичні служби. Першою ланкою є методична служба дошкільного навчального закладу. Її завдання так організувати роботу, щоб вихователь міг не лише поповнювати свої фахові знання,

а й впроваджувати їх у практику роботи, широко використовуючи форми та методи гуманізації педагогічного процесу, що сприяють становленню дитини як особистості. Водночас, завдання вихователя-методиста – допомагати вихователям усвідомити необхідність змінювати тактику спілкування з дитиною, а саме: відмова від диктату, коли домінують заборона, вимога, погроза, наказ, окрик, перехід до партнерської діяльності з вихованцями, до діалогу з ними, до встановлення довірчих стосунків, що забезпечує дітям почуття захищеності, емоційного благополуччя довіри, радощів дитинства. Ось чому, не відкидаючи основних традиційних методичних форм роботи з педагогічними кадрами, якими є педрада, консультації, педгодини, колективні перегляди занять, семінари, семінари-практикуми, слід прагнути наповнювати їх новим сучасним змістом, узгоджуючи його з Базовим компонентом дошкільної освіти, новими програмами, іншими інструктивно-методичними документами.

Наш досвід роботи, багаторічні спостереження та аналіз роботи вихователів-методистів засвідчують, що найбільший вплив на формування науково-методичної компетентності майбутнього фахівця, здійснюють тренінгові вправи, мозкові атаки, конкурси, методичні аукціони, науково-практичні конференції, ділові ігри та самостійна пошукова діяльність, у якій наявна постановка мети методичної роботи, присутній творчий пошук, самоаналіз та самокорекція. Зокрема, виправдала себе рольова підготовка студентів під час ділових ігор (наприклад, круглий стіл методистів дошкільної освіти на тему: «Впровадження елементів сучасних педагогічних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу»; педагогічні читання «Методичний супровід ДНЗ як фактор удосконалення педагогічного процесу» за участю різних спеціалістів: «завідувачів ДНЗ», «вихователів-методистів», «психологів», «вихователів». Означені форми роботи сприяють збагаченню професійного інтересу, підвищують рівень науково-методичної підготовки майбутніх педагогів, мотивують педагогічну діяльність згідно з вимогами сучасної практики, формують практичні уміння і навички організатора дошкільної освіти.

Ефективним сучасним методом формування методичної компетентності є метод кейсів (аналіз практичних ситуацій, використання якого дає можливість майбутньому фахівцю трансформувати отримані знання у конкретних ситуаціях методичної роботи ДНЗ. Особливо доцільно використовувати метод кейсів для усвідомлення індивідуальних емоційно-поведінкових аспектів у діяльності вихователя, його професійних проблем, формуванні його копінг-стратегій (свідома соціальна поведінка). Фактично метод кейсів ефективний для використання у викладанні всіх професійно-спрямованих навчальних дисциплін, адже цей метод вчить свідомо організовувати свою професійну поведінку, активно трансформувати будь-яку виробничу ситуацію через усвідомлені стратегічні дії вихователя-методиста.

Також акцентуємо важливість підготовки майбутнього вихователя-методиста до науково-дослідницької діяльності, що забезпечується саме університетською освітою. Цей вид діяльності фахівця забезпечує експериментально-дослідницьку та науково-пошукову інноваційну роботу організатора дошкільної освіти у педагогічному колективі, з педагогічною та батьківською громадськістю, аналіз та висвітлення проблем і розвитку дошкільної освіти у своєму регіоні, трансформуванні наукових ідей, інноваційних технологій у педагогічну практику. Першу наукову школу студент

повинен пройти у наукових гуртка, проблемних групах, науково-дослідницьких лабораторіях, у реалізації експериментальних проєктів під керівництвом доцентів та професорів університету. Адже згідно нового положення про районний (міський) методичний кабінет від 8 грудня 2008 р. № 1119 ці заклади можуть бути реорганізовані у науково-методичні центри, метою діяльності яких визнається науково-методичний супровід системи дошкільної освіти.

У процесі підготовки та самостійної реалізації студентами освітніх проєктів у галузі методичної роботи в дошкільних закладах – це останнє завдання перед іспитом з дошкільної педагогіки, організації і керівництва дошкільною освітою в Україні – ми надаємо їм можливість самостійно визначити тему майбутнього освітнього проєкту з організації методичного супроводу, обрати відповідний матеріал та провести певну підготовчу роботу. Теми таких освітніх проєктів: «Методична майстерня дошкільного педагога», «Імідж сучасного ДНЗ», «Дошкільний заклад III тисячоліття», «Методична виставка в ДНЗ», Методична панорама» та ін.

Отже, саме організатор дошкільної освіти покликаний удосконалювати методичну майстерність дошкільних педагогів, згуртувати педагогічний колектив на реалізацію творчих завдань виховання і розвитку дитини-дошкільника, реалізуючи у методичній роботі творчі набутки педагогічної спадщини, сучасні досягнення психолого-педагогічної науки та перспективний педагогічний досвід.

Висновки. Компетентнісний підхід у підготовці вихователів-методистів дошкільних закладів визначається стратегією підготовки студентів оптимально реалізовувати зміст, методи і форми методичного супроводу діяльності педагогічного персоналу дошкільних навчальних закладів. Для забезпечення компетентнісного підходу у вищій школі сьогодні важливо вирішити проблеми формування нових видів компетентностей фахівців, оволодіння якими вимагає сучасна наука і практика, оскільки їхній зміст та особливості ще досконало не визначені. У зв'язку з цим першорядного значення набуває формування методичної компетентності майбутнього вихователя-методиста під час його професійної підготовки у педагогічному університеті. Методична компетентність вихователя-методиста розглядається нами як інтегративна характеристика фахівця дошкільної освіти, що виявляється у здатності ефективно та творчо забезпечувати реалізацію змісту, форм, методів методичного супроводу на засадах інноваційного процесу, а також аналіз і корекцію результатів власної методичної та педагогічної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвський Б.М. Професійна компетентність сучасного педагога /Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 65. Херсон: ХДУ, 2014. 458 с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики [під заг.ред. О.В.Овчарук]. Київ: КІС., 2004. С.45-51.
3. Корнеева О.Л. Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів. Автореф. дис... канд. пед. наук. Одеса, 2012. 20 с.
4. Модернизация российского образования: документы и материалы / Под ред. Э.Д.Днегулова. М.: ГУВШЭ, 2002. 332 с.

5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред.. О.В.Овчарук. К.: КІС, 2004. С. 16-25.
6. Равен Дж. Компетентности в современном обществе. Выявление, развитие, реализация. М.: КогитоЦентр, 2002. 270 с.
7. Сковрцова С.О. Нормативна складова методичної компетентності майбутнього вчителя в галузі викладання математики / Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченко. Вип 101. Серія: Педагогічні науки. Чернігів: ЧНПУ, 2013. С. 286-289.

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДИТИНИ

Ключові слова: емоційний розвиток, сім'я, емоційне благополуччя.

Останнім часом проблема емоційного розвитку дітей дошкільного віку все частіше привертає увагу педагогів і психологів. Емоційний розвиток особистості – складний і багатоаспектний процес, який виражається в зміні здатності до емоційного регулювання, у формуванні індивідуальних відмінностей в емоційних реакціях на зовнішні ситуації та внутрішні процеси.

При вивченні емоцій та їхнього впливу на розвиток дитини, заслуговує ретельного дослідження проблема впливу чинників сімейної ситуації на емоційний розвиток дошкільника. Адже в сім'ї дитина набуває першого досвіду людського спілкування, вчиться розрізняти емоції, розуміти переживання близьких і співчувати їм. Як підкреслює М. І. Лісіна [4], спілкування в родині завжди проходить на емоційній основі, а відсутність емоційного контакту з близькими призводить до порушень у формуванні особистості дитини.

Науковці одностайні у тому, що родині належить значна роль у розвитку емоційної сфери дитини. Існує безліч чинників сімейної ситуації, таких, як склад сім'ї, психологічний клімат, особливості сімейних взаємин, стиль виховання, особливості емоційності батьків, система їх очікувань і цінностей, які становлять основу формування емоційної сфери дитини. Психологи по-різному аналізують значення факторів сімейної ситуації на емоційний розвиток дитини.

Наприклад, С. Томкінс [7] виокремлює чотири основні способи «соціалізації смутку»:

- 1) за допомогою покарання (каральний тип);
- 2) за допомогою заохочення;
- 3) за допомогою часткового заохочення;
- 4) за допомогою різнорідних засобів.

Вчений диференціюючи «способи соціалізації» вважав, що коли сльози дитини викликають негативну реакцію дорослих або повністю ігноруються, має місце каральний тип соціалізації печалі. Така поведінка батьків стає причиною страхів дитини і низької толерантності до фрустрації.

Заохочуючий тип соціалізації печалі, на думку вченого, характеризується тим, що батьки намагаються заспокоїти дитину і починають дії, спрямовані на усунення стимулу, який викликав печаль. Це сприяє формуванню почуття довіри, чесності, виховує мужність і стійкість до фрустрації.

Вибір того чи іншого способу соціалізації печалі залежить від минулого досвіду батьків, а також індивідуальних особливостей дитини. Дитина з низьким порогом печалі плаче частіше і сильніше, викликаючи у батьків більше роздратування і схилаючи їх до карального типу.

Третій тип соціалізації печалі (часткове захоочення) характеризується тим, що батьки просто пестять і підбадьорюють плач дитини, не намагаючись впливати на причину печалі. З віком, така дитина буде не здатна долати печаль. Водночас. Як стверджував С. Томкінс, жоден з цих способів соціалізації, не застосовується в чистому вигляді.

Не менш важливим, на думку К. Ізарда, виявляється реагування батьків на вираження у дітей емоції радості. Переживання цієї емоції вкрай важливі для нормального розвитку дитини. Однак радість не може бути результатом вольового зусилля або метою діяльності [2]. Батьки не можуть навчити дитину радіти. Експресія радості, як правило, пов'язана з посмішкою. Яка рано з'являється у дитини, але спочатку вона носить ендогенний характер. Проте батьки реагують на неї як на емоцію соціальну, сприяючи формуванню емоційної прихильності.

Тим часом, Г. Барретт і Дж. Кампос [6] виділяють чотири характеристики батьківських емоцій, які можуть впливати на емоційну поведінку дитини:

По-перше, батьківські емоції як реакції на специфічні події можуть безпосередньо імітуватися дитиною. Якщо батьки реагують на когось позитивною або негативною емоцією, то дитина, швидше за все, реагуватиме схожим афектом.

По-друге, діти засвоюють певні вирази емоцій, які, зазвичай, використовують батьки. Дитина може копіювати саркастичну інтонацію або навіть конкретну фразу, яка часто вживається дорослими.

По-третє, батьки моделюють ефективні або неефективні прийоми подолання труднощів, і діти засвоюють ці патерни, спостерігаючи, як батьки справляються з емоційно важкими ситуаціями.

По-четверте, це емоційний клімат, сімейного оточення, створеного батьками і який непомітним чином може впливати на дитину. Тепла, дружня атмосфера в сім'ї, прийняття дитини батьками – це невід'ємна умова задоволення потреби дитини в любові. Особливості батьківського ставлення безпосередньо показує вплив на формування особистості дитини, її самооцінку, образ Я, взаємини з однолітками.

Роль сімейного благополуччя для нормального психічного розвитку, в тому числі і для розвитку емоційної сфери, неодноразово доводилася в роботах вітчизняних і зарубіжних психологів. Водночас такі чинники, як відсутність батька, можуть чинити істотний вплив на емоційну сферу дитини, умови виховання в неповних сім'ях мають свою специфіку, навіть якщо мати робить все можливе, для виконання ролі обох батьків.

За даними Е.О. Смирнової та її колег [5], діти, які ростуть в неповних сім'ях, мають менш сприятливу картину емоційно-особистої сфери, порівняно з однолітками, зростаючими в повних сім'ях. Наявність батька і матері є важливою передумовою нормального емоційного і морального розвитку дитини. В умовах великої професійної зайнятості батьків (особливо матерів), неоціненну послугу родині надають бабуся і дідусь. Вони сприяють задоволенню емоційних потреб дитини.

За даними Ю.О. Галушкінської [1], ставлення до бабусь і дідусів у дітей старшого дошкільного віку характеризується більшою емоційністю, ніж ставлення до батьків. У спілкуванні з ними діти проявляють більшу теплоту, використовують лагідні слова. Допмагаючи виховувати дітей, бабусі в одних випадках допомагають зміцнити сім'ю, в інших – послаблюють її виховний потенціал, знижують авторитет батьків

в очах дитини або практикують непослідовний тип виховання [3]. Нарешті, необхідно відзначити роль такого чинника, як система цінностей і очікувань батьків.

Як відзначає А. Д. Кошелева [3], індивідуальні уподобання і антипатії матері надають особливого впливу на розвиток дитини: швидше розвивається те, що найбільше подобається матері. Процес розвитку сповільнюється там, де мати залишається байдужою або приховує своє схвалення. На жаль, доводиться визнати, що не всі батьки визнають за дитиною право на вияв емоцій. Часто під емоційним розвитком батьки розуміють придушення і жорсткий контроль над емоціями, не приділяючи належної уваги таким важливим напрямам, як формування «мови емоцій», виразної лицьовій експресії обличчя, розуміння своїх і чужих емоцій. Вважаючи високий інтелект запорукою успіху дитини в житті, багато батьків не беруть до уваги той факт, що емоції відіграють важливу роль в спілкуванні дитини з однолітками, впливаючи на характер таких відносин, та успішність процесу соціалізації.

Висновок. Як видно з наведеного аналізу, можна виділити цілу низку «сімейних» чинників, які певним чином впливають на розвиток емоційної сфери дитини: виховується дитина в повній або неповній сім'ї, чи є у неї брат або сестра, яка емоційна атмосфера панує в сім'ї, чи існує можливість спілкування з прабатьками і наскільки це спілкування інтенсивне. Не можна також виключати чинники соціально-економічного характеру – освіта батьків, рівень їх достатку, тощо. Відтак, сімейне оточення відіграє визначну роль в емоційному розвитку дитини. Водночас, більшість батьків, як правило, основний акцент роблять на формуванні у дитини інтелектуальних і вольових якостей, ігноруючи необхідність розвитку емоційної сфери дошкільника.

Литература

1. Галущинская Ю. О. Развитие эмоций дошкольников в процессе формирования ценностного отношения к старости // Особенности эмоциональной сферы личности. Сборник научных статей. – Шадринск, 2000.
2. Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000.
3. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников. — М.: Академия, 2003.
4. Лисина М. И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. – М., 1974.
5. Смирнова Е. О., Собкин В. С. и др. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье // Вопросы психологии. — 1999. – № 6.
6. Emotions: theory, research and experience. V. 2. Emotions in early development / Ed. by R. Plutchik, H. Kellerman. – N.-Y., 1981.
7. Tompkins S. S. Affect, Imagery, Consciousness. — V. 2. The negative
8. affects. — N.-Y., 1963

КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ КРОС- КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ В ПОЛІКУЛЬТУРНІЙ ДІЙНОСТІ

Анотація: В статті розглядається поняття «культурний інтелект» в єдності його компонентів, а також взаємозв'язок культурного інтелекту і крос-культурної адаптації, мови та ідентичності. Аналізується поведінка особистостей з різним рівнем мотиваційного культурного інтелекту в полікультурному середовищі.

Ключові слова: культурний інтелект, мотиваційний культурний інтелект крос-культурна адаптація, етнічна ідентичність, полікультурність, адаптація взаємодії.

Keywords: cultural intelligence, motivational cultural intelligence, cross-cultural adjustment, ethnic identity, multiculturalism, interaction adjustment.

Процес змішання культур – один із результатів економічної та культурної глобалізації, тенденції розвитку якої залишаються досить стійкими. Корисний внесок у розуміння трансформації етнокультурної ідентичності сучасної людини робить концепція культурного інтелекту. Досягнення високого рівня культурного інтелекту настільки глибока робота над собою, що особистість повинна вміти не тільки ефективно взаємодіяти в конкретній ситуації з урахуванням усіх її культурних особливостей, а й формувати новий погляд на себе в полікультурному світі. Культурний інтелект не може стати інструментом ефективної взаємодії між культурами в сучасному світі без адаптації до нової соціокультурної реальності, без формування глобального мислення і крос-культурної толерантності.

Не можна заперечувати важливість культурного інтелекту в розумінні крос-культурної адаптації. У дослідженнях з проблеми крос-культурної адаптації (P.M. Caligiuri; R. Hechanova, T.A. Beehr & N.D. Christiansen; B. Parker & G.M. McEvoy) було встановлено, що фактори індивідуального рівня, такі як особистість, самоконтроль і самодостатність, є її важливими провісниками. Науковці П.К. Ерлі і Сун Анг визначають культурний інтелект (CQ – cultural intelligence або cultural quotient) як «здатність ефективно взаємодіяти з людьми, які походять з відмінних від суб'єкта культурних середовищ, іншими словами, не тільки здатність розуміти поведінку представників інших культур, а й уміння демонструвати ті поведінкові патерни, які прийняті в тій чи іншій культурі» [9].

У підході П.К. Ерлі і С. Анга поняття культурного інтелекту розробляється, з одного боку, на основі теорії акультурації, а з іншого, спирається на теорії соціального та емоційного інтелекту, маючи з ними спільні положення. Серед них: багаторівнева природа будь-якого інтелекту, що включає як когнітивні, так і поведінкові аспекти. Проте, одна з основних відмінностей полягає в тому, що якщо соціальний та емоційний інтелект реалізують себе в рамках однієї культури і не застосовуються в інших, то культурний інтелект було введено як спеціальний когнітивно-поведінковий концепт, який «працює» поза культурних кордонів та «над культурами» [9].

Важливе місце в концепції культурного інтелекту займає проблема вербальної комунікації та мовної компетентності. Саме комунікація в полікультурному середовищі створює найбільшу кількість перешкод до успіху. Мова йде не тільки про володіння мовою, а й про знання паралінгвістичних елементів та візуальних аспектів, які можуть відрізнятись в різних культурах. Так, мову можна розглядати як один з факторів, що визначають формування полікультурної особистості й нових ідентичностей в полікультурному світі. Тому науковці приділяють багато уваги проблемі зв'язку мови та ідентичності. Вектор формування ідентичності під час засвоєння нової картини світу через мову може бути таким: етнічна, бікультурна або глобальна ідентичність [2; 3].

Вивчаючи роль мови у формуванні етнічності або етнічної ідентичності, відомий соціолінгвіст Х. Хаарманн розробляє свою еколінгвістичну модель, в якій фактори, пов'язані з етнічністю, оцінюються як внутрішні екологічні змінні, що визначають мовну поведінку як групи, так і окремої особистості: психічні, лінгвістичні, соціальні, економічні. За словами науковця, в ситуації білінгвізму етнічність може зазнавати таких змін: профіляція, сепарація, проліферація, інкорпорація, конгломерація, амальгамація, які широко представлені в сучасному світі [4].

Х. Хаарманн підкреслює, що кожен випадок зміни етнічної ідентичності унікальний, незважаючи на безсумнівну подібність загальних процесів, а в деяких випадках дослідники можуть зіткнутися з незавершеним процесом переходу від одного типу етнічної ідентичності до іншого. Незважаючи на те, що Х. Хаарманн робить основними конструктами свого підходу саме мову та етнічну ідентичність, насправді він намагається показати відносну роль мови в процесі зміни етнічної ідентичності, у процесах етнічного об'єднання і роз'єднання, у формуванні різних типів двомовної ідентичності, у процесах адаптації чужих культурних патернів. Крім того, ця роль безпосередньо залежить від ступеня важливості, яку етнічна група відводить мові в міжетнічних взаєминах. Мова є лиш одним із чинників формування ідентичності і повинна неодмінно вивчатися як змінюваний фактор етнічності, як «мова в етнічності», а не як самостійний конструкт у парі «мова – етнічність» [4].

Модель культурного інтелекту складається з чотирьох компонентів – метакогнітивного, когнітивного, мотиваційного і поведінкового [5; 9]. Так, мотиваційний культурний інтелект – це здатність і бажання індивіда звертати увагу на культурні особливості, вивчати їх та намагатися досягти позитивного результату в процесі міжкультурної взаємодії [13]. П.К. Ерлі і С. Анг розглядають мотиваційний культурний інтелект як «найважливіший компонент культурного інтелекту і ключовий елемент в адаптації до нових культурних середовищ» [9].

Доведено, що мотиваційний культурний інтелект пов'язаний із загальною адаптацією, а також зі статтю, віком та громадянством особистості [5]. Мотиваційний культурний інтелект посилається на ступінь інтересу особистостей і прагне адаптації до нового культурного оточення. Його розглядають як внутрішню мотивацію індивіда і самоєфективність з метою навчання чи роботи в крос-культурних умовах.

Особистості з високим мотиваційним культурним інтелектом насправді вмотивовані щодо взаємодії в нових для них, різноманітних крос-культурних ситуаціях. Вони оцінюють нові культурні враження, отримують новий досвід під час взаємодії з людьми із різних культурних середовищ. Люди з високим мотиваційним культурним

інтелектом також мають високі адаптаційні здібності. Мотиваційний аспект культурного інтелекту потребує особистого почуття ефективності й прагнення майстерності, а також позитивної оцінки таких ситуацій [9].

Беручи за основу визначення самоефективності А. Бандурою, як «відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації», самоефективність у мотиваційному культурному інтелекті відноситься до наявності в особистості потенціалу для досягнення певного рівня продуктивності в умовах нової культури [6]. Мотиваційний культурний інтелект викликає увагу і зусилля, стимулює і спрямовує культурні знання та стратегії людини в керовані дії в умовах нового культурного досвіду. Отже, мотиваційний культурний інтелект повинен впливати на ступінь крос-культурної адаптації особистості.

Інтерес до проблеми крос-культурної адаптації зумовлений зростанням рівня національної самосвідомості національних та етнічних груп, які мешкають на певній території, з одного боку, і розвитком міграції етнічних груп, поверненням депортованих народів на свою батьківщину, з іншого. Етнопсихологи Н.М. Лебедева, Г.В. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, М.В. Тетеріна провели аналіз сучасних західних підходів до крос-культурної адаптації, таких як концепція «культурного шоку» (S. Bochner, A. Furnham, K. Oberg), концепція «аккультурації» (J. Berry) та ін.

Так, І.В. Брунова-Калісецька визначає термін «крос-культурна адаптація» як «форму активно-перетворювальних взаємовідносин суб'єкта з полікультурною дійсністю в межах його індивідуального досвіду». Науковець обстоює думку, що крос-культурна адаптація властива всім індивідам, які вступають у міжетнічну взаємодію, незалежно від статусу культури, до якої належить суб'єкт взаємодії [1].

Особистості на початковій стадії крос-культурної адаптації притаманна складна і суперечлива структура самосвідомості в цілому і самоефективності як її інтегральної характеристики. Ця структура відображає внутрішній конфлікт особистості, оскільки високий рівень самоефективності пов'язаний у неї із запереченням відповідальності і контрольованості подій свого життя. На завершальній стадії крос-культурної адаптації структура самосвідомості в цілому і самоефективності зокрема характеризується злагожденістю і несуперечливістю. Інтернальність у різних галузях життєдіяльності такого індивіда означає не тільки відчуття ним своєї успішності, а й побудову відповідних сценаріїв та стратегій власної діяльності і життя в цілому. У результаті відбувається перенесення, вироблених в інших сферах індивідуального досвіду, навичок застосування самоефективності на сферу міжетнічних відносин, що сприяє успішній крос-культурній адаптації індивіда [1].

Дж. Блек визначає крос-культурну адаптацію як «ступінь психологічного комфорту та обізнаності, які має особистість в новому середовищі» [8, 122]. Загалом адаптація включає три аспекти: 1) загальна адаптація – це адаптація до культури приймаючої країни і загальні умови життя в приймаючому суспільстві; 2) адаптація взаємодії – це комфортні міжособистісні відносини з громадянами приймаючої країни; 3) адаптація до роботи – це пристосування до місцевої робочої культури, очікувань і вимог на закордонній посаді [10].

Загальна адаптація включає в себе повну адаптацію до життя в чужій культурі [7]. Особистості з високим мотиваційним культурним інтелектом, які насправді

вмотивовані, щоб випробувати нові, різноманітні культурні ситуації, є самостійно ефективними в адаптації до різних середовищ і мають досвід вищого рівня загальної адаптації [5; 9]. Ті особистості, які мають високий мотиваційний культурний інтелект, не тільки більш відкриті для нових, різних знань, їм також подобається пережити щось нове. Вони схильні до адаптації в різних культурних ситуаціях та умовах життя, а отже, повинні відчувати більш загальну адаптацію, ніж ті, хто має низький мотиваційний культурний інтелект. Крім того, емпіричні дослідження свідчать, що індивідуальна ефективність, основна риса мотиваційного культурного інтелекту, відноситься до загальної адаптації [11; 12].

Адаптація взаємодії – це комфорт, досягнутий в процесі взаємодії з представниками приймаючої сторони як під час роботи, так і в неробочих ситуаціях. Вважається, що люди з високим мотиваційним культурним інтелектом добре пристосовуються під час взаємодії з представниками різних культур. П.К. Ерлі і С. Анг припускають, що «люди з високим мотиваційним культурним інтелектом мають почуття впевненості щодо соціальної взаємодії в нових умовах і вони пристосовуються міжособистісно» [9]. Вони впевнені у своїй здатності взаємодіяти з представниками різних культур і можуть активно прагнути розвивати відносини з тими, хто відрізняється від них у культурному плані. Таким чином, вони повинні пережити високий рівень комфорту, взаємодіючи з людьми із різних культур. Дослідження показують, що такі ефективні переконання стосуються адаптації взаємодії [11; 12].

Культурний інтелект – це можливість зберегти ідентичності на місцевих рівнях та етнічні культури на глобальному рівні, він також сприяє успішній самореалізації в полікультурному світі. У сучасному суспільстві існує запит на зміни етнокультурної ідентичності для людей, які хочуть бути успішними в своїх професіях незалежно від тієї країни, де вони реалізують свій потенціал. Уявити адаптацію без знання мови в новій культурі практично неможливо, тому висока двомовна або багатомовна компетентність є ключем до набуття культурного інтелекту і формування нової ідентичності. Людина, яка володіє високим рівнем культурної толерантності, озброєна знаннями, мотивована на міжкультурну взаємодію, вміє успішно існувати в різних культурних середовищах, має можливість не тільки виступати посередником між ними, але й на новому рівні розуміти свою рідну культуру.

Оскільки культурний інтелект є відносно новим поняттям, то всебічне вивчення мотиваційного культурного інтелекту, як одного зі специфічних аспектів культурного інтелекту, має потенціал для подальшого розуміння культурного інтелекту і служить в якості моделі майбутніх досліджень з проблем культурного інтелекту.

Література

1. Брунова-Калісецька І.В. Психологічна самоефективність як фактор кроскультурної адаптації. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 2009. – 20 с.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособ. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
4. Haarmann H. Language in ethnicity: A view of basic ecological relations. – Berlin: Walter de Gruyter, 1986.

5. Ang S., Dyne van L., Koh C. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. // *Group and Organization Management*. – 2006. – V. 31., № 1. – P. 100–123.
6. Bandura A. *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
7. Black J.S. Work role transitions: A study of American expatriate managers in Japan. // *Journal of International Business Studies*. – 1988. – №19. – P. 277-294.
8. Black J.S. The relationship of personal characteristics with the adjustment of Japanese expatriate managers. // *Management International Review*. – 1990. – №30. – P. 119-134.
9. Earley P.C., Ang S. *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. – Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.
10. Gregersen H.B., Black J.S. A multifaceted approach to expatriate retention in international assignments. // *Group and Organization Studies*. – 1990. – №15. – P. 461-485.
11. Harrison J. K., Chadwick M., Scales M. The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1996. – №20. – P. 167-188.
12. Hechanova R., Beehr T.A., Christiansen N.D. Antecedents and consequences of employees' adjustment to overseas assignment: A meta-analytic review. // *Applied Psychology*. – 2003. – № 52. – P. 213-236.
13. Koh C., Joseph D., Ang S. Cultural intelligence and collaborative work: Intercultural competencies in global technology work teams. // *International Workshop on Intercultural Collaboration*. – 2009. – February 20-21. – P. 261-264.

Корінна Г. О.

аспірант кафедри теорії та методик дошкільної освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В АСПЕКТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

***Анотація.** У статті розкрито актуальна на сьогодні проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку в процесі їхньої статево-рольової соціалізації. Подано результати наукових пошуків, що дозволило розкрити теоретичні аспекти процесів статево-рольової соціалізації дошкільників та професійної підготовки майбутніх педагогів.*

Ключові слова: професійна підготовка.

Суспільство початку ХХІ ст. характеризують як суспільство постіндустріальне, інформаційне, технократичне. Всі ці визначення так чи інакше характеризують його як століття реформування освіти, адже останнє забезпечує економічний розвиток, соціальну стабільність, розвиток інститутів громадянського суспільства. Саме освіта значною мірою зумовлює майбутнє планети та світового співтовариства загалом [6, с. 22].

Динамічний розвиток системи вищої освіти спрямований на вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців, які були б спроможними адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, самостійно поповнювати професійні знання, збагачувати власний професійний досвід, а відтак потребує інноваційного пошуку найвагоміших важелів впливу на покращення якості фахової підготовки майбутніх педагогів.

Проблему професійної підготовки досліджували вітчизняні вчені, які визначали пріоритетним завданням вищої освіти – підготовку фахівця нового рівня якості (В. Андрущенко, В. Бондарь, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Кузь, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, О. Мороз, О. Савченко, С. Сисоєва).

Науковці однак свідчать про розширення його професійних компетенцій, що зумовлюється орієнтацією на нові пріоритети сучасності та тенденції розвитку освіти в Україні. Тому важливою особливістю у підготовці сучасного фахівця є формування в нього готовності до виховання і розвитку дошкільників у процесі їхньої статево-рольової соціалізації.

Щоб розкрити зміст поняття «професійна підготовка» слід, насамперед, проаналізувати літературні джерела:

Професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт [5, с. 59].

Професійна підготовка – процес і результат діяльності, спрямованої на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь і навичок, а також якостей осо-

бистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, тобто «професійної компетентності фахівця» [4, с. 5].

Професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с. 40].

Слід зазначити, що професійна підготовка студентів у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у професійно спрямовану. Готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю професійного становлення, але й ефективністю його особистісного зростання.

Підготовка майбутнього фахівця у вищій школі реалізується у педагогічному процесі, що як відкрита, динамічна та саморозвивальна система (цілісне утворення) включає в себе наступні складові компоненти:

- зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня);
- педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця;
- педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;
- суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності [3].

Розглядаючи проблему статево-рольової соціалізації дошкільників, А. Аблітарова визначила це поняття таким чином: це процес «засвоєння особистістю соціокультурних цінностей, що зумовлюють більшість наявних особливостей статево-рольової поведінки» [2, с. 7].

Зауважимо, що процес статево-рольової соціалізації починається з раннього дитинства, продовжується довгі роки і проходить стадійно; він триває до тих пір, поки триває соціальне пізнання дитиною її оточення, спілкування з людьми різної статі, соціальна активність, а в результаті формуються нові гендерні особливості, яких потребує життя особистості в соціумі [7, с. 324].

Враховуючи важливість статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку, В. Романова пропонує такі чинники статево-рольової соціалізації: гендерні настанови; культурні стереотипи чоловічості та жіночості; відмінні засоби виховання хлопчиків і дівчаток; специфічні види праці кожної статі; диференційовані чоловічі й жіночі ролі [8, с.10].

В аспекті вказаного, варто наголосити на такому важливому компоненті професійної підготовки майбутніх педагогів як оволодіння ними основами гендерної педагогіки, що сприяє формуванню світоглядних орієнтацій, вироблення власної життєвої філософії, самоідентифікації і самореалізації в професійній сфері. При цьому важливо, щоб майбутні педагоги були обізнані з питаннями статево-рольової соціалізації особистості дитини загалом та дошкільного віку зокрема.

Професійну підготовку майбутніх педагогів у процесі статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку розглядаємо як складову частину загальної підготовки фахівців педагогічного фаху, яка передбачає оволодіння ними знаннями щодо процесу та особливостей статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку, задля досягнення більш високого рівня осмислення цієї проблеми, врахування приналежності дитини до певної статі та вироблення практичних умінь і навичок організації такої роботи з дітьми у дошкільних навчальних закладах.

Аналіз досвіду сучасних наукових досліджень з питань професійної підготовки майбутніх педагогів дозволяє дійти висновку про актуальність їхньої підготовки до виховання дітей у процесі їхньої статево-рольової соціалізації, яка займає одне з першочергових місць в системі педагогічної освіти. Враховуючи важливість статево-рольової соціалізації, слід відзначити, що професійна підготовка педагогів спрямована на формування висококваліфікованих працівників, які б орієнтувалися на формування гармонійної особистості дитини, вільної від гендерних стереотипів, готової ввійти в нову соціальну систему взаємовідносин відповідно до її можливостей та нової соціальної ситуації розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдуллина. – М., 1990. – 141 с.
2. Аблітарова А.Р. *Особливості статево-рольової соціалізації дошкільників різних етнічних груп: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка»* / А. Р. Аблітарова. – К., 2010. – 23 с.
3. Богініч О. Л. *Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс]* / О.Л. Богініч // *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу до журн.: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/
4. Григоренко Л. В. *Формування готовності студентів педвузу до професійної діяльності в процесі самостійної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»* / Л. В. Григоренко – Харків, 1991. – 18 с.
5. Грищенко І.М. *Освіта та професійна підготовка фахівців у світлі євро інтеграційних процесів* / І.М. Грищенко – *Актуальні проблеми економіки* – 2010 – № 7 – С. 56-61.
6. Лігум Ю.С. *Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в європейський освітній простір* / Ю.С. Лігум // *Вісник НАПН України: Педагогіка і психологія*. – Київ, 2011. – № 2(71). – С. 22-28.
7. Москаленко В.В. *Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге виправлене та доповнене* / В.В. Москаленко – К.: Центр учбової літератури, 2008 – 688 с.
8. Романова В. Г. *Особливості статево-рольової соціалізації підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія»* / В. Г. Романова. – К., 2002 – 25 с.

РОЛЬ КУРСУ «ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто роль курсу «Організація позакласної діяльності учнів» у підготовці майбутніх учителів географії. На основі аналізу науково-педагогічної літератури, що висвітлює окремі аспекти проблеми обґрунтовано взаємозв'язок трьох основних компонентів готовності студентів до проведення позакласної роботи: мотиваційного (ставлення до організації позакласної роботи з географії, бажання урізноманітнювати та вдосконалювати позакласну діяльність), змістового (знання теорії і методики організації позакласної роботи з географії) та процесуального (вміння планувати, організовувати, контролювати та коригувати позакласну діяльність учнів). Висвітлено зміст, програму та методичні рекомендації курсу.

Ключові слова: позакласна робота, краєзнавство, позакласна діяльність учнів, компоненти готовності, спецкурс, самостійна робота.

В статье рассмотрена роль курса «Организация внеклассной деятельности учащихся» в подготовке будущих учителей географии. На основе анализа научно-педагогической литературы, освещающей отдельные аспекты проблемы обоснованно взаимосвязь трех основных компонентов готовности студентов к проведению внеклассной работы: мотивационного (отношение к организации внеклассной работы по географии, желание разнообразить и совершенствовать внеклассную деятельность), содержательного (знание теории и методики организации внеклассной работы по географии) и процессуального (умение планировать, организовывать, контролировать и корректировать внеклассную деятельность учащихся). Освещены содержание, программа и методические рекомендации курса.

Ключевые слова: внеклассная работа, краеведение, внеклассная деятельность учащихся, компоненты готовности, спецкурс, самостоятельная работа.

The article considers the role of the course “Organizing an extracurricular activity of pupils” in the preparation of future teachers of geography. On the basis of analysis of scientific and pedagogic literature disclosing certain aspects of the issue the author has substantiated the interrelation between three main components of the willingness of students to hold extracurricular lessons, i.e., motivational (attitude to organizing extracurricular work on geography and a desire to diversify and improve an extracurricular activity), meaningful (knowledge of theory and methods of organizing extracurricular work in geography), and procedural (skills in planning, organizing, controlling, and correction of an extracurricular activity of pupils). The article discloses the content, a program, and methodical recommendations of the course.

Key words: extracurricular work, local geography, extracurricular activity of pupils, components of willingness, special course, individual work.

Постановка проблеми. У зв'язку із скороченням кількості годин, відведених на вивчення шкільного курсу географії, зростає значення позакласної роботи вчителя. Позакласні форми навчання забезпечують поглиблене вивчення різних галузей географічної науки, а саме: геології, кліматології, метеорології, гідрології, ґрунтознавства, біогеографії, палеогеографії, краєзнавства, географії культури, країнознавства. Взаємодія урочної та позакласної діяльності учнів сприяє застосуванню теоретичних знань на практиці.

Такі дисципліни як педагогіка, психологія, методика викладання географії, навчально-польові практики дають можливість майбутньому вчителю географії поєднувати навчання з практичною діяльністю, підвищувати педагогічну культуру, дозволяють зрозуміти сутність позакласної роботи на системному рівні та уміло використовувати отриману інформацію для досягнення науково-теоретичних і методичних цілей, що закладені у позакласній роботі. Однак, у переважній більшості методичної літератури з навчання географії коротко представлено цілі, методи та основні форми позакласної роботи [3;7]. Проблема полягає у тому, що виникає невідповідність між сучасними запитами учнів, які дедалі більше виходять за межі програмного матеріалу та готовністю майбутніх учителів географії до організації позакласної діяльності. Тому у процесі підготовки майбутніх учителів географії доцільне впровадження курсу «Організація позакласної діяльності учнів з географії».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему організації позакласної діяльності учнів з дисциплін природничого циклу досліджували Г. Глухова, О. Гончар, О. Нікішов, М. Семакін, Д. Трайтак. Питання позакласної роботи вчителя географії висвітлює ряд навчальних посібників (А. Бібік, А. Даринський, А. Захлебний, Л. Душина, С. Коберник, М. Никонова, Л. Панчешникова, О. Половинкин, Г. Понурова, В. Сиротенко, Е. Чернихова) [1; 2; 4; 5].

Мета статті – розкрити роль змісту курсу «Організація позакласної діяльності учнів» у контексті підготовки майбутніх учителів географії.

Виклад основного матеріалу. Підготовку майбутніх учителів до окремих видів педагогічної діяльності вважається за доцільне здійснювати під час проведення теоретичних та практичних занять із спеціальних міжпредметних курсів [6]. Оскільки спецкурси є засобами поєднання елементів навчального матеріалу з різних дисциплін, які дають можливість студентам більш глибоко усвідомити сутність педагогічних процесів.

Погоджуючись із загальноприйнятою думкою про доцільність і ефективність спецкурсів, слід відмітити, що підготовка майбутніх учителів географії до організації позакласної роботи може бути покращена за умови вивчення студентами відповідного курсу. З метою перевірки цього припущення було розроблено зміст, програму та методичні рекомендації реалізації вказаного курсу в навчанні студентів.

Вивчення курсу «Організація позакласної діяльності учнів з географії» передбачає взаємозв'язок трьох основних компонентів готовності студентів до проведення позакласної роботи: мотиваційного (ставлення до організації позакласної роботи з географії, бажання урізноманітнювати та вдосконалювати позакласну діяльність), змістового (знання теорії і методики організації позакласної роботи з географії) та процесуального (вміння планувати, організовувати, контролювати та коригувати позакласну діяльність учнів).

Таблиця 1.

Тематичний план курсу «Організація позакласної діяльності учнів з географії»

н/п	Назва модуля, теми	Всього годин	Лекції	Лабораторні заняття	Самостійна робота студентів
I	Змістовий модуль «Психолого-педагогічний аспект позакласної роботи вчителя»	12	4	4	4
1	Позакласна робота вчителя географії як складова професійно-педагогічної діяльності	6	2	2	2
2	Форми позакласної діяльності учнів з географії	6	2	2	2
II	Змістовний модуль «Теоретико-методичні основи позакласної діяльності учнів з географії»	18	6	6	6
3	Красознавство у позакласній роботі	6	2	2	2
4	Методика організації позакласної науково-дослідницької роботи з географії	6	2	2	2
5	Географічні гуртки у школі	6	2	2	2
Всього		30	10	10	10

Завданнями експериментальної методики підготовки студентів до позакласної роботи з географії є формування позитивного ставлення до позакласної діяльності з учнями, засвоєння системи знань студентів з методики позакласної роботи з географії та формування умінь і навичок підготовки й проведення позакласної роботи з географії у загальноосвітніх навчальних закладах.

Курс належить до альтернативних і читається після загальних науково-теоретичних дисциплін, що дозволяє заглибитись у деталі організації позакласної роботи з географії. За такої побудови навчального процесу знання з фахових дисциплін використовуються майбутніми вчителями у процесі опанування курсу і виступають основою для формування практичних умінь, за допомогою яких майбутній учитель географії зможе самостійно планувати і системно здійснювати позакласну роботу. Викладання курсу може здійснюватися у послідовності, яка відображена в тематичному плані (табл.1.).

Метою курсу є ознайомлення з теоретичними основами позакласного навчання географії та формування знань, умінь і навичок у майбутніх учителів географії з методики організації різних форм позакласного навчання географії.

Завдання навчальної дисципліни передбачають забезпечення знань щодо теорії і практики організації позакласної діяльності учнів з географії в середній загальноосвітній школі; закріплення практичних навичок використання знань отриманих на заняттях з курсів психології, педагогіки, методики викладання географії; розробку системи позакласних занять з географії.

У результаті вивчення курсу майбутні учителі географії повинні оволодіти рядом умінь, зокрема, методично вірно підбирати форми позакласної роботи з географії, які будуть найбільш ефективні в конкретних класах; самостійно розробляти позакласний захід з географії; володіти різними прийомами проведення позакласної роботи з географії; використовувати матеріали курсу під час проходження педагогіч-

ної практики у проведенні позакласної роботи з географії в різних класах; підготувати та методично оформити план-конспект проведення позакласного заходу з географії.

Курс розрахований на 30 годин: 10 годин – лекційні заняття, 10 – практичні, 10 – самостійна робота. Завершується вивчення курсу заліком з обов'язковою розробкою і проведенням студентами одного з позакласних заходів у школі.

Програма курсу передбачає організацію аудиторної та самостійної роботи, що дозволяє забезпечити не тільки характеристику сутності позакласної роботи, а й практичний підхід до її здійснення. Програмою курсу передбачено два змістових блоки які об'єднують п'ять лекцій. Вивчаючи психолого-педагогічний аспект позакласної роботи вчителя, студенти розглядають позакласна роботу вчителя географії як складову професійно-педагогічної діяльності та форми позакласної діяльності учнів з географії. Змістовий модуль «Теоретико-методичні основи позакласної діяльності учнів з географії» висвітлює питання краєзнавства у позакласній роботі, методику організації позакласної науково-дослідницької роботи з географії та методику організації географічних гуртків у школі.

Лекційні заняття спрямовані на усвідомлення майбутніми вчителями географії не лише сукупності знань з методики організації позакласної роботи (змістовий компонент готовності), а й необхідності її здійснення, таким чином відбувається формування мотиваційного компонента, а також способів та засобів організації позакласної діяльності учнів (процесуальний компонент готовності).

Лабораторні роботи спрямовані на всебічне осмислення змісту та форм позакласної роботи з географії, а також на формування умінь її здійснювати. На лабораторних заняттях доцільно надавати перевагу моделюванню педагогічних ситуацій з урахуванням вікових особливостей учнів, розробці сценаріїв позакласних заходів з використанням теоретичних знань та ідей передового педагогічного досвіду, створювати проблемні ситуації.

Кожна лабораторна робота має таку структуру: тема, мета, рекомендована література, план заняття, загальні відомості з теми, основні поняття і терміни, запитання для обговорення. Наприкінці лабораторної роботи студенти зобов'язані самостійно зробити висновки і записати їх у зошити.

Підготовка майбутніх учителів географії організовувати позакласну діяльність учнів повинна здійснюватися у послідовності засвоєння теоретичних знань з методики організації позакласної роботи, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом та наданням можливості створювати на цій основі власні розробки.

Позааудиторна підготовка майбутніх учителів географії передбачає організацію самостійної роботи. Для самостійного вивчення пропонуються такі теми: екскурсія у позакласній роботі вчителя географії, туристсько-краєзнавчі гуртки у школі, вивчення своєї області, фенологічні спостереження у процесі організації позакласної діяльності учнів, організація екологічної стежки, шкільний географічний майданчик у позакласній діяльності учнів, міжпредметні зв'язки у позакласній роботі вчителя географії, позакласне читання географічної літератури, цікава географія.

Висновки. Враховуючи, що саме під час позакласної діяльності виявляються необмежені можливості всебічного розвитку особистості учня, поглиблення і розширення знань, виникає потреба у підготовці фахівців, які здатні забезпечувати не

лише урочну діяльність учнів, а й поглиблювати їх знання, підвищувати інтерес до предмета, активізувати пізнавальну діяльність у позакласний час. Таким чином, підготовка майбутніх учителів географії до організації позакласної діяльності учнів як складний педагогічний процес, за розробленою програмою експериментального курсу, поєднує у собі теоретичні основи та формування практичних умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барінова І.І. Внеурочная работа по географии / И. И. Барінова. – М.: Просвещение, 1988. – 157 с.
2. Даринский А. В. Методика преподавания географии / А. В. Даринский– М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
3. Коберник С. Г. Методика викладання географії в школі / С. Г. Коберник – К. : Стафед, 2000. – 320 с.
4. Семакин Н. К. Внеклассная работа по географии / Н. К. Семакин. – М.: Просвещение, 1979. – 89 с.
5. Середя В. І. Система позакласної роботи з географії в середній школі / В. І. Середя.– М. : Просвещение, 1972. – 144 с.
6. Тімець О. В. Підготовка майбутніх учителів географії і біології до краєзнавчотуристської роботи з учнями : автореф. канд. пед. наук : спец. 130004 Теорія і методика професійної освіти / О. В. Тімець. – К, 2001. – 31с.
7. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – К. : ДНВП «Картографія», 2012. – 512 с.

Гірняк С.П.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедра філологічних дисциплін та МВПШ
Дрогобицького державного
педагогічного університету ім. І. Франка, Україна

Куртяник Х.О.

студентка 5 курсу факультету початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
ім. І. Франка

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КАЛІГРАФІЧНОЇ НАВИЧКИ ПИСЬМА

Ключові слова/Keywords: каліграфія/calligraphy, письмо/writing, методи навчання/methods of steadies, мовлення/language, початкова школа/elementary School.

Серед багатьох проблем чотирирічної початкової школи однією з найбільш складних та актуальних є формування в першокласників навичок письма. Навчання письма – це складова частина загальної програми з української мови. Письмо не можна розглядати ізольовано, оскільки воно перебуває в тісному взаємозв'язку з навчанням читати та з розвитком усного і писемного мовлення, від нього залежить грамотність, а в кінцевому результаті й культура писемного мовлення людини. Письмо – комплексний вид навчальної діяльності, що складається з низки структурних компонентів, багатьох правил й умінь, оволодіння якими – складний, тривалий і нелегкий процес не тільки для шестирічних першокласників, а й загалом для учнів початкових класів [7, 23]. З цією метою в Державному стандарті початкової загальної освіти передбачається формування графічних навичок письма; правильного, чіткого зображення цифр, букв та їх поєднань; плавного письма складів, слів.

Письмо є невід'ємною частиною навчального процесу, оскільки без успішного оволодіння ним неможливий подальший розвиток особистості, а також опанування інших дисциплін курсу початкової школи. Формування навички письма – тривалий процес для першокласників, який потребує фізичного, психічного і розумового навантаження учнів. Саме тому актуальним завданням учителя є створення сензитивних умов для оволодіння навичкою письма, що визначає тенденції продуктивності подальшого навчального процесу учнів перших класів [2].

Удосконаленню графічних навичок письма, а також методиці каліграфії велику увагу приділяли: П. Градобаєв, В. Горбач, Ф. Греков; педагогічними та психологічними умовами навчання каліграфії займалися Є. Тур'янова, М. Щербакова; значний внесок у розробку методики навчання письма зробили українські методисти М. Вашуленко, Т. Гарбуз, В. Групова, І. Кирей, К. Прищеп, О. Прищеп, Н. Скрипченко, А. Зимульдінова, В. Таран, В. Трунова; питаннями каліграфічного письма займаються вчителі-практики: А. Заїка, О. Сафонова, В. Лук'яненко, А. Мовчун, І. Пальченко й інші. Окремі вчені вважають, що оволодіння краснописом у молодшому шкільному віці стимулює людину все життя, а психологи доводять, що від почерку залежить характер людини.

Основним періодом опанування мови в першому класі є навчання грамоти, мета якого – навчити дітей читати і писати, розвивати усне та писемне мовлення. Письмо – це знакова система закріплення мовлення [5]. Письмо вважається складним видом мовленнєвої діяльності, оскільки «писемне мовлення потребує для свого мінімального розвитку високого ступеня абстракції» [1, 237]. Воно складається з багатьох структурних компонентів, правил і вмінь, оволодіння якими – складний і довготривалий процес для учнів. Основні групи навичок (*технічні, гігієнічні, графічні, орфографічні*) має сформувати в школярів саме вчитель початкових класів. Виконуючи це першочергове завдання, вчитель ставить перед собою мету: навчити кожного учня писати чітко, щоб написане легко читалося, а також швидко, зберігаючи графічну правильність. Оволодіння цими навичками є основою грамотного письма і гарного почерку.

Одним із найголовніших завдань уроків рідної мови в початкових класах є формування у школярів красивого, чіткого, каліграфічного й орфографічно правильного письма. Відомо, що навчити каліграфічно писати набагато важче, ніж правильно, швидко, свідомо читати. При цьому першокласник витрачає значну енергію, зусилля і швидко стомлюється, постійно напружені м'язи пальців викликають надмірне навантаження на руку. Навчання писати шестирічних першокласників не буде успішним, якщо вчитель не знатиме вікових, фізіологічних можливостей дітей, їхніх психологічних особливостей, зокрема: *слабкий розвиток дрібних м'язів руки, недостатня координація рухів під час письма, низька опірність при тривалому напруженні, повільний темп, недостатня сформованість оптичного сприйняття графічного образу, недосконалість механізмів внутрішнього планування рухів і дій, перцептивного синтезу* [7, 23].

У процесі письма учням доведеться виділяти спеціальні операції і дії мовного характеру: *аналіз звукового складу слова (встановлення послідовності звуків, з яких складається слово), уточняти фонемну приналежність, відмежовувати звуки від близьких за звучанням, розрізняти відтінки тощо.*

Крім діяльності мовного характеру, учням доведеться фіксувати мовлення буквами, тобто використовувати умовні знаки, які служать способом закріплення (кодом) мови. Ці графічні знаки – буквене позначення звуків (фонем чи їх сполучень) – дитина спочатку читатиме (перехід від букв до вимови їх у словах), а потім і писатиме (перехід від вимовленого і почутого до букв, тобто правил орфографії). При цьому зображення знаків (букв) вимагатиме від шестирічок чіткого уявлення про той чи інший знак, бачити його і не один раз; знати, як приступити до його накреслення (звідки розпочати писати, як закінчити), тобто які рухи необхідно провести, щоб знак вийшов таким, а не іншим.

Під час формування графічних навичок письма, як і будь-яких навичок, у корі великих півкуль голови дитини створюються відповідні нервові зв'язки, умовні рефлекси, асоціації між почутим, вимовленим і побаченим словом, складом, буквою. Одночасно з реагуванням на той чи інший знак-символ дитина має виконати ряд правил: сісти за парту відповідно до вимог гігієни; розташувати зошит, взяти ручку і тільки після цього, дивлячись на зразок, приступити до написання букви.

Руки під час зображення букв, складів, слів залежать від фізичного розвитку дитини, попередньої підготовки, взагалі психологічної готовності до навчання. Треба

враховувати те, що в частини шестирічних дітей недостатньо розвинена права рука, пальці не можуть протягом тривалого часу виконувати необхідні рухи [6, 73].

Складність і багатоплановість дій при одночасному дотриманні декількох правил викликає в дітей напруження руки, а інколи і скованість усього тіла. Як наслідок рука втрачає свою рухливість, письмо уповільнюється, а вимога вчителя писати швидше приводить до гірших, а не кращих результатів. Тому в першому півріччі для шестирічних першокласників письмо має бути повільним.

Таким чином, процес письма складається з низки вмінь, кожне з яких вимагає спеціальних вправ для їх відпрацювання. Тому вчитель не повинен форсувати швидкість письма, не прагнути забезпечити синхронність в оволодінні тією чи іншою буквою на уроках читання і письма, як це мало місце в роботі з семирічними першокласниками.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що підготовка до письма починається в початковій школі вже в 1 класі під час підготовчого періоду навчання грамоти; робота над формуванням та розвитком культури писемного мовлення продовжується в 2-4 класах; процес письма для першокласників складається з низки вмінь, кожне з яких вимагає спеціальних вправ для їх відпрацювання; культура писемного мовлення передбачає грамотне, правильне висловлення думки за допомогою графічних знаків – літер; процес навчання дітей письму в букварний період має ґрунтуватися на міцних науково-методичних та психологічних знаннях учителя, оскільки від того, який рівень сформованості навичок письма в молодших школярів залежить ефективність здійснення мовної освіти учнів у середній загальноосвітній школі.

Література

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – С.184-295.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Практика управління закладами освіти: Щомісячний спеціалізований журнал (Спецвипуск). – Київ, 2012. – 68 с.
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
5. Каліграфія: посібник для студентів факультету початкового навчання / укл. Ткачук Г.О. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2003. – 44 с.
6. Кирей І.Ф. Методика викладання каліграфії в початковій школі: навчальний посібник / І.Ф. Кирей, В.А. Трунова. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
7. Савченко О. Урок у початкових класах: Навчально-методичний посібник / О.Я. Савченко. – К.: Освіта, 1993. – 215 с.

ЛІНГВІСТИЧНІ МІНІАТЮРИ ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: лінгвістична мініатюра, лінгвістична казка, здібності, мовленнєвий розвиток.

Ключевые слова: лингвистическая миниатюра, лингвистическая сказка, способности, речевое развитие .

Key words: miniature linguistic , linguistic tale , abilities, speech development .

Сучасна початкова освіта відкриває широкі можливості для розвитку креативних здібностей школярів. Уроки української мови у початкових класах спрямовані на те, щоб розвивати лінгвістичні здібності молодших школярів. Важливо зазначити, що ефективним є використання текстів для мовленнєвого розвитку учнів початкових класів.

У початкових класах найчастіше використовується такий різновид науково-навчальних текстів як лінгвістичні мініатюри. Використання лінгвістичних мініатюр сприяє, тому, що складний теоретичний матеріал школярі краще засвоюють, оскільки нестандартні засоби навчання відіграють виняткову роль у формуванні в учнів інтересу до вивчення мови.

Використання лінгвістичних мініатюр на уроках мови частково представлено в роботах О. Горошкіної, А. Дейкіної, Т. Жулій, І. Підгаєцької, З. Сікорської, Г. Шелехової та ін.

У «Великому тлумачному словнику української мови» зазначається, що мініатюра – це «нарис, оповідання і т. ін. або театральна п'єса малого розміру» [1, 530].

Можна стверджувати, що таке визначення вказує на загальне поняття про мініатюру. Визначає мініатюпу як жанр малого розміру й не враховує його лінгводидактичного потенціалу.

Автори «Словника-довідника з української лінгводидактики» тлумачать мініатюру як невеличку закінчену за формою і змістом творчу роботу, що має завершений цілісний характер, мета якої – дати учням змогу чітко визначити поняття абзацу, частини тексту, видів зв'язку, інтонації цілого тексту відповідно до теми висловлювання, стилю, жанру і типу мовлення [3, 83].

Лінгвістичні мініатюри можуть бути представлені як у прозовій, так і в поетичній формі.

Одним з видів лінгвістичних мініатюр є лінгвістична казка. Дійовими особами казки виступають абстрактні поняття: частини мови, члени речення, граматичні категорії, морфемі, звуки та букви. Молодший школяр не зустрічає ці поняття в по-

буті, він пізнає їх на уроках української мови. Важливо зазначити, що лінгвістична казка має бути доступною сприяти мовленнєвому розвитку учнів початкових класів. Визначною рисою лінгвістичної казки є емоційність. Наведемо приклади лінгвістичної казки.

Звертання

Літнього теплого дня збирали працелюбні бджоли нектар. Перелітали з квітки на квітку, співували свою бджолину пісню.

Раптом підлетіла маленька бджілка і вигукнула: „Тривога! Тривога!“

– Що трапилось? – спитали хором бджілки.

– Джмелик захворів. Не їсть, не п’є, тільки зітхає, – з жалем промовила маленька трудівниця.

Підлетіли до хворого бджілки й загули: „Що з тобою трапилось?“

– Я закохався в ромашку, але, як тільки до неї звернуся, підлітають метелики, сідають біля неї і не дають мені дивитися їй в личко, – промовив, схлипуючи, джміль.

– Та це ж коми-близнючки! – вигукнули бджілки. – Вони завжди звертання виділяють. Дивись: ми зараз звернемось до тебе, і вони стануть поруч.

Так і вийшло. Зрадів джмелик і весело підлетів до ніжної красуні-квітки. А вона повернула своє біле личко до джмелика, і її жовтенькі вуста посміхнулися.

Серед цікавих за формою лінгвістичних мініатюр виділяють мовні ігри. Вони здебільшого бувають частиною заняття, але можуть використовуватись також як окремо спланований вид роботи. Такими є настільні та інші мовні ігри, що проводяться учнями в кабінеті мови на перерві й після уроків.

Гра «Вгадай слово»

Синонім до слова мчить, антонім до слова стоїть.

Синонім до слова ньенька, антонім до слова мачуха.

Синонім до слова лютий, антонім до слова добрий.

Синонім до слова радісний, антонім до слова сумний.

Гра «Віднови вірш»

Щоб красувався рідний край (1)

Сосну й дубки малі. (4)

в зеленому гіллі, (2)

посадим на горбочку гай – (3)

(М. Познанська)

Досить цінними з погляду засвоєння знань є мовні шаради. Розгадуючи їх, учень виконує цілий ряд логічних операцій, застосовуючи знання з різних розділів шкільного курсу української мови.

Наприклад, мовні загадки – шаради:

– Префікс від слова перенести, корінь від слова казати /переказ/.

– Корінь від слова квітка, суфікс від слова вудочка, закінчення від слова зірка /квіточка/.

– Корінь від слова лісок, суфікс від слова зимова, закінчення від слова червоний /лісовий/.

– Префікс від слова підніс, корінь від слова вода, суфікс від слова грибний, закінчення від слова білий /підводний/.

Отже, щоб зацікавити учнів початкових класів українською мовою як предметом навчання, треба уникати одноманітності, шаблону й схематизму в роботі над мовленнєвим розвитком. У зв'язку з цим важливе значення у навчальному процесі початкової школи відводиться лінгвістичним мініатюрам.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і гол. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
2. Жулий Т., Теплицкая О. Сказки и были... Лингвистические миниатюры /Т. Жулий, О. Теплицкая. -Луганск : Янтарь, 2003. – 124 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ «Академія», 1997. – 752 с
4. Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюкта ін. – К : Укр. енцикл., 2000. – 752 с

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра филологического и художественно-эстетического образования НОИППО, заслуженный учитель Украины

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

Аннотация. *Автором статьи определена методологическая составная урока литературы, где стратегической есть культурологическая составная. Автор предложил структуру урока литературы интеграционного типа – компаративный анализ художественных произведений украинской и зарубежной литературы.*

Ключевые слова: урок, современный урок литературы, урок-компаратив, культурологическая составная урока литературы, интеграция.

Keywords: lesson, modern literature, lesson-comparator, cultural studies component of the lesson of literature, integration.

В методике преподавания литературы проблема культурологического подхода изучения литературы представлена разными направлениями: межискусственных связей (С. Жила) [6]; взаимосвязей украинской литературы и зарубежной/мировой литературы (А. Градовский, Н. Волошина) [4; 9, 186-215]; компаративного изучения художественных произведений [3]; культурологического контекста анализа художественного произведения (В. Гладышев) [2]; философско-исторических основ украинской литературы (Ю. Бондаренко) [1]; диалогического прочтения художественных произведений с экзистенциалистской философией (А. Токмань) [5]; историософских мотивов в поэтических произведениях (В. Шуляр) [12]. В своей совокупности названные публикации целостно представляют пути реализации проблемы. К сожалению, культурологическая содержательная линия современного урока литературы на системном уровне еще решена недостаточно.

Теоретико-методический термин «культурологические знания» были рассмотрены в исследованиях Светланы Сафарян как составная фоновых знаний. К ним относятся: 1. Историко-культурологические знания (сообщения о периоде, в рамках которого происходят события в изучаемом произведении: а) исторические сведения о месте событий в произведении; б) сведения о географических условиях; в) сведения о политических условиях; г) сведения о социальных условиях (социальные классы, устройство жизни и т.д.); д) сведения об экономических условиях (хозяйство, имущественное положение). 2. Известия о быте изображаемой эпохи: а) одежде; б) еде; в) жилище; г) мебели и т.д. 3. Сведения об особенностях культуры определенной эпохи: а) образовании и науке; б) традициях и обычаях; в) искусстве: живописи, музыке; г) религии; д) мифологии; е) явлениях культуры.

Названное выше нашло свое воплощение в типологической классификации уроков литературы. Например, Ольга Куцевол предложила урок культурологического анализа, который предусматривает изучение литературного произведения в контексте истории мировой культуры. Ученая определила педагогические возможности

урока культурологического анализа и методику проведения [7-8].

Методика обучения предметам культурологических дисциплин в комплексном гуманитарном образовании стала предметом изучения Галины Шкарлупиной [11]. Реализация всего перечисленного во время уроков литературы во многом зависит от заинтересованности, важности подхода самого учителя, как утверждает исследовательница, с чем мы абсолютно согласны. Данный труд представляет для нас интерес еще и с позиции планирования уроков культурологического направления, типологическая классификация уроков с проекцией на культурологическую составную и модель технологии конструирования курсов культурологических дисциплин в школе, которая включает три этапа: целеопределения, логико-конструктивный, оценочно-коррекционный [11, 34]. Разделяем позицию ученой, которая утверждает, что «без влияния на эстетические и моральные чувства школьников нельзя успешно преподавать культурологию, мировую художественную культуру, историю мировых религий, эстетику. Сила культурологических дисциплин в том, что широкие моральные, гражданские, философские проблемы возникают и решаются в конкретных жизненных ситуациях, которые раскрывают характер, духовный мир человека глубоко и эмоционально» [11, 35]. Успех литературного образования станет возможным, если учитывать вышеизложенное, обеспечивая межпредметные связи и моделируя те ситуации, которые, в конечном результате, реализуют культурологическую составную. А главное, каждый субъект урока литературы будет понимать, как одну и ту же проблему решают представители разных народов, как она моделируется средствами того или иного предмета. Взвесив все это, словесник в структуру урока литературы введет такой набор ситуаций, которые продемонстрируют место художественного произведения/текста в системе других искусств и культур.

В практике нашей работы наиболее широко эта проблема разработана с позиции интеграции. Нарботки ученых по проблемам культурологической составной урока литературы нашли отражение в авторской классификации уроков, их составных, их содержательном наполнении и разработанном варианте технологической модели [12-13].

Таким образом, обозначенная проблема стала предметом рассмотрения многих ученых: культурологов, педагогических работников, дидактов, методистов и практиков. В статье предложена структура и содержательное наполнение урока интеграционного типа, где выделен вид занятия – урок компаративного анализа; разновидности: урок типологического, межтекстуального литературно-художественного обзора; урок-обзор теоретико-литературных знаний и явлений искусства. Предложенная технологическая модель, по результатам исследовательско-экспериментальной работы, свидетельствует не только о высоких результатах читательской деятельности школьников, но и о росте заинтересованности учащихся отечественной и мировой культурами.

Литература:

1. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / Юрій Іванович Бондаренко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 351 с.

2. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : монографія / Володимир Володимирович Гладишев. – Миколаїв : Вид-во «Ліон», 2006. – 372 с.
3. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури : методологія та методика / Анатолій Володимирович Градовський. – Черкаси : Брама, вид. О. Ю. Вовчок, 2003. – 292 с.
4. Градовський А. В. «І чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь». Методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною : посібник / Анатолій Володимирович Градовський. – Київ : ПП РВФ «Софія», 1998. – 256 с.
5. Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Ганна Токмань, Микола Карпанюк, Галина Мазоха та ін. [за заг. ред. Г. Токмань]. – К. : Міленіум, 2007. – 486 с.
6. Жила С. О. Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом : дис. к. пед. н. : 13.00.02 / Жила Світлана Олексіївна. – К., 1994. – 223 с.
7. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / Ольга Миколаївна Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
8. Куцевол О. Методика уроку компаративного аналізу / Ольга Куцевол // Тема. – 2005. – № 1-2. – С. 14-18.
9. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / За ред. док. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
10. Сафарян С. І. Використання фонових знань: засади, прийоми / Світлана Іванівна Сафарян // Всесвітня література в серед. навч. закладах України. – 2002. Стаття перша. – № 1. – С. 50-53.
11. Шкарлупина Г. Д. Методика преподавания предметов культурологического цикла / Галина Дмитриевна Шкарлупина. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 252 с.
12. Шуляр В. І. Історіософська лірика Дмитра Кременя : методика вивчення / Василь Іванович Шуляр, Євгенія Володимирівна Горкуша. – Миколаїв : Вид-во «Ліон», 2008. – 134 с.
13. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : науково-методичний посібник / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 135 с.

СВІТОГЛЯД ВЧЕНОГО В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Проаналізовано роль світоглядного фактору для розуміння мотивів спрямованості педагогічної діяльності видатних представників української національної науки й просвітництва.

Ключові слова: світогляд вченого, історія педагогіки, національний педагог, методологія педагогіки, методи наукового дослідження.

Історико-педагогічний дослідницький сцієнтизм безпосередньо пов'язаний з методологічною проблематикою вивчення світогляду вченого, генератора нових національно-педагогічних ідей. Він є основною одиницею аналізу – структурою, яка виступає предметом і водночас інструментарієм дослідження. “Світогляд, – як вважає основоположник європейського генетичного структуралізму Люсьєн Гольдман, – це явище колективної свідомості, яка досягає максимальної концептуальної або чуттєвої ясності у творах видатних носіїв ідей. Будучи докладеним до тексту, світогляд виступає в ролі концептуального знаряддя науки” [1, 624].

Ведучи мову про світогляд видатного педагога, ми маємо на увазі, з одного боку, цілісне бачення світу – смислову структуру, систему пізнавальних та естетичних цінностей, внутрішньо когерентну систему уявлень, а з іншого – теоретичне їх вираження через текст педагогічного твору. Від “початкового” педагогічного світогляду, світогляд персоналії відрізняється, власне, своєю структуральною єдністю, меншим ступенем запозичень та еkleктизму. Тому для його осмислення потрібен особливий методологічний інструментарій. Той же Л. Гольдман стверджує, що “світогляд може досліджуватися у двох різних площинах: у площині свідомості групи, як це зробили, наприклад, такі дослідники, як М. Вебер і В. Гротуйзен, або ж у площині його максимально концептуального виразу (що відповідає максимальній потенції свідомості) у видатних творах діячів науки, чи в житті окремих індивідуальностей. Пори суперечні прояви, другу площину часто буває легше охопити, ніж першу, власне через те, що світогляди персоналій відбиваються в ній ясніше й конкретніше” [1, 97].

Українська національна педагогіка, яку насамперед уособлює В. Антонович та його школа, є особливим об'єктом дослідження, оскільки він сам та його послідовники не дотримувались виразних принципів традиційного “поділу розумової праці”. Відповідно, його педагогічна доктрина складається з історіософських, ідейно-політичних, національних та інших концепцій, що об'єктивно не дозволяє зводити дослідження до однолінійного, іманентного аналізу. Тому, в силу зазначених методологічних підстав, використання для аналізу проблеми популярного в нинішній історії педагогіки мікрогенетичного дослідження, яке виводить ідеї педагога із системи його педагогічної практики і обставин освітньої діяльності, видається достатньо проблемним, віддаленим від дослідницького сцієнтизму.

Світогляд педагога, обумовлений переважно темою абстрактно-теоретичних, філософських узагальнень, вимагає точної ідентифікації засадничих норм, які обумовили постановня педагогічної теорії. Зокрема, важливим методологічним принципом для аналізу як змісту педагогічних уявлень Антоновича, так і взагалі педагогічного процесу в Україні другої половини XIX століття, є принцип історизму, у відповідності з яким будь-яке педагогічне явище (концепція педагога, позиція з тієї чи іншої актуальної для свого часу проблеми та ін.) розглядаються як динамічний процес у тісному поєднанні з обумовленими реаліями характером еволюції педагогічної думки.

У сучасній українській історії педагогіки верифікація методологічних основ і постановка категорії історизму пов'язана з подоланням марксистської ідеологічної спадщини. Дослідники історії української педагогічної освіти зайняті переважно пошуками різнопланових концепцій та структуруванням педагогічної думки минулого, що має пояснити зміну наукових парадигм [2, 27]. У даному контексті важливим завданням виглядає вирішення проблеми, чому концептуальні засади і науково-теоретичні принципи, розроблені в національній педагогіці другої половини – поч. XX ст. (П. Куліш, М. Драгоманов, В. Антонович, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Аркас та ін.) залишаються актуальними і в сучасній українській педагогічній науці, оскільки вона функціонує значною мірою в межах пізнавального простору і наукових парадигмах даної методологічної епохи [3, 256–257].

У контексті зазначеного сцієнтистського підходу зростає роль методологічних компонентів і наукових шляхів аналізу творчості видатних національних педагогів. Саме від характеру вибраних для історико-педагогічного дослідження методів значною мірою залежить об'єктивність не лише теоретичних узагальнень, але й більш глибоке розуміння всього багатства та різноплановості інтелектуальної спадщини вітчизняних корифеїв педагогічної думки.

Для реалізації задекларованих у преамбулі роботи дослідницьких проблем, особливу користь має використання біографічного методу, оскільки його впровадження дозволяє персоніфікувати характер еволюції історії педагогіки на українських теренах. “Біографічний підхід в історії педагогіки, – вважає Н. Дічек, – це такий спосіб опрацювання, аналізу джерел, за якого біографія, особистість педагога виступає, з одного боку, визначальним чинником його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху, або ж її творцем” [4, 15].

Тотожної думки доходить і О. Сухомлинська яка констатує, що “біографічний підхід допомагає віднести причини появи і розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії, розкрити сутнісні “знакові” моменти, що стоять за ними, побачити за нагромадженням емпіричних фактів певні закономірності. Біографічний метод надає також можливість врахувати вплив психічного й фізичного стану педагога, тобто його психофізіології, на педагогічні погляди” [5, 5].

Необхідно також додати, що біографічний метод застерігає також від механічного опису життя педагога, орієнтуючи на з'ясування його співвідношення із суспільними процесами, передбачає аналіз структури всього життєвого шляху, вивчення найбільш характерних рис цілого покоління інтелектуалів певної епохи. “Біографістика, – зазначає В. Чишко, – ніколи не виступає як щось інертне, пасивне і вже завершене поєднання знання, вона являє собою динамічний дослідницький процес”

[6, 2]. Біографічна метода спрямовує дослідницьку увагу на джерела особового походження: автобіографії, щоденники, листи, спогади, що відкривають реальну можливість реконструювати не лише життєвий і внутрішній світ видатного діяча педагогічної науки, але й певного педагогічного осередку, встановити тип освітньої діяльності, окреслити визначальні причинно-наслідкові зв'язки в культурно-просвітницькому середовищі та роль і вагу його педагогічної спадщини для подальшої еволюції системи національної освіти.

Варто також зазначити, що в новітній західноєвропейській методології історико-педагогічних досліджень біографічний аналіз посідає одне з почесних місць. Свідченням його успішного впровадження є зростання популярності течії "інтелектуальної педагогіки", а також створення академічних осередків, на зразок "Біографічно-педагогічних товариств" (Велика Британія), де історія педагогіки подається через призму біографій видатних педагогів минулого.

Згідно положень, розроблених сучасними теоретиками проблеми, біографічний метод для досягнення наукової ефективності має обов'язково передбачати три процедурні стадії дослідження: перша – емпірична, ґрунтується на загальнонаукових методах дослідження; друга – аналізі життя та діяльності, психологічного складу особистості, інтерпретації фактів, на постанові історико-педагогічної та психологічної реконструкції. Третя – репрезентація особи, її поглядів у сукупності внутрішніх і зовнішніх зв'язків, спонукальних мотивів поведінки, вчинків, творчості [6, 17]. Застосування цього методу є особливо плідним, на наш погляд, при опрацюванні тем, пов'язаних з цариною історії ідей, зокрема, вивчення педагогічної національної думки, одним із складників якої виступає теоретико-педагогічна спадщина В. Антоновича.

Таким чином, методологія історико-педагогічного дослідження має бути спрямована на визначення загальнопізнавальної, теоретичної та практичної значущості педагогічної спадщини корифеїв педагогічної думки минулого. Вона передбачає вивчення генезису, розвитку та практичного застосування педагогічних поглядів кожного вченого. Це вивчення ми передбачаємо на трьох рівнях: філософському, загальнонауковому і окремонауковому, оскільки, на наш погляд, тільки таким чином можна охопити нерозривну життєву єдність загального, особливого та єдиного специфічного в такому явищі, як педагогічні погляди та просвітницька діяльність класиків української національної педагогіки кінця XIX – поч. XX століть.

Список літератури

1. Гадамер Х.Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки / Нестор Миколайович Гупан. – К.: "А.П.Н.", 2002. – 224 с.
3. Українська педагогіка в персоналіях: навчальний посібник / [О.В. Сухомлинська, Н.Б. Антоненко, Л.Д. Березівська, Л.С. Бондар та ін.] / за ред. О.В. Сухомлинської]. – У 2-х кн. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1.: X – XIX ст. – 2005. – 622 с.; Кн. 2.: XX ст. – 2005. – 550 с.
4. Інститут рукопису. Національна бібліотека України ім. В. Вернадського (ІР НБУ). – Ф. 164. – Спр. 4. Антонович В. Б. Етнография и этнология. – Арк. 1–5.

5. IP НБУ – Ф. 1. – Спр. 8083. Антонович В. Б. Историко-топографический очерк Южной Руси. – Арк. 1–17 зв.; Спр. 8087. – Арк. 1–4 з.
6. Чишко В. Біографістика та галузь історичної науки: історіографія та методологія: автореферат дис. ... д-ра істор. наук: 07.00.06 / НАН України, Ін-т української археографії та джерелознавства / В. Чишко. – К., 1997. – 48 с.

Прис М. В., Кучинська О. Г.
м. Вінниця, Україна

РОЛЬОВА ГРА ЯК ОДИН З МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

*У вчителя високе покликання –
засвічувати, як молоді зорі, дитячі серця.
В.О. Сухомлинський*

Постановка проблеми. Динамізм сучасної цивілізації, швидкі зміни в усіх галузях людської діяльності зумовили зростання соціальної ролі особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих можливостей. Саме така особистість є найбільшою цінністю для суспільства будь-якої сучасної країни, а особливо для незалежної України.

Національна доктрина розвитку освіти України вимагає від педагогів безперервно вдосконалювати свої професійні якості, розширювати засвоєний соціальний досвід і створювати новий.

«Саме через українську мову школа має здійснити найважливіше суспільне замовлення – виховати патріота» [Бондаренко, 1998: 24], а виховання дітей, як стверджує російський філософ минулого століття Іван Ільїн, – це процес пробудження їх несвідомого чуття до національного духовного досвіду, зміцнення в ньому їхнього серця, їхньої волі, їхньої уяви та творчих задумів. І в цьому процесі відомий мислитель ставить на перше місце саме рідну мову. Адже рідна мова – це безцінний скарб нашого народу, його минуле, сьогодення і майбутнє, яке творитимуть саме наші вихованці.

У зв'язку з цим перед нами постає питання: яким чином вчителю-словеснику зробити так, щоб його учні хотіли переймати цей «духовний устрій народу», поринати в його найпотаємніші глибини і щоб урок української мови був для них святом, а не звичайною повинністю? Відповідь на це питання доволі проста: зробити свій урок цікавим.

Реформа вищої школи націлює на використання всіх ресурсів для підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Проблема пошуку нових, ефективних форм, методів, методик і технологій навчання й виховання існувала завжди, але, незважаючи на «вік», ця проблема залишається актуальною й сьогодні.

Традиційна педагогіка не завжди сприяє розвитку продуктивного мислення студентів, а віддає перевагу репродуктивному мисленню. Як правило, традиційна педагогіка керується в основному принципом індивідуалізації в навчанні, тобто виконує, на думку Н. Софій, функцію підготовки студентів до майбутньої індивідуальної діяльності в рамках певної дисципліни або спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останнє десятиріччя великого значення набуває пошук нових або реконструкція старих, добре відомих педагогічних науці методів навчання, що найбільшою мірою забезпечували б активність сту-

дентів у навчальному процесі. Зокрема, ділова гра (дидактична, ситуативно-рольова, проблемно-рольова, дискусійна, творча, навчальна), метод занурення, випереджувального навчання, мікровідкриттів, синектики (побудований на застосування аналогій і асоціацій), мозкового штурму, ситуативний, інтерактивний тощо.

Необхідність введення методів активного навчання (МАН), зокрема ігрових, у навчальний процес висвітлюється в науково-методичній літературі та публікаціях багатьох науковців другої половини XX й початку XXI століть. Розробкою ігрових форм і методів навчання української мови займалися: А. А. Деркач, С. Д. Щербак, Т. І. Олійник, Г. О. Китайгородська, Г. М. Тер-Саакянц, Н. П. Красовська, О. І. Вишневський та ін.

Метою статті є аналіз використання рольових ігор у процесі навчання студентів українській словесності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку методики вивчення української мови та літератури основний акцент робиться на розвитку особистісно орієнтованого (інтерактивного) та комунікативного підходів. Підвищення ефективності навчання є одним із головних завдань сьогодення.

Сучасна педагогіка вищої школи, запозичивши на початку свого розвитку основні принципи шкільної дидактики, також широко використовує в практичній і теоретичній діяльності весь арсенал її методів навчання. Разом з тим, існують концепції методів навчання й пов'язані з ними питання теоретичного характеру, що постійно переглядаються. Однією з таких спірних проблем, на нашу думку, є відсутність загальноприйнятого, однозначного розуміння терміна «метод навчання». Аналіз педагогічної літератури показує, що залежно від прийняття одного з істотних або низки істотних ознак, що характеризують той або інший методи навчання, даються ті або інші визначення методам навчання [1, с. 124].

У роботах педагогів і психологів поняття «метод навчання» з'являється в уточненому виді. З позицій сучасних педагогічних поглядів, методи навчання характеризуються як багатостороннє, багатовимірне, багатоякісне, поліфункціональне явище.

Основними, найбільш суттєвими ознаками методу є такі ознаки: спосіб отримання інформації та оволодіння студентами уміннями і навичками; спосіб спільної діяльності викладача і студентів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, сукупність упорядкованих прийомів, операцій і дій, достатніх для отримання результатів спільної діяльності викладача і учнів; спосіб і форма руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної чи дедуктивної логіки його розгортання; спосіб і рівень руху пізнавальної самостійності й активності студентів.

Найбільш повним є визначення методу навчання у Енциклопедії освіти, «методи навчання – це впорядковані способи взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [1, с. 437]. Таке розуміння методу навчання націлює нас на розгляд різних думок про структуру методу навчання, що є істотною стороною в його характеристиці.

Ефективність навчання значною мірою залежить від зацікавленості студентів, мотивації, яка стимулює їхню активну діяльність. Важливе значення для досягнення поставленої цілі має воля. Будь-яка гра вимагає дотримання певних правил та винахідливого їх використання. У процесі виконання рольових ігор створюються

оптимальні умови для розвитку творчого мислення. Відповідно до піраміди засвоєння знань, розробленої американськими вченими у 80-х роках ХХ століття, 75% інформації засвоюється через навчання дидактичними іграми.

Отже, рольова гра – це групова форма навчання, у процесі якої використовується рольова структура ведення заняття, тобто набір ролей, які регламентують діяльність і поведінку студентів. Рольова гра відіграє важливу роль в активізації навчально-виховного процесу. Це досягається активізацією пізнавально-оцінювальної та практичної діяльності учасників заняття, певною організацією їх взаємодії та спілкування.

У сучасній психолого-педагогічній науці існують різні класифікації рольових ігор. Однією з можливих є класифікація за типом використовуваних завдань та ролей. Відповідно до неї розрізняють навчально-рольові та ділові ігри. Основне призначення навчально-рольової гри полягає в тому, щоб забезпечити всебічний і глибокий аналіз тієї чи іншої проблеми, використовуючи так звані навчальні ролі.

Серед несимулятивних методів активного навчання виділяють навчальні (дидактичні) гри. Ці ігри можуть характеризуватися навчальними цілями й завданнями, формою проведення, способом організації, ступенем складності, кількісним складом учасників:

- за кількісним складом учасників гри їх розділяють на індивідуальні, парні, групові, колективні. І якщо перші націлені тільки на спілкування з текстом (письмовим або звуковим), то три наступні, крім спілкування з текстом, на спілкування з партнерами (крім тексту);

- за характером і формою проведення виділяють предметні ігри, рухливі з вербальним компонентом, ігри-змагання, інтелектуальні (тести, ребуси, кросворди, чайнворди тощо), взаємодії (комунікативні);

- за способом організації ігри бувають комп'ютерні, письмові, на дошках;
- за ступенем складності виконуваних дій (або композиційної побудови, сюжету) виділяють прості й складні ігри, моноситуаційні й поліситуаційні;

- за тривалістю проведення – нетривалі й тривалі;

Важливо відзначити, що хоча за допомогою несимулятивних методів активного навчання й відбувається певне поліпшення якості й зростає активізація навчання, все ж таки вони лише частково вирішують завдання якісної підготовки майбутнього фахівця в практичній діяльності.

Завдання більш ґрунтовної підготовки сучасного фахівця й набуття ними навичок і вмій для майбутньої професійної діяльності забезпечують симулятивні методи активного навчання, оскільки в їх основі лежить імітаційне й імітаційно-ігрове моделювання, завдяки якому відтворюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. Останнє дає можливість і підстави поділити симулятивні методи активного навчання на дві підгрупи – ігрові й неігрові.

Серед симулятивних методів неігрового характеру важливе місце займає метод аналізу конкретних ситуацій, що може бути втілений у формі диспуту, групового інсценування, де її учасники виконують протилежні ролі, проте відстоюють свої інтереси за однією й тією ж проблемою.

Ігрові ж методи активного навчання, спрямовані на імітацію конкретної професійної діяльності з використанням ролей (не менш двох) можуть застосовуватися

на ігрових (інтерактивних) заняттях. Треба відзначити, що саме в ігрових формах і методах реалізується найвища психічна й розумова активність. Серед ігрових симулятивних методів можна виділити методи, що імітують виробничі процеси за допомогою тренажерів або дисплеїв, використання яких дає можливість набути вмінь й навичок у виконанні дій на виробничих агрегатах.

Як зазначає Л.М. Карамушка, у сучасній психолого-педагогічній науці існують різні класифікації ролейових ігор. Однією з можливих, на її думку, є класифікація використовуваних завдань та ролей. Відповідно до неї розрізняють навчально-рольові та ділові ігри. Основне призначення рольових ігор полягає в тому, щоб забезпечити всебічний та глибокий аналіз тієї чи іншої проблеми, використовуючи так звані навчальні ролі. Ділова гра спрямована на те, щоб, імітуючи реальні ділові (професійні, побутові тощо) ситуації, виконуючи справжні, а не навчальні ролі, студенти набували умінь та навичок, необхідних для виконання різних видів практичної діяльності [8, с. 788].

Рольова гра відбувається у кілька етапів. Спочатку викладач повідомляє тему, мету, інформує учасників про зміст кожної ролі, після чого створюються рольові групи. Далі відбувається опанування ролей і з'ясування суті проблемного питання чи ситуації. Протягом наступного етапу учасники гри готуються до обговорення проблеми чи програвання ситуації, тобто виробляють спільну думку щодо питань, які їм належить опрацювати на занятті, або виробляють зумовлену певною роллю стратегію поведінки у конфлікті. У міру готовності студентів починається етап обговорення проблеми або програвання «реальної» ситуації. Послідовно слово мають різні рольові групи, які висловлюють свою позицію щодо аналізованої проблеми, або ж моделюють виконання необхідних дій. Упродовж гри викладач-ведучий визначає смислову лінію аналізу теоретичної проблеми або практичної ситуації, порушує додаткові питання та ставить завдання. Він заохочує всіх студентів до гри в атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги, рівноправності. Педагог завершує заняття підбиттям підсумків, наголошуючи на змісті та реалізованості психологічно-методичного задуму.

Рольова гра є одним з тих унікальних методів навчання, що допомагає студентам справлятися з невизначеністю. Рольова гра ставить їх у ситуацію, що включає ті ж обмеження, мотивацію, що існують у реальному світі; її можна використовувати в багатьох навчальних ситуаціях, у процесі вивчення багатьох навчальних дисциплін. Особлива увага приділяється рольовій грі в процесі вивчення української мови та літератури.

Рольова гра є однією з форм організації мовної ситуації, що використовується у навчальних цілях. В основі рольової гри лежить організоване мовне спілкування студентів відповідно до розподілених між ними ролями й ігровим сюжетом.

Дослідження цієї форми спілкування здійснюється в декількох напрямках:

- аналіз рольової поведінки як фактора інтенсифікації навчального процесу;
- методичне обґрунтування застосування навчально-мовних ситуацій у процесі навчання української мови та літератури;
- визначення ситуативної ролі як методичного поняття;
- узагальнення досвіду навчання діалогічного мовлення з використанням рольової гри;
- вивчення закордонного досвіду використання рольових ігор на заняттях.

Проаналізувавши педагогічні джерела, ми можемо констатувати, що рольова гра має такі можливості й характеристики:

1. Рольова гра – модель спілкування. Вона припускає імітування дійсності в її найбільш істотних рисах: як і в самому житті, мовна й немовна поведінка партнерів тісно переплітається.

2. Рольова гра припускає посилення особистісної причетності до всього, що відбувається. Студент входить у ситуацію, хоча й не через своє «Я», але через «Я» відповідної ролі. Це позитивно позначається на результаті, і, як підсумок, на засвоєнні української мови та літератури.

3. Рольова гра сприяє розширенню асоціативної бази у процесі засвоєння мовного матеріалу.

4. Рольова гра сприяє формуванню навчального співробітництва й партнерства. Тобто рольова гра – це організаційна форма, що сприяє створенню згуртованого колективу. Вона має виховне значення.

5. Рольова гра, у якій заохочується всяка вигадка, відкриває більші можливості для винахідливості, що визначає її освітнє й розвиваюче значення.

Оцінюючи в цілому рольову гру, доречно згадати слова М. Уеста, який говорить про відповідність рольової гри самій суті мови, що «мова – це форма поведінки, це реакція організму в цілому на середовище; слова – тільки частина цієї реакції, яка, крім того, містить у собі також позу, міміку, жест; у мовленнєвій частині ми маємо такі засоби вираження, як пауза, інтонація й вигук. Все це становить єдине ціле...» [6].

О.М. Діанова, Л.Х. Костіна на основі огляду зарубіжної методичної літератури відрізняють наступні, важливі для нашого дослідження, особливості рольової гри:

- рольова гра – це навчання в дії. Вона сприяє підвищенню якості навчання;
- рольова гра вимагає повної віддачі від учасників, їх реакції як вербальними, так і невербальними засобами в заданій ситуації. Суть рольової гри як способу навчання невербальному спілкуванню полягає в тому, що певне комунікативне завдання вирішується учасниками в процесі імпровізованого розігрування ситуації. У процесі підготовчого етапу задаються основні питання для обговорення, повторюється розділ курсу, присвячений використанню невербальних засобів спілкування (абетка жестів, відкриті й закриті жести, пози, жести недовіри, розташування тощо). Невербальна виразність – одна зі складових успішного педагогічного процесу. У рольовій гри використовується загальний запас знань і вмінь;
- рольова гра є мотивуючою, оскільки містить елемент гри й непередбачуваність розв'язки. Студенти бачать можливість застосування ситуації, що програється в рольовій гри, у реальному житті;
- рольова гра дає студентам «підказку» – якими одиницями, і якими мовними моделями можна виразити ту або іншу думку в даній ситуації залежно від заданої характеристики учасників;
- рольова гра несе в собі елемент несподіванки («момент шоку»). У процесі рольової гри учасники повинні уважно слухати один одного, швидко думати й адекватно реагувати на репліки своїх товаришів;
- протягом рольової гри відбувається емоційний підйом;
- рольова гра має переваги перед іншими прийомами й методами навчання,

тому що в ній беруть участь всі учасники, і вона дає можливість легше виразити свою думку, знаходячись «під маскою» діючої особи [8].

Моделюючи ситуацію як засіб навчання, викладач повинен враховувати різні фактори: рівень підготовленості студентів, тему і мету занять, конкретні обставини. При цьому необхідно враховувати максимальну адекватність реальної ситуації спілкування рівню підготовки студентів для виконання поставлених завдань, їх можливість виявити ініціативу у виборі шляхів для розв'язання дидактичної проблеми, активізації мотивації навчання.

У структурному відношенні елементарна професійна навчальна ситуація містить 5 компонентів: 1) суб'єкт-адресант, 2) об'єкт (предмет розмови), 3) суб'єкт-адресат, 4) ставлення суб'єкта до предмета розмови, 5) умови спілкування. Міра розгорнутості кожного з компонентів навчальної професійної ситуації може бути довільною. Ми виділяємо три рівні розгорнутості: максимальний, з описом усіх компонентів ситуації; середній, коли умови спілкування домислюються; мінімальний, коли визначається лише відношення суб'єкта до предмета розмови. Партнерами у навчальній комунікації можуть бути студенти і викладач. Коло їх практично корисних мовних контактів складається з таких варіантів: а) викладач – аудиторія; б) студент – аудиторія; в) викладач – студент; г) студент – студент. Моделюючи й використовуючи ситуації індивідуального і групового спілкування, викладач створює і підтримує у навчальному колективі таку психологічну атмосферу, що дозволяє активно спілкуватися українською мовою з професійних питань.

Одним із основних принципів навчання української мови є моделювання професійних ситуацій, в основу якого покладено механізм індивідуального і групового спілкування, взаємодії. Саме цей принцип пов'язує цілі навчання, характеризує засоби, способи і умови єдиного навчально-виховного процесу. Він характеризується такою організацією процесу, за якої студенти активно спілкуються один з одним, обмінюючись інформацією і накопичуючи свої знання; між учасниками складаються оптимальні взаємостосунки і формуються характерні індивідуальні відносини, що виступають умовою і засобом підвищення ефективності навчання; умовою успіху кожного є успіх інших.

У практиці навчання українській мові та літературі найчастіше створюються професійні ситуації, у процесі яких реалізується комунікативна діяльність. При цьому мова індивіда, співвідносячись з дійсністю, використовується в конкретних умовах спілкування і не завжди може ідентифікуватися зі зразковим мовленням, тому що вона містить припустимі помилки, що не порушують процес спілкування між комунікантами. Характерною рисою такого мовлення є наявність фіксованої уваги студентів до змісту висловлення, хоча форма також залишається під контролем.

Суть інноваційного навчання полягає в тому, що воно забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань з української мови та літератури, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, дає відчуття потреби у самоосвіті, формує стійкий інтерес до предмета, а також сприяє розвитку творчої особистості.

Інтерактивні технології являють собою різновид активних методів навчання і займають вагомe місце в сучасній системі освіти. Їх сутність у тому, що «навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це спів-навчання, в якому і вчитель і учні є суб'єктами» [4, с. 9]. Викладач стає координатором або консультантом,

що створює навчальні ситуації, під час яких розкриваються та реалізуються, а також формуються особистісні здібності кожного студента

Використання методу рольової гри допомагає викладачам значно покращити активність студентів у навчальному процесі і сприяє їх інтелектуальному та творчому розвитку, оскільки перед ними постають завдання пошукового характеру, вони стимулюють студентів до роботи над собою, щоб яскраво передати характер персонажа, роль якого вони грають. Кожен учасник заняття відчуває відповідальність, а згодом і задоволення собою.

Рольові ігри на уроках української літератури
(Ігрові (рольові) проекти)

Учасники беруть на себе певні ролі, обумовлені характером та змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні або ділові взаємини.

Результат ігрового проекту – це:

- реклама книжки;
- імітація зйомки продовження оповідання чи повісті;
- літературно-театральні вистави;
- обговорення різних сюжетних версій та ситуацій, у яких опиняються герої;
- літературні ігри (кросворди, чайворди, лабіринти, ребуси тощо);
- ігрова імітація соціальних і ділових стосунків.
- Приклади рольових ігор-проектів

І.Я.Франко

- Підготувати рольову гру «Зустріч із Франком» (на основі статті М.Коцюбинського «Іван Франко»).
- Створити ігрові проекти за драмою «Украдене щастя»

П.Г.Тичина

- Уявити себе співавтором поета у вірші «О, панно Інно...». Змалювати словами картину «Я – сам. Вікно. Сніги...»
- Розробити літературні ігри до теми «Павло Тичина – «дивний мрійник зочима дитини...».

Ліна Костенко

Уявивши себе захисником на суді, скласти промову на захист Марусі Чурай.

- Обігрування різних сюжетних ситуацій, у яких опиняються герої роману «Маруся Чурай».
- Презентація телепередачі «Ключовий момент». Обіграти уявну зустріч Ліни Костенко й Марусі Чурай.

В. Сухомлинський писав: «Мова – то цілюще джерело, і хто не припадає до нього, той сам всихає від спраги». Педагог може лише підвести свого учня до цього джерела, а от пити він вже повинен сам, головне – щоб учитель на цьому шляху ніколи не забував, що в його руках найцінніший у світі матеріал – дитячі душі.

Висновки. Отже, рольова гра є одним з унікальних методів навчання, що допомагає студентам подолати невизначеність, тому її використання є дуже важливим у процесі вивчення української мови та літератури. Рольова гра має багато можливостей і характеристик, оскільки вона є моделлю спілкування, припускає посилення особистісної причетності учасників до всього, що відбувається, сприяє розширенню

асоціативної бази у процесі засвоєння мовного матеріалу, сприяє формуванню навчального співробітництва й партнерства.

Література:

1. Бондар С.П. Методи навчання // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред.. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.].
2. Бондаренко Н. Курс української мови як державної кризи призму українознавства // Дивослово. -1998. – №2. – С.24-26.
3. Драч Г.І. Яким має бути урок сьогодні?// Студії з лінгводидактики: Збірник статей, присвячений 90-річчю ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2002. – С.108-114.
4. Лодкевич Г. Інтерактивні технології // Завуч. – №6 (лютий). – 2004. – С.9-10.
5. Передрій Г. Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови // Дивослово. – 2005. – №1. – С.7-14.
6. Симоненко Т. Нові форми проведення уроків // Урок української. – №9 – 10. – 1999. – С.23-28.
7. Чупрасова В.И. Деловая игра как средство формирования психологического климата в студенческой группе [Текст] : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 -Л., 1991. – 224 с.
8. Карамушка Л.М. Рольова гра // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред.. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

У статті розкрито сутність активних методів навчання та проаналізовано значення ролевих ігор у процесі навчання студентів українській мові та літературі.

Ключові слова: активні методи навчання, рольова гра, методика викладання мови та літератури.

В статтє раскрыта суццность активных методов обучения и проанализировано значение ролевых игр в процессе обучения студентов украинскому языку и литературе.

Ключевые слова: активные методы обучения, ролевая игра, методика преподавания украинского языка и литературы.

In the article the author analysed the value of simulation games.

Key words: active methods of learning, simulation games, ukrainian language and literature.

Прис М.В., Кучинська О.Г.
викладачі української літератури
Вінницького технічного коледжу.

HIGHER EDUCATION: OPERATIONAL AND MOTIVATIONAL ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Keywords: higher education, operational sphere, motivation, professional motives.

Today modern higher education due to the social and economic situation is aimed at developing each future specialist up to the level of a professional. The process of development of a professional is a constant process of development of a specialist and of a personality. To be a professional means to accept and follow professional norms both in the operational and motivational spheres. Operational sphere should include professional knowledge, professional techniques, methods of professional thinking and reflection. Besides, it seems really essential to develop professionally important qualities, which may influence professional results. Such qualities usually include integral psychic features of a person (attention, memory, imagination) and psychological characteristics (emotional warmth, stability, patience, etc.). Some of the qualities may be obtained in the process of socialization, others – in the course of professional education. All of them can be organized into 3 groups: 1) absolute professionally important qualities (characteristics essential to perform professional activity at minimum level that is accepted by professional norms); 2) relative professionally important qualities (qualities that can help to achieve great results at the level of мастерство); 3) anti-professionally important qualities (qualities that do not coincide with a particular professional activity).

Operational sphere can be characterized as a cognitive base of professionalism and in this case it should consist in development of professional competence (the sphere of professional awareness). Sometimes it is defined as the ability of a specialist to analyze and solve professional problems and tasks using acquired knowledge, experience and inner resources. The structure and the content of professional competence are determined by the character of professional activity. In most general way there can be defined the following types of competence: 1) special competence (ability to solve typical professional tasks, estimate the results of work, and acquire new knowledge); 2) personal competence (ability to constant professional development); 3) social and legal competence (ability to interact with other social institutes); 4) extreme competence (the ability to act in extreme situations) [1].

As far as professionalism is concerned, it is not only working efficiency, but it also includes peculiarities of person's professional motivation and their system of value orientations. Motivational sphere of a professional always consists of different drives: motives, needs, interests, determinations, aims, motivational attitudes and dispositions towards professional activity. Motivation being a phenomenon which influences person's behavior and activity may be determined by inner (psychic and physiologic) and outer (professional, social, economic, ecological) factors.

One of fundamental theories of motivation belongs to A. Maslow. His theory of human's motivation can show us a large specter of people's motives according to their priority from the point of view of professional activity as well. According to the author people

in their need for self-actualization must satisfy all the steps of the “hierarchy of needs”: 1) basic needs or physiological needs; 2) safety needs: security, order, and stability; 3) love and belonging; 4) esteem; 5) cognitive needs; 6) aesthetic needs [4]. Following Maslow’s ideas F. Herzberg developed his dual-factor theory also known as Herzberg’s motivation-hygiene theory. He managed to prove that working people can only be motivated by gratification of higher-level psychological needs having to do with achievement, recognition, responsibility, advancement, and the nature of the work itself [2]. Another theory having much to do with professional activity was suggested by D. McClland. According to this theory there are 3 groups of needs (motives): 1) need for achievement (People who are achievement-motivated typically prefer to master a task or situation. They prefer working on tasks of moderate difficulty, prefer work in which the results are based on their effort rather than on luck, and prefer to receive feedback on their work); 2) need for affiliation (People who have a need for affiliation prefer to spend time creating and maintaining social relationships, enjoy being a part of groups, and have a desire to feel loved and accepted. People in this group do not typically make effective managers because they worry too much about how others will feel about them); 3) need for power (This motivational need stems from a person’s desire to influence, teach, or encourage others. People in this category enjoy work and place a high value on discipline) [3].

This analysis shows that professional activity is driven by motives of a higher level and that these professional motives of a person can play a great role in his professional activity. Developed professional motivation can be a characteristic of professionalism and competence of a specialist. Motivation can compensate many deficiencies in the development of a number of professionally important qualities but it is practically impossible to compensate weak professional motivation. Professional motivation is something people use their professional skills for. That’s why the development of professional motivation in the process of professional training must include the development of interest in professional activity and determination to its theoretical understanding, desire of professional self perfection and improvement of professionally important qualities, responsibility for the results of professional activity, need of professional relationships and cooperation.

All in all, today’s higher education must create conditions for development of operational sphere as the sphere of professional awareness, which will allow future specialists to perform their work effectively and will provoke their self-development. It is also very important that the cognitive content, the choice of educational technologies and the organization form of lessons could act as a mechanism of development of the motivational sphere of a specialist. That is because professional motives, interests and values help to form professional need for achievement, which certainly leads to professionalism.

References.

1. Bodrov V.A. Psychology of Professional Aptitude. Moscow: PER SE, 2001.
2. Herzberg, F. Work and the nature of man. London: Staples Press, 1968.
3. MacCelland D. Human Motivation. Cambridge University Press, 1988.
4. Maslow Motivation and Personality. Harper & Row, 1970.

МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Ключові слова: усне мовлення, говоріння, метод, навичка, вміння, компетенція, монолог, діалог.

Key words: speaking, method, skill, competence, monologue, dialogue.

Усне мовлення – це найважливіша форма реалізації мови, що представляє собою “говоріння”, тобто акт чи мовні акти, що виступають як наслідок комунікативної діяльності співрозмовника, агітатора, пропагандиста, лектора, доповідача, що реалізують комунікативні запити суспільної практики. Усне мовлення з’являється як звучний різновид мовного матеріалу, що виникає в ході функціонування механізму мови, ця мова сприймається відразу, безпосередньо органами слуху, вона існує як “говоріння” із властивої йому мелодикою, ритмікою, інтонацією [5, с. 19].

До мовлення відносяться такі поняття: мовленнєва діяльність, мовленнєвий акт. Спілкування, контакт між людьми, обмін думками і почуттями, інформацією здійснюється не тільки через мовлення, але й за допомогою немовних знаків, які вивчає семіотика (міміка, жести, дотик). Мовлення ж – вербальне спілкування за допомогою мовних знакових одиниць: слів, синтаксичних конструкцій, тексту, інтонацій, часто за підтримки невербальних засобів [7].

Термін “мовлення” позначає і процес мовлення, і результат мовленнєвої діяльності. До усного мовлення належать такі види як говоріння, яке є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, та аудіювання, що являє собою рецептивний вид [14, с. 307].

Різні форми існування мовлення виявляються в ряді протиставлень, до яких належать, зокрема, такі: писемне – усне мовлення, діалогічне – монологічне спілкування, прямий – непрямий, опосередкований контакт учасників комунікації, ситуативна закріпленість висловлювання – відсутність ситуативної закріпленості тощо.

Усне мовлення можна поділити на такі види:

- залежно від способу сприймання інформації:
 - 1) контактне (безпосереднє);
 - 2) дистанційне (телефонне, селекторне, за допомогою комп’ютера);
- залежно від форми і ситуації спілкування:
 - 1) міжперсональне (нарада, колоквиум тощо);
 - 2) публічне (виступ на зборах, конференції тощо).

Усне мовлення може бути у формі діалогу або монологу.

Діалогічним називається мовлення між двома або кількома співрозмовниками, які обмінюються ролями того, хто слухає, та того, хто говорить, тобто постають як пасивний чи активний співрозмовник. Діалогічне мовлення тісно пов’язане із ситуацією, в якій проводять розмову, і тому його називають ситуативним. Водночас

воно є контекстуальним, оскільки, здійснюючись як певна діяльність двох або кількох осіб, кожне висловлювання значною мірою зумовлене попереднім висловлюванням [7, с. 35].

Монологічне мовлення – це таке мовлення, коли говорить одна особа, а інші слухають, сприймають її мову. Монологічне мовлення є відносно розгорнутий різновид мовлення. Порівняно з діалогічним монологічне мовлення більшою мірою активний чи довільний різновид мовлення. Зокрема, щоб виголосити монологічний акт мовлення, той, хто говорить, має усвідомлювати повний зміст думки і вміти доволіно будувати на підставі цього змісту власне висловлювання чи послідовно кілька висловлювань. Монологічне мовлення є організованим різновидом мовлення [1, с. 21]. Той, хто говорить, наперед планує чи програмує не лише окреме слово, речення, а й увесь процес мовлення, увесь монолог загалом. Прикладами монологічного мовлення є доповідь, лекція, виступ на зборах, пояснення вчителем нового матеріалу тощо.

Найважливішими особливостями усної форми мовлення є:

1. Усна форма мовлення відрізняється від писемної насамперед матеріальною формою реалізації: вона витворюється мовним апаратом людини й сприймається на слух (як цілісний відрізок мовного потоку, а не як “ланцюжок” графічних знаків).

2. Усне мовлення характеризується ще й такою особливістю, як непідготовленість, спонтанність. Адже усне мовлення людини – це напівусвідомлений процес: людина дуже рідко замислюється над тим, як вона розмовляє, а починаючи говорити, не завжди думає над тим, що вона каже.

3. Усне мовлення, порівняно з писемним, характеризується надлишковою інформативністю. Додаткова інформація усного мовлення міститься в інтонації, в міміці, жестах, а головне – в обставинах живого спілкування мовців. Іноді пауза у розмові несе більше інформації, ніж усе висловлене попередньо.

4. Надлишковість усного мовлення проявляється в тому, що в репліках під час розмови або у виступі звучить багато слів, смислове навантаження яких мінімальне. Наявність у мовленні багатьох повторів – це теж надлишковість. При цьому повторюються як окремі слова, так і цілі словосполучення; повторюється той самий зміст, висловлений лише дещо іншими словами [3, с. 61].

На нашу думку, якщо визначати найважливіші вимоги до усного мовлення людини, то ними будуть ясність у формуванні думки, логічність, смислова точність, відповідність між змістом мовлення і мовними засобами, мовними засобами та обставинами мовлення, співмірність мовних засобів і стилю викладу, вдалий порядок слів, різноманітність мовних засобів, ефективність мовлення, милозвучність, красномовство.

Отже, для вільного усного мовлення необхідна гнучкість механізмів вимови, безпомилкова їх координація, моментальний вибір слів, вільне володіння синтаксичними механізмами. Усне мовлення може поєднуватися з так званими невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація тощо). Таке мовлення швидко відбувається, є можливість швидких реакцій, зворотного зв'язку. Недоліками можна назвати різні перешкоди між співрозмовниками, а також моментальність перебігу спілкування.

Здійснення будь-якої діяльності потребує від людини оволодіння необхідними для неї засобами. Насамперед воно передбачає вироблення в людини навичок і

вмінь користуватися ними для досягнення поставленої мети.

Вміння інколи зводять до знання якої-небудь справи, розуміння способу її виконання та ознайомлення з порядком її виконання. Проте це ще не є вміння, а тільки одна з його потрібних передумов. Вміння є там, де знання певної справи поєднується з вправністю під час виконання тих дій, з яких складається ця діяльність. Отже, вміння – це оволодіння способами (прийомами) використовувати засвоєні знання на практиці [4].

На етапі формування вміння опанований спосіб дії регулюється знанням. У процесі тренування, яке включає розв'язання нових завдань у нових умовах, досягається перетворення вміння на навичку. При цьому відбувається зміна регуляційно-орієнтувальної основи дії, а сама дія виконується правильно, без співвіднесення з правилом (знанням) [12, с. 58].

У процесі виконання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві вміння. Вміння можна визначити як оптимальний рівень досконалості певної діяльності (у нашому випадку – мовленнєвої).

Відповідно до основних видів мовленнєвої діяльності відносять чотири основних вміння:

- вміння говорити (в діалогічній та монологічній формі);
- вміння писати;
- вміння аудіювати;
- вміння читати.

Кожне вміння спирається на свою групу навичок, які синтезуються, функціонуючи у вмінні. Продуктивні вміння – говоріння та письмо – складаються на ґрунті репродуктивних навичок:

- граматичних, тобто навичок вибору морфолого-синтаксичного оформлення одиниці усного або писемного мовлення;
- лексичних, тобто навичок вибору, сполучення та реалізації лексичної одиниці в усному і писемному мовленні;
- вимовних навичок говоріння, тобто навичок артикулювання та інтонування;
- каліграфічних та орфографічних навичок письма, тобто навичок графічного зображення мовлення та написання слів за правилами орфографії.

Рецептивні вміння – аудіювання та читання – складаються на ґрунті рецептивних навичок:

- граматичних, тобто навичок розпізнавання граматичних та прогнозування синтаксичних структур усного або писемного мовлення;
- лексичних, тобто навичок розпізнавання звукових або графічних образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння;
- слухових, тобто навичок сприймання та розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні;
- перцептивних, тобто навичок сприймання та розпізнавання букв, буквосполучень, знаків пунктуації в писемному мовленні [10].

Вдосконалені шляхом багаторазового вправлення компоненти вмінь, що ви-являються в автоматизованому виконанні дій, називаються навичками. Навичка – психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю [15]. Навичка відображає факт при-

звичаєності до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні.

У процесі навчання іноземної мови мовленнєві дії студентів мають бути доведені “до оптимального рівня досконалості”, що забезпечує спрямованість уваги людини при здійсненні мовленнєвої діяльності лише на зміст свого висловлювання чи того повідомлення, яке вона сприймає на слух або читає. Щоб досягти рівня навички, мовленнєва дія має набути таких якостей як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруг швидкої втомлюваності.

Автоматизованість – передбачає певну швидкість виконання операцій, що входять до дії; її цілісність та плавність; а також послаблення напруженості. Проте автоматизувати певну дію ще недостатньо. Її потрібно зробити сталою, стійкою до негативного впливу з боку інших автоматизованих дій [8, с. 46].

Стійкість – здатність навички до взаємодії, об’єднання різних труднощів, які досі долалися окремо. Так, відпрацювавши студентами окремо інтонаційну модель, що виражає наказ, та модель, що виражає прохання, слід запропонувати таку вправу, де будуть вживатися обидві моделі, щоб відповідна навичка набула стійкості [8, с. 46-47].

Гнучкість навички розглядають у двох планах: 1) як здатність включитися у новій ситуації; 2) як здатність функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі.

Отже, всі ці здатності дозволяють навичці функціонувати в будь-яких ситуаціях мовлення та “переноситися” на будь-який мовленнєвий матеріал.

Навички формуються поетапно.

Перший етап (орієнтовно-підготовчий): на цьому етапі студенти знайомляться з новим мовним матеріалом – граматичним, лексичним, фонетичним, що пред’являється в ситуації або контексті, і виконують окремі мовленнєві (в окремих випадках – мовні) дії за зразком або правилом. Тут створюється орієнтовна основа як необхідна умова формування навички.

На другому етапі (стереотипно-ситуативному або стандартизуючому) має місце автоматизація дій студентів з новим мовним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином на рівні фрази/речення (в окремих випадках – слова або словосполучення). Завдяки різноманітності ситуацій, на основі яких відбувається автоматизація, формується не лише така якість як автоматизованість, але й гнучкість.

На третьому етапі (варіююче-ситуативному) має місце подальша автоматизація дій студентів з новим мовленнєвим матеріалом на рівні понадфразової єдності. Новий матеріал вживається поряд з тим, що вивчався раніше, на чому формується така якість навички як стійкість, продовжується формування автоматизованості та гнучкості навички [8].

Процес формування навичок та вмінь здійснюється у взаємозв’язку з вихованням мотивації навчання. Позитивна мотивація благотворно впливає на оволодіння студентами способами навчально-пізнавальної діяльності [11, с. 17]. Формування вмінь благотворно впливає на формування мотивів навчання студентів.

Щоб досягти “рівня навички”, мовленнєва дія має набути таких якостей як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності. Автоматизо-

ваність – одна з найголовніших якостей будь-якої навички. Вона передбачає певну швидкість виконання операцій, що входять до дії, її цілісність та плавність, а також послаблення напруженості [6].

Вміння, як і навички, формуються і виявляються в діях. Таким чином, загальною ознакою навичок та вмінь є те, що вони характеризують готовність студентів реалізувати знання, які вони одержали на основі засвоєння матеріалу.

Навички та вміння формуються в людини в процесі її навчання. Виокремлюють три основні його фази. Перша розпочинається з усвідомлення завдання та способів його виконання, і завершується виконанням відповідних завдань.

На підставі пояснень, зорового сприйняття, показу дії утворюється перше, ще загальне, схематичне зорове уявлення про просторові та часові особливості дії – про напрям та амплітуду рухів, їхню швидкість, погодження та послідовність. Вправління супроводжується значним вольовим зусиллям і почуттям упевненості, віри у свої сили або сумнівом, нерішучістю, боязкістю. Ці переживання позначаються на ефективності вправління, сприяючи йому або затримуючи його [13, с. 112].

На основі тренувань, тобто багаторазового повторення певних дій з метою їх закріпити та вдосконалити, поступово послідовність рухів стає злагодженою, а дії – чіткішими та погодженішими. Вправність переходить у другу, вищу фазу своєї досконалості; фізіологічним її підґрунтям є зміцнення в корі великих півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків, їхня спеціалізація, вироблення системи, тобто утворення певного динамічного стереотипу.

Фізіологічним підґрунтям цілісності дії є утворення “асоціації асоціацій”, тобто ланцюгів тимчасових нервових зв'язків, певних їхніх систем. Закріплюючись, останні стають стереотипними. Ця стереотипність і є підґрунтям автоматизованого виконання дії. У цьому зв'язку вольове зусилля набагато зменшується, повільне зосередження уваги на рухах переходить у стан післядовільної уваги, рухи стають впевненішими і точнішими, полегшується свідомий контроль за процесом виконуваної дії. Такий рівень розвитку характерний для останньої, третьої фази вправності; на цій фазі дії стають завченими, що дає змогу вдосконалювати їх, доводити до певного рівня майстерності [2, с. 49].

Для усного мовлення є характерними дискусивні види роботи, роздум та узагальнення. Студенти повинні, поряд з іншими вміннями, висловивши своє ставлення до предмета мовлення, викласти ту чи іншу подію з точки зору мовця, що є типовим для природного мовлення. Іншими словами “розповідь” ускладнюються висловлюваннями з особистісним ставленням мовця, оцінкою змісту, характеристикою дійових осіб. У таких висловлюваннях експліцитно сполучається інформація з усіх комунікативно-мовленневих функцій, що робить мовлення більш природним, переконливим. Але природне володіння усним мовленням різних комунікативно-мовленневих функцій являє собою значні труднощі для студентів, подолання яких і передбачає навчання вмінь сполучати комунікативно-мовленнєві функції у мовленні.

Отже, можна припустити, що комунікативно-мовленнева функція “міркування”, яка містить елементи раніше засвоєних комунікативно-мовленневих функцій (опису, повідомлення, розповіді), відповідатиме як рівню підготовки студентів, так і вимогам чинної програми. До того ж, виходячи з характеру навчального матеріалу, важливе місце повинно відводитися саме міркуванню, через те, що оволодіння

цією формою мовлення та відповідними їй мовними засобами допомагає студентам виконувати різні завдання, пов'язані з інтерпретацією побаченого, прочитаного або почутого, виступати з повідомленнями та доповідями за тематикою курсу в різних комунікативних сферах.

Безперечним є той факт, що навчальне іншомовне спілкування, яке організується, повинно бути моделлю реального спілкування. Поза тим, розширення об'єкту навчання усного мовлення за рахунок різновидів монологу-міркування веде до переходу від створення на заняттях ситуацій повсякденного спілкування до моделювання ситуацій комунікативно-пізнавальної діяльності, як обміну особистісними та соціальними цінностями[7].

Необхідно виділили монологу-міркування, яким доцільно навчати студентів (а саме монологу-міркуванню з елементами переконання, опису, розповіді, повідомлення, оцінки), до спеціальних вмій продукування монологу-міркування з елементами переконання входять вміння впливати на слухача логічним шляхом (міркувати, доводити), що реалізують загальне вміння реалізовувати комунікативний намір адекватно завданню та умовам спілкування. Щодо спеціальних вмій логіко-композиційної побудови, то вони такі:

- 1) формулювати вихідну тезу;
- 2) пропонувати аргументи, доводити тезу (за аналогією, від протилежного, дедуктивним або індуктивним шляхом);
- 3) ілюструвати тезу прикладами, уточнювати висловлювання за допомогою причинно-наслідкових зв'язків;
- 4) формулювати висновок у висловлюванні та співвідносити його з тезою.

Монолог-міркування з елементами опису як комунікативно-мовленнєвої функції реалізується у таких спеціальних вміннях логіко-композиційної побудови, як:

- 1) формулювати предмет монологічного висловлювання типу "опис" і свій комунікативний намір;
- 2) розкривати предмет висловлювання, уточнювати та деталізувати висловлювання за допомогою відповідних лексико-граматичних засобів;
- 3) завершувати висловлювання.

До групи вмій продукування монологу-міркування з елементами розповіді спеціальними вміннями будуть:

- 1) вміння формулювати предмет монологічного висловлювання типу "розповідь" (з вказівкою часу, місця, учасників події дійсності) та свій комунікативний намір;
- 2) вміння розповідати про подію у хронологічній послідовності, уточнювати висловлювання за допомогою часових зв'язків;
- 3) вміння формулювати висновок про подію або повідомити про завершення події.

Для монологу-міркування з елементами повідомлення як комунікативно-мовленнєвої функції спеціальними вміннями є:

- 1) вміння формулювати тему інформації, що надходить, та свій комунікативний намір;
- 2) вміння викладати нову інформацію за допомогою лексико-граматичних засобів констатації;

3) вміння формулювати висновок, що являє собою логічне узагальнення сказаного.

Вміння продукувати монолог-міркування оцінювального характеру включає наступні спеціальні вміння, співвіднесені із загальними:

- 1) давати інтелектуально-логічну оцінку фактам, явищам дійсності;
- 2) вміння логіко-композиційної побудови:
 - а) констатувати факт, повідомлений іншим комунікантом, та виразити свій комунікативний намір;
 - б) виділяти обґрунтування для оцінки;
 - в) висловлювати свою точку зору, що містить судження про цінність певного об'єкту дійсності, з використанням відповідних лексико-граматичних засобів вираження модальності;
 - г) формулювати висновок з усього сказаного.

На основі викладеного можна дійти висновку, що розглянуті особливості та характеристики монологу як предмету оволодіння студентами мовних спеціальностей та визначений склад вмінь, необхідних та достатніх для навчання мовленнєвої діяльності, забезпечують передумови навчання усного мовлення.

Отже, безперервне формування навичок і вмінь починається зазвичай зі словесних пояснень і засвоєння правил дії. Оцінка виконаних дій, усвідомлення їхніх результатів так само здійснюються здебільшого за допомогою слова. Слово, беручи участь у процесі формування навичок і вмінь, сприяє виробленню чіткої послідовності, темпу і ритму рухів, їхній системи. Рівень сформованості навичок і вмінь значною мірою залежить від свідомого ставлення, готовності особистості до вироблення в собі вмінь і навичок, зацікавлення в кращому виконанні дій, пов'язаних з розв'язанням завдання. Важливе місце в цьому процесі також посідає врахування індивідуальних особливостей людини: тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили та здібності.

Оскільки термін “метод” має різне тлумачення, класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. У назві методу може відбиватися спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний), а також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний; зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів – методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо, Лозанова.

Після аналізу основних методів навчання іноземної мови, за основу дослідження було обрано комунікативний метод. Основною причиною нашого вибору комунікативного методу як основи для створення вправ на розвиток усного мовлення є той факт, що новий контингент студентів розглядають англійську мову, в першу чергу, як засіб комунікації. Сучасні студенти потребують не глибинного та всебічного вивчення мови, яке пропонували традиційні академічні програми, а можливості негайно застосовувати отримані знання на практиці. Комунікативний метод являє собою сукупність прийомів, покликаних навчити ефективному спілкуванню в мовному середовищі [16]. Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню осно-

вних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю. І. Пассова), а саме:

1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці викладача як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці студента як суб'єкта спілкування та навчання;

2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.);

3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків студентів між собою;

4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях [9, с. 53].

У процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативне виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови [1].

Таким чином, під час розробки вправ для формування навичок та вмінь усного мовлення необхідно залучати наступні заходи: системність програми, створення адекватного процесу реального та ситуативного спілкування, використання автентичних матеріалів, візуальний або аудіо-візуальний канал надходження інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17-24.
2. Дидактика производственного обучения. / Под ред. О. Ф. Федоровой. – М.: Высшая школа, 1973. – 418 с.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
4. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / За загальн. ред. акад. С. Д. Максименка. — К: Форум, 2002. – 543 с.
5. Кожин А. Н., Крилова О. А., Одинцов В. В. Функциональные типы разговорной речи. М., 1982. – 164 с.
6. Левитов Н. Д. О психологических компонентах технической деятельности. – Вопросы психологии, 1958, № 6, С. 181 – 190 с.
7. Лытаева А. П. Обучение устным монологическим высказываниям на основе материалов средств массовой информации в техническом вузе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К, 1993. – 219 с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. А. А. Радугина. – М.: Изд-во „Центр», 1997. – 255 с.
11. Страхов И. С. Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – 240 с.
12. Тхоржевський В. С. Методика трудового навчання: Навч. посібник. – К., 1995. – 280 с.
13. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.
14. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.
15. Шведов А. Активизация учащихся на уроках производственного обучения. – Профессионально-техническое образование, 1965, №2, С. 8 – 10.
16. Helgesen M. False Beginners: Activating Language for Accuracy and Fluency // The Language Teacher. – 1987. – Vol. 11. – No. 14. – P. 23-29.

Снеда Юлія Степанівна
асистент кафедри іноземних мов
для природничих факультетів
Львівський національний університет
імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Ключові слова: іноземна мова професійного спрямування, іншомовна підготовка, підходи до викладання іноземної мови, комунікативний підхід до вивчення іноземної мови професійного спрямування, інтерактивне навчання.

Keywords: foreign language for specific purposes, foreign language preparation, approaches to teaching foreign languages, the Communicative Language Teaching Approach, Interactive Learning.

Сучасні політичні та економічні процеси в Україні мають тенденцію до змін та реформування, перепланування освітніх програм вищих навчальних закладів, проте вивчення іноземної мови не втрачає своєї важливості, адже випускників університетів повинні характеризувати глибокі знання з фахових дисциплін та володіння іноземними мовами на достатньому рівні з метою комунікації. Можливість спілкуватись з колегами інших країн забезпечує обмін інформацією, досвідом, а також втіленню нових професійних та наукових ідей на міжнародному рівні. Відтак, вбачаємо необхідність удосконалювати рівень викладання іноземної мови професійного спілкування на факультетах немовних спеціальностей.

Навчання іншомовної фахової лексики студентів немовних спеціальностей є важливим аспектом для досягнення головного завдання: оволодіння студентами іноземною мовою як засобом фахового спілкування. Навчальна діяльність з іноземної мови повинна бути спрямована на становлення мовленнєвої компетенції, при цьому застосування активних форм навчання дозволить зробити акцент на пізнавальній діяльності і створить умови та мотивацію до певного професійного росту студентів, майбутніх фахівців. Становленню мовленнєвої компетенції сприяє комунікативний підхід (CLT), що характеризується інтерактивністю, залученням об'єктів навчального процесу до спілкування власне іноземною мовою. Педагоги виокремлюють кілька типів навчання іноземної мови, основаних на комунікативному підході, а саме: Interactive Learning, Learner – centered Learning, Cooperative Learning, Content – based Learning,

Task – based Learning. Усі, вище перелічені, типи навчання сприяють активізації мовленнєвої діяльності студентів. Реалізації принципів комунікативного підходу сприяє атмосфера колективного спілкування, співпраця студентів, координування викладача, взаємодія викладача зі студентами. Все це характеризує спеціальну форму організації пізнавальної діяльності – інтерактивне навчання, в основі якого комунікативний підхід, та метою якого є створення комфортних умов для навчання. Така форма навчання передбачає перенесення акценту з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну активність студента, що сприяє розвитку його

активності, ініціативності, творчості. До найпопулярніших інтерактивних методів навчання іноземної мови можна віднести метод групової дискусії. Характер та атмосфера колективного обговорення проблеми створюють сприятливі умови для розвитку навичок умінь стисло, чітко і лаконічно висловлювати свої думки, уважно вислуховувати думки інших і аргументовано відстоювати свої власні погляди на задану проблематичну тематику обговорення [6:115] Щоб підвищити ефективність застосування цього методу у процесі викладання іноземної мови професійного спрямування (формування іноземної мовленнєвої підготовки) пропонується розгляд актуальних проблем для майбутніх фахівців у певній сфері відповідно до напрямку ВНЗ, факультету та спеціальностей. Таким чином інтерактивна форма навчання особливо вагомим для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей, адже перебуваючи у активній діяльності, студент знаходиться у штучно створеному мовному середовищі.

Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей повинна відповідати нормам часового освітнього простору та вимогам ринку праці міжнародного спектру, відтак багато уваги зосереджено науковцями на вивчення даної проблематики, пошук нових методів вдосконалення процесу викладання іноземної мови професійного спрямування. Особливу увагу викладачі вітчизняних вищих навчальних закладів у процесі навчання іноземної мови приділяють фаховій термінології, оскільки в перспективі майбутньої діяльності прогнозоване спілкування на професійному рівні, участь у міжнародних конференціях, продовження навчання на магістерській програмі, та можливе стажування за кордоном. Одним з найкращих способів викладання та вивчення фахової термінології є можливість групування термінів згідно певних критерій. На нашу думку, фахова термінологія повинна вивчатися у аспекті тематичних груп. Класифікація на тематичні групи робить засвоєння фахових термінів легшим та ефективнішим, тематичні терміни діляться на лексико – семантичні групи.[5: 132]

Отже, в умовах модернізації економічних і культурних сфер діяльності, орієнтації на спільне партнерство з іноземними країнами вагомою та необхідною є кінцева ціль підготовки кваліфікованих спеціалістів, здатних до фахового спілкування іноземною мовою, тобто з високим рівнем іноземної мовленнєвої компетенції. Формування іноземної мовленнєвої компетенції у випускників вітчизняних вищих навчальних закладів є важливим компонентом університетської підготовки.

Список літератури:

1. Архангельский С.Н. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школы / С. Н.Архангельский.-М.: Высшая школа, 1976.-169 с.
2. Зязюн І. А. Неперервна професійна освіта: пробле-ми,пошуки, перспективи./ Монографія. І. Зязюн.-К.: “Віпол “, 2000.- 636 с.
3. Літківа О.І. Підготовка фахівців економічних спеціальностей у системі диференційованого навчання іноземних мов / О. І. Літківа // Вища освіта України.- 2006 – №.1-С.202-208
4. Кричківська О. Сучасні технології формування міжкультурної комунікативної компетенції: зарубіжний досвід/ Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі:

- Зб. наук.праць / За ред. В. Т. Сулима, С.Н. Денисенко. Ч.2- Львів: Видавничий центр імені Івана Франка, 2007.-282 с.
5. Саламаха М., Снеда Ю. Класифікація фахової термінології у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування.// Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів: методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей: Матеріали II Міжнародної науково – практичної конференції, м. Київ, 6-7 червня 2014р. / За заг. ред. А. Г. Гудманяна, О. Г. Шостак. – К.: Талком, 2014.-427с.
 6. Професійно педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол.О. А. Дубасинюк, О.Є. Антинова, С.С. Вітвицька та ін. Житомир, 2006
 7. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes / T. Dudley-Evans, M.J. St. John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
 8. Celce-Murcia, M. Teaching English as a Second of Foreign Language. Heinle & Heinle Publishers. – Bosrton, Massachusetts. – 1991. – 301 p.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація

Вивчення іноземних мов в університеті має відповідати сучасним вимогам. Для випускників вишів іноземна мова є інструментом досягнення цілей, засобом реалізації ідей та способом утвердження на міжнародному ринку праці. Тому необхідно окреслити рамки виконання освітньої програми.

Ключові слова: сучасні тенденції, іноземна мова, немовні спеціальності, автонормність, рівні вивчення мови.

Key words: modern tendencies, foreign language, ESP, autonomy, language levels.

В руслі досліджуваної нами проблеми – визначення сучасних освітніх тенденцій в процесі вивчення іноземної мови – конкретизуємо завдання освітнього процесу в університеті з урахуванням як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду навчання студентів немовних спеціальностей.

Основна мета університету полягає в оволодінні фаховою освітою, яка визначається як основний ступінь, що забезпечує базис підготовки фахівця. Причому, тенденція до вивчення іноземної мови спостерігається у всіх країнах Європейського Союзу та світової спільноти.

Саме сучасні світові тенденції навчального процесу з іноземної мови в є предметом розгляду в нашій статті. Цілком очевидно, що формування іншомовних компетенцій, які передбачають програми вишів, у процесі навчання іноземної мови, не можливе без врахування сучасних світових тенденцій.

Сьогодні знання іноземної мови є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів, тому процес оволодіння іноземною мовою розглядається як особистісний розвиток студента. Тому слід акцентувати увагу на формування власне “комунікативної особистості” [8], яка є основою мовленнєвого мислення. Людині притаманне бажання поділитися думками, враженнями, отриманою інформацією. Сьогодні вже не лякає потік нової інформації, адже розвиток мозку студентів характеризується високою зрілістю кори великих півкуль та підкоркових структур. Продовження розвитку мозку в цьому віці обумовлює його значну пластичність, а отже, і високу чутливість до сприйняття вербальної інформації. Студент цілком готовий до сприймання та осмислення почутого/прочитаного/побаченого, а також адекватної реакції. Він прагне стати активним комунікатором у процесі спілкування для взаємообміну інформацією.

Значне розширення можливостей спілкування – від монокультурного до міжкультурного сприяло визначенню стратегічної мети чинної програми вищої школи, яка передбачає формування здатності до ефективної участі у міжкультурній ко-

мунікації. Оволодіння соціокультурною інформацією забезпечить мобільність в опосередкованому та безпосередньому спілкуванні, взаєморозумінні на міжнародному рівні. Зауважимо, що повноцінний розвиток особистості можливий лише в діалозі культур [8, 10].

Філософський словник поняття “розвиток” трактує наступним чином: передача практичної та пізнавальної діяльності, оволодіння знаряддями, знаннями, нормами поведінки, внесення вкладу в створення матеріальних і духовних цінностей. Розвиток проходить в процесі взаємодії людини із середовищем, в процесі навчання, виховання, оволодіння мовними засобами за рахунок включення в творчу діяльність, в результаті чого складається усвідомлення і самоусвідомлення. Отже, коли ми говоримо про розвиток учня, то вкладаємо в це поняття самоусвідомлення школяра як суб’єкта, зокрема навчальної діяльності, комунікативна спрямованість якої не лише орієнтується на особистість, але і будується на повазі до неї.

Важливою рисою мовної особистості є її здатність та готовність до самостійного (автономного) та самоусвідомленого вивчення мови й засвоєння мовної культури – це визначає учня як активного суб’єкта навчального процесу [8; 10; 11].

Тенденція до освітньої автономії в умовах безперервності та наступності навчального процесу перебачає усвідомлення кожним студентом рівня сформованості знань, навичок та умінь [8].

На нашу думку, використання мовного портфеля у процесі навчання на є цілком доцільне тому, що це сприяє навчанню самостійності, а також студенти прагнуть до самовдосконалення, опановуючи якомога більше навчального матеріалу. При цьому намагаються самостійно себе контролювати, а мовний портфель допоможе їм зафіксувати власні успіхи. Для викладача з’являється можливість корегувати процес вивчення мови, та контролювати рівень досягнень [3; 7].

Мовний портфель як засіб навчання не може замінити навчально-методичний комплекс, але передбачає постійне самовдосконалення особистості щодо вивчення іноземних мов та оволодіння “загальноєвропейськими компетенціями”. Викладач матиме можливість поряд із самоконтролем здійснювати зовнішній контроль самостійної роботи протягом уроку, співставляти отримані результати аудитивної діяльності з поставленою навчальною метою. Самостійна робота базується на правильній організації навчального процесу [8, 258]. Актуальною на сьогодні залишається проблема оволодіння іноземною мовою в умовах мультилінгвізму [5], зокрема асиметричного, що вказує на перевагу мови, якою дитина мислить. Мовна компетенція мультилінгва є сумою компетенцій у всіх сферах мов і може бути представлена у кількісно-якісних параметрах, перші з яких демонструють функціональну навантаженість мов у мовно-комунікативній діяльності індивіда (групи, соціума), а другі – співвіднесеність продуктованих мовною особистістю текстів з лінгвістичними та комунікативними нормами. Вивчення іноземної мови ізольовано не має сенсу. Міжпредметна інтеграція необхідна для зацікавлення, а відповідно і підвищення мотивації вивчення англійської мови, що виступає одним із основних освітніх завдань [4, 6].

Г.В.Колшанський вважав, що оволодіння іноземною мовою на основі комунікативної лінгвістики повинно розглядатися як поетапний процес. Його кінцева мета є здібність і вміння вступати в іншомовну комунікацію – породжувати і сприймати іншомовне мовлення відповідно до реальної ситуації та поставленої прагматичної

мети спілкування. Реорганізація у сфері освіти приведе до цілісності, організованості та відповідності змістовного навантаження процесу навчання іноземної мови. Рівневість системи освіти реалізується за допомогою рівневого підходу та визначення порогу оволодіння міжкультурною комунікативною компетенцією, що повинна відповідати певній сформованості навичок та вмій. Рівні володіння іноземною мовою визначені за основними видами мовленнєвої діяльності: розуміння, говоріння, письмо. Розуміння включає аудіювання та читання; аудіювання трактується як усна форма мовленнєвої діяльності, зокрема розуміння.

Комітет з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземних мов виділяє шість основних рівнів оволодіння іноземним мовленням. Вищій школі відповідають два останні рівні: C1 та C2.

Прийняття рівневої системи навчання, за рекомендаціями Ради Європи, значно спрощує процедуру вступу до коледжів, університетів тощо та забезпечує самореалізацію і мобільність учнів у межах Європи.

Незаперечним залишається і той факт, що вивчення іноземної мови безпосередньо пов'язане із використанням технічних засобів. Технізація (термін Ю.І. Пассова) – це ще одна із сучасних тенденцій навчання іноземної мови. Викладач пропонує опосередковане сприйняття зв'язного тексту, що сприяє підвищенню результативності засвоєння мовних знань, закріпленню вивченого та вдосконаленню навичок перцепції. Технічні засобами сприяють зосередженню уваги та запам'ятовуванню інформації.

В сучасній вищій школі щодо вивчення іноземної мови виокреслюємо зорієнтованість освітнього процесу наступними тенденціями:

- 1) особистісна орієнтація на студента у процесі навчання іноземної мови;
- 2) міжкультурне спілкування;
- 3) освітня автономія в умовах безперервності та наступності навчально-виховного процесу;
- 4) іншомовне навчання в умовах мультилінгвізму;
- 5) інтеграція іноземної мови з навчальними предметами циклу суспільно-природничих наук;
- 6) рівневість системи іншомовної освіти;
- 7) технізація, тобто використання сучасних технічних засобів.

Звичайно, у всіх країнах світу приділяється велика увага вивченню іноземних мов, проте чітко прослідковуються різні підходи до вирішення цієї проблеми, що пов'язані із віковим стартом, кількістю годин на тиждень та тривалістю занять. Деякі країни уже розробили мовний портфель з метою соціальної мобільності.

Отже, для формування іншомовних професійно орієнтованих комунікативних компетенцій потрібно обов'язково враховувати сучасні освітні тенденції в процесі вивчення іноземної мови, що були нами визначені. Зважаючи на ситуацію, що склалася у міжнародному просторі, саме вони допоможуть зорієнтуватися та визначитися із правильним підходом до організації вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 6-11.

2. Гез Н.И. Обучение аудированию // Методика обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1985. – №6. – С. 19-24.
3. Гринюк Г.А., Середа Н.А., Спіцин Є.С. З досвіду білінгвального навчання іноземних мов у країнах Європи // Іноземні мови в навчальних закладах. – 1998. – №1. – С. 66-70.
4. Долгополова Л.М. Формирование и развитие творческих способностей младших школьников на основе межпредметной интеграции): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01./ Моск. пед. ун-т. – М., 2001. – 18 с.
5. Европейский языковой портфель: Предложения по разработке: Пер. с англ./ Christ I, Debyther F, Dobson A. & oth./ под. ред. В.В. Сафоновой. – М.: 1998. – 155 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
7. Корякина М.И. Формирование основ межкультурного общения младших школьников средствами народных сказок: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01./ Якутский гос. ун-т им. М.К. Аммосова. – Якутск, 2002. – 21 с.
8. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №1-2. – С.42-63.
10. Schacle A., Srabo A. Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2000. – 112 p.

Павлишин А.В.

Кандидат медичних наук,
доцент кафедри психологічних та педагогічних дисциплін
із секцією безпеки життєдіяльності людини.
Тернопільський національний економічний університет,
Україна.

ОСОБЛИВОСТІ ЕВАКУАЦІЇ ПОРАНЕНИХ ТА НАДАННЯ ПЕРШОЇ ДОПОМОГИ В ЗОНІ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Ключові слова: безпека життєдіяльності людини, алгоритм, самодопомога.

Keywords: safety of human life, algorithm, self-help.

На даний момент в Україні триває збройне протистояння з сепаратистами та російськими окупантами, гинуть військові та цивільне населення. Після обстрілів житлових кварталів з'являється значна кількість постраждалих з різними пораненнями та травмами. Військові дії в країні вимагають якісної підготовки кожного щодо надання самодопомоги, першої медичної допомоги, евакуації та транспортування поранених.

Дисципліна «Безпека життєдіяльності людини» повинна викладатись з акцентом на найнебезпечніші для життя людини ураження, що вимагають миттєвої реакції для його збереження. Важливим аспектом викладання дисципліни є підготовка студентів до швидкого та ефективного надання самодопомоги, першої медичної допомоги, евакуації та транспортування постраждалим в зоні проведення антитерористичних операцій (АТО).

Під час бойових дій транспортування пораненого часто виконати досить ризиковано та складно. За таких обставин одним із варіантів є перевернути постраждалого на живіт та залишити його до закінчення бойових дій. За умови відсутності у пораненого несумісних з життям уражень у нього є значна ймовірність залишитись живим після закінчення бойових дій.

Положення пораненого на животі попереджує закупорку верхніх дихальних шляхів язиком (внаслідок розслаблення) та блювотними масами після блювання.

Для здійснення перевероту постраждалого на живіт необхідно підняти його руку вгору та завести її за голову, взявши за дальнє плече пораненого, різким рухом на себе перевернути його на живіт. Під час здійснення перевероту пораненого самому необхідно максимально притиснутись до землі та ні в якому разі не підніматись над ним. Під час перевероту необхідно своєю рукою підтримувати шию пораненого, страхуючи його таким чином від зміщення шийних хребців за умови їх травмування.

На переверот постраждалого повинно витратитись не більше 5 хвилин, – чим довше триває процес перевертання, тим більша ймовірність бути пораненим.

При прийнятті рішення щодо транспортування постраждалого в укриття (воронка, рів, стіна, будівля тощо) необхідно перевернути його на живіт та умовно покласти на себе, розташовуючись боком або на спині. Пересуватися в укриття необ-

хідно за рахунок рухів своєї лівої ноги та правої руки, відштовхуючись ними від землі, а лівою рукою необхідно міцно тримати пораненого. Кожні 10-15 метрів необхідно змінювати свою руку та ногу, якими ми рухаємося відштовхуючись, для відпочинку. Швидкість, з якою умовно безпечно можна рухатись під час транспортування пораненого в укриття, повинна бути не менше 1 метра за секунду.

Перемістившись максимально близько до укриття, необхідно швидко укритись самому і тільки потім підтягнути пораненого за лямки розвантажувального жилета чи частини одягу.

При присутності другого помічника, що знаходиться в укритті, максимально наблизившись до укриття, необхідно припинити рухи та лягти на спину. При цьому пораненого тримають поверх себе, а помічник у цей час різким рухом швидко втягує вас безпосередньо в безпечну зону.

Транспортуючи постраждалого слід пам'ятати, що в першу чергу потрібно дбати про особисту безпеку, а при безпосередньому русі в зону укриття потрібно необхідно притискатись до землі та укриватись тілом пораненого, відкидаючи будь-які докори сумління. Під час транспортування пораненого ні в якому разі не можна з нього знімати захисний шолом та бронезилет.

Знаходячись в умовно безпечному місці, необхідно терміново приступити до безпосередньої допомоги пораненому.

Важливим етапом є чітка диференціація між станом постраждалого (живий, клінічна смерть, біологічна смерть), що дає змогу приділити максимум уваги та зусиль тому, кому це потрібно найбільше. В стані клінічної смерті для допомоги є тільки 4-5 хвилин до початку «смерті» головного мозку.

Перевіряємо наявність пульсу на сонній артерії. За наявності пульсації робимо висновок, чи постраждалий живий, паралельно виявляємо, чи є самостійне дихання. Наявність самостійного дихання визначаємо, помістивши долоню руки на грудну клітку. Якщо постраждалий дихає – відчуємо пасивне зміщення нашої долоні. За відсутності пульсації та самостійного дихання проводимо диференціацію між станами постраждалого: клінічна смерть чи біологічна смерть.

Наступним етапом є перевірка очних симптомів: коли очне яблуко тьмяне, не блискуче та при стисканні спостерігається деформація зіниці по типу «котячого ока» – робимо висновок про біологічну смерть постраждалого.

У пораненого, при обстеженні якого пульс та самостійне дихання відсутнє, але очні симптоми підтверджують клінічну смерть, наносимо прекардіальний удар (прекардіальний удар наноситься перед проведенням серцево-легеневої реанімації). Знаходимо нижню частину груднини (мечоподібний відросток) і закриваємо її пальцями, наносимо удар кулаком по груднині вище своїх пальців. Після нанесення удару слід обов'язково перевірити пульс на сонній артерії. Повторити 2-3 рази. Якщо удар нанести впродовж першої хвилини після зупинки серця, то вірогідність відновлення серцевої діяльності перевищує 50%, однак якщо на сонній артерії пульсація є, то є чималий ризик спровокувати зупинку серця.

Наступним важливим кроком надання допомоги є прийняття рішення щодо порядку наступних дій: зупинка кровотечі чи серцево-легенева реанімація. Першочерговість зупинки кровотечі обумовлюється типом ушкодженої судини та швидкістю втрати крові. Оцінити кількість втрати крові та серйозності кровотечі професій-

но не підготовленій людині важко, тому важливою умовою такої оцінки є логічне мислення та життєвий досвід. Є два варіанта порядку надання допомоги: 1) зупинка кровотечі → реанімаційні заходи, 2) реанімаційні заходи → зупинка кровотечі.

Реанімаційні заходи:

1. Перевіряємо проходність дихальних шляхів, при необхідності звільняємо дихальні шляхи від вставних щелеп, блювотних мас, згустків крові, сторонніх тіл. Відхилення голови назад, підклавши праву руку під голову, попереджає западання язика. Виводимо нижню щелепу вперед і вгору, підтримуючи кут щелепи великим пальцем правої руки, що підкладена під голову, контролюємо западання язика.

Пальцями лівої руки затискаємо ніздрі постраждалого для запобігання виходу повітря; права рука знаходиться під шиєю та корегує закидання голови назад. Щільно охопивши своїми губами губи постраждалого, різко проводимо видих. Видихаючи, потрібно контролювати рухи грудної клітки: якщо грудна клітка піднімається під час вдиху та опускається після нього – повітря попадає в легені, якщо ж піднімається живіт – повітря поступає в шлунок (необхідно змінити положення голови, відхиливши її дещо назад). Після корекції положення голови перевіряємо, чи повітря, що ми вдуваємо, попадає в дихальні шляхи, а не в шлунок. При правильному проведенні штучної вентиляції слід повторити 2-3 видихи та приступити до закритого масажу серця.

Кладемо ліву руку на нижню третину грудни, піднімаємо пальці і розташовуємо їх паралельно ребрам. Спираємось тільки основою долоні! На ліву руку кладемо праву, теж із піднятими пальцями. Ритмічно виконуємо натискання на грудну клітку донизу на 3-5 см, не згинаючи руки в ліктях. Проводимо натискання в кількості 60-120 за хвилину. Співвідношення між вдихом і натисканням на грудну клітку повинно бути 1:4, 1:8.

Провівши штучну вентиляцію легень та закритий масаж серця, ми повинні оцінити результати наших зусиль. Ознаками ефективності серцево-легеневої реанімації є: наявність артеріальної пульсації, слабкого артеріального тиску, відновлення серцевої діяльності, відновлення самостійного дихання, звуження зіниць, зміна кольору шкіри до блідо-рожевого.

Основними причинами смерті в зоні бойових дій та антитерористичних операцій є крововтрата, пневмоторакс (наявність повітря в плевральній порожнині внаслідок поранення грудної клітки), западання язика та перекриття дихальних шляхів.

2. Наступним етапом допомоги є зупинка кровотечі. На швидкість кровотечі, а відповідно і на об'єм крововтрати, впливає діаметр пошкодженої судини, вид пошкодженої судини (артерія, вена), температура навколишнього середовища (в охолдну пору та в охолодженій ділянці об'єм крововтрати значно менший).

3 артерій кров витікає досить швидко, пульсуючим струменем, яскраво-червоного кольору (діяти необхідно максимально швидко, на зупинку кровотечі у нас залишаються лічені хвилини). 3 вени кров темно-вишневого кольору витікає відносно повільно. Значну небезпеку має пошкодження вен шиї, які мають присмоктувальну дію та можуть спричинити повітряну емболію (діяти необхідно швидко, на зупинку кровотечі у нас теж залишаються лічені хвилини).

Для зупинки кровотечі максимально використовуємо те, що є під руками: власні пальці (притискання), імпровізовані пов'язки (тиснучі) та джугти-закрутки,

частини одягу (ремені, саморобний перев'язувальний матеріал з одягу), застосування холоду місцево (скорочені від холоду судини менше кровоточать), максимальне згинання кінцівки в суглобі.

а) пальцеве притискання судин відноситься до тимчасових методів зупинки кровотечі, основною метою якого є знаходження кровоточивої судини та надавлення на неї пальцем. Цим самим вона притискається до тканини з більшою щільністю (кістка), забезпечуючи зупинку кровотечі.

Важливо пам'ятати, що судини дублюються, тому перетискаючи судини з однієї сторони ми повинні зберігати прохідність їх з симетричної сторони (особливо це стосується судин голови та шиї). Кровоточиву сонну артерію притискаємо до поперечного відростка VI шийного хребця. Пошкоджені вени шиї притискаємо до шийних хребців, забезпечуючи по можливості герметичність (з метою попередження повітряної емболії), кровоточиву підключичну артерію притискаємо до 1-го ребра. Кровотечу з плечової артерії зупиняємо, притискаючи її до плечової кістки, а кровоточиву стегнову артерію притискаємо до горизонтальної гілки лобкової кістки. Кровоточиву підколінну артерію притискаємо в підколінній ямці.

Зупинка кровотечі за рахунок пальцевого притискання судини до кістки не вирішує проблему кровотечі на тривалий час. Після притискання кровоточивої судини пальцем необхідно створити валик (з підручної тканини, одягу) та розмістити його над судиною з наступною сильною фіксацією його перев'язувальним матеріалом (бинт чи саморобний бинт з одягу);

б) шляхом максимального згинання кінцівки в суглобі можна зупинити кровотечу з плечової артерії (згинаємо ліктьовий суглоб), згинанням кінцівки в колінному суглобі з застосуванням валика можна зупинити кровотечу з підколінної артерії. При кровотечах із стегнової артерії згинаємо кінцівку в паховому згині;

в) зупинити кровотечу за допомогою джгута можна, використовуючи заводський джгут, або саморобний джгут-закрутку з ремня чи частини одягу. Накладаючи джгут для зупинки кровотечі, важливо пам'ятати, що при ушкодженні артерії необхідно джгут накладати вище рани, а при зупинці кровотечі з вени джгут необхідно накладати нижче рани. Наклавши джгут, обов'язково потрібно зафіксувати між його турами записку з інформацією з часом накладання (година та хвилина початку накладання джгута), в літній період джгут може бути накладений на одному місці не більше 2-х годин, а в зимовий період не більше 1-ї години. Коли збігає час застосування джгута, необхідно зробити перерву 3-5 хвилин (під час перерви затискаємо пошкоджену судину пальцем), повторно його накласти, змінивши місце накладання;

г) застосовуючи холод місцево, можна добитись зменшення чи зупинки кровотечі. Також холод має незначну знеболювальну дію (більше ніж 15-20 хвилин поспіль холод локально не застосовувати, бо можна отримати холодову травму);

Внутрішню кровотечу діагностувати без професійної підготовки досить важко; ознаками, які наводять на думку про внутрішню кровотечу, є наявність закритої травми живота, забійних ран. Внутрішня кровотеча може проявлятися запамороченням голови у постраждалого, загальною слабкістю, спрагою, потемнінням в очах, миготіння "мушок" перед очима, нудотою, зниженням артеріального і венозного тиску. Пульс при наявності внутрішніх кровотеч прискорений, слабого наповнення і напруження, дихання часте.

Допомога при підозрі на внутрішню кровотечу повинна включати зменшення рухової активності та напруження, застосування холоду безпосередньо на травмовану ділянку.

Важливим є попередження переохолодження (гіпотермії). При наявності теплоізолюючої накидки ReadyHeat Blanket (RHB) чи теплозберігаючої ковдри HeatReflective Shell (HRS) ними необхідно щільно вкрити пораненого, а при відсутності спеціальних засобів для зігрівання можна скористатися підручними засобами: сухий одяг, спальний мішок, брезент тощо.

Розуміння важливості чіткого, доведеного до автоматизму, виконання вищезгаданих алгоритмів дасть змогу зберегти життя людині в умовах військових конфліктів та антитерористичних операцій.

Література:

1. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Панчук О.П., Чорна О.Г. Безпека життєдіяльності та охорона праці (Практичний курс): Навчальний посібник . – Кам'янець-Подільський: «Думка»,2010 – 152 с
2. Бунятян А.А., Рябов Г.А., Маневич А.З. Анестезиология и реаниматология.-М.: Медицина, 1984. – 432 с.
3. Дубицкий А.Е., Семенов И.А., Чепкий Л.П. Медицина катастроф. К.: Здоров'я, 1993. – 462 с.
4. Ковальчук Л.Я., Гнатів В.В., Бех М.Д. і ін. Серцево-легенево-мозкова реанімація. – Тернопіль, 1996. – 18с.
5. Реаниматология /под ред. Г.Н. Цыбуляка/. -М.: Медицина, 1976.-391 с.

**Чемоніна Л. В.**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет),
Україна

ОСНОВНІ ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

Ключові слова / Keywords: безперервна мовна освіта /continued language education, наступність / succession, перспективність / availability, готовність майбутніх учителів / future teachers' readiness.

Соціально-економічні зміни, що в останні кілька років є характерними для нашої держави, і нормативна база освітньої галузі України сприяли оновленню системи підготовки педагогів для сфери початкової освіти. Так, згідно зі стандартом вищої педагогічної освіти до фахівця, який має кваліфікацію «учитель початкової школи» висувається ряд вимог як щодо наявності науково-теоретичних знань, так і сформованості професійних умінь, серед яких, на нашу думку, чільне місце посідає вміння забезпечувати безперервне навчання учнів взагалі й рідної мови зокрема.

Проблеми безперервності у шкільному навчанні надавали важливого значення такі відомі діячі-просвітители, як Я. А. Коменський, Ф. А. Дистервег, І. Г. Песталоцці, К. Ушинський, М. Корф та ін. І сьогодні вона є предметом досліджень психологів (Б. Ананьєв, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Н. Тализіна та ін.), педагогів (М. Данилов, А. Кухта, А. Мороз, В. Онищук, О. Савченко та ін.) і методистів (М. Вашуленко, М. Львов, М. Пентиліук, Л. Федоренко, Т. Чижова та ін.). Нам імпонує думка О. Савченко, яка зазначає, що безперервна освіта – це різні ступені й форми здобуття й удосконалення загальноосвітньої і професійної підготовки, до якої входять підсистеми дошкільних установ, навчально-виховних закладів неповної і повної середньої освіти, технічні училища, вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації, різні форми підвищення освіти дорослих [2, с.349]. Отже, не можна не погодитись із ученим, що основною

умовою реалізації єдиної системи навчання, яка забезпечує поступовий розвиток особистості, є наступність і перспективність. Наступність передбачає врахування можливостей учнів, що визначаються їх віковими особливостями, й оптимальне використання цих можливостей, тобто вимагає послідовності та систематичності в розподілі і вивченні матеріалу, закономірного переходу від простого до складного [2; 3].

Для наступності є характерною перспективність, оскільки передбачає як урахування в навчально-виховному процесі початкової школи тих вимог, що ставитимуться до учнів на наступному щаблі навчання з метою досягнення ними необхідного рівня розвитку, так і опору педагога на досягнутий дітьми рівень розвитку. Таким чином, можемо стверджувати, що названі принципи зумовлюють перенесення набутого в нову навчальну ситуацію, а, отже, сприяють повноцінному засвоєнню матеріалу [2; 3]. Учені (М. Вашуленко, М. Львов, М. Пентилюк, Т. Рамзаева та інші) стверджують, що навчальний предмет «Рідна мова» має підґрунтя для запровадження системи навчання на основі спадкоємності.

Не менш важливим фактором, що сприяє реалізації безперервності в освіті, є створення відповідних науково-виробничих комплексів, основна мета яких полягає у забезпеченні підготовки педагогів до здійснення навчання мови на основі зазначених вище принципів. Узагальнюючи судження багатьох вчених ми дійшли висновку: готовність майбутнього вчителя до здійснення безперервної мовної освіти є інтегральним особистісним утворенням, що вміщує в собі оптимальну суму знань, необхідну систему вмінь, психологічну установку на досягнення поставленої мети, мотиви, потреби, здібності, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності [3].

З метою одержання об'єктивних даних про стан упровадження спадкоємності у практику мовної освіти школярів було проведено анкетування педагогічних працівників. Аналіз результатів констатації дозволив нам стверджувати, що вчителі початкової школи не готові до усвідомленого застосування загальнодидактичних принципів наступності та перспективності, що гальмує впровадження безперервної освіти у практику роботи ЗНЗ. Причиною того, що вчителі не спроможні забезпечити належний рівень підготовки зазначеного контингенту дітей до навчання в основній школі, на нашу думку, є недостатня обізнаність майбутніх фахівців (студентів) у питаннях технології опрацювання матеріалу з рідної мови на різних етапах освіти учнів і шляхів реалізації принципів наступності і перспективності. У зв'язку із цим актуалізується проблема визначення основних шляхів підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення безперервної мовної освіти учнів, серед яких, на нашу думку, варто виокремити такі: знання студентами змісту мовної освіти основної школи; ознайомлення майбутніх фахівців зі спеціальності Початкова освіта з методикою навчання шкільного курсу рідної мови в 5–11 класах; запровадження в навчальний процес ВНЗ спеціальної технології, метою якої є ознайомлення майбутніх педагогів із особливостями мовної освіти в початковій школі на сучасному етапі розбудови нашої країни, її роллю у забезпеченні безперервної освіти учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Принципи інноваційної освіти \ І. Д. Бех \ Освіта і управління. – 2008. – С. 7–21.

2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
3. Чемоніна Л. В. Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початковій та основній школі : монографія / Чемоніна Лада В'ячеславівна. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – 156 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Ключевые слова / Keywords: методика преподавания / methods of teaching, латинский язык / the Latin language, мотивация / motivation.

На современном этапе стремительного подъема экономического развития России и задачах, стоящих перед высшей школой, заключающейся в умении подготовить специалиста такого класса, который бы не просто имел определенные знания, а обладал бы желанием постоянного развития и самосовершенствования, именно мотивации обучения и должно придаваться большое значение буквально с первых дней обучения в высшей школе. Об этом свидетельствуют и слова национальной доктрины образования РФ: «система образования призвана обеспечить: подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [1].

Именно проблеме формирования мотивации в условиях современного образования посвящено много публикаций в современных научных лингвистических журналах и на интернет-форумах. В частности, Л.Б. Тарасова из Новосибирского государственного медицинского университета подробно освещает эту проблематику в своей статье [2].

Задача вуза не просто передать знания, а научить учиться, создать условия для приобретения знаний, создать мотивацию к обучению. Задачей преподавателя, знающего материал, методику изложения материала и обладающего опытом, будет задать направление деятельности студента, что проявится в отборе материала, упражнений, умении найти проблему и облечь ее в форму вопроса, а также в дальнейшей координации деятельности студента, умении «подпитывать» его интерес новыми фактами, тем самым мотивируя последнего к новым открытиям, новым свершениям. Задача преподавателя – создать мотивацию на занятии.

Термин «мотивация» происходит от лат. «movere» – «побуждение к действию; динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности».

Видов мотивации существует множество. Мотив самоутверждения связан с чувством собственного достоинства, проявляющийся в стремлении добиться признания, уважения в обществе. Мотив идентификации заключается в стремлении быть похожим на своего кумира. По мнению Л. Б. Тарасовой, «потребность во власти (руководство интересами и деятельностью других людей, господство) – признак самой сильной мотивации человечества – мотива власти. Процессуально-содержательный

мотив соотносится с обыкновенным желанием человека заниматься какого-либо рода деятельностью в силу того, что это нравится» [2].

Предлагаю рассмотреть, применить и выделить мотив самоутверждения в процессе формирования мотивации в преподавании латинского языка и основ медицинской терминологии в медицинском вузе на самых первых занятиях по латинскому языку, посвященных изучению правил латинской фонетики.

В течение многих лет я работаю в студенческой аудитории. И, пожалуй, как все преподаватели первого курса, всегда отмечают особое состояние студенческой аудитории в первые дни обучения в вузе. Это объясняется чувством восторженности, связанного с преодолением трудностей при поступлении, своеобразного трепета и гордости при облачении в белый халат, некоторой растерянностью в начале долгого пути. И, именно, на этом самом первом занятии, на самой первой ступеньке, вчерашние школьники нуждаются в нашей восторженной поддержке и помощи. И, если преподаватель сможет разделить с ними их восторг поступления и гордость за выбранную профессию, это, конечно может сыграть большую роль в освоении всего предмета.

На первом же занятии, посвященном фонетическому строю латинского языка, я предлагаю студентам изучить правила фонетики и научиться читать с помощью самого популярного среди студентов текста – «ГАУДЭАМУС ИГИТУР». Каждый студент получает текст гимна на латинском и русском языках в полной версии.

Затем мы прослушиваем несколько раз запись гимна с музыкальным сопровождением. Используя таблицы с правилами произношения латинских букв и буквосочетаний, анализируем текст и учимся читать и выговаривать слова гимна. Это живой, активный процесс исследователей, который заменяет скучное изучение правил произношения с опорой на разрозненные, отдельно-взятые термины, ведь сам текст содержит практически все закономерности латинской фонетики. Занятие завершается исполнением гимна всей группой под звуки музыки вместе с хором.

Цель достигнута: студент умеет читать, да еще знает и умеет петь студенческий гимн, что уже делает его особенным, выделенным, приобщенным к некоему таинству, доступному не каждому. Именно это легкое и непринужденное ощущение избранности помогает студенту на самых первых порах самоутвердиться, поверить в свои силы и формирует дальнейшую ответственность за серьезность выбора.

На следующем занятии учащиеся уже уверенно декламируют слова гимна, и это знание поможет им на протяжении всей жизни идентифицировать «своих» в окружении, что совсем немаловажно в современном социуме.

После веселой и радостной демонстрации своих знаний и умений на втором занятии, которое продолжает тему фонетического строя латинского языка и, в принципе, тоже посвящено выработке навыков чтения латинского языка, студентам предлагается прочитать и проанализировать латинский текст молитвы «Отче наш...». Этот текст тоже раздается каждому студенту на двух языках, однако, русский вариант приводится как в Синодальном переводе, так и в стихотворном переводе В.Н. Кузнецовой. И ничто не может сравниться с тем осознанным трепетом, который возникает в аудитории при произнесении вслух этого Священного текста. Причем даже студенты иного вероисповедания, а в Крыму их довольно много, относятся к тексту с искренним уважением, что позволяет говорить о толерантности и воспитании терпимости и уважении к окружающим.

Все вышеизложенное, проверенное многолетним опытом преподавания, дает возможность автору утверждать, что мотив самоутверждения в процессе формирования мотивации в преподавании латинского языка и основ медицинской терминологии в медицинском вузе на самых первых занятиях по латинскому языку является одним из наиболее приемлемых, позволяющих студентам осознанно и уверенно продолжать дальнейшее освоение столь необходимой будущему врачу дисциплины.

Литература

1. О национальной доктрине образования в РФ. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. №751 // Бюллетень Министерства образования РФ. – 2000. – №11.
2. Тарасова Л.Б. Проблема формирования мотивации в условиях современного образования [Электронный ресурс] / Л.Б. Тарасова. – Режим доступа : www.clck/jsredir?from/
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : В 2-х томах./ Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986.
4. Черносивтов Е.В. Специальная социальная медицина. Учебник для вузов / Е.В. Черносивтов. – М., 2004. – 704 с.