

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ,
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І МИСТЕЦТВА
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**СУЧАСНЕ ДОШКІЛЛЯ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

*Збірник матеріалів
II Всеукраїнської науково-практичної конференції*

Черкаси 2017

УДК 372.3
ББК 74.1

Рекомендовано Вченою радою
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
(протокол № 1 від 30 серпня 2017 р.)

Рецензенти:

Шпак В. П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Сіренко А. Є., кандидат педагогічних наук, завідувач відділу дошкільної освіти КНЗ «Черкаський обласний інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (27-28 вересня 2017 р.) / Упорядники І. В. Єнгаличева, І. О. Ніколаєску, Т. А. Слюсар. – Черкаси : Видавець О. Третяков, 2017. – 186 с.

Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції містить результати досліджень науково-педагогічних працівників, студентів з актуальних проблем сучасного дошкілля. До збірника увійшли нові розвідки, присвячені загальним питанням дошкільної освіти в сучасних соціокультурних умовах, професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників в умовах інтеграції у світовий освітній простір, упровадження інноваційних технологій у сучасній навчально-виховній практиці ДНЗ, взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною, а також презентується практичний досвід щодо використання сучасних технологій та науково-методичного супроводу розвитку дитини в контексті багатовимірності освітнього простору.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

Відповідальність за грамотність, автентичність цитат, правильність фактів та посилань несуть автори статей.

ЗМІСТ

Передмова	6
Богуш А. М. Лінгводидактичний вектор нормативного мовлення дітей дошкільного віку	9
Бондар В. Г. Методи та форми організації позакласної роботи з молодшими школярами.....	13
Бородуліна І. Г. Формування комунікативних здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри.....	19
Ванько К. І. Формування усвідомленого ставлення батьків щодо розвитку дітей дошкільного віку відповідно до концепції нової української школи	23
Дмитренко А. П. Професійна підготовка майбутніх вихователів до проведення занять з фізичної культури.....	28
Дубровіна І. В. Логориміка як засіб формування звуковимови дітей дошкільного віку.....	32
Єнгалічева І. В. Групові форми методичної роботи у дошкільному навчальному закладі.....	37
Журавко Т. В. Особливості патріотичного виховання дітей дошкільного віку у сучасному освітньому просторі.....	41
Зобенько Н. А. Сучасні тенденції впливу сім'ї на соціалізацію дітей.....	44
Караван О. С. Роль інновацій у дошкільному навчальному закладі.....	48
Кічук А. В. Деякі аспекти проблеми розвитку у майбутніх вихователів професійної рефлексії.....	53
Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку: деякі шляхи формування у майбутніх вихователів в умовах вишу.....	56
Кічук Я. В. Правозахисна і правореалізаційна функції вихователя у контексті викликів сьогодення.....	60
Коваленко О. А. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів та майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасної освіти.....	64
Козинець О. Д. Види передового досвіду та їх використання в системі вітчизняної медичної освіти другої половини ХХ століття.....	68

Корінна Г. О. Взаємодія дошкільного навчального закладу з родиною у процесі статево-рольової соціалізації дошкільників.....	72
Лесіна Т. М. Здатність майбутнього вихователя розвивати у дошкільників соціальні уміння і навички як педагогічна проблема.....	76
Лугіна О. В. Специфіка літератури для дітей.....	80
Луценко О. І., Мамаєва Л. Т., Кримова Т. М. Метод проектів як інноваційна методика вивчення природничих дисциплін майбутніми вихователями дошкільного навчального закладу.....	83
Лютова Т. Моральне виховання дошкільників у процесі спілкування з дорослими.....	88
Ляховець О. О. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами музики.....	91
Мироненко І. Є. Особливості створення предметно-ігрового середовища у дошкільному навчальному закладі	94
Мовчан В. І. Особливості ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з творами образотворчого мистецтва.....	97
Назаренко Г. А. Актуалізація проблеми формування автентичності особистості у дошкільному дитинстві.....	101
Нікітська Ю. М. Система дошкільної освіти у Великій Британії.....	105
Ніколаєску І. О. Використання інтерактивних форм і методів навчання на практичних заняттях під час вивчення курсу «Теорія та методика розвитку рідної мови дітей дошкільного віку».....	108
Онищенко С. Г. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу.....	113
Панченко О. О. Організація дослідницької діяльності в умовах дошкільного навчального закладу.....	116
Парубченко М. С. Особливості ознайомлення обдарованих дітей дошкільного віку із суспільним довкіллям.....	120
Прокопенко В. В. Створення фундаменту успішності дитини в умовах впровадження концепції «нової української школи».....	125

Радько Ю. Р. Мовлення дітей третього року життя: загальна характеристика.....	128
Рогачко М. С. Проблеми у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.....	133
Сиренко А. Е. Формирование у детей дошкольного возраста культуры здоровья по средствам тесного сотрудничества дошкольного учреждения с родителями воспитанников.....	138
Слюсар Т. А. Критерії визначення професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	144
Соловей Ю. О. Типи дошкільних навчальних закладів в Україні в історії та практиці розвитку ідей про дошкільне виховання	147
Стрілець А. В. Логопедична допомога дітям у Німеччині.....	152
Федоренко С. О. Наукові й виховні принципи навчання як важлива дидактична основа художньої освіти.....	158
Фунтікова О. О. Інноваційні технології в дошкіллі: «хмарні» технології та їх характеристика.....	161
Чичук А. П. Підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів у США.....	165
Швидка С. О. Виховання особистості дитини у світлі астрологічного пізнання.....	168
Шпак В. П. Прийоми педагогічної реабілітації при порушеннях поведінки дітей дошкільного віку.....	171

ПЕРЕДМОВА

Розбудова української держави, соціальні, економічні та культурні реформи в суспільстві детермінували пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку поєднання традицій, досвіду та інновацій. Стосується це і дошкільної освіти, як провідної ланки системи освіти, яка покликана забезпечити розвиток, виховання і навчання дитини, що ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної педагогічної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду.

Нині, можна виокремити декілька тенденцій у розвитку сучасної дошкільної освіти в нашій країні, як-от: якісна підготовка кадрів для дошкільної освіти; рівень забезпечення необхідними методичними і дидактичними матеріалами, ігровим обладнанням, сучасними інформаційними технологіями; будівництво нових дошкільних закладів, споруди яких відповідають вимогам сучасності тощо.

Безперечно виявлені тенденції у дошкільній галузі не залишаються поза увагою як практиків, так і науковців. ХХІ століття висуває нові вимоги до цілей, завдань, структури та змісту дошкільної освіти України. Питання дошкільної освіти набуває особливого змісту, що знаходить своє відображення у низці загально-державних нормативних документів, а саме: в Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Законі «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти, Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. В означених документах законодавчо закріплено прогресивні зміни, що відбулися в освітній політиці держави в період становлення незалежної України, а також проголошені нові пріоритетні завдання подальшого розвитку системи дошкільної освіти.

Відповідно основними завданнями дошкільної освіти є: забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти

шляхом створення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, збереження та розширення мережі закладів, визначення змісту їх діяльності відповідно до освітніх запитів населення; зміна організаційної структури дошкільного навчального закладу відповідно до принципів варіативності, індивідуального підходу, доступності, співробітництва з сім'єю та соціальними партнерами; модернізація змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; удосконалення науково-методичної і функціональної підготовки працівників дошкільної освіти.

Щоб дошкільна ланка посіла належне місце у сучасній системі освіти й стала її міцним фундаментом, необхідно, вказує В. Огнев'юк, постійне оновлення програмно-методичного забезпечення дошкільної освіти; перехід до нових принципів фінансування дошкільної освіти, зокрема принципу «гроші ходять за дитиною»; доступність мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності для всіх дітей; створення нових різноманітних моделей організації дошкільної освіти; упровадження різних форм здобуття дошкільної освіти, особливо в сільській місцевості, а також охоплення соціально-педагогічним патронатом дітей, які не відвідують дитячих садків, що ґрунтуються на урахуванні типу темпераменту і здібностей дитини; формування родинного педагогічного клімату в дошкільних закладах, подолання жорсткої регламентації їхньої діяльності; переорієнтація батьківської і педагогічної громадськості із площини підготовки дітей до навчання у школі (навчання читання, письма, лічби тощо) у площину формування функціональної готовності до умов шкільного життя (життєвої компетентності дошкільників); переорієнтація підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів відповідно до сучасних вимог та вдосконалення системи післядипломної освіти; докорінна зміна роботи з батьками, забезпечення їхньої психолого-педагогічної підготовки до народження і виховання дітей тощо.

Зазначене вище обумовлює потребу у вирішенні проблем дошкільної освіти в сучасних умовах, з'ясуванні ролі педагога-вихователя в проєктивній, особистісно орієнтованій педагогіці, спрямованій на формування цілісної особистості дитини як носія гуманістичних цінностей, на випереджальне, цілісне, фундаментальне розв'язання основних суперечностей, що виникають у становленні школи життєтворчості, де дитина – головний пріоритет і цінність, суб'єкт соціуму, як і за допомогою яких засобів можна досягти ефективності освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах. Цим проблемам і присвячено збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасне дошкілля у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».

Богуш А. М.,

*доктор педагогічних наук, професор, дійний член НАПН України,
завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ВЕКТОР НОРМАТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У літературі рівноправно функціонують термінолексеми «недолік», «неточність», «огріх», «помилка», «порушення», «вада», «похибка», «відхилення». Зауважимо, що більшість із них уживаються як синоніми. Так, за тлумачним словником української мови, вада – це хиба, недолік, недосконалість [3, с. 214]; помилка – неправильність у написанні слова, помилка, огріх, неправильна думка [3, с. 556]; порушення – відхилення від правил, невідповідність [3, с. 597]; огріх – недолік, хиба, помилка [3, с. 69]; недолік – помилка, відхилення від норми, дефект, вада [3, с. 835].

Під помилкою розуміють таке ненормативне лінгвоутворення, яке виникає в результаті невмотивованого порушення літературної норми і наслідком неправильних мисленнєвих операцій (В. Бадер, М. Пентилюк та ін.). У методичній літературі відсутнє також чітке розмежування термінолексем «мовна» і «мовленнєва» помилки. Уживання цих одиниць визначається безсистемним характером, непослідовністю. Так, М. Пентилюк мовленнєвими називає лексичні, фразеологічні та стилістичні помилки, а граматичні (морфологічні і синтаксичні) зараховано до розряду мовних. Наявна й думка про те, що мовними помилками є лише лексико-фразеологічні, морфологічні та синтаксичні.

У науковому обігу існує й такий термін для позначення не нормативності, як «відхилення». Виокремлюють два типи відхилень: відхилення як запізнення розвитку і відхилення як порушення розвитку. Ми дотримуємося розуміння

терміна «відхилення» в мовленнєвому розвитку як запізнення оволодіння дитиною звуковимовою і активним нормативним мовленням, яке можна активізувати і стимулювати цілеспрямованими педагогічними впливами.

Наявна досить різноманітна класифікація мовленнєвих помилок залежно від того, які критерії покладено в характеристику порушення мовлення: мовленнєві одиниці, функціонування мовних засобів, культура мовлення, стилістичний аспект мовних явищ, вік дитини тощо. Відсутній погляд, як засвідчив аналіз літератури, і щодо визначення змістового начинення означених понять.

Зауважимо, що спільним для більшості класифікацій помилок є критерій групування – співвіднесеність із відповідним рівнем мовної системи. Згідно з цим розрізняють лексичні, морфологічні, синтаксичні та інші помилки.

Помилки класифікуються за видом мовленнєвої діяльності, із якими вони пов'язані. Розрізняють помилки говоріння та помилки розуміння, що взаємопов'язані між собою. Помилки говоріння є більш очевидними, їх можна зафіксувати. Помилки розуміння визначити складніше. Найчастіше зустрічаються лексико-семантичні помилки розуміння, неправильне розуміння значення слова. С. Цейтлін, аналізуючи мовлення дітей дошкільного віку, виокремлює системні, просторічні, композиційні та інноваційні помилки [4]. Системними автор називає помилки типу «заповнення пустих клітин». Діти керуються спочатку лише вимогами системи і не знають про існування будь-яких заборон і заповнюють пусті клітини, виникають ненормативні дитячі новоутворення. «Пусті клітини» мають місце в галузі лексичної семантики. Особлива кількість «незаповнених клітин» у словотворенні: число реально наявних слів у багато разів менше від тієї кількості, яку можна було б утворити за існуючими в мові моделями словотворення.

Помилки типу «вибору ненормативного варіанта із числа запропонованих мовною системою». Мовна система пропонує кілька варіантів висловлювань одного й того самого смислу. Вибір одного із можливих варіантів

закріплюється мовною нормою. Якщо в мовленні використовується варіант, який не підлягає нормі мови, фіксуємо мовленнєву помилку.

Помилки типу «запобігання фактів, які не відповідають вимогам мовної системи». Подекуди мовна норма утримує в собі дещо, не передбачене системою мови, а в деяких випадках навіть протилежне та суперечливе. Явища, що суперечать сучасній системі, або не співвідносяться з нею діти часто змінюють, уніфікують їх, моделюють під більш чи менш системні.

Помилки типу «запобігання ідіоматичності». Багато слів у процесі функціонування набули певних семантичних відтінків. Використовуючи те чи те слово, діти часто помиляються саме тому, що не беруть до уваги семантичних відтінків. Ідіоматичністю характеризуються стійкі словосполучення-фразеологізми. Дітям важко їх засвоювати.

Не всі помилки, що зустрічаються в мовленні дітей, можна пояснити нерівномірним засвоєнням системи і норми мови. Якщо в мовленні людей, які оточують дитину, зустрічаються випадки порушення норм літературної мови, то вони здебільшого повторюються дітьми. Ці порушення певною мірою можуть торкатись лексики, морфології, синтаксису, фонетики і становлять елементи особливого різновиду мовлення - "просторіччя", які є могутнім негативним чинником впливу на формування мовлення дитини і на виникнення великої кількості різноманітних помилок. Вплив просторіччя найчастіше відчувається у модифікації слів нормативної мови. Просторічними можуть бути не тільки слова в цілому, але й значення окремих слів і форми слів. Просторічність спостерігається і в синтаксисі. Такі помилки є більш усталеними, ніж «системні». У мовленні дошкільників розповсюдженими є й композиційні помилки, «композиційний збіг», що виступає у порушеннях лексичного і синтаксичного сполучення. До композиційних помилок належать випадки дублювання займенником одного із членів речення, невиправданий пропуск компонентів речення, словосполучень, а також простих речень, які входять до складу складних речень. Негативний вплив на формування висловлювання здійснює «інертність словесних утворень», що має прояв у

багаторазовому повторенні певного слова. У результаті – виникає одна із найбільш поширених помилок дитячого мовлення – лексичний повтор. До композиційних помилок відносять також випадки конструктивного перевантаження речень, що робить неможливим їх розуміння.

Учені (О. Гвоздєв, Н. Черемисіна, К. Чуковський, Л. Щерба, С. Цейтлін та ін.) виокремлюють особливу ненормативність дитячого мовлення, яку вони називають «дитячими інноваціями» – це самостійно створені дітьми мовні одиниці або модифікаційні одиниці мовлення дорослих. Головним механізмом цих новоутворень є аналогія. Чим менше закріпились в уяві ті чи ті слова із форми, тим менше перешкод зустрічає новоутворення, тим більше в нього простору. Розповсюдженість новоутворень за аналогією в мовленні дітей пояснюється тим, що діти є недостатньо обізнаними з певними звичаями і не знаходяться в залежності від них.

К. Чуковський вважав дитячі інновації мовленнєвою обдарованістю дитини, яка спроможна на основі аналізу мовлення дорослого засвоювати мовні моделі та правила. О. Гвоздєв назвав дитячі інновації «новоутвореннями за аналогією» і визначив психолінгвістичний механізм їх виникнення. Поява інновацій у мовленні дитини свідчить про засвоєння дитиною того чи того граматичного явища, тобто правил створення слова або словоформи, які ґрунтуються на вмінні членити нормативну словоформу на елементи й осмислювати функції отриманих елементів. Значущість дитячих новоутворень, полягає у тому, що дитина винаходить стихію мови без усіякого спотворення.

У роботах О. Шахнаровича дитячі мовні інновації розглядаються як особливі аналогії наслідування самого себе. Дитячі мовленнєві новоутворення, на його думку, формуються на основі особливих механізмів: вони є наслідком функціонування в мовленні дітей «моделей – типів», які утворились на основі генералізації мовних моделей.

Аналізуючи словотворчі інновації, виділяємо три типи процесів, що базуються на трьох моделях механізмів аналогії: орієнтування на одиничний,

унікальний лексичний зразок, орієнтування на модель і орієнтування на синтаксичну структуру, що згортається.

Під дитячою мовленнєвою інновацією розуміємо кожний мовний факт, який є зафіксованим у мовленні дитини і відсутнім у загальному користуванні. У мовленні дітей присутні різноманітні типи інновацій: словотворчі, морфологічні, лексико-семантичні, синтаксичні [4]. Як бачимо, існують досить різноманітні підходи до класифікації помилок мови і мовлення. Зазначимо, що в дошкільному віці будь-яке порушення мовних норм розглядаємо як мовленнєву помилку – це зумовлюється, по-перше, віковим періодом дітей – дошкільний, по-друге, формою мовлення – усне мовлення, яке засвоюють діти дошкільного віку. У цьому зв'язку будь-яка помилка вимагає корекції та виправлення.

Література:

1. Богуш А. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності / А. Богуш, Н. Савінова. – Одеса, 2007.
2. Бондаренко Т. І. Типологія мовних помилок та їх усунення / Т. І. бондаренко. – Київ, 2003.
3. Новий тлумачний словник української мови у 4 т. – Київ : Аконіт, 1999 – Т.2.
4. Цейтлін С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М. : «Просвещение», 1982.

Бондар В. Г.,
*аспірантка кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

В позакласній виховній роботі використовуються загальні методи виховання і навчання школярів.

1. Методи формування свідомості особистості. Це навчальні, етичні та

естетичні бесіди, спостереження, розповіді, читання й обговорення книг, статей з журналів, демонстрація кінофільмів, відеофільмів. За допомогою цих методів озброюють учнів знаннями, роз'яснюють їм норми і правила поведінки, формують поняття, розвивають почуття, учать оцінювати вчинки і застосовувати знання на практиці.

2. Методи організації практичної діяльності, формування трудових умінь і звичок. Це вправа, доручення і змагання. За допомогою цих методів організують діяльність, вчинки і поведінки дітей.

Всі методи виховання і навчання в практиці виховної роботи використовуються в єдності. Роз'яснення і приучення, переконання і вправа, оцінка і вчинок, слово і справа єдині і неподільні в процесі формування свідомості і поведінки дітей[1, с. 320].

Окрім того є і загальні форми виховної роботи, які можна використовувати під час позакласної роботи з молодшими школярами.

Навчальні бесіди. У навчальній бесіді повідомляються нові знання, роз'яснюються дітям наукові факти, що цікавлять їх, дається інструктаж з виконання завдання. По дидактичних задачах розрізняють наступні бесіди: вступна (на заняттях кружків, клубів, на екскурсії, при виконанні практичних завдань); бесіда-повідомлення нових знань; бесіда-інструктаж. Вимоги до навчального бесідам на позакласних заняттях такі ж, як і до бесід на уроках: зміст бесід повинен відповідати підготовленості і запитам учнів; питання повинні бути чітко сформульовані, щоб спонукувати учнів до розумової активності, самостійності в доказах і висновках.

До бесід готуються не тільки вчитель, але й учні. Вони заздалегідь знають тему бесіди, підбирають матеріал, продумують свої відповіді, використовуючи для цього рекомендовану літературу, беруть активну участь у бесіді. Часто в назві теми включаються питання, що викликають у дітей інтерес, допитливість, прагнення знайти рішення, дати відповідь. Наприклад: Чи знаєте ви, з яких матеріалів зроблена ваша іграшка?", "З чого і як роблять папір?", "Як виробляється цукор?" та ін. Нерідко темами бесід стають питання дітей. Треба

йти назустріч дитячої допитливості, давати докладні відповіді на їхні питання.

Етичні бесіди. Призначення етичної бесіди полягає в тому, щоб дати учнем знання про норми і правила поведінки, сформувані моральні поняття. Бесіда словесний спосіб виховного впливу, а переконання словом ефективно тоді, коли вони викликають переживання. Все, що дитині необхідно зрозуміти і засвоїти, повинне хвилювати його, викликати емоційний відгук, бажання робити вчинки, що заслуговують схвалення. У ході бесіди діти висловлюють свої судження і самі приходять до висновків про те, як надходити, як треба і як не треба поводитися в суспільстві.

До кожної етичної бесіди вчитель і учні готуються заздалегідь. Діти підбирають для бесід розповіді, казки, вірші, малюнки, прислів'я. Учитель складає план бесіди. У ньому вказуються тема, мета, матеріал, питання і завдання, визначаються поняття, що повинні бути засвоєні, і вимоги, що школярам має бути виконувати. Для засвоєння правил поведінки дітям пропонуються задачі морального змісту. Наприклад, після бесіди про товариський вчинок дітям пропонується по дощечках пройти через струмок, не промочивши ніг. Але при переході одна дощечка "зламалася", і він може промочити ноги, якщо йому вчасно не допомогти. Чи догадається про це його товариш?

Етичні бесіди повинні бути діючими. Кожна бесіда завершується точно сформульованим правилом чи вимогою, яку треба виконувати в повсякденних справах і вчинках [3, с. 280-281].

Спостереження. Спостереження цілеспрямоване сприйняття учнями явищ навколишньої дійсності з метою їхнього пізнання. В.А Сухомлинський додавав спостереженням дітей особливе значення, називав їх "подорожами до джерел думки і рідного слова". Спостереження будять активні сили дитини, розвивають у нього уяву, мислення і творчі здібності. Можливості для спостережень у позакласний час безмежні: діти ведуть тривалі спостереження за явищами в природі, за подіями, що відбуваються, за роботою дорослих.

У процесі позакласної та позашкільної роботи вчитель продовжує

навчати дітей умінню спостерігати ставить мету, зосереджено вдивлятися, виділяти головне, вести записи, робити замальовки, використовувати дані спостережень у подальшій роботі (розповідях, малюнках, творах). Педагог прагне розбудити інтерес до спостережень у всіх дітей. Якщо дитина байдужа до явища, що спостерігається, учитель не повинний заспокоюватися доти, поки не зацікавить його.

Добре організоване спостереження дає дитині багато яскравих і незабутніх вражень. На них спирається вчитель у своїй роботі, проводячи з дітьми конкурси виробів, малюнків, творів [2, с. 30].

Вправи практичні дії, у ході яких виробляється уміння застосовувати знання на практиці, формується звичка поведінки.

В позакласній виховній роботі використовуються різноманітні вправи усні, письмові. Діти вирішують задачі, пишуть твору, малюють, конструюють, готують художні виступи, розучують вірші, грають, виконують трудові та фізичні завдання.

Навчальні (пізнавальні) вправи повинні бути різноманітними, систематичними, змістовними, досить важкими. Від варіантності, труднощі, творчій насиченості вправ багато в чому залежать якість знань, розвиток учня, його інтерес до занять. Учитель повинний накопичувати вправи творчого характеру, створювати систему творчих, цікавих завдань по математиці, мові, праці, технічному моделюванню, малюванню і фізичній культурі. Вправи в моральному вихованні закріплюють стійкі форми поведінки. Вчинки, які викликають почуття радості, успіху, самоствердження, при багаторазовому їхньому повторенні переходять у потребу, моральну звичку. Вправи в моральному вихованні використовуються в єдності з приученням і вимогою. Дітей привчають до товариської взаємодопомоги, організованості, чесності, увічливості, акуратності, до самоконтролю за своїми діями і вчинками. Існують такі прийоми приучення до визначених учинків: показ зразка дії чи вчинку (дії вихователя чи зразковий вчинок товариша); повторні дії по даному зразку і правилу (на прохання, нагадуванню, вимозі); створення ситуацій, що

спонукують до визначених учинків.

Доручення. У процесі виконання доручень у дітей розвиваються суспільна активність, почуття довгу, колективізму, здобуваються організаторські навички. Успішне використання доручень можливо при обліку рівня розвитку колективу й індивідуальних особливостей учнів. Наприклад, якщо в школяра не розвине почуття колективізму, то йому дають доручення, що жадає від його прояву товариської взаємодопомоги і турботи про колектив.

Доручення, які виконують діти в позакласний час, бувають постійними, тимчасовими, колективними, груповими, індивідуальними. Постійні доручення дітей: староста класу, санітар, бібліотекар, квіткар, відповідальний за ведення календаря погоди, помічник учителя при підготовці до уроку та ін. Постійні доручення варто давати всім чи майже всім учням по черзі така змінюваність допомагає залучити кожної дитини до виконання суспільних обов'язків.

Виконання постійних доручень повинне знаходитися під неослабним контролем вчителя.

При організації виконання колективних і групових доручень учитель повинний дотримувати наступні правила:

1. Роз'яснення мети (призначення) доручення. Вступна бесіда, інструктаж. Розподіл обов'язків, установлення терміну виконання завдання.

2. Навчання умінню виконувати обов'язку. Поточне інструктування, показ прийомів виконання завдань, контроль за ходом виконання, використання методів стимулювання.

3. Підведення підсумків. Оформлення результатів виконаного завдання [3, с. 299].

Змагання метод стимулювання суспільної активності, ініціативи і творчості учнів. Уміле використання цього методу викликає в дітей бажання помірятися силами, виявити волю, наполегливість і кмітливість. Змагання породжує ентузіазм, емоційну піднесеність, готовність дружно братися за діло і доводити його до кінця.

Виховну ефективність змагання визначають наступні умови: чіткість і

конкретність зобов'язань (що, скільки, кому і коли зробити); гласність і наочність, оперативність і об'єктивність в обліку і підведенні підсумків змагання; залучення учнів до організації змагання; заохочення за успіхи, ініціативу і вмлі дії.

Зі змаганням зв'язаний метод заохочення учнів за досягнуті успіхи. У педагогічній практиці накопичено багато способів використання заохочення з метою стимулювання суспільної активності дітей. Це винесення подяки, вручення грамот, преміювання походом у кіно, повідомлення по шкільному радіо, надання почесних обов'язків і відповідальних доручень і ін. Частіше варто використовувати нагородження жетонами (їх неважко виготовити з картону чи кольорового папера). Жетонами, наприклад, можна нагороджувати переможців конкурсів, активних учасників самодіяльності, клубних занять, кращих умільців, колекціонерів і т.д. У самих назвах жетонів повинна бути приваблива сторона. Наприклад, "Майстер золоті руки", Майбутній олімпієць. Дітям подобаються жартівливі призи і забавні сувеніри.

Рекомендується частіше заохочувати групи за дружну роботу і колективний успіх. Особливої уваги вимагають діти невпевнені у своїх силах, недотепні і соромливі. Їх треба заохочувати частіше, створювати для них ситуації, у яких вони переборювали б свою нерішучість, досягали успіхів і заслуговували схвалення і похвалу [4, с. 39-40].

Отже, позакласний виховний педагогічний процес не можна ототожнювати з навчальним. Перед ним не ставиться завдання опрацювати державний стандарт загальної освіти. Його логічно розглядати в руслі соціальної комунікації, як процес соціально-педагогічної взаємодії, в якій найважливішу роль відіграють феномени емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції тощо.

Література:

1. Галузяк В. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : Книга-Вега, 2003. – 416 с.
2. Комісаренко Н. Особливості творчої діяльності молодших школярів

у позакласній роботі // Початкова школа. – 2002. – №2. – С. 28–31.

3. Мойсеюк М.Є. Педагогіка. – Київ : Либідь, 2001. – 446 с.

4. Хмель В. Позакласна виховна робота на основі життєдіяльності об'єднання-гри // Початкова школа. – 2004. – № 12. – С. 39–40.

Бородуліна І. Г. ,
магістрант кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м.Черкаси, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

Сюжетно–рольова гра – основний вид гри дитини дошкільного віку. У процесі розвитку сюжетно-рольової гри дитина переходить від простих, елементарних, готових сюжетів до складних, самостійно придуманих, що охоплює практично всі сфери дійсності. Дошкільник вчиться грати не поруч, з іншими дітьми, а разом з ними, обходитися без численних ігрових атрибутів, опановує правилами гри і починає слідувати їм, якими б складними і незручними для малюка вони не були. І це далеко не все, що дитина набуває в грі. У той же час між ними встановлюються складні рольові відносини та відбувається формування комунікативних здібностей [6, с. 48].

Особлива роль у творчості дошкільників належить іграм. Важко переоцінити значення гри у справі формування фізично здорового, етично стійкого та інтелектуально розвинутого члена суспільства. Завдяки іграм можна виховати у дитини всі ті властивості, які ми шукаємо у людей і які нам хотілося б прищепити дітям за допомогою оповідань, бесід та навчання. Граючись, дитина зосереджує увагу, а це вже є початком виховання сильної волі. Залежно від ходу гри дитина мусить оцінювати загальну обстановку і швидко та самостійно вирішувати, що й коли їй треба робити [2, с. 27].

Рівень розвитку взаємин у грі дітей 6–7 років залежить від багатьох факторів, і, перш за все від тих умов, в яких дитина перебуває не тільки в дитячому саду, але і вдома, а також на вулиці. Всі ці чинники в сукупності роблять великий вплив на формування особистості дитини, визначаючи ступінь розвитку його почуттів, емоцій, уявлень і знань, а також його вмінь застосовувати їх у своїй діяльності, його навичок колективного життя [4, с. 6].

У результаті багатьох досліджень науковці дійшли висновку, що сюжетно–рольова гра – це основний вид дитячої гри, що забезпечує розвиток соціалізації дітей дошкільного віку. Проблему використання сюжетно–рольових ігор у процесі особистісного та соціально–інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку досліджували Н. А. Сєдова, Н. С. Гавриш, Н. В. Короткова та інші.

Зокрема, у роботах А. М. Богуш та Н. А. Сєдової охарактеризована сюжетно–рольова гра старших дошкільників як здатність створювати сюжет для індивідуальної гри з опорою на наявний досвід; уміння взяти на себе роль; здатність створити ігрову ситуацію для реалізації свого задуму [3, с. 18].

Н. В. Короткова вивчала способи взаємодії дітей у сюжетно–рольовій грі, що забезпечує спільну побудову сюжету. На її думку, самостійна спільна сюжетно–рольова гра в старшому дошкільному віці сприяє розвитку суспільних якостей особистості, що є дуже важливим для взаємодії з оточуючими.

Н. С. Гавриш досліджує гру як стратегічний, складний, багатоплановий вид діяльності, яка передбачає не тільки усвідомлення ігрового задуму, сюжетної лінії, а й певну послідовність спрямованих сукупних дій усіх учасників гри. За словами педагогів, стратегічна гра уможливорює наявність спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей та їх інтелектуального розвитку. Це характеризує сюжетно–рольову гру як засіб виявлення життєвого досвіду дитини та вміння чи невміння використовувати його в повсякденному житті [3, с. 6].

Проаналізувавши дослідження вчених, які присвячували свої праці вказаній проблемі, обґрунтуємо вибір сюжетно–рольової гри як ефективний

засіб мовленнєвого та інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного дошкільного навчального закладу, кількома чинниками:

1. гра є провідним видом діяльності в дошкільному дитинстві;
2. гра є способом включення дитини в соціальні відносини;
3. гра є ефективним розвиваючим середовищем [3, с. 12].

Сюжетно–рольова гра є важливим чинником формування комунікативних здібностей дитини. Тому, одним із завдань виховання і навчання дітей є соціально – моральний розвиток дошкільника, яка передбачає, в цілому, як кінцевий бажаний результат: формування знань про соціальну дійсність, що оточує дитину, в усьому її різноманітті проявів (від розуміння того, що відбувається навколо нього до вміння будувати відносини з самою дійсністю, що, по суті, є особистісної соціалізацією), формування умінь будувати, підтримувати, зміцнювати, розвивати комунікативні зв'язки, вміти будувати свої взаємини, взаємодіяти і жити в гармонії з оточуючими людьми (дорослими, однолітками).

Характер взаємодії і спілкування дитини, звичайно ж залежить від особистісних особливостей: хтось охоче грає з більшістю дітей групи, хтось тільки з 1–2, одні активні, агресивні в контактах, а інші пасивні, підпорядковуються одноліткам і т.д [5, с. 67].

За ступенем розвитку дитячих знань та ігрових умінь, що впливають на формування та підтримку позитивних взаємин в рольових іграх, можна виділити чотири підгрупи дітей.

1) Діти активні, товариські, дисципліновані, з достатнім запасом знань і умінь, ініціатори ігор. Однак, і серед таких дітей зустрічаються такі, які не хочуть виконувати другорядні ролі, не завжди бувають справедливими по відношенню до своїх товаришів. Вони охоче прислухаються до зауважень дорослого, а з думкою однолітків не рахуються, неохоче виконують прохання товаришів по групі. Активні на заняттях і в грі, деякі з них у звичайний час мало впливають на інших дітей.

2) Діти мовчазні, замкнуті, майже не грають з іншими, діти з малим запасом знань, образотворчих вмінь.

3) Діти неврівноважені, легко збудливі. Вони постійно конфліктують з товаришами, не зважають на їх думкою, не володіють вміннями і навичками, необхідними для спільної гри.

4) Діти кілька пасивні, у них не розвинені навички самоорганізації, немає необхідних для гри конструктивних і будівельних умінь і навичок, і вони не вміють використовувати в грі наявний у них запас знань; ці діти не порушують дисципліну і, отже, не заважають педагогу проводити роботу. Однак якими б не були особистісні особливості дитини, основні тенденції розвитку взаємодії і спілкування залишаються загальними для всіх [1, с. 19].

В ході сюжетно–рольових ігор можна визначити рівень обізнаності дитини – дошкільника в життєвому просторі та наявність швидкої реакції в разі виникнення нестандартних ситуацій у процесі гри, оскільки це творча гра. Це дає змогу побачити, наскільки соціалізований дошкільник та який у нього рівень сформованості соціальної компетентності, тобто наскільки дитина навчилася використовувати наявні знання в життєдіяльності, співпрацюючи з однолітками. У процесі соціалізації дитина збагачується життєвим досвідом, засвоює цінності суспільства, схвалені форми поведінки, які необхідні їй для нормальної життєдіяльності в колективі, учиться жити й діяти самостійно, тобто вона стає особистістю.

Саме тому для ефективної організації процесу соціалізації старшого дошкільника варто використовувати сюжетно–рольові ігри, оскільки в них відображається життя суспільства. Це дає можливість дитині втілити в сюжеті гри свій життєвий досвід і через контакти з однолітками навчитися правильно сприймати себе та оцінювати інших [5, с. 22].

Література:

1. Артемова Л. В. Розвиток теорії та практики дитячої гри / Л. В. Артемова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. – С. 19.
2. Біла І.В. Дитина відкриває навколишній світ / І. В. Біла // Дошкільне виховання. – 2005. – № 6. – С. 27.

3. Богуш А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / А. М. Богуш., Н. А. Сєдова, Н. О. Гавриш; Науково-дослідний центр з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи АПН України, Луганський над. пед. університет ім. Т. Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 808 с.

4. Бурова А.М. Проблемні питання дошкільної освіти / А. М. Бурова, О. С. Долина // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 5–6.

5. Вікові особливості розвитку дитини / упоряд. Л. П. Балим. – Київ, 2010. – 20 с.

6. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія. / В. М. Галузинський – Київ, 2005. – 110 с.

7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посібник / Т. І. Поніманська – Київ : Академвидав, 2006. – 456 с

Ванько К. І.,
методист відділу дошкільної освіти
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти
педагогічних працівників Черкаської обласної ради»
м. Черкаси, Україна

ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ЩОДО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ВІДПОВІДНО ДО КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В останні роки посилилася увага до вивчення сім'ї як виховного інституту з боку педагогіки, психології, соціології та інших наук. Однак можливості вчених у дослідженні обмежені в зв'язку з тим, що родина являє собою досить закриту галузь суспільства, неохоче допускаючи сторонніх у всі таємниці життєдіяльності, взаємовідносин, цінностей, які вона сповідує.

В Концепції Нової української школи визначено, що «Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови

освітньо-професійної траєкторії дитини. Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень».

Зважаючи на нове бачення школи ролі батьків у навчальній діяльності, сприйняття їх як вільних однодумців, спонукає педагогічних працівників дошкільної освіти переглянути способи спілкування з родинами своїх вихованців. Для якісного та ефективного спілкування пропонуємо вивчення родин їх цінностей, пріоритетів виховання та ін.

Методи вивчення сім'ї являють собою інструменти, за допомогою яких збираються, аналізуються, узагальнюються дані, що характеризують родину, розкривається багато взаємозв'язків і закономірностей домашнього виховання.

Найбільш поширеними стали соціологічні методи, а саме: соціологічні опитування, інтерв'ювання та анкетування.

Вивчення сім'ї повинно вестися послідовно, системно, тому необхідно намітити напрямки роботи, своєрідний план (В. В. Котирло та С. А. Ладивір).

План вивчення досвіду сімейного виховання реалізується за допомогою різних методів, серед яких найбільш поширеними є методи бесіди, спостереження.

Педагогу важливо користуватися методом емпатичного слухання (К. Роджерс, Т. Гордон), суть якого – створення атмосфери зацікавленої розмови, спільного пошуку істини (а не затвердження своєї правоти, як часто буває в масовій практиці). Важливою умовою емпатичного слухання є спостережливість. Педагог повинен звертати увагу не тільки на слова співрозмовника, їх інтонацію, але й на жести, міміку. За виразом обличчя співрозмовника, зміні ставлення до актуальних питань, все це дозволяє судити про психологічний стан, тому необхідно проявляти такт, прагнути зберігати довірливі відносини.

Спостереження як метод вивчення сім'ї характеризується цілеспрямованістю. Педагог заздалегідь визначає, з якою метою, коли, в якій ситуації треба буде спостерігати батьків, їх взаємодія з дитиною. Зазвичай це буває в години ранкового прийому та під час передачі дитини до дошкільного закладу. Спостережливому педагогу впадає в око, особливості взаємин дорослого та дитини, за якими можна судити про ступінь їх емоційної прихильності, культури спілкування. По тому, про що батьки запитують дитину ввечері, які накази дають їй вранці, можна зробити висновок про пріоритети сучасного виховання, про ставлення до дошкільного закладу. Показовим є інтерес батьків до дитячих робіт, порад і рекомендацій, розміщених на інформаційному стенді.

Педагог повинен використовувати не тільки спостереження з боку, але й включене спостереження, тобто створювати спеціальні ситуації: спільну працю, дозвілля, заняття з батьками та дітьми. У процесі включеного спостереження педагог може побачити той сімейний бік виховання, який при зовнішньому спостереженні нерідко буває прихований.

Слід пам'ятати, що в неформальних обставинах і дорослі, і діти розкриваються різними своїми гранями, тому рекомендується залучати батьків, інших членів родини: у підготовку та проведення свят, розваг, організацію екскурсій, тощо.

Зазвичай у таких ситуаціях всі дорослі відчувають себе відповідальними за дітей (а не тільки за свою дитину), їх діяльність, безпека, намагаються активно проявити себе, тому педагог бачить багато виховних прийомів своїх помічників, що дає підставу судити про стиль, методи домашнього виховання.

Завісу особливостей домашнього виховання дозволяє відкрити такий метод, як виконання дитиною в присутності мами (тата, бабусі) будь-якого практичного завдання. Педагог спостерігає і аналізує реакцію батьків на заняття дочки (сина), характер їхньої допомоги, прийоми стимуляції або придушення дитячої самостійності, оцінку якості роботи, старанність і старання дитини і т.д.

Аналіз результатів спостереження, підкріплених даними, отримані за допомогою інших методів, проллє світло на причину багатьох «плюсів» і «мінусів» у розвитку дитини, дасть можливість визначити лінії взаємодії з сім'єю, посилити свою освітню роботу в групі по цьому напрямку. Однак варто зазначити, що за результатами одного спостереження робити висновки про специфіку домашнього виховання не можна: необхідно спостерігати багаторазово і в різних умовах.

Таким чином, педагог вивчає сім'ю, досвід сімейного виховання, переслідуючи перш за все інтереси дитини. На основі отриманих матеріалів можна вирішувати завдання формування однодумців у вигляді батьків щодо виховання дитини дошкільного віку.

Отже, аналізуючи вище зазначене, можемо зробити висновки, що для ефективного формування батьків і педагогів як однодумців у здійсненні розвитку дітей дошкільного віку, варто враховувати такі рекомендації.

1. Оскільки найбільш проблемною сферою для вихователів є організаційні питання, пов'язані з включенням батьків в життя дошкільного закладу, то варто зацікавлювати їх перш за все необхідністю в розвитку їх дітей, тобто спонукати їх брати участь у житті ДНЗ. Батьки мають усвідомити (побачити) конкретні позитивні наслідки для дитини, як наслідок їх включення в життя ДНЗ.

Ще однією проблемною сферою взаємодії для батьків є відсутність психологічних консультацій з проблем розвитку та навчання дітей, їх підготовки до школи.

Ця проблема може бути вирішена на рівні організації роботи дошкільного закладу в цілому, тобто можна запропонувати батькам звернутися до фахівця в цій області, який працює в дошкільному закладі, або іншій освітній установі, психолога або соціального педагога.

Для того, щоб батьки зрозуміли необхідність звернення до фахівця, знали, до кого конкретно йти, якщо їм необхідна консультація, вихователь повинен роз'яснити про його діяльність, про ті проблеми у вирішенні яких він може

допомогти. Тому доцільними виступи фахівців на батьківських зборах.

3. Однією з причин труднощів у взаємодії є менш висока оцінка працівниками дошкільного закладу важливості сім'ї у вихованні та навчанні дітей, ніж оцінка сім'єю власної важливості. Це може призвести до виникнення у батьків почуття власної непотрібності дошкільному закладу. Тому необхідно усвідомлення і розуміння вихователями роль сім'ї у вихованні та навчанні дитини, включаючи ті сфери виховання, які традиційно вважалися прерогативою громадського виховання, наприклад підготовки до школи, а також ролі взаємодії дошкільного закладу з сім'єю з усіх питань розвитку дитини.

4. З метою підвищення ефективності та продуктивності взаємодії є доцільною розробка конкретних програм роботи з батьками та педагогічним колективом. Для розробки таких програм необхідно проведення досліджень, спрямованих на з'ясування того, які саме форми організації консультацій для батьків були б найбільш ефективні, в яких формах можливо більш активне включення батьків у освітній процес дошкільної установи.

Література:

1. Варій М.Й. Загальна психологія / М.Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Центр учбової літератури, 2007.
2. Вихователі і батьки: З досвіду роботи. Сост. Л. В. Загик, В.М. Іванова. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.
3. Дзюбо Л. Усвідомлене та відповідальне батьківство як передумова повноцінного сімейного виховання / Л. Дзюбо // Психолог. – 2005. – № 28. – С. 18 - 20.
4. Дитячий садок і сім'я / Н.Ф. Виноградова, Г.М. Годіна, Л.В. Загик та ін; Під ред. Т.М. Маркової. – 2-е вид., Испр. і доп. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с.
5. Концепція нової української школи// Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>
6. Котирло В. К. Дитячий садок і сім'я / В. К. Котирло, С. О. Ладивір. – Київ: Рад. шк., 1984. – 118 с.
7. Нетрадиційні форми взаємодії дошкільного закладу з сім'єю / Т.С. Лобанок. – 2-е вид. – Мозир: ТОВ ВД «Білий Вітер», 2003.
8. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: метод. матер. / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. – Київ : Наук. світ, 2004. – 107 с.

Дмитренко А. П.,
асистент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Стурбованість суспільства фізичним здоров'ям підростаючого покоління, усвідомлення необхідності удосконалення фізкультурно-оздоровчої діяльності в дитячих дошкільних закладах вплинула на переосмислення структури підготовки в університеті майбутніх організаторів з фізичного виховання дітей дошкільного віку. Питанням підготовки фахівців з фізичного виховання дітей дошкільного віку присвячена велика кількість досліджень. Разом з тим, проблеми професійної підготовки організаторів фізичного виховання дошкільників, яка будувалася б на сучасних принципах виховання, з урахуванням вимог практики виховання та навчання дітей недостатньо висвітлені у наукових роботах. У дослідженнях провідних вчених П. Анохіна, Е. Вільчковського, Д. Дідро, В. Лайа, Т. Осокіної, Н. Фоміна розглядаються окремі аспекти готовності вихователів фізкультурного профілю до роботи у дошкільному навчальному закладі. Сьогоднішній день диктує нові правила життя сучасної людини, зокрема, у освітній сфері, де постійно відбуваються зміни. Протиріччя між потребами суспільства, яке висуває вимоги до фахівця освітньої сфери, і недостатньою готовністю його до професійної діяльності в умовах дошкільного навчального закладу можна вирішити шляхом впровадження у систему вищої освіти більш потужної структури навчання з орієнтацією на професійну компетентність майбутніх фахівців з фізичного виховання [2, с. 47].

Необхідність вирішення визначеного протиріччя, недостатнє теоретичне висвітлення проблем професійної підготовки організаторів фізичного

виховання дошкільників та велика практична значущість даного питання і зумовили актуальність нашого дослідження.

Компетентність – це поняття, яке визначає якість, від якої, в свою чергу, залежать життєві та трудові успіхи фахівця. Вихователь дошкільного навчального закладу повинен «...володіти найбільш розвинутими професійними, особистісними (індивідуально-психологічними) характеристиками та комунікативними якостями в їх сукупності у порівнянні з учителем будь-якого іншого рівня та форми освіти (шкільного, вузівського та ін.» Такий пріоритет дошкільної освіти, обумовлений змістом виховного та розвиваючого навчання. Такі чинники, як особистість вихователя, залучення дитини до ігрового навчання, цілком відбиваються на її поведінці, особистісних проявах у майбутньому [1, с. 26].

Дуже важливо, щоб на цьому етапі з дітьми працювали професійно-підготовлені люди, які не тільки розуміють «ступінь відповідальності, яку вони беруть на себе за виховання дітей, але й знають сутність педагогічного процесу, особливості та закономірності педагогічного впливу на маленьких дітей, які вміють бачити близькі та далекі цілі у вихованні та розвитку дітей дошкільного віку, вірно обирають методи та засоби педагогічного впливу, грамотно аналізують досягнуті результати».

Наведені факти свідчать про важливу роль фізичного виховання у розвитку і вихованні дітей. Заняття з фізичної культури є основною організаційною формою навчання дітей фізичних вправ. Вони обов'язкові для всіх вихованців і проводяться з постійним складом дітей певної вікової групи за чітким розкладом – щоденно протягом усього календарного року [6, с. 14].

У процесі проведення занять з фізичної культури найбільш повно вирішуються оздоровчі, освітні та виховні завдання: зміцнення здоров'я дітей, загартування їх організму, формування вмінь та навичок основних рухів (ходьба, біг, стрибки, метання та ін.), вправ спортивного характеру (плавання, їзда на велосипеді, ходьба на лижах та ін.), виховання позитивних моральних та

вольових рис характеру, розвиток фізичних якостей, виховання зацікавленості до доступних дошкільникам видів рухової діяльності.

Ефективність педагогічного процесу в дитячому садку, спрямована на зміцнення здоров'я, всебічний фізичний розвиток та оптимальну рухову підготовленість дітей дошкільного віку, залежить від урахування біологічних закономірностей їх організму, пов'язаних із значною потребою дитини у різноманітних рухах. Наукові дослідження (Е. Вавілова, Е. Вільчковського, Н. Денисенко, Т. Осокіної, В. Шишкіна та ін.) довели, що рухова активність дітей обумовлена численними соціальними, біологічними та природними факторами (режимом, станом здоров'я дитини, руховою підготовленістю, кліматичними умовами та ін.). Активна рухова діяльність для підростаючого організму має особливе значення як фактор, який сприяє розвитку та вихованню особистості дитини в цілому [4, с. 19].

Сучасна освіта перебуває на новому етапі розвитку – відбувається її модернізація. Варіативність програм, поява нових технологій, зміна змісту дошкільної освіти, гуманізація цілей і завдань ставлять перед педагогами дошкільного навчального закладу проблеми, пов'язані з раціональною організацією життєдіяльності дітей дошкільного віку.

Різнобічний розвиток дитини неможливий без повноцінного фізичного виховання, адже це фундамент здоров'я дитини. Серед багатьох чинників, що впливають на здоров'я та працездатність дитячого організму, що росте, важливе значення має рухова активність як біологічна потреба в русі, задоволення якої є найважливішою умовою гармонійного розвитку та виховання дитини. В умовах дошкільного навчального закладу це можливо завдяки раціональній організації рухового режиму впродовж дня.

Руховий режим дошкільника реалізується через різні форми організації його рухової діяльності: фізкультурні заняття, фізкультурно – оздоровчу роботу в режимі дня (ранкову гімнастику, рухливі ігри та фізичні вправи на прогулянці, фізкультхвилинки, вправи після денного сну, за гартувальні

заходи); активний відпочинок (туристичні подорожі, фізкультурні розваги та свята, дні здоров'я) та самостійну рухову діяльність дітей [5, с. 21].

Однією з умов успішного проведення занять є ретельна підготовка вихователя до них. Він підбирає необхідні посібники, інвентар, іграшки, розставляє лави та стільчики. Забезпечує необхідні гігієнічні умови для їх проведення.

Перед початком заняття проводиться вологе прибирання підлоги та провітрювання приміщення (температура повітря +18-20°C). У літній час доцільно проводити заняття на свіжому повітрі при температурі не нижче +20°C. Для проведення занять з фізичної культури необхідний інвентар та посібники: короткі палиці, дошки, колоди (надувні); великий кошик, обручі, дерев'яні драбинки, гімнастичні лави, гумові м'ячі та ін. Ці посібники за розмірами та вагою повинні відповідати віку дітей та бути зручними для їх застосування. При проведенні занять вихователь розподіляє дітей на підгрупи. При цьому враховується стан фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей [2, с. 101].

При плануванні змісту занять з фізичної культури враховують такі положення: фізичні вправи повинні відповідати анатоמו-фізіологічним можливостям дітей; слід передбачати вправи для всіх великих м'язових груп (плечового пояса, спини, рук, ніг); виконувати вправи з різних вихідних положень (стоячи, сидячи, лежачи); запобігання тривалим статичним положенням та чеканню; дотримуватися поступового збільшення фізичних навантажень за рахунок ускладнення рухів та їх дозування; забезпечувати позитивні емоції у дітей під час виконання рухів та ігор; застосувати оптимальні способи та методи організації (фронтальний, потоковий) дітей під час виконання фізичних вправ [3, с. 162].

Питання активізації рухового режиму з використанням різних типів занять, що дозволяють не тільки вдосконалювати рухову сферу дитини, але й формувати її особистісні якості, а також поширювати інформацію про

навколишнє середовище, ще не посіла необхідного місця у фізичному вихованні дошкільників.

Література:

1. Безкоровайна Л. В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Л. В. Безкоровайна. – Київ, 2008. – С. 26–28.
2. Борисенко А. Ф. Підготовка майбутніх вихователів до занять з фізичної культури / А. Ф. Борисенко, С. Ф. Цвек. – Київ: Основи, 1989. – 192 с.
3. Борисова З. Н. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: кол. монографія / З. Н. Борисова. – Київ : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 232 с.
4. Коваленко Ю. О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах / Ю. О. Коваленко. – Запоріжжя, 2008. – 59 с.
5. Нестеренко В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя / В. Нестеренко. – Одеса, 2003. – С. 20-21.
6. Самушина О. М. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / О. М. Самушина. – К., 1998. – С. 14.

Дубровіна І.В.,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри філологічних,
суспільно-гуманітарних та мистецьких дисциплін
КВНЗ «Академія неперервної освіти»,
м. Біла Церва, Україна*

ЛОГОРИМІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Напрями модернізації дошкільної освіти на принципах особисто-зорієнтованого підходу визначені Законом України «Про дошкільну освіту» передбачають формування різних видів компетенцій, серед них однією із пріоритетних є мовленнєва [1]. Нові підходи до формування мовленнєвої компетентності у дітей з порушенням фонетико-фонематичного мовлення окреслює *логопедагогіка*. Її сучасні дослідження обґрунтовують необхідність використання системи логоритмічних вправ, які мають вагоме значення для

коригування фонетико-фонематичного мовлення дітей дошкільного віку протягом усього періоду його формування [6].

Дослідження В. Д'якової довели, що мовленнєві здібності, яскраво виявляються в дошкільному віці – розвиваються у процесі спеціально організованого навчання та виховання [7]. Розвиток зв'язного мовлення відбувається у дошкільному віці, коли реалізується потреба у комунікації та спілкуванні з іншими людьми. Проте якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку всіх *видів мовлення* у яких виявляються всі досягнення особистості в опануванні рідної мови. Одним з дієвих чинників, що якісно поліпшує мовленнєвий розвиток дитини є її музично-мовленнєва діяльність.

Науковці А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик ввели у сучасну дидактику *логопедагогіки* поняття «*музично-мовленнєва діяльність*» [3; 5]. Так, Н. Гавриш виокремлює музично-мовленнєву діяльність як один із видів художньо-мовленнєвої діяльності, що пов'язаний із вербалізацією музичних образів (у різних типах висловлювання). Ці образи сприймає чи відтворює дитина у різних способах музично-ритмічної активності [5].

Учені Н. Хребтова, А. Богуш, Н. Луцан відзначають своєрідність, унікальність методичної *системи логоритмічних вправ* як зразків дитячої художньої творчості, виділяють їхні специфічні риси, такі як: художня щирість, безпосередність відображення навколишнього світу в продуктах діяльності [4].

Логоритміка – це ефективний засіб на основі використання слова, музики й руху, що дає змогу прискорити процес усунення мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку і сприяє соціалізації особистості. Доступність логоритміки, цікавий за змістом музично-мовний репертуар створюють позитивний емоційний настрій стимулюють потребу дітей у спілкуванні, розвиваючи не тільки основні музично-ритмічні навички, але й покращують загальну моторику і мовний розвиток дітей. Музика є могутнім засобом у вирішенні корекційних, виховних, розвиваючих завдань. Організація послідовної, систематичної роботи над вирішенням завдань музичного виховання у поєднанні з рішенням корекційних завдань є актуальною

проблемою логоритміки. Сприймання музики має велике значення для формування фонематичних процесів, розвитку слухової уваги та слухового контролю.

У 30-ті роки ХХ століття В. Гіляровським, Н. Власовою були визначені основні завдання логоритміки для корекції мовленнєвих порушень, насамперед заїкання. Вчені довели, що реалізація завдань логоритміки впливатимете на загальний тонус, моторику, настрій, сприяє тренуванню рухливості нервових процесів центральної нервової системи, активізації кори головного мозку [2]. Поряд з цим такі науковці, як: Н. Райчук, Л. Шик стверджують, що *логопедична ритміка* розвиває увагу, всі види пам'яті [3]. Вчені підкреслили загальний педагогічний вплив ритму на різноманітні відхилення у психофізичній сфері дитини дошкільного віку, а також те, що логопедична ритміка позитивно впливає на всебічний розвиток особистості, вдосконалює її творчі здібності. Г. Волкова зауважувала, що логоритміка дуже важлива для корекції порушень звуковимови дітей, зокрема фонетико-фонематичне мовлення. Водночас логоритміку слід використовувати поетапно й диференційовано. Нині логоритміка є обов'язковим компонентом колекційної педагогіки. Її використання впливає на розвиток музичних здібностей, оскільки в основі логоритміки закладений зв'язок слова, музики і руху [5]. Взаємозв'язок музичної та мовленнєвої діяльності у *логоритміці* виховує у дітей естетичні почуття, розвиває музичний, поетичний слух та стимулює мовленнєвий розвиток дітей. Мовлення супроводжує всі сторони життя та навчання дитини, забезпечуючи успішність її адаптації, інтеграції та соціалізації. Тому увага до мовленнєвого розвитку не випадкова. Серед порушень психофізичного розвитку у дітей вади мовлення спостерігаються чи не найчастіше. Нормальний розвиток мовлення можливий лише за умови сформованості мислення, уваги, пам'яті, сприймання (насамперед слухового, зорового), рухової сфери дитини тощо.

Отже, формування фонетико-фонематичного недорозвиненого мовлення передбачає інтенсивний розвиток музичних здібностей дошкільнят: відчуття

ритму, співочих навичок, сформованість рухів під музику, поряд з розвитком музичних здібностей дітей доцільно вводити спеціальні логоритмічні вправи.

Як доводить практика роботи з дітьми, що мають вади мовлення, деякі з них не можуть проспівати той чи інший звук, не запам'ятовують тексти пісень, їх назву та назву музичних творів для слухання, недостатньо координують рухи з музикою, співами, словом, відчують утруднення в передачі, відтворенні ритмічного малюнка [3]. Згадані особливості дітей зумовили необхідність вибір *спеціальних підходів* до використання логоритмічних вправ у профілактичній та корекційній роботі.

Своєчасне оволодіння правильною, чистою мовою сприяє формуванню у дитини впевненості в собі, розвитку мислення, комунікативних якостей. Особливості розвитку дітей з порушеним фонетико-фонематичним мовленням виражаються у недостатній сформованості моторики органів артикуляційного апарату, лицевих м'язів, в наявності виражених рухових розладів, що заважає виробленню правильного співочого дихання.

Дуже корисною для коригування фонетико-фонематичного мовлення є артикуляційна гімнастика. Вправи *артикуляційної гімнастики* ефективно активізують мовленнєвий апарат, допомагають усунути напругу та скутість артикуляційних м'язів, розігріти м'язи язика, губ, щік, щелеп, розвивати міміку, артикуляційну моторику, а також виразну дикцію. Артикуляційна гімнастика сприяє: формуванню у дитини правильної вимови звуків; виправленню наявних порушень звуковимови; виробленню чіткої дикції.

Логоритмічне заняття включає розвиток *слухової уваги*, що включає: порівняння музичних звуків зі звуками навколишнього середовища; розрізнення висоти звука; розрізнення музичних інструментів на слух за тембром звучання.

Основними напрямками логоритміки є інтеграція основних компонентів у художньо-мовленнєву діяльність дітей як комплексної методичної системи у профілактичній роботі.

Першими компонентами логоритміки є рух та його складові: (ходьба, біг, стрибки, лазіння, метання й утримування рівноваги); вправи ритмічної гімнастики, загальнорозвиваючі вправи, вправи художньої гімнастики і акробатики під музичний супровід, елементи різних танців та ін.; спеціальні вправи, спрямовані на розвиток артикуляційного апарату, фонематичного сприймання, дихальних функцій, дрібноmotorної координації рухів і створення сприятливої функціональної бази для розвитку мовлення дитини.

Другим компонентом логоритміки є використання різних форм мовного матеріалу, а саме: промовлення спеціально підібраних речитативів, виконання під фонограму пісень, вимова окремих фонем пошепки і голосно (звукова гімнастика). У цьому допомагають нескладні дихальні вправи на розвиток фізіологічного (звичайного) і мовленнєвого (під час розмови і співу) дихання. Координація руху зі словом дуже важко дається дітям із порушеннями мовлення, але саме це і сприяє його розвитку. Слово, особливо у віршованих формах, у поєднанні з рухами полегшує не лише освоєння правильної вимови, але й оволодіння рухами, тому що ритм віршованої мови допомагає зберігати ритмічність їхнього виконання. Таким чином, з одного боку рухова активність дитини допомагає інтенсивніше розвивати її мовлення, а з іншого – формування рухів відбувається за участю мовлення.

Третім компонентом логоритміки є музично-ритмічні вправи. Рухи, що виконуються під музику, відповідно до її структурних особливостей, характеру, ритму і темпу, є основою для розвитку почуття ритму й рухових здібностей дітей, дозволяють вільно, красиво й координаційно правильно виконувати рухові завдання. Отже, формування фонетико-фонематичного недорозвиненого мовлення засобами логоритміки спонукає до виникнення інтересу та зацікавленості музикою через гру, залучає педагогів дошкільного закладу та родину до участі у корекційно-виховному процесі; активізує види мовлення дітей дошкільного віку. На часі сучасні підходи до використання та адаптації ефективних освітніх технологій в роботі дошкільних навчальних закладів, одним з яких є логоритміка.

Література:

1. Закон України «Про дошкільну освіту»: Закон від 11 липня 2001 р. №2628-III // Наша школа. – 2001. – №5.– С. 75-87.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г.М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – Київ : Слово, 2006. – 301 с.
4. Волкова Л. Логопедия: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «дефектология» / Л. Волкова. – М. : «Просвещение», 1989. – 243 с.
5. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
6. Дьякова В. Логоритмика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Дьякова. – М. : «Академия», 2013. –135 с.

Єнгаличева І. В.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ГРУПОВІ ФОРМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Слова відомого педагога В. Сухомлинського, який говорив, що «одним із найслабших місць підготовки майбутнього педагога є те, що йому дають знання основ наук, тобто знання предмета, який він викладатиме, і майже не дають знань про те, як виховувати, як навчати школярів бути людьми» [4] підкреслюють необхідність постійного пошуку шляхів удосконалення методичної роботи у навчальних закладах. У дошкільному навчальному закладі саме вихователь-методист покликаний удосконалювати професійну

майстерність педагогів, згуртувати колектив на реалізацію творчих завдань виховання і розвитку дитини-дошкільника, використовуючи при цьому сучасні досягнення психолого-педагогічної науки та перспективи педагогічного досвіду [2, с. 37].

Тому, одним із важливих завдань методичної роботи у ДНЗ є підготовка творчого вихователя, здатного впроваджувати ідеї інтерактивного особистісно-орієнтованого навчання і виховання. Методична робота має бути максимально гнучкою, сприяти підвищенню інноваційного потенціалу педагогів та якості освітнього процесу [1, с. 53]. З огляду на це, методична служба повинна постійно шукати сучасні форми й методи роботи, залучати педагогів-вихователів до активної роботи. Наразі, питання методичної підготовки досліджують І. Баденко, Б. Дьяченко, М. Зимняя, Б. Коротяєв, С. Крисюк, В. Курило, В. Пуцов, Т. Сорочан та інші.

Відомо, що різноманіття форм методичної роботи сприяють збагаченню інтересів, підвищенню кваліфікації педагога, виробленню ними практичних професійних навичок. Відомі як традиційні (методичні об'єднання, семінари-практикуми, школи передового педагогічного досвіду, дні ініціативи й творчості, науково-практичні конференції тощо), так і нетрадиційні (методичні аукціони, панорама методичних знахідок, літературні світлиці, педагогічні консилиуми, творчі звіти педагогічних колективів тощо) форми роботи. У практиці роботи дошкільних навчальних закладів широко використовуються індивідуальні, групові та масові форми методичної роботи.

Індивідуальні форми методичної роботи є складовою самоосвіти вихователя, що здійснюється за індивідуальними планами з урахуванням його професійних потреб, рекомендацій керівництва дошкільного навчального закладу, досвідчених педагогів. Метою колективних форм методичної роботи є підвищення майстерності всіх вихователів у процесі цілеспрямованих і спланованих заходів [3].

Групові форми роботи передбачають об'єднання педагогів за інтересами з метою створення оптимальних умов для творчих дискусій, обміну досвідом,

виконання практичних завдань. До таких форм роботи можна віднести: творчі групи, ініціативні групи, професійні мікрогрупи, консультації для спеціалістів, методичні об'єднання, засідання секцій, школа передового досвіду, школа молодого керівника, школа молодого вихователя, клуб творчих педагогів, авторська школа майстра, бенефіс педагога, аналіз китичних випадків, атака думок, коло ідей та ін. [2, с. 37]. Визначимо переваги роботи деяких групових форм методичної роботи.

Відтак, однією із поширених форм методичної роботи, що активно впливає на динаміку розвитку професійної компетентності вихователів є *«Школа молодого вихователя»*. Організація такої роботи сприяє формуванню у вихователів пізнавального інтересу до професії, активному засвоєнню прийомів роботи з дітьми та їх батьками, дозволяє вихователям швидко адаптуватися до роботи в ДНЗ, позбутися невпевненості у власних силах, налагодити успішну комунікацію з усіма учасниками педагогічного процесу, формувати мотивацію до подальшої самоосвіти та розкрити свою індивідуальність [7].

Для швидкої активізації всіх учасників виховного процесу ДНЗ та підвищення інтересу до обговорюваної проблеми слід використовувати таку форму роботи як *«Коло ідей»*. При такій роботі кожен учасник має можливість щось швидко сказати, по черзі відповідаючи на запитання чи висловлюючи свою думку або позицію.

Вивчення і впровадження досягнень психолого-педагогічної науки та перспективного досвіду у навчально-виховний процес можливе завдяки створенню *«творчих груп вихователів»*. Така інноваційна форма групової роботи забезпечує розвиток творчої активності вихователів через реалізацію ряду завдань, зокрема:

- розроблення рекомендацій на основі вивчення досягнень науки й пробне впровадження їх у практику,
- пошук ефективних шляхів застосування результатів наукових досліджень,

- удосконалення методики застосування наочних посібників, технічних засобів навчання, дидактичних матеріалів;
- розвиток традиційних і пошук нових високоефективних форм і методів навчально-виховного процесу;
- експериментально-дослідна діяльність;
- забезпечення особистісно-орієнтованої підготовки вихователів до творчої діяльності;
- розвиток інформаційної, дослідницької, методичної культури тощо [5].

Новим в організації методичної роботи у ДНЗ є використання такої групової форми роботи як *«Методичний бенефіс»*, що передбачає комплексне ознайомлення з носієм ефективного прогресивного педагогічного досвіду. У такий спосіб здійснюється вивчення творчої лабораторії (робочого кабінету вихователя), відбувається ознайомлення з розробленими дидактичними матеріалами, заслуховуються доповіді про зміст авторських напрацювань тощо [6].

Наголосимо, що кількість групових форм роботи не обмежується лише вище охарактеризованими способами об'єднання вихователів. Цей перелік постійно збільшується, оскільки час не стоїть на місці, постійно відбуваються нові пошуки вдосконалення методичної роботи і головна роль тут відводиться самим вихователям, методистам, керівникам.

Отже, завданням методичної роботи ДНЗ є створення такого освітнього простору, де б повністю було зреалізовано творчий потенціал кожного вихователя та педагогічного колективу в цілому. А способом досягнення цього виступають відповідні форми роботи.

Література:

1. Баденко І. Використання інтерактивних форм роботи з педагогами дошкільного закладу / І. Баденко // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 4 (48). – С. 53–56.
2. Керівництво дошкільним навчальним закладом : інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу

/ Упор. : Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О. Тимофєєва. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 168 с.

3. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи: Навч. посібник // В. І. Пуцов, С. В. Крисюк та ін. – Київ : УПМККО, 1995. – 180 с.

4. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. – Київ, 1976.

5. Творча група як одна з інноваційних форм методичної роботи
Електронний ресурс. – Режим доступу до джерела: oblpto.in.ua/images/docum/Інновації/творчі_групи.

6. Форми роботи: для методистів РМК (дошкільна освіта). –
Електронний ресурс. – Режим доступу до джерела: <https://sites.google.com/site/dlametodistivrnk/home/formi-roboti>.

7. <http://www.moippo.mk.ua/attachments/article/3922/pdf>.

Журавко Т. В.,

*магістр факультету дошкільної та спеціальної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Патріотичне виховання сьогодні – одна з найважливіших ланок у системі освітньо-виховної роботи дошкільного закладу. У процесі патріотичного виховання культивуються кращі риси української ментальності – любов до України, працелюбність, індивідуальна свобода, зв'язок із природою. Плекання національної свідомості й самосвідомості, прищеплення моральних ідеалів та ціннісних орієнтирів починається з раннього дитинства, з перших років життя дитини.

Сьогодні багато авторів прямо і опосередковано розглядають сутність патріотичного виховання. Даній проблематиці присвячені фундаментальні праці вчених-філософів В. Бичка, О. Забужка, І. Надольного, І. Стогнія, В. Шинкарука тощо. Психологічну складову патріотизму досліджують у своїх наукових працях сучасні психологи: І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський, В. Котирло [1, с. 124].

У Концепції дошкільного виховання в Україні на 2010-2016 рр. зазначено, що модернізація змісту дошкільної освіти України вимагає визначення чітких методологічних засад, що враховують сучасні світові та європейські тенденції розвитку дошкільної освіти і водночас ґрунтуються на національних надбаннях, вітчизняній культурі та мають впроваджуватись з урахуванням народних традицій в освітній діяльності. Суверенній Україні потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію, налаштовані патріотично й водночас толерантно, з повагою ставляться до інших людей, їхніх національних культур, держав. Зростити і виховати таку генерацію українців, духовно багатих особистостей можна за умови розвитку національної освіти.

Метою національно-патріотичного виховання є формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, пошани до видатних вітчизняних історичних діячів, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків. Патріотичне виховання включає у себе соціальні, цільові, функціональні, організаційні та інші аспекти. Головною складовою патріотичного виховання є формування у підростаючого покоління любові до рідної країни, що здійснюється в першу чергу сім'єю, безпосереднім соціальним оточенням через передавання певних культурних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань [2, с. 15-17].

Технологія національно-патріотичного виховання дітей дає можливість формувати у майбутніх громадян патріотичне мислення, патріотичну свідомість, розвивати інтелект особистості для активної участі в навчально-пізнавальній діяльності, виробляти активну громадську позицію, реалізовувати її в практичній діяльності. Найголовнішим завданням суспільства завжди було, є і буде виховання поколінь гуманістів і патріотів, для яких найвищим ідеалом є єдність особистих та національно-державних інтересів. Патріотизм – одне з найбільш глибоких людських почуттів. Любов до Батьківщини починається з любові до своєї малої батьківщини – місця, де людина народилася і провела дитячі роки свого життя. Рідне місто слід розглядати як соціокультурний,

філософський та психолого-педагогічний феномен, який містить потенціал для розвитку особистості та соціалізації дитини в дошкільні роки.

Виховання любові до Батьківщини, до своєї Вітчизни – завдання надзвичайно складне, особливо, коли йдеться про дітей дошкільного віку. Дошкільний вік як період становлення особистості має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, до яких і відноситься почуття патріотизму. Для того щоб визначити специфіку процесу формування у дітей любові до Вітчизни, необхідно визначитися у природі самого патріотичного почуття, зокрема на основі яких почуттів воно формується або, точніше, без якої емоційно-пізнавальної основи не може з'явитися це складне інтегральне почуття. Справді, якщо патріотизм — це почуття приязні, любові до своєї Батьківщини, відповідальності за неї, то дитину ще в дошкільному віці необхідно навчити бути приязною (до когось чи до чого-небудь), любити (рідних, красу довкілля тощо), бути відповідальною (в її малих справах, вчинках) [1, с. 127].

Одним із визначальних принципів національної виховної системи є взаємозв'язок впливів: родини; педагога; соціальних об'єктів; довкілля (освітнього простору). Патріотизм – це поєднання знань, почуттів і дій.

Патріотизм як освітній напрям не отримав поки належної уваги в сучасних дослідженнях науковців-освітян. Багато авторів наголошують на необхідності впровадження патріотичного виховання в освітньо-виховну систему роботи дошкільного закладу, проте система роботи не надається. Ряд сучасних психологів (І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський) проводять дослідження психологічної основи патріотичних почуттів. Слово походить від грецького *πατρις*, що означає «земля батька, предка». Виховання патріотизму передбачає формування почуття гордості за матеріальні та духовні надбання свого народу, своєї Батьківщини, стійкого бажання зберігати історично-побутові особливості та захищати інтереси своїх рідних, близьких, суспільства в цілому.

Таким чином, патріотичне виховання дітей дошкільного віку сьогодні є важливою складовою змісту роботи дошкільних навчальних закладів, головним завданням яких є формування моральної поведінки, активної життєвої позиції, єдності слова і діла, готовності брати активну участь у житті своєї держави.

Література:

1. Бех І. Д. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін: навчально – методичний посібник / І. Д. Бех, К. О. Журба, В. А. Киричок та ін. – Київ : Пед. думка. – 2011. – 240 с.
2. Гонський В. В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави / В. В. Гонський // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 15–17.

Зобенько Н.А.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВПЛИВУ СІМ'Ї НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ

Сім'я завжди посідала важливе місце як особливий, значимий мікросоціум функціонування кожного, персональне середовище життя та розвитку дітей, інститут соціалізації підростаючих поколінь. Набутий дитиною досвід ролі поведінки та спілкування, підтримка, схвалення або засудження сім'ї відбивається в соціальних очікуваннях дитини, допомагає або заважає адаптації до мінливих соціальних умов. Сім'я, як унікальний соціальний інститут, виступає посередником між індивідом і державою, суспільством.

Як відомо, батьки відіграють дуже важливу роль у житті дитини, оскільки спілкування з ними є для неї головним джерелом інформації про навколишній світ, і від того, які зразки взаємодії з цим світом батьки демонструють дитині, суттєво залежить її розвиток і сприйняття світу.

Дослідження праць сучасних учених (В. Бондаровська, І. Голубєва, Г. Грезийон, Г. Дженкінс, Л. Ерон, І. Загарницька, Л. Іонін, К. Керделлан, Г. Коджаспірова, О. Комякова, І. Кон, Т. Кравченко, О. Краснослободцева,

Л. Ольховик, О. Петрунко, Г. Покидько, Н. Постман, Є. Рибінський, І. Рогальська, В. Савицька, О. Сапогова, В. Фольваркова-Плахтій, Д. Фрідман) дозволяє виділити особливості впливу сім'ї як первинного інституту соціалізації дітей.

На думку О. Сапогової «...сім'я, сімейний побут, система родинних стосунків складають первісну основу соціально-культурного розвитку практично кожної людини...» [1, с. 223]. Водночас сімейне виховання має тривалу «післядію»: позитивні або негативні риси, якості особистості, сформовані в дитинстві на зразках взаємин батьків, зберігаються в дитини всі подальші роки, впливають на вибір наступних виховних впливів індивіда в дорослому житті та виявляються в його міжособистісних контактах у різних сферах життєдіяльності.

Зазначимо, що зараз спостерігається своєрідна криза сім'ї та батьківства загальне послаблення інституту шлюбу.

Корені негативних явищ у розвитку сім'ї як інституту соціалізації дитини знаходяться в соціально-економічній сфері [2, с. 9].

Зосередженість батьків над розв'язанням питань утримання сім'ї призводить до скорочення часу для спілкування з дитиною, зайняття спільною справою [3]. Дефіцит спілкування, що виникає внаслідок цього, спричиняє те, що батьки приділяють недостатньо уваги проблемам дитини, її потребам та інтересам, утрачають емоційний контакт із нею.

Вчені зауважують на наявність суттєвих деформацій внутрішньосімейних стосунків, що виявляються у відчуженні дітей і батьків, розриві тісних емоційних зв'язків між старшим і підростаючим поколіннями, є основною причиною психічного неблагополуччя дитини в сім'ї. Викликає тривогу зменшення тривалості та значне збіднення змісту спілкування членів родини, зникнення спільних форм діяльності батьків та дітей, а також спільних форм проведення сімейного дозвілля .

Так, в Україні в силу зайнятості обох батьків значну роль відіграє так зване «заочне сімейне виховання»; із розвитком мобільного зв'язку дедалі

частіше використовується «телефонне виховання». Унаслідок цього спостерігається катастрофічне збіднення емоційних взаємозв'язку між батьками й дітьми, адже між ними не формуються довірливі стосунки, які необхідні для повноцінного психічного розвитку особистості.

Широкого поширення набуло таке явище, як «соціальне сирітство», коли дорослі просто відмовляються від виховання власних дітей. Це зумовлене емансипацією, фемінізацією, зміною ставлення батьків до своїх обов'язків, коли на перше план для дорослих виходять не сім'я і діти, а задоволення власних амбіцій.

Дійсно, у системі цінностей сучасних людей сім'я посідає далеко не перше місце. Зміна системи суспільних відносин призвела до серйозних зрушень у системі цінностей дорослих [4, с. 277]. Сучасне молоде покоління має недостатній рівень розуміння важливості сім'ї, несформованість сімейних цінностей, що може призвести в майбутньому до труднощів у сімейному житті, небажання та невміння їх розв'язувати і, взагалі, мати сім'ю і дітей.

Унаслідок цього відбувається відмежування усього дорослого співтовариства від дитинства, який досяг потворних форм, і виявляється в найголовнішому – відсутності психологічної налаштованості й готовності до взаємодії з ним.

Більше того, змінюється і якість спілкування дорослих і дітей, оскільки постійна занятість батьків на роботі спричиняє виникнення в них нервової напруженості, стомлюваності [4], що знижує ефективність виховного впливу батьків на дітей і негативно відбивається на дітях.

Нестача спілкування в сім'ї призводить також до того, що діти отримують необхідну для їхнього розвитку інформацію не від батьків, а від друзів, оточення, засобів масової інформації, і зазвичай якість та зміст цієї інформації надзвичайно низький. Вакуум спілкування заповнюють комп'ютер чи телевізор, що з успіхом замінюють для дитини мамині колискові [5, с. 16].

Руйнування сім'ї як інституту соціалізації дітей також пов'язане з тим, що батьки часто мають низький культурний і духовний рівень та є педагогічно

безграмотними, що спричиняє їх нехтування особливостями розвитку дітей, неефективні виховні впливи на них з боку батьків, непорозуміння в сімейних стосунках.

Окрім того, сучасні діти часто відчують дисгармонію у стосунках «дитина – дитина», у дитячій субкультурі, спостерігається несприйняття, байдужість та зневажання старшим поколінням цієї субкультури. Це призводить до недостатньої соціальної компетентності дітей, збіднення й обмеження спілкування дітей з однолітками, переживання ними почуття самотності.

Таким чином, традиційний інститут соціалізації дитини сім'я усе більше трансформується, відбувається зміна інститутів соціалізації. Унаслідок цього зростає дитяча самотність, виникає розрив поколінь, зникає емоційний зв'язок між батьками та дітьми. Усе це ускладнює можливість дитини налагодити живий діалог із навколишнім світом, стимулює загострення конфліктів у стосунках із людьми, спричиняє зростання кількості дітей з емоційними проблемами, які знаходяться у стані афективної напруги через постійне відчуття незахищеності, відсутність опори у близькому оточенні, зміну ціннісних орієнтацій та позбавляє дітей можливості гармонізувати їхні стосунки зі світом природи, повсякденною реальністю та мистецтвом, що закономірно знищує самотність дитинства.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства особливо гостро постає проблема збереження специфіки дитинства, що передбачає організацію діяльності держави і громадськості із соціокультурного забезпечення дітей з орієнтацією на цінність дитини, унікальність і самотність дитинства. Важливим аспектом такої діяльності є реалізація та популяризація сімейного способу життя, підкреслення важливості і престижу виконання виховних обов'язків з боку батьків.

Література:

1. Сапогова Е. Культурный социогенез и мир детства: Лекции по историографии и культурной истории детства: [учебное пособие для высшей школы] / Е. Сапогова. – Москва : Академический Проект, 2004. – 496 с.
2. Голубєва І. Дитинство як об'єкт соціально-демографічної політики в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук: спец. 08.09.01 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / І. Голубєва. – Київ, 2005. – 21 с.
3. Батьки і діти: соціальне самопочуття дітей в українських сім'ях / [Г. Святненко, Л. Волинець, Є. Луценко та ін.]. – Київ : Логос, 2000. – 92 с.
4. Кравченко Т. Сім'я і її вплив на соціалізацію дитини / Т. Кравченко // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»: зб. наук. пр. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2007. – Вип. 9. – С. 274-282.
5. Загарницька І. Інформатизоване суспільство: між прогресом та бездуховністю / І. Загарницька // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. – Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 6. – С. 14-20.

Караван О. С.,
вихователь ДНЗ «Світлячок» ім. С. Русової №4
м. Корсунь-Шевченківський, Україна

РОЛЬ ІННОВАЦІЙ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Нині, розвиток інноваційного освітнього простору потребує підготовку фахівців, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати продуктивні рішення, створювати нові ідеї у різних галузях науки. А це, у свою чергу, формує соціальне замовлення на нові підходи у системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання «інноваційної людини». Для цього в освітній сфері має панувати дух творчості, постійного пошуку, які є «живильним» середовищем для нових ідей, пошуків, досягнень.

Сьогодні, багато чого з минулого досвіду не відповідає потребам сучасних навчальних закладів, як і суспільства в цілому. Для того, щоб галузь

освіти продуктивно розвивалася, потрібні нові ідеї, нові технології навчання й виховання тощо. Усе це вимагає апробації в інноваційній діяльності, яка повинна довести доцільність і прогресивність висунутої ідеї або спростувати її. Проте інноваційна діяльність – не мода, її не можна проводити без належного наукового обґрунтування.

Добре організована інноваційна діяльність завжди має характер наукового пошуку, прогностичне спрямування. Успішне здійснення інноваційної діяльності обумовлено наявністю інноваційного потенціалу. Чинниками, які визначають інноваційний потенціал дошкільного навчального закладу є: матеріальна база; рівень професійної кваліфікації, освіти, стаж роботи, вік педагогів; можливості впровадження нововведень та контролю за процесом упровадження; готовність керівника до нововведень тощо [13, с. 16].

Практика показує, що інноваційна діяльність завжди пов'язана з ризиком, оскільки інноваційна діяльність – це діяльність зі заздалегідь невідомим результатом. Це може статися тому, що частина задумів не здійснюється через несприятливі умови (кадрові, матеріальні, морально-психологічні тощо); деякі передбачення виявляються помилковими.

Значна кількість сучасних технологій визначається змістом модернізацій і модифікацій. Це технології на основі: гуманізації та демократизації педагогічних взаємин; активізації та інтенсифікації діяльності дітей; ефективності організації та управління процесом навчання; методичного вдосконалення і дидактичного реконструювання навчального матеріалу [11. с. 44].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі [6, с. 10]. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, подальше навчання і розвиток особистості.

Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства. Зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань. Зокрема, у дошкільній освіті одним із пріоритетних завдань повинно стати «оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти та програм розвитку дитини» [6, с. 12]. Іншими словами, освітній простір дошкільної освіти потребує широко впровадження інноваційних технологій.

Інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів [7, с. 54].

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку та досягнення власної і суспільної мети [7, с. 120].

Нині, неможливо уявити освітній процес без інноваційного оновлення, залучення нових технологій, правомірність яких встановлена державними законодавчими актами, апробації й адаптації до сучасних вимог нового змісту. Це й стосується дошкільної освіти. Сьогодні, оновлюється зміст дошкільної освіти, розробляються нові програми, складається нова система взаємодії дошкільних закладів із зовнішнім освітнім середовищем. Кожен заклад, виходячи із поставлених задач, визначає пріоритетне коло інновацій, черговість їх упровадження, програму дій тощо.

Найбільш уживаними педагогічними технологіями в дошкільній освіті є технології навчання М. Зайцева, Г. Альтшуллера, В. В. Воскобовича, логічні блоки Дьенеша, коректурні таблиці А. Богуш тощо. Коротко розкриємо зміст деяких з них.

Відтак, технологія раннього навчання читання М. Зайцева («Кубики Зайцева») дозволяють навчити дитину плавному складовому читанню, минаючи етап складового уривчастого читання, значно скорочують час оволодіння читанням цілими словами, закладають основи грамотного письма [13; с. 45].

Основна ідея технології розв'язання винахідницьких завдань Г. Альтшуллера полягає у переведенні завдань з нижчого рівня складності до вищого. Для успішної реалізації цієї технології потрібно навчити дитину виявляти проблеми, з'ясовувати, чому легкі завдання розв'язуються просто, а важкі – складно [13; с. 56].

Наступна технологія – «Казкові лабіринти гри» запропонована В. В. Воскобовичем сприяє розвитку пам'яті, уяви, сприйняття, логічному і творчому мисленні тощо. За допомогою цих ігор здійснюється інтелектуально-творчий розвиток дітей, психологічна, спеціальна підготовка до школи [9; с. 3-4].

Коректурні таблиці запропоновані А. Богуш виступають як засіб стимулювання креативності дітей. Зміст технології полягає у максимальній реалізації пізнавальної активності дітей під час дослідницької роботи та сприяють формуванню компетентності, активності, ініціативності, креативності, самостійності [13; с. 76].

Ігри з блоками Дьенеша наочно ознайомлюють дітей з формою, кольором та розміром об'єкту, з елементарними математичними уявленнями. Вправи з цим матеріалом розвивають у дітей логічне та аналітичне мислення, творче мислення, а також пам'ять, увагу, уяву [11; с. 78].

Для розвитку творчої уяви дітей доцільним є використання методики Л.Фесюкової. Це оригінальна методика роботи з казкою з використанням нетрадиційного підходу до навчання. Вона навчає дітей оригінально, сприймати зміст казки й творчо перетворювати хід подій, придумувати різні кінцівки, вводити непередбачувані ситуації, змішувати декілька сюжетів в один [13; с. 67].

Для розвитку дітей раннього віку широко використовується методика навчання Глена Домана. Особливість використання цієї технології полягає у тому, що з трьохмісячного віку дитині з певною частотою за кілька секунд показують картки з комбінацією картинка + слово або просто слово. З часом ці картки поділяються на тематичні серії. Такі заняття слід чергувати зі спеціальними фізичними вправами [9; с. 3-4].

Інноваційною у використанні можна вважати авторську технологію «Чудеса на піску» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва). Суть технології полягає, по-перше у створенні природного середовища, у якому дитина відчуває себе комфортно і захищено, виявляючи творчу активність; по-друге, «пожвавлення» абстрактних символів (літер, цифр, геометричних фігур тощо); по-третє, реальне «проживання», програвання різних ситуацій разом з героями казкових ігор.

Отже, інноваційна діяльність у дошкільному навчальному закладі значною мірою сприяє підвищенню навчально-виховного процесу, впливає на вибір засобів, методів і прийомів розвитку дитини, які відповідають вимогам сучасності і забезпечують виховання всебічно розвиненої, гармонійної, творчої особистості.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Наказ МОНмолодьспорт України від 22.05.2012 № 615 «Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/bazovij_komponentdoshkilnoji_osviti_v_ukrajini
2. Бурова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті / А. Бурова // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 5–6.
3. Даниленко Л. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Л. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. – Київ : Логос, 2000. – Вип. 3. – С. 6–11.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 328 с.
5. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук; упор. Г. М. Перевознікова. – Київ : Логос, 2004. – 220 с.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України № 344/2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

7. Низковська О. Нормативні засади діяльності експериментальних дошкільних навчальних закладів / О. Низковська // Дитячий садок. – 2009. – № 29–31. – С. 33–35.

8. Оцінювання і відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : Наук.-метод. посібник / За ред. Л. І. Даниленко. – Київ : Логос, 2001. – 185 с.

9. Піроженко Т. Педагогічні інновації: критерії оцінки / Т. Піроженко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 8. – С. 3–4.

10. Педагогічні новації в роботі дошкільних закладів / Упор. В. Кузьменко. – Київ. – 1999. – 44 с.

11. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ ст. / О. В. Попова. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.

12. Програма «Дитина» // Освітня програма дітей від 2 до 7 // Наук. кер. проекту — Огнев'юк В. О., авт. колектив: Беленька Г. В., Богініч О. Л., Богданець-Білоskalенко Н. І. та ін. – Київ. – 2016. – 304 с.

13. Реалізація інноваційної практики в дошкільному навчальному закладі: психологічний аспект / За заг. ред. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. – Запоріжжя : ЛПС, 2004. – 128 с.

Кічук А.В.,

*доцент кафедри загальної та практичної психології
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
м. Ізмаїл, Україна*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Аналіз довідкових психологічних джерел та результатів досліджень науковців, в яких певні аспекти проблеми самопізнання є суб'єктом самого себе, «механізму взаєморозуміння», що принципово важливе в професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу (І. Бех, Р. Грановська, Ю. Кулюбкін, С. Максименко, Г. Сухобська та ін.), засвідчують про наступне: у психологічній науці вже склались деякі підходи, які акцентують увагу на різні особливості рефлексії як психологічного явища. Йдеться, зокрема, про інтелектуальну рефлексію (або рефлексію мислення) – вважається, що цей

процес пов'язаний із проблемністю, яка (за Дж. Дьюї) полягає в усвідомленні, (наприклад, педагогом-вихователем) тих нових фактів життєдіяльності дошкільників, що підтверджують (спростовують) власні (або інші) думки та ідеї щодо проблемної ситуації.

Представники особистісного підходу (М. Боршивський, Н. Гуткіна, О. Хаянен та ін.) трактують рефлексію у площині особистісного самозростання, оскільки вона є і основним засобом саморозвитку, і умовою, і способом здійснення цього процесу.

Якщо контекстним розглядати міжособистісну рефлексію, то її вимірами вчені розглядають і взаємовідносини, зокрема, педагога-дошкільника з іншими (батьківського громадою, фахівцями, соціономістами дошкільного навчального закладу), і координацію партнерських дій, і кооперацію з іншими суб'єктами розвивального процесу (О. Бодальов, М. Найд'юнов, Л. Найд'юнова та ін.). У площині ж праксеологічної рефлексії йдеться про «мисленнєве випереджування контролю» фахівцем задіяних знань і особистісних якостей безпосередньо в практичній професійній діяльності (Ю. Васьков, М. Марусинець, Р. Холланд та ін.). Можна погодитися із позицією тих науковців, які стверджують що рефлексія є багатозначним поняттям і багатоплановим психологічним явищем; за сучасних умов освітніх змін здатність вихователя до вияву рефлексійної позиції має виключне значення.

Намагаючись в умовах вищої школи розвивати у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів рефлексивні здібності, (виявом яких слугують, зокрема, прояв власної індивідуальності, уміння студентів керувати власним внутрішнім «Я», здатність відчувати можливості особистісного зростання та відповідальності перед собою), нам видається конструктивною така ідея деяких дослідників: створювати у вищій рефлексивно-розвивальне середовище, що найбільш продуктивно спроможне впливати на вироблення у суб'єктів навчально-виховного процесу рефлексивної позиції. Остання розуміється як стійка усвідомлена система відносин особистості до власної діяльності і до

самого себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, та як суб'єкта збагачення фахового досвіду [1, с. 473].

Творчо використовуючи вищезазначену ідею нами був розроблений і впроваджений спецпрактикум, який мав наскрізний характер щодо усього різновиду (ознайомча, навчальна, виробнича) практики студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. При цьому нами враховувались не лише рекомендації практиків вітчизняного дошкілля щодо комплексної програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» [2], а й висновки дослідників про те, в який спосіб доцільно розвивати у студентів рефлексивне мислення через занурення в інноваційну практико-орієнтовну професійну діяльність – основу набуття ними професійної майстерності [3]. По суті йдеться про довготривале і неперервне особистісно-професійне самодослідження динаміки процесу особистості рефлексивної позиції в умовах бакалаврату, де своєрідною формою презентації у розрізі певного різновиду практики розцінюється портфоліо «Моє особистісно-професійне зростання». Аналіз емпіричного матеріалу щодо саморефлексії студентами-практикантами цього досвіду, дає підстави виокремити найбільш продуктивні форм, що сприяють самопізнанню майбутнього фахівця. Зокрема, це виконання різнопланових практичних завдань, що здебільшого обиралися з ініціативи студента-практиканта (типу: проведення серед цільової групи дослідження за заданою проблематикою; обґрунтування ключових елементів організації тренінгу; розробка відповідної корекційно-розвивальної програми тощо), де провідною розцінювалась така ідея: «мої здібності – в моїх руках».

З метою ж розвитку у студентів адекватної самооцінки впродовж практикуму застосувалась система різновиду вправ (типу «Хто я?», «Малювання дерева «Я», «Мій портрет у проміннях сонця», «Рекламний ролік», «Я – це Я» тощо).

Змістове наповнення практико-орієнтовної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів віддзеркалювало ще й заходи, які передбачали розробку власного проекту залучення дошкільнят до

багатоканальної діяльності із застосуванням методів активного моделювання (за допомогою гри, казки, театральної діяльності), чарівних перевтілень з метою розвитку їх емоційно-ціннісної мотивації.

Отже, було доведено ефективність обраної стратегії розвитку у майбутніх фахівців професійної рефлексії. Перспективи подальшого пошуку ми пов'язуємо із розширенням наукових уявлень про психологічні механізми стимулювання колективної творчості, зокрема, студентів академічної групи, в окресленому ракурсі.

Література:

1. Марусинець М. Формування рефлексивної позиції студентів в умовах освітніх змін / М. мару синець // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матер. III міжнар. конгресу – Одеса, 2017. – С. 472 – 474.
2. Калуська Л. Навчально-методичний посібник «Соняшник» до комплексної програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 200 с.
3. Швець Т. Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: навч.-метод. Посібник / Т. Швець. – Херсон: Атлант, 2016. – 124 с.

Кічук Н.В.,
доктор педагогічних наук, професор
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
м. Ізмаїл, Україна

КОМПЕТЕНТНІСТЬ САМОРОЗВИТКУ: ДЕЯКІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛЕЙ В УМОВАХ ВИШУ

Вихователь дошкільного навчального закладу – провідний фактор, який визначає позитивну динаміку якісних новоутворень особистості вже на етапі її дошкільного дитинства. Вища школа – основний етап особистісного-професійного становлення фахівця, здатного компетентно розв'язувати усю сукупність новопосталих проблем, що постають перед вітчизняним довіллям, а також відповідати на сучасні виклики і запити. Якість вітчизняної вищої

школи – показник результативності глобальних інновацій [1, с. 105-106], передумова успішної професійної підготовки конкурентоздатного спеціаліста.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, де визначальними виступають його здатності до самоврядування самопроектування, самотворення, оскільки саме вони корелюють із динамікою збагачення його творчого потенціалу.

Виключний науковий і практичний інтерес становлять у означеному ракурсі ресурси навчально-виховного процесу вищої школи, задіяність яких сприятиме компетентному особистісно-професійному саморозвитку майбутнього фахівця. Означений контент осмислення окресленої проблеми обумовлений, насамперед, аксіомою дошкільної педагогіки: найбільш продуктивно особистість дитини дошкільного віку розвивається у взаємозв'язку різних видів діяльності; забезпечити позитивну динаміку цього процесу здатен лише творчий вихователь дошкільного навчального закладу (А. Богуш, Н. Грама, Н. Луцан, О. Сацька, Ю. Руденко).

Деякі аспекти становлення творчої особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу системно вивчаються сучасними дослідниками. Предметом дослідницької уваги Г. Тимофєєвої виступала своєрідність творчості цього фахівця; ресурси вищої школи у збагаченні творчості майбутніх педагогів-дошкільників перебувають у полі зору Н. Гагаріної, В. Лісовської, Л. Павлової та ін. Визначенню теоретико-методичних засад формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів присвячене фундаментальне дослідження В. Листопада [2].

В результаті аналізу доробку як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (К. Ізард, Ф. Кумбе, А. Шумілін) встановлений безпосередній зв'язок між здатністю до творчості – віднаходження неординарних і продуктивних способів розв'язання вихователем професійно значущих завдань та його компетентним саморозвитком. Такий формат дослідницької уваги потребує більш докладного висвітлення тих наукових уявлень, що нині склались про феноменологію

саморозвитку особистості студента, який набуває спеціальність «Дошкільника освіти».

Аналіз філософсько-психологічної літератури дозволяє стверджувати, що ідея саморозвитку посідає в ній чільне місце. Так, у контексті осмислення сенсу життя М. Бердяєв наполягав на тому, що мотивація саморозвитку лежить у площині «сходження особистості до істини, добра й краси», витікає з «нарощення творчої енергії буття».

В роботах і В. Франкла, і Р. Мея ми знаходимо міркування про «вічний рух особистості в напрямку саморозвитку». Чи найконструктивною вважають і сучасні науковці точку зору А. Маслоу на проблему саморозвитку, яку науковець розглядає концептуально – в розробленій ним концепції самоактуалізації [3]. Не ставлячи за мету її докладний аналіз, лише зауважимо на таких ключових позиціях: визнання за кожною особистістю здатності актуалізувати наявний найкращий потенціал; «мотивація зростання» й сприяє багатогранному саморозвитку особистості; найбільш істотним є вплив освіти на самоактуалізацію особистості.

Маємо зазначити, що досить поширеною у сучасній психологічній науці є позиція (І. Бех, Л. Грень О. Колісник), за якою саморозвиток, з одного боку, трактується в рамках Я-концепції, а з іншого – в розрізі діяльнісної, біогенетичної, соціогенетичної та персонологічної теоретичних концепцій.

Педагогічне бачення процесу саморозвитку нині віддзеркалює таке положення класичної педагогічної науки: саморозвиток виступає як процес, складовими якого виступають, з одного боку, усвідомлення і прийняття особистістю власного досвіду, а, з іншого – усвідомлення і прийняття власної особистості; сама людина виступає як «власний творець».

Спираючись на науковий фонд, що склався, ми трактуємо компетентність саморозвитку майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу як віддзеркалення його «знання в дії» щодо феномена сам актуалізації, здатність до самопізнання й рефлексії, наявність досвіду самовдосконалення, ціннісне ставлення до діяльності, спрямованої на особистісне зростання вихованців [4].

У нашому розумінні компетентність саморозвитку є важливою особистісно-професійною якістю майбутнього фахівця, в якій наявні параметри когнітивного, суто особистісного та операційно-процесуального гатунку.

На нашу думку, критеріями, що відображають сутнісні характеристики компетентності саморозвитку студента, доцільно вважати такі: змістовий (обізнаність про феноменологію самоактуалізації та розуміння важливості забезпечення саморозвитку вихованця), емоційно-оцінний (позитивно-активне ставлення до самовдосконалення), діяльнісно-функціональний (готовність до самопізнання власного досвіду прогресивного саморуху).

Вищезазначене складало основу розробленої стратегії формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів компетентності саморозвитку. Запровадження розробленої стратегії в практику Ізмаїльського державного гуманітарного університету засвідчує про ефективність, зокрема таких шляхів, її реалізації як-от: актуалізація міжпредметних і міжциклових зв'язків у розрізі відповідних змістових модулів через розробку різнорівневих навчальних завдань студентам; запровадження інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності; стимулювання самостійної роботи студентів над визначенням координат презентації досягнень на різних етапах самореалізації як майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Перспективними напрямками подальших досліджень може стати створення авторського моніторингового інструментарію що дозволить обґрунтовано визначати динаміку особистісно-професійного саморозвитку студентів у підсистемі «бакалавр-магістр».

Література:

1. Левченко Л. Якість вищої освіти: соціальна проблема, важливий чинник підготовки успішного фахівця / Л. Левченко // Педагогіка і психологія. – Вип. 738. Чернівці. 2015. – С. 95 – 108.
2. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: монографія. – Одеса, ФОП Бондаренко М. О., 2015. – 328 с.

3. Маслоу А. Психология здоровья. Преодоление дефицита и стремление к развитию – два типа мотивации // Психология мотивации и эмоций / под.ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, М. В. Фомкиной. – М. : ЧеРо, 2002. – 752 с.

4. Кічук Н. В. Суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі як ключова ідея особистісно-орієнтовної парадигми // Педагогічний альманах: Зб. н. пр. – Вип. 30. – Херсон, 2016. – С. 10 – 15.

Кічук Я.В.,
доктор педагогічних наук, професор
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
м. Ізмаїл, Україна

ПРАВОЗАХИСНА І ПРАВОРЕАЛІЗАЦІЙНА ФУНКЦІЇ ВИХОВАТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Зростання суспільної уваги до проблеми захисту дитинства є суттєвим показником набуття Україною ознак правової держави. Аналіз наукового доробку фахівців, які досліджують проблематику сучасної вітчизняної системи дошкільної освіти (Н. Гавриш, В. Інжестойкова, Т. Поніманська Т.), як особистісно-професійну своєрідність вихователя дошкільного навчального закладу та його діяльності (Н. Гагаріна, Т. Жаровцева, К. Крутій, В. Нестеренко), засвідчує, що сучасні парадигми дошкільної освіти, стратегії її оновлення, інноваційні практико-орієнтовані педагогічні технології, втілення освітньої лінії «особистість дитини», якою започатковується нова редакція базового компоненту дошкільної освіти, мають домінуючими визнання і утвердження самоцінності дитини.

У цьому контексті актуалізується уся сукупність проблемних питань, що фокусуються на професійній підготовці майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу і від якого безпосередньо або опосередковано залежить втілення пріоритетів вітчизняного соціуму щодо самоцінності дитини вже з раннього дошкільного віку, визнання його виключного і неперевершеного особистісно-професійного впливу, яким буде і суспільство, і майбутнє

покоління в цілому. Ось чому особливої гостроти набувають правозахисна і правореалізаційна функції вихователя, призначення вищої школи у формуванні у студентів, які набувають спеціальність «дошкільна освіта», здатності їх компетентно реалізовувати.

Ключова роль вихователя у правовому захисті дитинства вимагає не лише його обізнаності у сучасному праворозумінні – вихідної категорії юриспруденції [1, с. 41], здатності виходити за межі вузькопрофільної діяльності, оскільки соціокультурна ситуація вимагає від нього втручання і в правові засади життєдіяльності дошкільника. Йдеться також і важливе значення сформованої у вихователя ще й правової компетентності, як особистісно-професійної якості, вже на основному етапі професійного становлення – в умовах вищої школи.

У нашому розумінні правова компетентність особистості є складною динамічною якістю, виступає як здатність практично розв'язувати правовий спектр питань, що виникають у процесі її соціально-педагогічної діяльності. Ця компетентність, пронизуючи весь життєвий шлях особистості, взаємодіє з властивостями інших якостей, особливостями, впливає на всі соціальні ролі, що виконує особистість (громадянин, фахівець, студент тощо). Наприклад, у нашому розумінні важливим критерієм сформованості когнітивного компоненту правової компетентності особистості слугує адекватність «Я-концепції». Сучасні наукові уявлення про феномен «Я-концепція» здебільшого пов'язані з психологічною позицією Р. Бернса – «реальне Я», «ідеальне Я», «дзеркальне Я».

Правова компетентність, як зазначалось, є інтегральною якістю, оскільки проектується на:

- спроможність студента до цілепокладання у соціально-педагогічній діяльності правового характеру;
- готовність до правових дій у цій діяльності;
- спроможність оцінити відповідність правовим нормам;

- правова компетентність набуває узагальнюючого характеру щодо застосування правових знань і умінь у соціально-педагогічних ситуаціях, «стартовість» щодо активного застосування в умовах їх нестандартності.

Правова компетентність особистості студента демонструє його здатність пристосовуватися до різних соціально-професійних ситуацій, набувати власний досвід. У зазначеному контексті ми вважаємо базовою правову компетентність особистості майбутнього фахівця, який опанує «професію захисту». Соціальний «контекст» означеної компетентності особистості теж є очевидним – сформована в особистості правова компетентність виявляється в її здатності «задовольняти» особистісні, соціальні, професійні потреби, діяти з огляду на окреслені завдання. Така компетентність має своєрідну внутрішню структуру.

Як і будь-яка інша ключова компетентність, правова формується та має надпредметний (міжпредметний) характер, хоча й найбільш повно формується як спеціальнопредметна. Йдеться про навчальні дисципліни правового циклу та педагогічні навчальні курси. Розгортання ж процесу формування означеної компетентності відбувається за певними стадіями (навчальний рік, семестр) та рівнями («порогами») набуття.

Коли в українському соціумі актуалізується проблема правового нігілізму не лише серед дітей, а й батьківської громади (В. Бабкін, В. Кудрявцев, В. Оксамитний, І. Рябко), за висновком науковців, зокрема, А. Дутко, загострюється питання правовідносин батьків і дітей – як особливий вид сімейних правовідносин, взагалі більшої дослідницької уваги потребує правове виховання особистості вже на етапі її дошкільного дитинства. Це корелюється із якістю законів та інших нормативно-правових актів, і з конструктивною діяльністю державних структур, які спроможні забезпечувати дотримання права, і з покращенням правової інформації. Бо не втрачає і нині своєї актуальності зауваження Піфагора про те, що «законодавство має бути голосом розуму, а суддя – голосом закону».

В контексті ж діяльності вихователя сучасного дошкільного навчального закладу з'являються й нові виклики, з поміж яких, наприклад, знання прав і

механізмів їх забезпечення стосовно дитини з особливими освітніми потребами, бо в умовах децентралізації освіти в цілому постають питання правового захисту дітей в інклюзивному просторі [2].

На наше переконання, правозахисна і правореалізаційні функції вихователя дошкільного закладу – взаємопов'язані, взаємозумовлені й взаємозалежні. Вони реалізуються впродовж розвитку особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності – мовленнєво-ігрової, мовленнєво-комунікативної, соціокультурної, художньо-естетичної; до того ж ці функції набувають особливого значення з огляду на перебування дитини-дошкільника в умовах полікультурного середовища [3].

Університетська освіта – основний етап становлення особистості фахівця. Дбаючи про якісну особистісно-професійну підготовку студентів в аспекті набуття ними позитивної динаміки правової компетентності, ми дійшли висновку про важливість реалізації такої ідеї: правовий модуль має бути наявний в будь-якому нормативному навчальному курсі, а також дисципліни за вільним вибором студентів. Майбутні вихователі мають набути всебічну правову компетентність щодо своєрідності правореалізаційного і правозахисного сегментів їх професійної діяльності. У нашому розумінні ця діяльність лежить у площині єдиної функції, зокрема, попереджувально-профілактичного спрямування. Ключовим у правореалізаційному втручанні вихователя – його здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Щодо правозахисної функції, то майбутні фахівці мають бути здатними приймати обґрунтовані законодавчими нормами професійні рішення, підґрунтям яких виступає компетентна орієнтація у правових явищах.

Творчий досвід викладачів – правників вищої школи (О. Долженков, С. Кіренко, І. Ковчина, О. Наровлянський, В. Олійник) переконує у доцільності сфокусувати увагу на мотивації компетентності, на ґрунтовному вивченні правової бази майбутньої професійної діяльності, на коло тих правових утруднень, які є типовими для вихователів-практиків. Не менш суттєвими нам видаються і педагогічні зусилля викладачів вищих навчальних закладів на

студентоцентрованому навчанні майбутнього фахівця як суб'єкта правових відносин. У цьому ми вбачаємо перспективи подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Особливості та тенденції розвитку правотворчості в умовах трансформації суспільства: матер. міжнар. наук-практ. конф. – Одеса, 2015. – 168 с.

2. Подольська Е. Децентралізація освіти: нові виклики, ризики й регіональні реалії / Е. Подольська, О. Назаракін // Вища освіта України. – 2016. – № 2. – С. 25–30.

3. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності: монографія / за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : вид. Букаєв В. В., 2013. – 236 с.

Коваленко О. А.,
*викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

За будь-яких змін і нововведень у системі національної освіти вихователі й учителі залишаються провідними фігурами освітнього процесу. Закон України «Про освіту» та інші нормативні документи поставили перед вищими закладами освіти серйозні вимоги щодо професійної підготовки сучасного педагога, який має бути здатним використовувати засвоєні знання, вміння, навички у конкретних життєвих ситуаціях для розв'язування практичних і теоретичних завдань, а також здатним забезпечувати різнобічний розвиток особистості дитини, її розумових здібностей та збагачення інтелектуального потенціалу [3, с. 93].

Процес становлення майбутнього вихователя та майбутнього вчителя початкової школи під час навчання в університеті відбувається як симбіоз

різноманітних форм, методів і технологій опрацювання інформації для особистісного професійного зростання під впливом таких факторів, як: якість одержаних раніше виховання й освіти (починаючи з раннього дитинства), умови життя й діяльності, таланту і здібностей, цілеспрямованості та відповідальності, здатності до саморозвитку, самокорекції та самовдосконалення. Підтримувати інтерес студента – майбутнього фахівця педагогічної справи до обраної професії під час навчання в університеті можна завдяки тісній співпраці викладачів і студентів, забезпечення атмосфери взаємоповаги та сприяння самостійності студента при розв'язуванні навчальних та творчих задач. Саме за таких умов фахова підготовка вихователів та вчителів здатна забезпечувати у них захоплення своєю майбутньою професією та створення в подальшому навколо себе творчої пізнавальної атмосфери для виховання і навчання дітей.

Впровадження сучасних інформаційних технологій навчання (СІТН) та сучасних технічних засобів навчання (СТЗН) розпочинається з дошкільного закладу та початкової школи, що дає можливість удосконалювати навчально-виховний процес відповідно до вимог сьогодення. Завдяки дослідженням психологів відомо, що близько 20% інформації людина засвоює, коли сприймає її лише на слух, близько 30% – коли споглядає і близько 50% – коли слухає і бачить одночасно. Отже, враховуючи такі особливості людського, в тому числі дитячого, сприймання та засвоєння інформації, застосування СІТН та СТЗН у навчально-виховному процесі дошкільних закладів та у початковій школі відкриває широкі перспективи в роботі з дітьми.

Відповідно до компонентів сучасної дошкільної освіти комп'ютерно-інформаційна грамотність дошкільнят повинна відповідати рівню володіння дитини елементарними прийомами роботи з комп'ютером (виконання ігрових та дитячих навчально-розвивальних програм) [1]. Застосування сучасних інформаційних технологій та технічних засобів навчання вже в дошкільному закладі допомагає створювати умови для формування у дітей здатності орієнтуватися у величезних інформаційних потоках навколишнього світу;

здобувати навички роботи з різними пристроями й інформацією на рівні своїх вікових можливостей; формувати вміння обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів. [4, с. 153]. Все це покликано сприяти досягненню успіху дитини в будь-якій діяльності в сучасному інформаційному суспільстві. Результатом використання СІТН та СТЗН у професійній діяльності вихователя є створення фундаменту для формування інформаційної культури дітей, яка має безпосередній вплив на формування загальнолюдських цінностей та культури поведінки в соціумі. Правила поведінки, закладені в дошкільному віці, сприяють вибору подальшої діяльності і в міру їх засвоєння стають потрібними самій дитині, яка переходить на нові рівні розвитку та здобування освіти.

Ознайомлення учнів початкових класів з сучасними інформаційними технологіями та технічними засобами, формування у них ключових компетентностей для реалізації творчого потенціалу і соціалізації в суспільстві здійснюється відповідно до чинного Державного стандарту початкової загальної освіти [2]. Узагальнений і скорочений виклад основ інформаційних технологій та складових технічних пристроїв, адаптований до можливостей і особливостей дітей молодшого шкільного віку передбачений змістовим наповненням предмету «Інформатика». Основними завданнями цього предмету є формування в молодших школярів: початкових навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій; основних навичок роботи з різними пристроями для вивчення інших предметів; початкових уявлень про інформацію, її властивості, особливості опрацювання, передавання та зберігання; алгоритмічного, логічного та критичного мислення.

Підсумовуючи вищесказане можна стверджувати, що у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів та вчителів початкової школи ми повинні готувати педагога нового покоління, здатного забезпечити впровадження і використання в навчально-виховному процесі нових технічних засобів навчання та нових засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Очевидно, що формування відповідних компетентностей в майбутніх педагогів

– це багаторівневий та довготривалий процес. Для студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» він починається з викладання дисциплін «Сучасні інформаційні технології навчання та сучасні технічні засоби навчання», «Інформатика та програмування», «Методика навчання інформатики», де студенти вивчають і застосовують різні можливості текстових редакторів, здійснюють організацію та впорядкування даних за допомогою електронних таблиць, готують демонстраційні матеріали за допомогою редактора презентацій, що в свою чергу дає можливість кожному з них спробувати себе в ролі вихователів або вчителів початкової школи.

Отже, можна зробити висновок, що професіоналізм сучасного вихователя дошкільного навчального закладу та сучасного вчителя початкової школи залежить від збалансованої відповідності між процесом і результатом його професійної підготовки в університеті, освітньою системою і встановленими потребами, цілями, вимогами та нормами сучасного суспільства.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1>.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/derj-stand>.
3. Коваленко О. А. Математична підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції / О. А. Коваленко // Наука та освіта: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19-20 травня 2016 р., Мукачєво / Ред.кол. : Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. –Мукачєво : Вид-во МДУ, 2016. – С. 93-95.
4. Чекан О. І. Використання ІКТ у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку / О. І. Чекан, К. Климик // Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 р., Мукачєво / Ред.кол. : Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : Вид-во МДУ, 2017. – С. 153-154.

Козинець О. Д.,
аспірант кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ВИДИ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Починаючи з 60-х років минулого століття школи передового досвіду в Україні створюються досить активно, а вже з 90-х років у практиці дослідження проблем педагогіки широко застосовується метод вивчення й узагальнення педагогічного досвіду. При цьому під «досвідом» розуміють уміння, що сформовані в діяльності, тому це поняття є похідним від знань і практики [1, с. 46]. З цього часу «передовий досвід» уживається в тезаурусі медичної освіти у двох значеннях: у широкому – як високий рівень майстерності, професіоналізму медичного працівника, досвіду його практичної діяльності, що дає високий стійкий результат; у вузькому – як новаторська практика, що містить у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності.

Окремі дослідники [2, с. 13] на підставі визначення передового досвіду як багатоякісного явища виокремлюють у ньому зовнішні ознаки (тематика досвіду, комплексний чи локальний обсяг, індивідуальний чи колективний характер) та внутрішні (рівень фахових знань, умінь і навичок, професійної свідомості, що визначають якість і результативність праці).

Найбільш поширеним упродовж тривалого періоду стає масовий передовий досвід як типовий досвід роботи лікувально-профілактичних закладів, що характеризує досягнутий рівень медичної практики і реалізації надбань сучасної медичної науки. Оскільки важливим джерелом накопичення інформації є вивчення й аналіз передового досвіду, цей метод становить складник науково-практичного пошуку і застосовується з різною дослідницькою

метою. Він допомагає виявити існуючий рівень функціонування лікувально-профілактичного процесу, властиві йому протиріччя, розкрити елементи нового і раціонального у практиці кращих медичних працівників. Таке цілеспрямоване вивчення й узагальнення передового досвіду вимагає все більш чіткої «адресної спрямованості» медичного працівника як дослідника, тобто усвідомлення ним того, що саме необхідно вивчати: урахування конкретних соціальних потреб, яким має задовольняти лікувально-профілактичний процес; зміст професійної діяльності медичного працівника; можливості узагальнення досвіду лікувально-профілактичної діяльності з метою його популяризації.

Застосування методу вивчення й узагальнення передового досвіду вможливує вивчення реального стану лікувально-профілактичної та санітарно-протиепідеміологічної роботи, її переваг і недоліків. Завдяки цьому методу здійснюється також узагальнення перспективного (прогресивного) досвіду, виявлення закономірностей перебігу й організації лікувально-профілактичного процесу, вивчення складників професійної культури і майстерності, новаторства медичних працівників. У такий спосіб досліджується різний із погляду виявлених тенденцій і закономірностей передовий досвід: масовий (для виокремлення провідних тенденцій), негативний (для виявлення характерних недоліків і прорахунків), передовий, а також знайдений у новаторській лікувально-профілактичній практиці.

Залежно від обсягу передовий досвід прийнято поділити на *комплексний* і *локальний*. Комплексний досвід охоплює різні аспекти роботи медичного працівника чи колективу в цілому. Натомість локальний досвід охоплює лише один або кілька пов'язаних між собою аспектів.

За кількістю авторів передовий досвід може бути *індивідуальним* або *колективним*. Іноді конкретний (персональний) передовий досвід ототожнюють із живою творчістю медичного працівника. Відмінність полягає в тому, що авторами колективного досвіду можуть виступати колектив відділення лікувально-профілактичного закладу, медичні працівники певного регіону.

На підставі такого критерію, як рівень фахових знань, умінь і навичок науковці поділяють набутий досвід на: *передовий* (походить від позитивного досвіду і виділяється серед масової практики оригінальністю й новизною); *позитивний* (характеризує практику роботи основної маси медичних працівників); *ефективний*; *неефективний*; *раціональний*; *нераціональний* (неповний досвід молодих медичних працівників, досвід застарілий або помилковий); *негативний*.

В окремих випадках творчий пошук медичного працівника підноситься до рівня експериментальної роботи і набуває статусу дослідницького. Такий досвід представлений у спадщині М. Амосова, О. Богомольця, М. Бокаріуса, В. Воробйова, Ю. Вороного, Д. Заболотного, М. Стражеска, М. Ситенка, В. Філатова. Уважається, що такий досвід – явище досить рідкісне, проте певна кількість наукових новацій починалася саме з передового досвіду. Якщо новизна передового досвіду має об'єктивний характер і за значенням наближається до наукового відкриття, такий досвід називають *новаторським*. Прикладами такого досвіду є діяльність відомих медиків-новаторів О. Коломійченка, Р. Кавецького, В. Комісаренка, О. Марзеєва, Л. Медведя, О. Палладіна, А. Ромоданова та ін.

У тому випадку, коли передовий досвід відрізняється раціоналізацією, тобто вдосконаленням наявної лікувально-профілактичної практики на основі творчого застосування відомих форм, методів і засобів професійної діяльності, новим оригінальним підходом йдеться про *раціоналізаторський досвід*. Таким є досвід роботи В. Білого, І. Лазаревича, Я. Чаруківського.

Передовим можна також вважати *зразковий* (репродуктивний) досвід, новизна якого має суб'єктивний характер. Носії такого досвіду не претендують на експериментальне дослідження чи наукове відкриття, сумлінно виконують покладений на них професійний обов'язок, користуються заслуженою повагою серед медичних працівників лікувально-профілактичного закладу, мають авторитет серед пацієнтів та їхніх рідних, надають приклад молодим менш досвідченим працівникам.

Як зазначає П. Зразків [3], на особливу увагу заслуговують два протилежні види набутого досвіду: *передовий і негативний*. Адже медична наука завжди прагнула до пошуку і ретельного вивчення кращих зразків роботи медичних працівників. І це природно, бо знахідки окремого медичного працівника стають надбанням його колег, а згодом поступово перетворюються на джерело якісного піднесення результативності лікувально-профілактичного процесу. При цьому передовий досвід не слід розуміти в буквальному сенсі як такий, що випереджає масову практику і тільки. Передовий – це одночасно й ефективний, що дозволяє досягати кращих результатів у лікувально-профілактичній роботі при порівняно незначних витратах сил, ресурсів і часу. Медичний працівник, яким узагальнений передовий досвід, дає в руки своїм колегам практично новий професійний інструмент. Завдяки йому оновлюється лікувально-профілактичний процес, вивільняються сили і час від пошуків уже знайденого, а більшість медичних працівників отримують можливість працювати краще, з оптимальною віддачею.

З огляду на зазначене вище, І. Журавльов і Т. Пастух [с. 5] пропонують класифікувати отриманий досвід за такими критеріями:

- 1) *за якістю*: передовий, позитивний, ефективний, неефективний, раціональний, нераціональний, негативний (застарілий, помилковий);
- 2) *за обсягами застосування*: одиничний, типовий, індивідуальний, груповий, колективний, масовий;
- 3) *за новизною та рівнем творчої самостійності*: новаторський, творчий, репродуктивний.

Отже, як бачимо, головними функціями передового досвіду є те, що він виступає основою професійної майстерності медичного працівника, становить джерело медичної науки. З огляду на це, можна екстраполювати твердження М. Фіцули, згідно з яким важливо зрозуміти, що: теоретичні знання тільки в лікувально-профілактичній практиці стають глибокими, виконують функцію керівництва до дії; досвід вимагає розширення й оновлення, має осмислюватися і бути творчим; передовий досвід повинен спиратися на медичну науку;

набутий практичний досвід може спрямовуватися на подолання труднощів лікувально-профілактичного процесу, бути логічно послідовним; потрібно вивчати досвід інших і порівнювати його зі своїм; передовий досвід має втілюватися в технології лікувально-профілактичного процесу і застосовуватися під час виявлення закономірних зв'язків між його компонентами; передовий досвід вимагає експериментування.

Література:

1. Василенко Н. В. Система управління перспективним педагогічним досвідом педагогів : технології виявлення, вивчення, узагальнення, поширення, оцінювання / Н. В. Василенко // Управління школою. – 2013. – № 13–15. – С. 46–70.
2. Гринько В. Основні критерії передового педагогічного досвіду / В. Гринько // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 13–15.
3. Зразків П. І. Методи і методологія психолого-педагогічного дослідження. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrdoc.com.ua/text/17854/index-4.html?page=2>.
4. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. / Г. Т. Кловак – Чернігів : Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260 с.
5. Пастух Т. В. Вивчення й узагальнення перспективного педагогічного досвіду / Т. В. Пастух // Завучу. Усе для роботи. – 2013. – № 11–12. – С. 2–35.

Корінна Г. О.,
*кандидат педагогічних наук, викладач
кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна*

ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РОДИНОЮ У ПРОЦЕСІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

Нині, актуальним постає питання статево-рольової соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, завдання якого полягає в поступовому опануванні нею соціокультурних досягнень суспільства, формуванні здатності

усвідомлювати себе як представника певної статі тощо. Процес статево-рольової соціалізації визначається як інтеріоризація індивідом соціальних норм, моральних правил, ціннісних орієнтацій, знань, настанов, що забезпечує його активне залучення до життєдіяльності конкретного суспільства і творчу взаємодію з ним [5].

Питання статево-рольової соціалізації досліджувалося істориками, філософами, етнографами, фізіологами, проте у руслі психолого-педагогічної проблематики вона почала вивчатися лише в другій половині ХІХ століття. Головним предметом дослідження психологів і педагогів з проблеми статево-рольової соціалізації стали психологічні та соціальні функції статево-рольових стереотипів (Дж. Мід, Е. Фромм, Д. Ісаєв, В. Каган); статеві диференціації при формуванні психологічної статі, статевої ідентичності та механізми її розвитку (Г. Авер'янова, К. Веселовська, Т. Говорун, Д. Колесов, О. Кононко, А. Личко, В. Москаленко, А. Палій, Ю. Приходько).

Відомо, що факторами формування статево-рольової соціалізації у дитячому віці є сім'я (батьки, брати або сестри) та дошкільний навчальний заклад (у першу чергу вихователі). Відтак, у сім'ї починають формуватися взаємовідносини, які мають місце в суспільстві – економічні, політичні, соціальні, духовні. Але на противагу суспільним, внутрішньосімейні відносини характеризується близькістю, неповторністю задушевних зв'язків батьків і дітей, глибоким особистісним контактом між ними. Це зумовлює їх виховну силу, сприяє інтенсивності, міцності й глибині засвоєння дитиною моральних норм і правил, формуванню емоційно-ціннісних ставлень і соціально схваленої поведінки [5, с. 8].

Первинність сім'ї у процесі статево-рольової соціалізації особистості дошкільника зумовлюється тим, що дитина засвоює перші знання про людські відносини – елементарні правила поведінки в суспільстві чоловіка та жінки, норми соціальних відносин. Завдяки батькам дитина опановує уміння орієнтуватися у соціальних питаннях, набуває навички спілкування з людьми різних вікових категорій і соціальних прошарків. Виходячи з цього, сім'я є

базовою групою, що сприяє залученню особистості до активних соціальних відносин, які вона має засвоїти в процесі виконання соціальної ролі дитини [4, с. 13].

У сім'ї дитина починає осмислювати спільні норми та цінності, що робить можливим її сприйняття серед товаришів по іграх, у дитячих вікових колективах, неформальних об'єднаннях, членом якого вона стає або на які просто орієнтуватиметься у житті [5, с. 118]

Слід зазначити, що успішною умовою статево-рольової соціалізації особистості дошкільника є тісний зв'язок сім'ї та дошкільного навчального закладу, їх взаємодопомога для ефективного процесу статево-рольової соціалізації дитини-дошкільника. Очевидно, що сім'я та дошкільний навчальний заклад, виконуючи свої функції, не замінюють один одного, а взаємодіють для різностороннього розвитку дитини.

Дошкільний навчальний заклад – це простір життя дитини, у якому вона повноцінно живе. Тому вся діяльність ДНЗ має «сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації відносин» між дітьми та вихователями, дошкільним закладом та сім'єю [3, с. 75].

Важливим фактором, що сприяє поліпшенню статево-рольової соціалізації дитини, є взаємодія сім'ї й дошкільної установи, під якою розуміють природний зв'язок, що ґрунтується на активній взаємній зацікавленості цих соціальних інститутів у формуванні та розвитку зростаючої особистості, дієвому впливові один на одного як способі існування, де кожний вкладає в спільну справу (статево-рольову соціалізацію дітей дошкільного віку) те, в чому його участь є найбільш корисною і продуктивною [5, с. 353]

На думку О. Анцупова та А. Шипілова, взаємодія – це «сукупність процесів впливу різних об'єктів один одного, їхня взаємозумовленість та зміна стану чи взаємо перехід, а також породження одним об'єктом іншого. Якості об'єкта можуть проявитися і бути пізнаними лише у взаємодії з іншими

об'єктами. Взаємодія є інтегруючим фактором, за допомогою якого відбувається поєднання частин у певний тип цілісності – структуру» [1, с. 47].

Взаємодія сім'ї й дошкільного навчального закладу, батьків і вихователів, як засобу позитивного впливу на дитину, підтримки формування та розвитку її особистості – єдина, цілісна система, що виникає унаслідок встановлення соціальних зв'язків між індивідами та реалізації ними суспільних відносин у процесі об'єднання, функціонального розподілу та узгодження діяльності.

Таким чином, взаємодія сім'ї й дошкільного закладу – це складний процес взаємовпливу цих соціальних інститутів один на одного, «реалізація зв'язків і відносин суспільної установи і малої групи, головною метою якого є виховання дитини протягом усіх років» [2, с. 38]

Головна роль у забезпеченні сприятливої статево-рольової соціалізації дитини відводиться соціально-педагогічній діяльності дошкільного закладу, основним завданням якого є формування світогляду, уміння самостійно мислити, здатності до самопізнання і самореалізації у різних видах творчої діяльності, сприяння становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації відносин між дітьми й вихователями, дошкільною установою і родиною, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху, соціальна адаптація, яка означає сприйняття гендерних стереотипів, засвоєння гендерних цінностей, стандартизацію мовлення, жестів, символів, характерних для індивідів певної статі, формування відповідного гендерного типу особистості.

З огляду на вищевказане важливим питанням повноцінної статево-рольової соціалізації дитини-дошкільника є залучення батьків до навчально-виховного процесу дошкільної освітньої установи, їх взаємозв'язок, в якому сім'я і дошкільний навчальний заклад виступають першими соціальними виховними інститутами, які забезпечують всю цілісність соціально-педагогічних та культурно-виховних умов для життя, розвитку та самореалізації дитини.

Спираючись на вище викладені факти, можна зробити висновок, що сім'я й дошкільний навчальний заклад – два важливі інститути статево-рольової соціалізації особистості дошкільника. Їх виховні функції різні, але для досягнення повноцінної і успішної статево-рольової соціалізації дитини-дошкільника потрібна їх взаємодія, де дошкільна освітня установа сприяє інтеграції (уніфікації) дитини в соціум, а сім'я покликана забезпечити індивідуалізацію (диференціацію) дитячого розвитку [3].

Література:

1. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 528 с.
2. Докунина Е. М. Взаимодействие семьи и школы в формировании нравственных основ поведения младших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Докунина Елена Михайловна. – К., 1993. – 134 с.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Книга історії, етики, основ правознавства: довідково-метод. вид. / упоряд.: Р. І. Євтушенко, О. В. Галєгова. – вид. 2-е доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 72–92.
4. Смирнова Е. О. Структура и динамика родительских отношений / Е. О. Смирнова, М. В. Бікова // Вопр. Психологи. – 2001. – № 6. – С. 13–14.
5. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : Монографія. – Київ : Фенікс, 2009. – 416 с.

Лесіна Т.М.,
*доцент кафедри загальної педагогіки,
дошкільної та початкової освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
м. Ізмаїл, Україна*

ЗДАТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ РОЗВИВАТИ У ДОШКІЛЬНИКІВ СОЦІАЛЬНІ УМІННЯ І НАВИЧКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Євроінтеграційні процеси, що активізувалися у вітчизняній освітній сфері, додали гостроти проблемі становлення вихователя дошкільних навчальних закладів, який здатен розв'язувати надто складні новопосталі завдання. При цьому, якщо розуміти сенс євроінтеграційних перетворень в усіх

освітніх ланках – якість педагогічного супроводу процесу розвитку у дітей тих життєвих компетентностей, що забезпечують їх здатність успішно діяти в повсякчас змінювальному соціальному довіллі (І. Бех, В. Кремінь, В. Луговий, О.Савченко та ін.), то важко переоцінити вагу вищої школи – основного етапу професійної підготовки педагога – дошкільника. Тому на перший план виходить соціально-педагогічна вимога українського соціуму до особистісно-професійної готовності майбутнього вихователя розвивати особистість дитини як суб'єкта соціальної дії.

Акценти реалій сьогодення додають і дошкільному дитинству, і професіограмі фахівця дошкільної освіти нових характеристик. Йдеться про віддзеркалення таких тенденцій: збільшення кількості 6-річних вихованців, які за різних причин залишаються ще на один рік у дошкільних навчальних закладах; поширення практики, коли в дошкільних навчальних закладах здійснюється форсована підготовка дітей до школи; недостатньо розвинена мережа дошкільних навчальних закладів унеможлиблює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку; збільшення відсотка соціально дезадаптованих дітей з числа дошкільників.

Дослідниками встановлена й недооцінка соціумом значущості компетентного супроводу вихователем процесу розвитку у дошкільнят таких особистісних якостей, як соціальний інтелект, соціальне здоров'я, соціальна компетентність, де базовими є соціальні уміння і навички [1]. Щодо останнього, то наведемо деякі дані, отримані нами в результаті проведення пілотного дослідження, респондентами якого були вихователі-практики (73 особи) дошкільних навчальних закладів Одещини (м. Одеса, м. Ізмаїл) та Тернопільщини (м. Кременець). Переважна більшість респондентів (81%) мали стаж практичної роботи з фаху до п'яти років; ця обставина, мабуть, обумовлює можливість із більшим ступенем об'єктивності судити про невикористані ресурси вищої школи – основного етапу професійної підготовки фахівця, зокрема, в аспекті компетентного розвитку дошкільника як суб'єкта соціальної дії.

закладі через різновид (комунікативна, пізнавальна, перетворювальна, оцінно-контрольна) діяльності дитини, науковці виділяють такі види освітніх ситуацій: дослідницько-пошукові, комунікативно-діалогові, ігрові [3, с.8-9]. До того ж учені (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Ковшар та ін.) єдині у визнанні виключного значення певних вправ у дошкільній освіті дитини, принципової значущості систематичності таких вправ. Вправа, по суті, сама по собі виступає як систематизація дій і операцій – структурних складових діяльності особистості. Також існує позиція (В. Роменець) про доцільність «одиницею діяльності» розглядати ще й вчинок. Попри того, що науковий статус понять «дія» і «вчинок» ще не є достеменно вивченим, науковці стверджують про таке: «в онтогенезі розвитку особистості дитини функції довільного контролю й регулювання спочатку здійснюється дорослими у процесі спільної діяльності з дитиною» [4, с.16]. А вже з набуттям соціальних еталонів, як зауважує В. Радул, дитина вже сама починає контролювати дії згідно набутого.

Вищезазначене пояснює, яким чином дитина, оволодіваючи соціальною дією, «перетворює» її в особистісну. Спираючись на висновки психологів (П. Гальперін, Д. Ельконін, С. Рубінштейн) уможлиблюється розробка методологічних орієнтирів щодо дослідження здатності вихователя розвивати соціальні уміння і навички у дошкільників.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті змісту базових методологічних концептів щодо поглиблення наукових уявлень про феноменологію готовності студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дошкільників.

Література:

1. Исса О. Ф. Подходы к методологическому сопровождению развития компетенций педагога дошкольного образования / О. Ф. Исса // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №3 – С.105-108.
2. Полозенко О. Основи загальної психології: навч. пос. у 2-х т./ Укл. О. Полозенко, Л. Омельченко, С. Яшник. – Київ : НУБіП, 2009. – Т1. – 332 с.
3. Крутій К. Л. Сучасне заняття та освітні ситуації / К. Л. Крутій // Дошкільне виховання. – 2016. – №9. – С.6-10.

4. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості: монографія / В. В. Радул. – Харків: Мачулін, 2017. – 442 с.

Лугіна О. В.,
*старший викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдан Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

СПЕЦИФІКА ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ

Літературу для дітей визначають як певну сукупність літературних творів, написаних або адаптованих для дітей із цілком певною метою: звертатися до дитячої уяви, емоцій та почуттів, впливати на дитячі пізнавальні здібності, розвивати смаки та вподобання, розважати дитину.

Основними завданнями літератури для дітей є ознайомлення із особливостями розвитку дитячої літератури в низці національних літератур; висвітленні в біографічних та креативних аспектів найвідоміших авторів книжок для дітей; аналізуванні творів зарубіжних письменників, які ввійшли до кола дитячого читання; сприянні формуванню знань, вмінь і навичок інтерпретації різних за тематикою і жанровою природою художніх творів.

Специфіка літератури для дітей полягає у відповідності рівневі знань, життєвому досвіду, психологічному розвитку дитини та орієнтується на певне тематичне коло, жанрові характеристики та поліграфічне оформлення. Її особливості зумовлені віковими потребами читачів, адже кожен художній твір розрахований на певну категорію реципієнтів, адресований дітям певних вікових груп: молодшої та середньої дошкільної (3 – 7 років), старшої дошкільної та молодшої шкільної (7 – 11 років), середньої шкільної (7 – 11 до 14 – 15 років) та старшої шкільної (15 – 18 років) груп. Цей поділ умовний, бо не завжди можна провести межу між віковими групами, що залежить від розвитку дитини, її природних здібностей, навичок, культури читання тощо.

Найхарактернішими ознаками дитячої літератури вважають наявність у творі предметного, конкретно-життєвого художнього образу; ліризм розповіді; динамічність розвитку сюжету; багатство, точність та емоційність мови.

Дитяча література не лише розширює кругозір дитини, ознайомлює її з новими і цікавими подіями, явищами, а й допомагає сформуванню знання, вміння й навички літературознавчого, естетичного, етичного характеру, здатність засвоювати художні цінності, готує до самостійної зустрічі з мистецтвом слова, до самоосвіти і самовиховання.

Висвітлюючи специфіку літератури для дітей, ми повинні ознайомитися з її функціями. Традиційними функціями дитячої літератури вважають виховну та освітню. Виховувати кращі моральні якості дитини, сприяти формуванню цілісної, всебічно розвиненої особистості – мета дитячої книжки. Їй притаманні дидактичність, педагогічна наснаженість, що й вирізняє її з-поміж інших текстів.

Окрім освітньої та виховної функцій виокремлюють комунікативну, естетичну, риторичну та гедоністичну функції. Представимо коротку характеристику кожної з перелічених функцій.

Комунікативна функція привертає дитину до книги, допомагає краще розуміти себе, навчає висловлювати свої думки та почуття. Тексти пропонують приклади мовленнєвої поведінки, розширюють словниковий запас читачів, формують мовленнєвий досвід. Спілкування з книгою, а отже, її автором має допомагати дитині подолати не лише комунікативні бар'єри у повсякденному житті, а й невпевненість у собі.

Естетична функція літератури є не менш важливою, адже через читання відбувається формування первинного уявлення про прекрасне, про мистецькі жанри та напрями, відчуття краси поетичного чи прозового твору. Зважаючи на те, що у своєму естетичному розвитку дитина проходить етапи ознайомлення, пізнання і творчості, роль літератури для дітей к цьому процесі очевидна.

Функція, коли дитина, читаючи твір, стає співавтором письменника, називають риторичною. Є багато прикладів, коли враження від читання, отримані в дитинстві, ставали поштовхом до власної творчості.

Названі функції посилює гедоністична функція, тобто функція естетичної насолоди, задоволення.

Розглядаючи специфіку дитячої літератури, ми також звертаємося до жанрової структури. Казка як жанр існує у формах фольклорної та літературної творчості. Однак якщо в літературній казці є автор, то у народній немає, оскільки така казка – результат колективної творчості. У літературній казці не можна щось змінити, такий твір існує як єдиний варіант (хоча є випадки, коли казка має декілька редакцій), а в народній – народ змінює сюжет та інші елементи казки, створюючи нові її варіанти. Спільними їх ознаками є використання чудесного, перемога добра над злом тощо.

Як правило, казка має усталену структуру і композицію, стандартні зачин і закінчення, полярне протиставлення груп персонажів, позбавлених психологічної характеристики. У ній відсутні розгорнуті описи природи чи побуту, динамічний сюжет побудований на основі випробування головного героя з гіперболізованими фізичними та духовними якостями. Казці властиві «замкнутий час», родієва цілісність, спрямована на неминучу перемогу добра над злом, щасливе завершення. Попри морально-дидактичну та пізнавальну настанови, казка привертає увагу невичерпністю фантазійного мистецтва, художньою переконливістю, розважальним пафосом.

За змістом казки розмежовують на три групи: казки про тварин, чарівні і побутові казки.

Казки про тварин. Це чи не найдавніший жанр казки, де головними героями є тварини. Казки про тварин виникли на основі вірувань первісних людей: анімізму (одухотворення природних явищ), антропоморфізму (олюднення природних явищ, тварин, приписування їм людських якостей), тотемізму (вірування в те, що людина веде свій рід від тотема – певної тварини).

Найпоширеніший і найструктурованіший жанр народної казки, що безпосередньо пов'язаний з міфом є чарівна казка. Перевага фантастичного начала над реальним властива чарівним казкам усіх народів світу, як і перемога добра над злом, гостре протистояння позитивних і негативних героїв.

Соціально-побутові казки виникли на пізніших етапах історії і ґрунтуються на реаліях. У них здебільшого немає фантастичних перетворень, чарівної вигадки, події розгортаються за буденних обставин. У побутових казках спостерігаються прийоми гротеску, гіперболи, відображена народна етика, цінується розум, кмітливість, високі моральні чесноти, покладання героя на самого себе тощо.

Література:

1. Мудра скриня для дитини: хрестоматія для дітей молодшого дошкільного віку / укл. Л. В. Яковенко. – Харків : Дверная служба, 2011. – 464 с.
2. Стежинки у Всесвіт: хрестоматія для дітей дошкільного віку / укл. К. Л. Крутій. – Харків: Гімназія, 2011. – 384 с.

Луценко О.І.,

*асистент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка,*

Мамаєва Л.Т.,

*асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка,*

Кримова Т.М.,

*асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка,
м. Глухів, Україна*

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розробка методики підготовки студентів університету до дослідницької діяльності як функції професійної майстерності обумовлено сьогодні й потребами практики самої вищої школи [1, с. 76-88].

Науково-дослідницька діяльність студентів університету є важливою складовою системної підготовки спеціалістів, вона безпосередньо пов'язує їх з навчальною діяльністю [4, с.65-69].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти проблема активності пізнавальної діяльності студентів набуває особливо важливого значення в зв'язку з високими темпами розвитку і вдосконалення науки і техніки, потребою суспільства в людях освічених, здатних швидко орієнтуватися в обстановці, мислити самостійно і вільно.

Підготовка студента до майбутньої професійної діяльності є одним з основних вимог для сучасної вищої освіти. Щоб витримати конкуренцію на ринку праці, більшість студентів усвідомлюють необхідність володіння не тільки професійними навичками, а й одним або декількома іноземними мовами. Збільшення частки самостійної роботи студентів вимагає реорганізації навчального процесу з урахуванням впровадження найбільш ефективних методів і технологій, використання сучасних засобів навчання. Серед використовуваних засобів розвитку навичок самостійної роботи студентів все більшої популярності отримує методика застосування проектів. Проект дає студентам можливість висловити свої власні ідеї в зручній для них формі, проявити свої таланти і творчі здібності [5, с. 27].

Метод проектів - це сукупність прийомів, дій студентів в їх певній послідовності для досягнення поставленої мети.

Основна мета методу проектів полягає в наданні студентам можливості вчити самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань або проблем, яке вимагає інтеграції знань з різних научних сфер [3, с. 69-75].

Викладачеві в рамках проекту відводиться роль розробника, координатора, експерта, консультанта. Метод проектів стає "інтегрованим" компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти [2, с. 76].

На сьогодні метод проектів є одним з основних сучасних активних інноваційних методів навчання.

Відмінною особливістю проектної діяльності є чіткий логічний виклад, високий ступінь науковості, переконливість міркувань, оригінальність мислення, достовірність результатів, ерудованість в даній області пізнання. Проект передбачає вміння логічно мислити, працювати з літературою, глибоке знання предмета, що вивчається, цілеспрямованість. Долучаючись до проектної роботи, студенти починають виявляти цікавість до науки, пошуку, експерименту. Участь в науково - практичних конференціях привчає їх до зібраності, виховує волю, почуття відповідальності.

Робота над проектом дає можливість задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а й її почуття, емоції, вольові якості, сприяє "зануренню" в навчальний матеріал. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування і відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів і доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого і т.д.

Проектна діяльність "змушує" студента по-новому подивитися на свої вміння, на характер взаємодії з навколишнім середовищем. Як результат, наявні якісні зміни в психологічній структурі особистості, яка зумовлює оволодіння навичками спілкування. Це такі зміни, як: вміння ставити адекватні, особистісно значущі і соціально важливі життєві перспективи, розвиток потреби і пошукової активності щодо реалізації цих перспектив [5, с. 18-19].

Застосування методу проектів створює умови, сприятливі для позитивних змін в знаннях, навичках і вчинках студентів, їхнє ставлення до отримання знань.

Мета експериментального дослідження полягала у виявленні значення методу проектів як основи науково-творчої діяльності студентів - біологів при вивченні курсу «Загальна екологія».

Експериментальне дослідження включало в себе два етапи. На першому етапі було проведено констатуючий експеримент, в якому брали участь

викладачі та студенти. На другому етапі був проведений навчальний експеримент.

Метою проведення констатуючого експерименту було вивчення стану проблеми застосування проектного методу під час вивчення курсу «Загальна екологія»; проведення спостережень за ходом навчального процесу, відвідування пар, анкетування викладачів та студентів, аналіз і зіставлення їх відповідей.

Одним із завдань в дослідженні було вивчення стану застосування методу проектів як основи науково-творчої діяльності студентів, виявлення знань, умінь і навичок студентів, виконання студентських проектів з екології.

Для цього було задане питання: «Який етап на вашу думку виявився цікавим, при виконанні науково-творчого проекту»? Відповіді були наступні: 1, 52% студентів виділяють як найцікавіший етап виконання проекту - дослідницький. Напевно, тому, що студенти на цьому етапі працюють з реальними об'єктами і процесами, проводять спостереження.

Примітний той факт, що 25% респондентів відзначають інтерес до аналітичного етапу, тобто обробці зібраного матеріалу і підготовки виходу проекту.

Нажаль, презентаційний етап викликає інтерес тільки у 23,44% студентів. Це підтверджує про те, що студенти соромляться публічних виступів. Виходячи з вище зазначених відповідей було задане наступне запитання: «Як ви оцінюєте свої можливості і здібності за підсумками виконання проектів з екології». Так, 78% студентів стали вище оцінювати свої можливості і здібності. Очевидно, це пов'язано з високою оцінкою якості виконання проекту. Решта говорили про невдоволення собою, часто додаючи, що постараються виконати наступний проект якісніше.

Відповідаючи на питання про те, що потрібно змінити в проектній діяльності з екології, 45% відзначили свою повну задоволеність її ходом; 24% запропонували зробити більш глибокої презентацію проектів; 31% - збільшити час для виконання проекту.

Таким чином, анкетування студентів, які виконували проектну роботу, і аналіз відповідей викладачів, які відвідували заняття, виявило наступну картину:

1. Найбільш цікаві теми проектних робіт - науково-практичні, тобто постановка дослідів, спостереження за природою.

2. При виконанні науково-творчого проекту найцікавішим етапом, на думку студентів, виявився дослідний.

3. Більшість респондентів за підсумками виконання проектів оцінюють свої можливості і здібності з позитивного боку.

4. В ході бесіди з викладачами з'ясувалося, що використання методу проектів в екології дає можливість розвивати у студентів комунікативні навички та вміння, такі як, вміння працювати в групі, виконувати різні ролі, відстоювати свою позицію і знайомитися з різними точками зору на одну проблему, вміння брати відповідальність за вибір рішення, виявляти взаємоповагу та надавати взаємодопомогу, вміння поділитися своїми ідеями та знайденої інформацією, вирішувати спірні питання.

Література:

1. Беспалько В. П. Проектирование учебного предмета / В. П. Беспалько // Школьные технологии, – 2006. – №6. –С. 76–88.

2. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика. – Ч.1. – 1970. – 80 с.

3. Митяева А. М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А. М. Митяева // Педагогика. – 2005. – №8. – С. 69–75.

4. Орехов Е. Ф. Развитие профессиональной компетентности студентов высшей школы / Е. Ф. Орехов, О. Л. Карпова // Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта». – 2007. – №7 (29). – С. 65-69.

5. Яремчук В. Основи науково-дослідницької роботи студентів [навчальний посібник]: 2-е вид., виправлене / В. Яремчук. – 2012. – 56 с.

Лютова Т.,
*Магістрант кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ З ДОРΟΣЛИМИ

Моральне виховання визначають як цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на оволодіння дітьми моральною культурою, яка визначає ставлення дітей до навколишнього світу [3, с. 60].

Спілкування виступає не лише процесом передачі інформації, є головною соціальною потребою дитини, яка виявляється з перших місяців її життя. Спочатку ініціатором спілкування є дорослий, згодом ініціатива переходить до дитини, а наприкінці першого півріччя життя спілкування включається у спільну предметну діяльність дитини і дорослого. Дитина від народження розвивається як соціальна істота, набуваючи в контактах з людьми, які її оточують, певного досвіду. Протягом раннього дитинства розвиток спілкування дитини з дорослим долає два етапи: перше півріччя – емоційно-особистісне, ситуативне спілкування; від другого півріччя до 3-х років – практичне, дієве спілкування. На цьому етапі дорослий виступає партнером у грі, взірцем для наслідування, особою, яка оцінює знання і вміння дитини [2, с. 89].

Потреба дитини в оцінці дорослого є одним із головних стимулів її поведінки. Діти, які мають повноцінне спілкування з дорослими, виявляють ініціативність, прагнуть привернути увагу до своїх дій, довірливо, відкрито і емоційно ставляться до дорослого, вимагають від нього співучасті у своїх справах, чутливі до його ставлення й оцінки, перебудовують свою поведінку залежно від його поведінки. Вони тонко розрізняють схвалення й осуд, віддаючи перевагу предметному співробітництву з дорослим, виявляють до нього любов і охоче відгукуються на ласку, привертають до себе увагу і

прагнуть його позитивної оцінки. Якщо дорослий і надалі ініціюватиме емоційні форми спілкування, а дитина вже прагнучиме діяльності з предметами, може виникнути конфліктна поведінка.

У дошкільному віці розширюються можливості дитини щодо пізнання навколишнього світу і спілкування з дорослими. Це відбувається у таких формах [1, с. 29 – 32]:

1. Пізнавальне спілкування. Дитина, добре володіючи мовою, розмовляє з дорослим про речі, які не перебувають у полі її зору, виявляє допитливість.

2. Особистісне спілкування. Дитина вбачає у дорослому джерело знань, їй важливо заслужити його повагу, визнання, вона потребує підтримки і схвалення дорослим правильності своєї поведінки. Якщо дитина впевнена, що дорослий справедливий і добре до неї ставиться, вона спокійно вислуховує його зауваження і побажання щодо своїх знань, умінь, навичок, активно реагує на них, прагне відповідно скоригувати свою поведінку чи дії. Головною умовою особистісної форми спілкування є потреба у взаєморозумінні.

У процесі спілкування постійно розвивається емоційна сфера дитини. Тому надзвичайно важливо забезпечити дитині емоційний комфорт, оскільки почуття захищеності, задоволеності своїми взаєминами з іншими сприяє формуванню довіри до людей, є основою розвитку самооцінки й реалізації особистісних потреб.

Ефективність виховного впливу спілкування дитини з педагогом залежить від вимог вихователя, які мають бути справедливими, обґрунтованими, послідовними, спрямовуючими; від його зауважень (важливо, щоб вони були необразливими, доброзичливими, не принижували гідності дитини), а також оптимального співвідношення позитивних і критичних оцінок. Довірливе, педагогічно ефективне спілкування з дітьми можливе за умови, що педагог є розвиненою особистістю, прагне морального самовдосконалення. Важливе значення має індивідуальний стиль його діяльності. Щодо цього побутують різні твердження. Прихильники навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога і дитини ратують за те, що педагог повинен бути суворим,

вимогливим, постійним у своїх стосунках з дітьми тощо. Однак вихователі, які наділені сильною або інертною нервовою системою, віддають перевагу особистісно-орієнтованій моделі виховання, для якої характерні довіра і повага до дітей. Вони не лише спрямовуватимуть, а й уміло організовуватимуть діяльність дітей, дбаючи про те, щоб вона була для них цікава і розвивала їх [4, С. 25].

Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві. Успішність цього процесу залежить від єдності моральної свідомості і поведінки. Визначальною у ньому є роль дорослого як «соціального провідника», зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

Література:

1. Ганнусенко Н. І. Сучасні підходи до морального виховання особистості: теоретичний аспект / Н. Ганнусенко, К. Чорна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб. наук. пр. АПН України. ін-т пробл. виховання]. – Київ : Житомир, 2004. – Вип. 6, кн. 1. – С. 28–32.
2. Кисельова О. І. Методика морально-етичного виховання старших дошкільників / О. І. Кисельова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : [зб. наук. пр. у двох томах]. – Том 1. – Миколаїв, 2008. – С. 88–95.
3. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк.держ.пед.ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-ге вид., випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.
4. Яновська М. Г. Моральне виховання і емоційна сфера особистості / М. Яновська / Класний керівник. 2003. – № 4 – С.24–29.

Ляховець О. О.,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

Музика супроводжує людину протягом усього життя. Ще в утробі матері дитина починає сприймати музику через материнський спів, саме тоді закладаються найперші творчі прояви малят через маніпулювання звуками. Здавна музику визнавали важливим засобом формування особистісних якостей людини та її духовного світу. Сучасні дослідження переконують у тому, що музичне виховання має непересічне значення у загальному розвитку дошкільника і творчому зокрема.

Раннє залучення дітей до творчості, а не тільки до сприйняття інформації дуже корисне для загального художнього розвитку, цілком природне для дитини та відповідає її потребам і можливостям.

Реформування системи освіти, що торкнулося й дошкільної освіти, висуває розвиток творчої особистості дитини як одне з пріоритетних завдань. Без його розв'язання нереально здійснити головну мету дошкільної освіти, окреслену Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні: формування базису «особистісної культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності» [1, с. 15]. При цьому дитина не повинна пасивно спостерігати світ навколо неї, використовувати готову інформацію і репродукувати чи копіювати пропоновані їй готові моделі, алгоритми дій тощо. Бо відтак людство перетвориться на сукупність бездумних виконавців чийсь волі, а цивілізація зупиниться на своєму шляху до прогресу. Саме від творчих людей, які можуть досягти успіхів у діяльності завдяки певним індивідуальним та типологічним рисам, залежить розвиток суспільства.

Наше століття комп'ютеризації та інформації вимагає від особистості творчого пошуку та пізнання. Саме музика формує у людини свободу в творчому мисленні, дає можливість імпровізувати, надаючи позитивні емоції – радість, задоволення. Музика допомагає вихованню, дає можливість пізнати світ. Через музику формується внутрішній світ особистості, любов до життя, людини, природи, розвивається художній смак і творча уява. А творча уява людини – це і є той ключик, який відчиняє перед нею двері у нове, досі не знане життя.

Дошкільне дитинство є найкращим періодом для розвитку творчої уяви, інакше кажучи, дошкільний вік дає прекрасні можливості для розвитку здібностей до творчості. І від того, наскільки були використані ці можливості, багато в чому буде залежить творчий потенціал дорослої людини [3, с. 274]. Дитячий садок – це той осередок, де зростає і формується дитина, як особистість.

Кожний вихователь дитячого дошкільного закладу – творець. Щодня, віддаючи силу душі і розуму, він створює казковий «палац дитинства», в якому звучить мелодія люблячих сердець. Ніби камертон, він задає правильний тон струнам дитячої душі, які потім заграють ніжністю, любов'ю, зірковим сяйвом музичної палітри життя, адже дитина – надто висока цінність, і немає нічого дорожчого і важливішого, ніж виростити фізично здорову, гармонійно розвинену, щасливу людину [4, с. 15].

Не виняток із цього і музичний керівник дитячого садка. Адже, що може бути прекраснішим, ніж діти та музика. Для кожного музичного керівника звичайний стан – це творчий пошук, невід'ємне бажання зробити так, щоб кожне музичне заняття стало для дітей, по-перше, радістю, а, по-друге, як найглибше занурило у неповторний, найчарівніший, неосяжний світ її Величності Музики.

Педагоги працюючи з дітьми дошкільного віку досліджують вплив музики на розвиток творчих здібностей дітей. Поважаючи в кожній дитині особистість, намагаюся максимально розвинути здібності, закладені природою.

Засобами музики, художнього слова вихователі прагнуть впливати на розвиток уяви, художнього смаку вихованців, заохочують їх мислити самостійно і неординарно. Музичних керівників, вихователів, завжди непокоять одноманітні рухи дітей при виконанні творчих завдань. Адже творчість – це вияв ініціативи, винахідливості, вигадки, фантазії [2, с. 22].

Музична діяльність в дитячому навчальному закладі – синтез музики, танцю, пластики, мовлення. Все це позитивно впливає на емоційну сферу дитини, акумулює життєву мудрість, оптимізм, енергію.

Між природою та музикою можна провести паралель: у природі лише на удобреному ґрунті можливі сходи, так і музика, як унікальний вид мистецтва, створює умови для духовного розвитку дитини, спонукає до творчості. Фантазію та здібності слід розвивати в ранньому дитинстві. Все, що дитина переживає, все, що в ній пробуджено і виховано, відіграватиме провідну роль упродовж усього її життя. Ніколи дитина не втратить те, що було закладено в ці роки, ніколи в подальшому житті не проявить інтересу до того, що в ній не було розвинене.

Особиста дитяча творчість, навіть найпростіша, особисті дитячі знахідки, хай незначні, особиста дитяча думка, бодай найвніша – ось, що створює атмосферу радості, формує особистість, стимулює розвиток творчих здібностей дитини.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України ; науковий керівник: А. М. Богущ – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Еманова З. Музично-виконавська діяльність: сучасні підходи / З. Еманова // Дошкільне виховання. – 2009. – № 3. – С. 20 – 23.
3. Кононко О. Л. Я у Світі. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку в Україні / О. Л. Кононко ; 2-ге вид. – Київ : Світич, 2008. – 430 с.
4. Холодна К. І. Виховуємо творчістю / К. І. Холодна // Дошкільний навчальний заклад. – 2009. – № 2. – С. 13 – 18.

Мироненко І. Є.,
магістрант кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

На виконання завдань реформування освіти одним із основних засобів розвитку дітей є облаштування в дошкільному закладі повноцінного розвивального середовища та формування відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей. Адже, саме від правильно створеного предметно-ігрового середовища залежить процес соціалізації, який позначається на всіх сторонах розвитку дитини.

Важливою умовою створення в дошкільних навчальних закладах розвивального середовища для дітей дошкільного віку є опора на особистісно орієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми. Тобто, мета вихователя – формування гармонійної та всебічно розвиненої особистості, а завданням педагога є забезпечення інтересів дитини для задоволення її природних нахилів і потреб [1, с. 10].

Одним з перших на проблему створення предметно-ігрового середовища звернула увагу італійський педагог Марія Монтесорі, яка вважала, що вільна самостійна діяльність дитини у створеному педагогом середовищі є передумовою для відображення дитини її внутрішнього потенціалу [3]. Марія Монтесорі стверджувала, що «багате» середовище сприяє повноцінній життєдіяльності дитини, а завдання педагога полягає у забезпеченні дитині засобів для саморозвитку та опанування правилами їх використання. До предметно-ігрового середовища дослідниця відносить: архітектурно-ландшафтні об'єкти; природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та

спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання [3].

У наукових джерелах предметно-ігрове середовище потрактовано як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі [2, с. 10]. Предметно-ігрове середовище передбачає правильний підбір та розміщення іграшок (деталізованих та умовних), ігрових модулів, макетів, предметів-замінників, різних ігрових атрибутів з урахуванням особливостей розвитку ігрової діяльності в різні вікові періоди дошкільного дитинства, формуванні в дітей ігрових дій з ігровими матеріалами [5, с. 68].

З огляду на це, для всебічного та гармонійного розвитку дитини важливою складовою є облаштування розвивального середовища відповідно до основних компонентів: природного; предметно-ігрового; соціального; власного «Я» дитини, тощо. При цьому, організовувати предметно ігрове середовище у дошкільних навчальних закладах необхідно відповідно до сфер життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам». Саме природне розвивальне середовище формує у дитини дошкільного віку інтерес та елементарні уявлення про об'єкти, явища природи, сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків та взаємозалежностей природного довкілля і людини, формує природо-збережувальну поведінку дітей.

Для створення повноцінного предметно-ігрового простору необхідно ретельно підібрати обладнання (ігрове, навчальне, спортивне), продумати над його розміщенням у групі та їх кількістю. Педагогу потрібно пам'ятати, що даний простір створюють не для зручності вихователя, а для дитини, яка б могла вільно, відповідно до своїх вподобань, вибирати той осередок, який їй необхідний [6].

Загальновідомо, що предметно-ігрове середовище, яке є незаповненим та безбарвним негативно впливає на дітей, що у свою чергу призводить до гальмування розвитку особистості. Проте, і перенасичене предметне середовище пагубно впливає на психіку дітей. Позитивний вплив на дітей має

середовище, яке періодично поновлюється, є варіативним та оптимально організованим.

Найефективнішим для розвитку дітей дошкільного віку є створення модульного середовища. Прикладами предметів-модулів можуть бути легкі куби різного розміру, які виготовляються за типом вкладишів, і середні за розміром модулі – «меблі-іграшки». Дитина може перетворювати модулі на корабель, будиночок, казкову печеру тощо. Таке середовище пробуджує у дітей активність, надає їм можливості для різноманітних видів діяльності.

Проте, навколишнє середовище повинно при необхідності гасити надзвичайну активність дитини, надавати можливість їй відпочити. Тому розвивальне середовище передбачає наявність місця для релаксації. Таке місце може бути представлено у вигляді «куточку для усамітнення», затишної кімнати з м'якими меблями та будь-якими елементами, які сприяють відпочинку. Для створення емоційного комфорту можна організувати виставку дитячих робіт (малюнки, аплікація) всіх дітей, незалежно від рівня виконання [4, с. 6].

Отже, предметно-ігрове середовища є частиною розвивального предметного середовища. Метою створення такого середовища є розширення, поглиблення уявлень дошкільників про особливості людського житла та найважливіші для людського буття, споруди соціального призначення і транспорт, удосконалення вміння дитини використовувати за призначенням предмети та знаряддя, формування вміння самостійно визначати ігровий сюжет, робити його змістовним, розподіляти ігрові ролі, дотримуватися правил рольової поведінки, налагоджувати ігрову взаємодію, використовувати й розподіляти іграшки та ігрові атрибути, реалізовувати ігровий задум, перетворювати ігровий простір тощо.

Література:

1. Глушкова Г. Предметная среда-действительно развивающая? / Г. Глушкова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №2. – С. 10–13.
2. Новосолова С. Л. Развивающее предметное средовище / С. Л. Новосолова // Дошкільне виховання. – 2000. – № 8. – С. 10–14.

3. Педагогическая система Марии Монтессори. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.2mm.ru/malysh/razvitie-rebenka/149/pedagogicheskaya-sistema-marii-montessori>.
4. Плохій З. Розвивальне середовище в дитячому навчальному закладі / З. Плохій // Дошкільне виховання. – 2010. – № 7. – С. 6–10.
5. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка / Т. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006. – 144 с.
6. Предметно-ігрове середовище. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://slovyanochka.at.ua/publ/zmist_ta_osoblivosti.

Мовчан В. І.,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТВОРАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Нині одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є формування соціально активної, творчої особистості. Ознайомлення дітей дошкільного віку з творами образотворчого мистецтва сприяє розумовому, соціально-комунікативному й загальнокультурному розвитку.

Враховуючи особливості дітей старшого дошкільного віку (образність мислення, емпатія, перехід від мимовільного до довільної уваги, потреба в соціалізації й самоствердженні) організацію ознайомлення дітей варто проводити у формі гри й застосовувати такі методи: пояснення, розповідь, проблемна бесіда, дискусія, спостереження. Головне завдання вихователя навчити дитину «бачити» твори мистецтва.

На першому етапі потрібно зосереджувати увагу дітей на ілюстрації в дитячих книжках, репродукції картин, організовувати віртуальні музеї, виставки робіт художників. Сучасні технічні засоби дозволяють віртуально споглядати експозиції провідних художніх музеїв світу. І лише після

зацікавлення дітей світом мистецтва відвідувати місцеві музеї й художні виставки.

Франсуаза Барб- Галль у своїй книзі «Як розмовляти з дітьми про мистецтво» [1] наголошує, що відколи дитина починає цікавитися книгами з малюнками, вона здатна оглядати твори мистецтва й отримувати від цього задоволення. Та для продуктивної бесіди про картину потрібен достатній словниковий запас, який зазвичай виробляється до п'ятирічного віку.

Авторка зазначає, що дітей від 5 до 7 років приваблюють:

– Яскраві й теплі барви. За статистикою, улюблений колір більшості малих дітей – червоний.

– Контрастні кольори і чіткі форми, жодних нюансів. Принаймні саме так розмальовані конструктори «Lego».

– Усе, що дає стереоскопічний ефект (коли зображене сприймається як об'ємне, рельєфне. Тому що воно «як справжнє».

– Усе, що точно відображає фактуру речей (тканини, волосся, хутра тощо) і апелює не лише до зорових відчуттів, ай до відчуттів дотику.

– Постаті: якась пані, якась ляля, якась тварина та ін.

– Знайомі місця: будинок, поле, сад, село, пляж тощо. За це діти люблять роботи імпресіоністів.

– Рухи і стани: хтось біжить, спить, пірнає, падає, танцює тощо.

– Прямі емоції (ніжність, сміх, гнів, сльози, здивування тощо) у живописі всіх часів. Однозначне зображення / передавання емоцій.

– Прості композиції з центральною постаттю і мінімумом інших складових.

– Найдрібніші деталі. Їх діти часто помічають насамперед [1, с. 43].

Важливим методом при ознайомлення з творами образотворчого мистецтва є бесіда за репродукцією картини, що проводиться після її мовчазного розглядання дітьми. Бесіду із старшими дошкільниками пропонують починати зі складання варіантів назви картини або аналізу

авторської назви чи пошуку більш вдалої, більш точної назви картини. Такий прийом дає змогу зрозуміти, оцінити твір живопису в цілому, щоб перейти до детального його розгляду. Вихователь має добирати такі запитання, що спонукатимуть дітей до висловлювання власної думки, свого ставлення до зображеного на картині. Ставлячи дітям запитання, необхідно правильно використовувати прийоми уточнення, пояснення, доповнення. Як свідчить практика, запитання репродуктивного характеру гальмують процес мислення та творчу словесну діяльність [2, с. 54].

Також варто запропонувати дітям розповісти власне розуміння сюжету картини: «Кицька спить, бо...», «Небо похмуре, бо...», «Кораблик пливе до...», «Дівчинка чекає на...» тощо. Або спробувати пофантазувати, що художник «забув» зобразити на картині.

Т. Піроженко вважає, що найскладнішими для дітей є запитання, пов'язані з оцінкою емоційного стану, з описом настрою, особистісних якостей персонажів, що пов'язано з недостатністю в словниковому запасі слів та словосполучень на визначення емоційного стану. Стимулюючим моментом у цьому разі можуть бути пластичні етюди – дітям пропонують спочатку повторити рухи, міміку, позу героїв твору живопису, спробувати увійти в їхній стан, а потім розповісти про це [3].

Також можливо провести дидактичні ігри: «Ми в музеї», «В майстерні художника», «В майстерні скульптора», «Що хотів розповісти художник?», «Подорож у майстерню художника епохи Відродження», «Художник майбутнього», «Хто більше назве предметів, які художник не зобразив» тощо. Такі методи допомагають формувати образне мислення, збагачують знання про навколишню дійсність, розвивають пізнавальну активність і мовлення.

Згідно зі слухними міркуваннями Франсуази Барб-Галль, варто оглядати з дітьми вподобані ними твори мистецтва неодноразово. Діти, що люблять по сто разів слухати одну і ту ж казку чи безкінечно дивитися одне і те ж відео, так само, побачивши раз якусь картину, захочуть глянути на неї ще раз. Ця картина-фаворит буде перепусткою для інших. З допомогою вихователя дитина

поступово зрозуміє, що картину можна оглядати не раз і щоразу знаходити в ній щось нове [1, с. 14].

Про мистецтво потрібно говорити з дітьми емоційно, цікаво, коротко, зрозумілою й простою мовою. Можливо розповісти цікавий факт про картину чи її автора, але не перевантажувати біографічними й мистецтвознавчими розповідями.

Варто ознайомлювати дітей старшого дошкільного віку з різними видами й жанрами образотворчого мистецтва, пояснювати їх художньо-образні особливості. Це дасть можливість зрозуміти й співставити різні способи передачі емоційного стану людини, краси природи й предметного світу, допоможе в формуванні естетичних уподобань дітей дошкільного віку.

Ознайомлення з творами образотворчого мистецтва має викликати в дітей лише приємні враження й естетичну насолоду. Це сформує інтерес до мистецтва, потребу в творчій діяльності. Розуміння творів образотворчого мистецтва є важливим фактором формування творчої особистості, яка спроможна міркувати, аналізувати, синтезувати, фантазувати.

Література:

1. Барб-Галль Франсуаза. Як розмовляти з дітьми про мистецтво / Франсуаза Барб-Галль; пер. з франц. Софії Рябчук. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. – 176 с.
2. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э. П. Короткова. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Просвещение, 1982. – 128 с. : цв.ил.
3. Піроженко Т. О. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дитини / Т. О. Піроженко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 10 – 11.

Назаренко Г. А.,
*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
проректор КНЗ «Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників
Черкаської обласної ради»,
м. Черкаси, Україна*

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АВТЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Концепція Нової української школи спрямовує зусилля освітян країни на побудову особистісно орієнтованої моделі освіти, у рамках якої школа максимально враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Перед педагогами ставиться завдання якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів. Зазначається, що освітню діяльність необхідно організовувати з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку дітей, на засадах персоналізації (індивідуалізації) їхнього навчального досвіду [3].

Необхідність вирішення означених завдань, які, за нашими переконаннями, у повній мірі стосуються і дошкільної освіти, актуалізує проблему формування та розвитку автентичності зростаючої особистості.

Слід зауважити, що в науковий обіг поняття «автентичність» уведено представниками екзистенційно-гуманістичної психології, якими наголошено, що цей феномен виступає умовою набуття особистістю ідентичності як узгодженості зі своєю внутрішньою природою, передбачає специфічний життєвий шлях з індивідуально-особистісним пошуком мети і смислу життя, стратегії побудови власного існування [4]. На думку вчених, автентична особистість – це:

- людина, яка розуміє саму себе, свої бажання, можливості, потреби та здібності; яка відчуває власну самоцінність, усвідомлює сенс свого

існування, повноцінно функціонує, живе за власними переконаннями, є вільною та цілісною (К. Роджерс, [5]);

- самоактуалізована особистість, яка усвідомлює, хто вона є насправді, чого вона хоче і в чому полягає її покликання, доля або призначення; розуміє свою внутрішню природу та прагне реалізувати її у власній життєдіяльності (А. Маслоу, [4]);

- людина, яка здатна повноцінно жити, не зраджуючи своєму істинному «Я» (Л. Хьєлл, [7]).

Формування і розвиток автентичності особистості пов'язується названими вченими із допомогою людині відчутти свою внутрішню сутність («самість»), індивідуальну особливість завдань власного існування, усвідомити свої бажання, думки, емоції, почуття, здібності та потенційні можливості (своє справжнє «Я»), що забезпечило б повноцінне життя особистості у гармонії із своєю внутрішньою природою.

У дослідженні О. Федан цілком слушно, на наш погляд, зауважується, що автентичність особистості передбачає її унікальність через специфічний життєвий шлях з індивідуально-особистісним пошуком мети і сенсу життя, та наголошується, що прийняття особистістю своєї автентичності є, власне, свободою у прийнятті самим собою своїх унікальних особливостей і розуміння свого життєвого шляху у певний відрізок життя [6].

У дошкільному дитинстві формування та розвиток автентичності як здатності зростаючої особистості жити в гармонії із своїм внутрішнім світом, діяти, не зраджуючи своєму істинному «Я», має свої особливості.

Здійснений нами аналіз змісту Закону України «Про дошкільну освіту» засвідчив, що цілісний процес навчання, виховання та розвитку дитини дошкільного віку має бути спрямований на забезпечення різнобічного розвитку зростаючої особистості відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб. При цьому особлива увага вихователів має приділятися формуванню свідомого

ставлення дошкільника до себе та розвиток у нього потреби в реалізації власних здібностей у повсякденному житті [2].

На допомогу в реалізації дитиною свого природного потенціалу як ознаки автентичності зростаючої особистості спрямовує зусилля вихователів Базовий компонент дошкільної освіти, який визначає зміст дошкільної освіти та який базується на засадах визнання самоцінності дошкільного дитинства, збереження дитячої субкультури, створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дошкільника, врахування індивідуального особистого досвіду дитини [1].

Так, реалізація освітньої лінії «Особистість дитини» Базового компоненту дошкільної освіти має забезпечити виховання у дитини позитивного ставлення до своєї зовнішності, формування у дошкільника позитивного образу «Я», створення бази особистісної культури дитини, її активної життєдіяльності. Передбачається, що у результаті виховного впливу дошкільник матиме уявлення про існування свого внутрішнього світу (власні думки, почуття, бажання, ставлення), усвідомлюватиме свої уподобання, прихильності, інтереси, орієнтуватиметься у своїх основних емоціях і почуттях, знатиме, чого хоче (не хоче), а також зможе обґрунтувати своє ставлення до самого себе, інших людей, життєвих подій і явищ оточуючого довкілля [там само].

Аналізована освітня лінія Базового компоненту дошкільної освіти спрямовує зусилля вихователів на формування такої важливої ознаки автентичності дошкільників, як самосвідомість, зокрема, на розвиток у дитини адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», вміння знайти спільне і відмінне між собою та іншими, формування впевненості у власних силах і можливостях, здатності орієнтуватись у своїх чеснотах і вадах, спроможності виявляти самоповагу та власну гідність, співвідносити свої бажання і можливості. У результаті таких виховних впливів у дошкільника мають бути сформовані такі ознаки автентичності особистості, як обізнаність із образом самої себе, своїм місцем у системі людської життєдіяльності (у сім'ї, групі однолітків, соціально-комунікативному просторі, у різних видах діяльності); здатність до самооцінки,

позитивного ставлення до власного внутрішнього світу, оптимістичне світовідчуття [1].

Отже, у процесі дошкільної освіти дитина має усвідомити, хто вона є в цьому світі, яка вона є насправді, яким є її внутрішній світ, чого вона хоче, які здібності та потенційні можливості допоможуть їй успішно самореалізуватись у подальшому (шкільному) житті. З огляду на зазначене, одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є допомога дитині у пізнанні власної особистості, в усвідомленні тих сутнісних характеристик, які принципово відрізняють особистість дитини від усіх інших, у пошуку тих особистісних здібностей і ресурсів, які забезпечать її природовідповідну повноцінну життєдіяльність у світі, що постійно змінюється; сприяння становленню зростаючої особистості, яка знає власні можливості, особливості, переваги й недоліки, здатна реалізувати власний внутрішній потенціал у реальному житті.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
3. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – [3-е изд.]. – СПб.: Издательство «Питер», 2003. – 352 с.
5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2006. – 416 с.
6. Федан О. В. Теоретичний аспект поняття «автентичність» у філософських та психологічних науках // Молодий вчений. – 2016. – №11 (38). – С.397-400.
7. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Издательство «Питер», 2008. – 608 с.

Нікітська Ю. М.,
*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

СИСТЕМА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Протягом багатьох століть Британська система освіти розвивається і вдосконалюється керуючись чіткими вимогами щодо ефективності навчального процесу і якості навчання. Донині для кожного громадянина віком від п'яти до шістнадцяти років освіта є обов'язковою, а кваліфікації, отримані в Англії, Шотландії, Уельсі – є визнаними не лише в Європі, а й у всьому світі [4, с. 24]. Британські навчальні заклади користуються заслуженою повагою, популярністю, престижністю. Дошкільній освіті Великої Британії властива певна ієрархічність, структурованість, що робить процес навчання у Великій Британії ймовірним прикладом для наслідування сучасним українським освітнім простором в умовах трансформації.

У Великій Британії, як і в низці країн Європи, зберігається негативна тенденція, зв'язана з браком державних дитячих закладів освіти. Натомість численні приватні дитячі садки пропонують освітні послуги за вартість, яка складає, в середньому, 25 % від загального прибутку батьків, й іноді батькам доводиться кредитуватись для того, аби надати якісну дошкільну підготовку малюку [1, с. 120]. У рейтингу вартості послуг приватних дошкільних закладів Велика Британія посідає друге місце після Швейцарії. Для порівняння, у державному дитячому садочку бюджетом Великої Британії передбачено оплату 2,5 годин перебування дитини в закладі, однак загальна вартість дошкільної освіти в державному закладі значно нижча порівняно з приватними садками [6, с. 58].

За змістом роботи дошкільні заклади Великої Британії можна умовно об'єднати в три групи [5, с. 4]: денні ясла, які забезпечують догляд за дітьми; ясельні класи і школи, що працюють як заклади інтелектуального розвитку

дітей, підготовки їх до школи; ігрові групи, клуби матері та дитини, групи “можливостей”.

Розмаїття типів дошкільних закладів і навчальних програм яскраво відображає тенденції розвитку концепції дошкільного виховання у Великій Британії. Дитина тут виступає активним суб’єктом пізнання навколишнього світу. Тому й основне завдання виховання полягає в розвитку індивідуальності дитини, формуванні власної самостійності в оволодінні різними видами діяльності. Програми виховання і навчання Великої Британії сприймають особистість дитини як цілісне утворення, орієнтуються на використання відповідних мотиваційних чинників до навчання, стимулюють розвиток ініціативи. У дошкільних закладах Великої Британії на одного дорослого припадає близько трьох малюків і п’ять дітей віком від 3-х до 5-ти років [3, с. 92].

Незалежно від типу дошкільні заклади Великої Британії головною метою власного функціонування передбачають ретельну підготовку дитини до навчального процесу в школі. Тому такі заклади правомірно носять назву закладів дошкільної освіти. Попри те, що більшість занять з дітьми відбувається в ігровій формі – значна увага присвячена пізнанню оточуючого світу, розвитку мовлення, збільшенню словникового запасу дитини, вдосконаленню природних задатків. Для підвищення рівня адаптації до дитячого садка дитина спершу відвідує його разом з мамою, поступово самостійно пристосовуючись до нової соціальної ситуації розвитку.

Дошкільні заклади Англії та Уельсу приймають дітей віком з 3 до 5 років, в Північній Ірландії та Шотландії – з 2 до 4 років. Однак до цього часу діти з тримісячного віку можуть відвідувати так звані денні дитячі кімнати, що є певним аналогом вітчизняних дитячих ясел. Перша дошкільна установа для дітей у Великій Британії, за своїми функціями, є дитячим садком, але має назву Nursery School («ясельна школа»). Вона може бути будь-якої форми власності (державною, приватною) або ж знаходитися при конкретній школі. Зазвичай в Nursery School дітей навчають читати, співати, танцювати, а з дітьми віком до 2 років займаються вправами на розвиток дрібної моторики, абстрактного

мислення, соціальної адаптивності [2, с. 99]. Хоча чіткого оцінювання рівня підготовки дитини в системі дошкільної освіти Великої Британії не існує, все ж певний контроль за розвитком дитини здійснюється, а результати зазначеного контролю систематично обговорюються з батьками. За розпорядком дня основна відмінність Nursery School від дитячого саду полягає в тому, що день поділяється на дві сесії – ранішню і денну. Навчальний рік в ясельній школі розділений на чотири чверті, а тижневі канікули передбачені не тільки між цими чвертями, але і в середині кожної з них. Між літньою і осінньою чвертями дітям дають можливість відпочити 1,5 місяця.

Не менш значущим у системі дошкільної освіти Великої Британії є турбота про душевний комфорт дитини. Дітей хвалять і заохочують навіть за найменший успіх, що істотно підвищує рівень самооцінки малюків і сприяє розвитку їх впевненості у собі. Саме таке відношення згодом допоможе дитині легко адаптуватися до життя в суспільстві і долати життєві ситуації.

Література:

1. Алексеева О. В. Сучасні тенденції виховання та освіти в розвинених країнах світу / О. В. Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 119 – 124.
2. Андреева Г. А. Инновационные процессы содержания педагогического образования в Англии / Г. А. Андреева // Педагогика. – 2003. – № 6. – с. 97 – 105.
3. Воскресенская Н. М. Педагогические исследования в Великобритании / Н. М. Воскресенская // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 89 – 99.
4. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – Москва : УРАО, 2011. – 208 с.
5. Мейвогель Р. Дошкольное и детское воспитание в Европе / Р. Мейвогель // Обруч. – 2008. – № 3. – С. 4 – 6.
6. Парамонова Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. – Москва, 2011. – 147 с.

Ніколаєску І.О.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ
КУРСУ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РІДНОЇ МОВИ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів-майбутніх вихователів ДНЗ пов'язана, насамперед, із формами, методами і засобами навчання, що отримали назву «активних». Нам імпонує думка А. Вербицького про те, що досвід «активного» навчання в усіх ланках професійної освіти переконує, що за допомогою його форм, методів і засобів можна надзвичайно ефективно вирішувати цілу низку завдань, які в традиційному вирішити важко [1–2].

Під активним ми розуміємо таке навчання, у якому студент є суб'єктом пізнавальної діяльності, активною особистістю в процесі самостійного здобування знань, умінь і навичок та подальшого професійного самовизначення. Активне навчання зміщує акцент із навчальної діяльності викладача на активізацію діяльності студентів й актуалізацію їхніх мотиваційних ресурсів, що має принципове значення в процесі їх професійної підготовки.

Підґрунтям застосування активних методів навчання слугує діалогічне спілкування між викладачем і майбутніми вихователями ДНЗ, а також між самими студентами. У процесі діалогу розвиваються комунікативні здібності, уміння вирішувати проблеми колективно. Активні методи навчання спрямовані на залучення майбутніх спеціалістів дошкільної сфери до самостійної пізнавальної діяльності, викликають особистісний інтерес до вирішення будь-

яких пізнавальних завдань, надають можливість застосування студентами отриманих знань під час здійснення професійної діяльності. Мета активних методів навчання полягає в тому, щоб під час засвоєння знань, умінь, навичок були задіяні всі психічні процеси (мовлення, пам'ять, увага та ін.).

На нашу думку, до інтерактивних методів навчання можна зарахувати ті активні методи, які дозволяють залучити до активної діалогічної (полілогічної) діяльності всіх присутніх на занятті, тобто – кожен інтерактивний метод навчання є, безперечно, активним, але не кожний активний може бути інтерактивним.

Інтерактивні методи навчання дозволяють не тільки оптимально враховувати навчальні потреби студентів, а й створювати умови для постійного, систематичного аналізу власних дій. Завдяки інтерактивному навчанню можна уникнути появи у свідомості студентів шаблонів, стереотипів у ставленні до майбутньої професійної діяльності.

Інтерактивні методи ґрунтуються на діяльності учасників та груповій взаємодії. Вони необхідні для того, щоб: порушити монотонність і поживити навчальні заняття; сприяти формуванню партнерських відносин; розвивати співпрацю, творчість; забезпечити орієнтацію навчання на практичну професійну діяльність; залучати до співпраці широку аудиторію слухачів.

До найбільш поширених інтерактивних методів, які ми використовуємо на практичних заняттях під час вивчення курсу «Теорія та методика розвитку рідної мови дітей дошкільного віку», належать: дискусії, рольові ігри, моделювання ситуацій, мозковий штурм, творча вправа.

Дискусії. Ця форма роботи може бути корисна у процесі обговорення питань психолого-педагогічного спрямування, які не мають одноголосної думки в сучасній науці. Вона дозволяє зіставити протилежні позиції, побачити проблему з різних сторін, уточнити позиції учасників навчання, забезпечує спонтанність поведінки в групі, інтеграцію взаємин та глибинний аналіз результатів. Під час дискусії студенти аналізують ситуації з практики роботи вихователів ДНЗ, які ми пропонуємо на відео презентаціях, наводять власні або

відомі приклади. Дискусія є ефективним методом формування особистісних якостей, сприяє зміні ціннісних орієнтацій та установок кожного члена групи.

Рольові ігри. Мета застосування рольової гри – навчання через залучення досвіду та використання почуттів. Вправи, які мають рольовий зміст, сприяють розширенню практичного досвіду учасників шляхом створення конкретних ситуацій, коли учаснику пропонують прийняти певне рішення чи обрати позицію відповідно до проблеми (виконати роль). У ході вирішення завдань активізуються не тільки знання, але й розвиваються колективні форми спілкування, студенти можуть виявити акторські здібності. Рольові ігри дозволяють не лише програвати ситуації, але й запропонувати власний вихід, який дозволить довести цю ситуацію до логічного її завершення. Використання такого методу під час занять дозволяє виявити емоційно-почуттєвий стан особистості, її професійні можливості та творчий потенціал. До такої гри немає рекомендацій, як вирішити проблему, але в умовах максимальної наближеності до реальних професійних умов, в атмосфері пошуку й невимушеності, майбутнім вихователям ДНЗ надається можливість виявити різноманітні варіанти розв'язання певної проблеми. Наприклад, під час вивчення теми *«Методика розвитку зв'язного діалогічного мовлення у дошкільників (формування діалогічної компетенції)» студентам пропонуються уявлювані ситуації* («Уяви собі, що ви грались з дітьми в пісочниці і ти випадково наступив на будову свого товариша. Попроси пробачення у Тараса, запропонуй свою допомогу»; «Уяви собі, що в тебе день народження. Зберуться твої друзі. Запроси Зіну та Олю до себе на день народження»; «Уяви собі, що в групу прийшов новенький хлопчик. Ти його зустрів. З чого б ти почав свою розмову?»; «Ось телефон. Уяви собі, що ти телефонуєш бабусі, до села. Я буду бабуся. Поговори зі мною»), які сприяють кращому розумінню діалогічного мовлення дошкільника та у подальшому його аналізу під час занять у ДНЗ.

Моделювання ситуацій. Цей метод передбачає створення й аналіз конкретної ситуації, моделювання типових ситуацій професійного спілкування. Аналіз конкретних ситуацій, особливо конфліктних, дозволяє з'ясувати

причини виникнення проблем, відшукати шляхи їх вирішення, проаналізувати власний досвід і вивчити досвід інших. На думку вихователів ДНЗ, найпоширенішими є ситуації, які стосуються безпосередньо спілкування з дітьми, що проживають у кризових сім'ях, дітьми-сиротами, девіантними підлітками. Тому застосування таких вправ дозволяє студентам проаналізувати власні дії, усвідомити правильність обрання методів та правил переконливого спілкування, застосування етичних норм під час суб'єктної взаємодії.

Мозковий штурм. Цей метод доцільно використовувати на початку заняття під час розгляду вивченої теми. Саме метод мозкового штурму дозволяє учасникам висловити власну думку чи припущення стосовно обговорюваної проблеми, пізнати щось нове, прийняти чи не прийняти почуте. Метод мозкового штурму дозволяє студентам усвідомити важливість толерантного ставлення до інших, не критичність і повагу до думки співрозмовника, розвиває такі елементи дивергентного мислення, як сприйняття та гнучкість (визначення властивостей об'єкта та застосування їх в інших умовах), коли після розгляду усіх, навіть фантастичних засобів вирішення певної проблеми, група розробляє найдосконаліше та найбільш доцільне рішення окресленої педагогічної проблеми.

Творча вправа. Творчі вправи використовують для розкриття творчого потенціалу особистості, його творчої самореалізації. Завдання у вигляді розробки колажів, малюнків, складання пісень, есе, історій чи казок, продовження незакінчених речень відбувається як в індивідуальній формі, так і в груповій. Такі вправи насамперед є істотним рушієм ідей, а не перевіркою творчих талантів.

Так, наприклад, під час опанування теми «*Методика розвитку мовлення у дітей першого–другого років життя*» та з'ясування питання щодо завдання, змісту і методики розвитку мовлення дітей другого року життя (розвиток словника та активного мовлення; особливості засвоєння звуків рідної мови, формування граматичної правильності мовлення; розвиток діалогічного мовлення; розвиток описового мовлення) доречно запропонувати студентам

скласти вправу, використовуючи послідовність із трьох дій з предметами об'єднати їх у сюжет із словесним супроводом. Наприклад, лялька Катруся збирається спати. Вона вмивається, роздягається і лягає в ліжечко.

Використання творчих вправ допомагає студентам відтворити не лише власні внутрішні переживання, а й побачити та відчувати внутрішній світ дитини. Під час вивчення теми *«Методика виховання звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку (формування фонетичної компетенції)»* цікавою є вправа «Звукові коробочки», яка сприяє тому, що дитина вчиться концентрувати увагу на звуках, вивчає поняття тихо-голосно, розвиває логічне мислення. Студентам пропонується 6 ємностей однакової форми. У кожену пару таких ємностей додаємо однаковий наповнювач (рис, цукор, манка, макарони, гречка, квасоля, вівсяні пластівці тощо). Ці наповнювачі при струшуванні повинні видавати різні звуки. Майбутнім вихователям пропонується завдання щодо подальшого використання цього матеріалу на занятті з дітьми під час вивчення особливостей звуковимови у дітей дошкільного віку.

Таким чином, особливості інтерактивних методів навчання полягають у можливості вирішення за їх допомогою психологічних проблем у колективі, у високому рівні розумової (інтелектуальної), аналітичної діяльності студентів. До того ж, практична діяльність сприяє більш міцному засвоєнню знань, підвищує інтерес до заняття, яке супроводжується позитивними емоціями і сприяє емоційно-інтелектуальному збагаченню навчання.

Література:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1997. – 207 с.
2. Вербицкий А. А. Психологические аспекты проблемного обучения / А. Вербицкий. – М. : Знание, 1983. – 95 с.

Онищенко С.Г.,
вихователь ДНЗ (ясла-садок) санаторного типу
№ 74 «Лісова пісня»
Черкаської міської ради,
м. Черкаси, Україна

ЕКОЛОГО-РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Еколого-розвивальне середовище забезпечує набуття дитиною досвіду контакту з природним оточенням та спілкування з дорослими. У широкому розумінні еколого-розвивальне середовище – це єдність природного, предметного, соціального та середовища внутрішнього «Я». Це неперервна, педагогічно зумовлена спільна діяльність дітей та дорослих.

Розвивальне середовище має бути особистісно-орієнтованим, тобто, враховувати вікові та індивідуальні особливості кожної дитини. Це значить, що добір об'єктів природи повинен бути ретельним та доцільним. Варто звернути увагу на кількість, безпечність для дітей, видові ознаки тощо. Розвивальне середовище необхідно облаштовувати у такий спосіб, щоб дитина мала можливість діяти та створювати. При цьому важливі просторова орієнтація, змінюваність у часі, безпечність об'єктів природи [2, с. 27].

Для розвитку емоційно позитивного ставлення до живих істот необхідно навчити дітей дошкільного віку правил взаємодії з ними: придумати ім'я, звертатися лагідним голосом, вітатися тощо. Такий досвід допоможе взаємодіяти з твариною чи рослиною як із «суб'єктом», а не як з «об'єктом».

Один з вирішальних принципів – відповідність розвивального середовища особливостям розвитку та саморозвитку дошкільнят, їх збалансованість. Занадто активний вплив дорослого здебільшого гальмує особисту активність дитини, що негативно позначається на її розвитку. З набуттям дітей досвіду дорослий може опосередковано керувати їхньою діяльністю, створюючи для цього сприятливі умови. Майстерність педагога

полягає в тому, щоб скерувати вихованця до самостійних відкриттів, спонукати до розвитку пізнавальних інтересів, активізувати творчість, бажання експериментувати, прогнозувати наслідки, спостерігати за об'єктами та явищами природи у русі, змінах та розвитку. Саме це оптимальне співвідношення процесів розвитку та саморозвитку впливає на особисту активність дитини [1, с. 56].

Створення екологічно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу передбачає краєзнавчий, країнознавчий, планетарний та космічний підходи [2, с. 87].

Краєзнавчий підхід має забезпечити наявність природних об'єктів місцевості, де мешкають діти: гербаріїв листя рослин найближчого природного оточення, зразків кори, плодів, ґрунтів; ілюстрацій, репродукцій картин, фотографій найпоширеніших рослин і тварин, природних угруповань, їхніх коротких характеристик, цікавих особливостей поведінки тощо.

Країнознавчий і планетарний підходи передбачають наявність найпоширеніших об'єктів з різних природних зон України, а також (по можливості) з інших куточків нашої планети (мешканців морів, пустель, тундр тощо), їхніх описів. Наприкінці молодшого дошкільного віку бажано використовувати в роботі з дітьми карту, глобус, ілюстрації із зображеннями об'єктів Космосу та відомості про них. Усе це дасть змогу вихователю збагатити, зробити цікавішими та змістовнішими розповіді, бесіди, досліди, дидактичні ігри, а дітям поступово набувати знання про багатоманітність світу Природи.

Надзвичайно важливим якомога повніше використати можливості дошкільного закладу для екологічного виховання дітей. Адже порівняно з наступною ланкою освіти (початковою школою), вони набагато ширші. Це, зокрема: наявність природного (куточки природи в групах, екологічні стежини, квітники, городні та садові ділянки тощо) та предметного (обладнані місця для спостережень, проведення дослідів, дидактичних ігор тощо) середовищ; можливість екологізації різних видів діяльності дітей: ігрової, пізнавальної,

мовленнєвої, образотворчої, трудової, музичної; організація прогулянок, екскурсій, короткочасних та довготривалих спостережень у докїллі, елементарної пошукової діяльності; щоденне спілкування з батьками та залучення їх до виховного процесу тощо.

Навколишнє середовище, в якому розвивається дитина, повинно бути різним: підтримувальним, насиченим, комфортним, розвивальним. Ефективність впливу довкілля на особистість дитини дошкільному навчальному закладі залежить від здатності педагогічного колективу організувати комфортне еколого-розвивальне середовище. Для розширення та збагачення екологічного розвивального середовища потрібно максимально задіяти його традиційні та нетрадиційні складові [3, с. 65 – 67]. До традиційних складових належать: куточки природи, які повинні відповідати віковим особливостям дітей; в них знайомлять дітей з кімнатними рослинами, їх різну потребу в догляді, кількості тепла, світла і вологи; з об'єктами живих істот: акваріумними рибками, птахами, черепаками та догляду за ними.

До нетрадиційних складових належать: ділянка дотику: спеціально обладнано доріжка створена принципом збільшення жорсткості покриття. Складається вона з восьми послідовних секторів (трава, дрібний пісок, морські камінці, кругла галька, каштани, ялинкові шишки, уламки природного каменю, пеньки); дослідницька ділянка; альпійська гірка, штучне озеро; природнича лабораторія; зимовий сад; екологічні стенди; знаки заборони [3, с. 55].

Наприкінці молодшого дошкільного віку бажано використовувати в роботі з дітьми карту, глобус, ілюстрації з зображенням об'єктів космосу та відомості про них. Усе це дасть змогу дорослим збагатити, зробити цікавішими та змістовнішими розповіді, бесіди, досліді, дидактичні ігри, а дітям поступово набувати знання про багатоманітність світу Природи.

Отже, ефективність впливу довкілля на особистість дитини в дошкільному навчальному закладі залежить від здатності педагогічного колективу організувати доцільне та комфортне еколого-розвивальне середовище. Зважаючи на значущість еколого-розвивального середовища,

необхідно дотримуватися загальних вимог щодо його облаштування та використання.

Література:

1. Дивний світ природи // Бібліотека вихователя дитячого садка № 13 – 14. – 2006. – С. 80.
2. Іванова А. І. Екологічні спостереження та експерименти в дитячому саду. Світ рослин / А. Іванова. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. – 240 с.
3. Коломина Н. В. Виховання основ екологічної культури в дитячому садку / Н. В. Коломина. – Харків: «Світ», 2004. – 144 с.

Панченко О. О.,
*магістрантка кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Нині, науковцями не достатньо обґрунтовані особливості організації дослідницької діяльності дошкільників в ДНЗ. Причинами цього можна вважати дефіцит відповідної методичної літератури та відсутність мотивації педагога до впровадження дослідницької діяльності на заняттях з довкілля, адже проведення дослідів потребує певної підготовки та займає велику кількість часу. Як наслідок, повільне впровадження експериментів на заняттях з довкілля в ДНЗ.

Питання організації дослідницької діяльності були об'єктом вивчення таких науковців як Т. Байбара, Н. Бібік, А. Богущ, Т. Бондаренко, Н. Лисенко та інші. Вони звертали увагу на організацію куточка дослідницької діяльності, засобів організації, структуру роботи та її етапів, особливості ускладнення різних видів експерименту.

За визначення Т. Байбари, дослід – це метод пізнання, вид пізнавальної діяльності дитини, що спрямований на ознайомлення з навколишнім світом [1,

с. 43]. Натомість, у дослідженнях Н. Бібік поняття «дослід» розглядається як процес спостереження за певним об'єктом з метою його вивчення [2, с. 54].

Як і будь-який вид діяльності дошкільників, дослідницька діяльність повинна спиратися на певні загально дидактичні та специфічні принципи. У працях педагога Н. Горопахи проаналізовано 5 основних принципів, яких необхідно дотримуватися вихователю під час організації дослідницької роботи з дошкільниками:

1. принцип відповідності потребам і інтересам дитини – урахування потреб й інтересів дошкільника, уміння реалізувати ці потреби на власному практичному досвіді;

2. принцип урахування вікових, індивідуальних, психологічних особливостей дошкільника – використання диференційованих завдань та різних методів впливу на дитину зі сторони педагога;

3. принцип доступності – зміст організації експерименту повинен відповідати змісту навчальної програми й вікових особливостей дошкільника, рівня розвитку психічних процесів, когнітивної та інтелектуальної сфер;

4. принцип активізації самостійності – виконання практичних дій дошкільника під час експерименту без нав'язливого впливу вихователя, мотивація до пізнавальної діяльності;

5. принцип безпечності – створення безпечних умов проведення експерименту, безпека використання обладнання та необхідних матеріалів під час експериментальної діяльності, повідомлення дошкільникам правил техніки безпеки під час роботи з крихкими чи гострими предметами. Даний принцип відноситься до специфічних, тобто притаманний для певного виду діяльності [5, с. 22].

Отже, при організації дослідницької роботи слід врахувати вище зазначені принципи, що допоможе вихователю правильно скерувати свою діяльність на всіх етапах проведення експерименту.

Відтак, дослідницька робота відбувається у декілька етапів. Перший етап – організаційний – найскладніший та характеризується підготовкою до дослідю.

Організація досліду розпочинається з постановки вихователем мети, цілей й завдань, яких необхідно досягнути у ході виконання даного виду діяльності. Після цього підбираються форми, методи, прийоми та засоби реалізації поставлених завдань. Вони мають відповідати віковим, особистісним й психологічним особливостям дошкільників і реалізовуватися відповідно до загально дидактичних принципів. Засоби навчання для дослідницької роботи відіграють значну роль в активізації пізнавальної діяльності дітей та являють собою невід'ємний елемент у навчально-виховному процесі. Правильно відібрані засоби навчання дають змогу реалізувати цілі навчання, принципи і закономірності навчання; підвищують рівень підготовленості дошкільників до проведення дослідів; мотивують дітей до діяльності [3, с. 72].

Перед проведенням досліду чи експерименту вихователь чітко встановлює часові межі дослідницької діяльності. Нескладні досліди можна проводити під час занять (іноді не лише на одному занятті), прогулянок чи екскурсій. Складні досліди потребують підготовки як з боку вихователя так і з боку дошкільників (наприклад: на одному занятті діти вивчають нову інформацію, а на іншому – здійснюється експериментальна діяльність). На цьому етапі важливе місце займає пошук вихователем цікавої інформації про певний об'єкт, створення сюрпризного моменту та атмосфери зацікавленості шляхом підготовки цікавих розповідей, казок, загадок чи гри.

Наступний етап – початок досліду, що базується на висуненні припущень. Наприклад, вихователь задає дітям запитання: «Що буде якщо в посудину з водою помістити пір'їну, камінець, дерев'яний кубик?». Якщо припущення є правильним, це перевіряється експериментально, якщо ні – спростовується (також на прикладі досліду). Вихователю необхідно враховувати усі припущення висунені дітьми, а не лише окремих осіб. Такий підхід до роботи вмотивує всіх дітей до активної участі в експерименті.

За необхідності, дослід повторюється декілька разів, при цьому вихователь може змінювати об'єкти впливу (наприклад: зміна запаху води есенцією, оцтом, лимонним соком; дослідження прозорості води шляхом

поєднання замуленої водою, молока, олії зі звичайною водою). Необхідно пам'ятати, що вимагати від дітей тиші під час проведення досліду чи по його закінченню не потрібно, адже так діти виражають свої емоції від почутого та побаченого.

По закінченню проведення досліду, його результати обов'язково повинні обговорюватися. Обмін думками, щодо проведених досліджень – третій етап організації дослідницької діяльності. Цей етап можна організувати у вигляді гри чи вправи. Це дасть змогу не лише вислухати думку кожної дитини, але й підтримувати дисципліну під час діяльності.

Наступний етап дослідницької діяльності – підбиття підсумків та обговорення (підтвердження або спростування) припущень висунутих дітьми [6].

Важливу роль у проведенні дослідів займає середовище в якому він організовується (групова кімната, подвір'я, дослідницька ділянка), наявність необхідної кількості засобів для досліджень (пробірки, палички, гуаш) та матеріалів (пісок, вода, насіння, мінерали і т. д.). Н. Бібік доводить важливість організації куточка дослідницької діяльності в ДНЗ, а також необхідні засоби для оснащення дитячої міні-лабораторії. Відтак, згідно досліджень педагога, середовище дослідницької діяльності повинне включати місця для:

- 1) виставок експонатів, колекцій, рідкісних та цікавих предметів (пір'я павліна, ракушки, мінерали), де діти зможуть самостійно ознайомитися з об'єктами природи;

- 2) зберігання матеріалів – воно має бути не доступним для дошкільників та зберігатися у відповідних умовах (вологість, температура, освітлення);

- 3) проведення дослідів – часто місцем для дослідів є столики в груповій кімнаті. Нині існує велика кількість різних міні-дитячих лабораторій, але безпека в груповій кімнаті її розміри та фінансові можливості становлять певні труднощі в організації зони для проведення експериментів;

- 4) не структурних матеріалів (пісок, вода, тирса, стружка, пінопласт та ін.) [2, с. 53].

Аналіз наукових джерел переконує, що організація дослідницької роботи під час занять ефективно впливає на рівень оволодіння дошкільником нової інформації, розвиток когнітивних процесів та інтелектуальної сфери, мотивує дітей до активної участі в навчально-виховному процесі. Експеримент виступає головним методом ознайомлення дошкільника з явищами природи, красою тваринного та рослинного світу, властивостями об'єктів навколишнього світу. Природа, у свою чергу, має значний вплив на формування особистості дитини дошкільного віку.

Література:

1. Байбара Т. Н. Методика навчання природознавства / Т. Н. Байбара. – Київ : «Веселка», 1998. – 334 с.
2. Бібік Н. Ознайомлення з навколишнім світом / Н. Бібік // Початкова школа. – 2001. – №6. – С. 53–58.
3. Бондар В. Л. Дидактика : навч. посіб. / В. Л. Бондар. – Київ : «Либідь», 2005. – 264 с.
4. Бондарева Т. Дитяче експериментування / Т. Бондарева // Дошкільне виховання. – 2002. – №4. – С. 8–11.
5. Горопаха Н. М. Методика ознайомлення дітей з природою: хрестоматія / Н. М. Горопаха. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 432 с.
6. Пошуково-дослідницька діяльність дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: http://slovyanochka.at.ua/publ/poshukovo_doslidnicka_dijalnist_ditej_doshkilnogo_v_iku/1-1-0-20.

Парубченко М. С.,
*магістрант кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СУСПІЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

Одним із головних засобів розвитку дитини як особистості є ознайомлення дошкільників з природою. Першочергово, у процесі свого розвитку, діти починають орієнтуватися у навколишньому середовищі, що у

свою чергу, впливає на формування пізнавальних здібностей дітей, розвитку творчості, виховує у них бережливе ставлення до природи тощо. Все це стосується і категорії обдарованих дітей, які сьогодні є майже у кожній групі дошкільного навчального закладу.

Раннє дитинство і дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для розвитку здібностей, оскільки у них спостерігається висока пізнавальна активність, підвищена вразливість, потреба у розумовому навантаженні, добре розвинена інтуїція, яскравість, конкретність образів і легкість маніпулювання ними. Визначальними рисами дошкільного віку є фантазія, творча уява, нестандартність мислення, проявляється особлива чутливість та чуйність до навколишнього світу. Тобто, дошкільний вік є сприятливим періодом для розвитку у дітей творчих здібностей, а тому, в освітніх закладах необхідно своєчасно виявляти дітей з передумовами обдарованості, проводити спеціальну роботу по збереженню і подальшому розвитку їх здібностей, спираючись на власну активність дітей, об'єднуючи зусилля педагога-психолога, вихователів, вузьких фахівців, батьків [3, с. 37]. Для цього необхідно чітко розуміти значення поняття «обдарованість».

Вивченням феномену обдарованості займалися вчені та філософи (Платон,

К. Гельвецій, Дж. Локк, Дж. Рензулі, Д. Сіско, К. Текакс, Л. Термен, Є. Торренс, А. Трей, Д. Фельдхьюсен, Ф. Фрімен, Л. Халлінгуарт, А. Шведел та ін.). Завдяки їхнім працям накопичена значна філософська, психологопедагогічна, методична література. Варто наголосити, що у давні часи розвитку здібностей дітей, виховання еліти надавали неабиякого значення. Загалом обдарованість розглядається як складний феномен, що характеризується відкритістю, відсутністю чітких значень та багатозначністю.

Найбільш широко визначив поняття обдарованість німецький психолог В. Штерн, який зазначав, що обдарованість – загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; загальна здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя [5]. При цьому загальна

обдарованість по трактовано як рівень розвитку загальних здібностей, діяльність у якій людина може досягти значних успіхів. Загальна обдарованість є основою розвитку спеціальних здібностей, але сама є незалежним від них чинником [2, с. 234].

Нині, діючою і найбільш поширеною для розроблення регіональних програм роботи з обдарованою молоддю є Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю [6]. Метою програми є виховання громадянина, створення умов для надання системної підтримки обдарованій молоді, її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

Основними завданнями програми роботи з обдарованими дітьми є:

1. забезпечення сприятливих соціальних, психологічних, педагогічних умов для актуалізації задатків дітей;
2. усунення зовнішніх й внутрішніх факторів, які ускладнюють прояви творчого потенціалу обдарованих дітей;
3. спрямування зусиль педагогічного колективу, батьків і самих дошкільників на створення сприятливого освітнього простору;
4. запровадження у навчально-виховний процес різних видів діяльності (довкілля, суспільство, мистецтво, наука) та спонукання дітей до результативного вияву творчої активності у цих сферах [6].

Зважаючи на це у концепції дошкільного виховання [4] значну увагу звернено на вирішенні завдань екологічного й фізичного виховання дітей дошкільного віку, формування у них ціннісного ставлення до природи, що і підтверджує доцільність питання. Програми навчання й виховання дошкільників («Дитина», «Я у світі», «Дитина в дошкільні роки») є інтегрованими і включають такі елементи – «Система живої природи», «Система неживої природи» та «Методика ознайомлення дітей з природою» [1, с. 18-19].

Працюючи з обдарованими дітьми дошкільного віку з ознайомлення їх із суспільним довкіллям варто пам'ятати, що це особливі діти, що потребують

особливого підходу. Тому, ознайомлюючи обдарованих дітей дошкільного віку із суспільним довкіллям слід враховувати відповідні стратегії (плани) навчання:

1) стратегії навчання, що спираються на кількісні зміни:

- прискорення – збільшення темпу засвоєння навчального матеріалу;
- інтенсифікація – збільшення обсягу навчального матеріалу, тобто

підвищення інтенсивності навчання;

2) стратегії, що спираються на якісні зміни:

- диференціація навчання – організація навчального процесу, при якій створюються умови, які дають змогу кожній дитині розкрити всі свої потенціальні можливості;

- індивідуалізація навчання – організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності дітей, рівень розвитку їх здібностей до навчання [6].

Ці стратегії є актуальними і їх слід враховувати під час організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Перш за все вихователь, за допомогою спеціальних тестів та методик, а також на основі спостережень має виявити вид обдарованості дитини. Це допоможе у подальшій організації різних видів діяльності з дітьми. Організуючи таку роботу вихователь повинен чітко пояснити мету та завдання майбутньої роботи. Після цього, готуючись до безпосереднього ознайомлення дітей із суспільним довкіллям та виконання обговорених завдань і вже знаючи індивідуальні особливості обдарованих дітей, вид їхньої обдарованості, їхні вподобання вихователь, може об'єднувати дітей в групи, дотримуючись при цьому принципу диференціації. Оскільки, у групах дошкільних навчальних закладах знаходяться різні діти (обдаровані і діти з нижчим рівнем розвитку здібностей та задатків) тому і групи можуть бути об'єднані за різними критеріями. Вихователь у роботі з обдарованими дітьми використовує такі ж методи й форми роботи як і з іншими дітьми, але повинен враховувати принципи прискорення, інтенсифікації, диференціації та індивідуалізації навчання.

Так, ознайомлюючи дошкільників із суспільним довкіллям, необхідно використовувати активні й інтерактивні методи активізації творчого пошуку, до яких належать: метод евристичної загадки, метод «мозкової атаки», метод синектики, метод гірлянд запитань, метод ліквідації безвихідних ситуацій тощо [3, с. 39-40]. Проте, не варто нехтувати і традиційними методами навчання й виховання, які або ж передують, або підсилюють ефективність інтерактивних методів.

У процесі навчання розвиток обдарованої дитини слід розглядати як розвиток її внутрішнього діяльнісного потенціалу, здатності бути автором, активним творцем свого життя, уміти ставити мету, шукати способи її досягнення, бути здатним вільно обрати і відповідати за нього, максимально використовувати свої здібності. Саме тому методи і форми роботи вихователя повинні сприяти розв'язанню поставлених завдань. Для цієї категорії дітей варто застосовуються такі *методи роботи*:

- дослідницький;
- частково-пошуковий;
- проблемний;
- проектний (нескладні проекти для дошкільників).

Ці методи дають можливість вихователю допомогти обдарованим дітям обрати форми і види діяльності, які їх зацікавлять [3, с. 42-43].

Отже, для розвитку у обдарованих дітей творчості вихователю необхідно при організації навчальної діяльності дітей дошкільного віку з ознайомлення із суспільним довкіллям діяти поетапно та дотримуватися принципів інтенсифікації, диференціації та індивідуалізації.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – Київ, 2012. – 30 с.
2. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2002. – 311 с.
3. Володарська М. О. Робота з обдарованими дітьми / М. О. Володарська, А. І. Настенко, О. М. Пілаєва [та ін.]. – Харків : Вид. група «Основа», 2010. – 190 с.

4. Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://www.kharkivosvita.net.ua/files/konceptcia_%2026_07_10_1.

5. Понятие одрренности. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://psyznaiyka.net/view-sposobnosti.html?id=odarennost-talant>.

6. Програма роботи з обдарованими дітьми / Творча майстерня психолога Пузиревич Катерини [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://novosvit.pp.ua/programa-viyavlennya-ta-rozvitku-obdar>.

Прокопенко В. В.,
*завідувач, ДНЗ (ясла-садок) санаторного типу
№ 74 «Лісова пісня»
Черкаської міської ради,
м. Черкаси, Україна*

СТВОРЕННЯ ФУНДАМЕНТУ УСПІШНОСТІ ДИТИНИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

Щорічно напередодні нового навчального року в педагогічних колективах кожного дошкільного закладу проходять обговорення пріоритетів розвитку; акцентується увага на актуальних цілях, які ставить перед нами сьогодні; намічаються завдання та плани; окреслюються шляхи їх реалізації.

Актуальним питанням для освітян є впровадження концепції «Нової української школи». Яким чином нас, педагогів дошкільних закладів, стосується шкільна концепція? Школа і дошкільний заклад – це дві початкові ланки безперервної освіти людини, установи, які декларують: презумпцію талановитості дитини; рівний доступ до освіти; відсутність будь-яких форм дискримінації.

У дошкільних закладах, як і в школах, існують ідентичні принципи: цінність дитинства – тобто відповідність вимог віковим особливостям дитини; радість пізнання та розвиток особистості – тобто плекання самостійності та незалежного мислення замість «навченої беспорядності»; принципи здоров'я та

безпеки – формування здорового способу життя та створення безпечних умов для фізичного та психоемоційного розвитку дітей.

Це особливо важливо для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку – вони мають навчатися в атмосфері взаємної довіри та поваги, без цькування та насильства. Дитина в ранньому віці сприймає світ цілісно, а не предметно. Протягом останніх років вихователі враховують цю психологічну особливість дошкільників, плануючи навчально-виховну роботу, як і вчителі, що об'єднують предмети довкола цікавих для дитини тем чи проблем. Інтеграція предметів вже давно не є чимось експериментальним. Лише інтенсивно перебудовується зміст безперервної освіти. Він розроблений на основі компетентнісного підходу. Це означає, що дитина набуває знань не заради знань, задля вміння їх застосовувати в реальному житті. Якщо ще стисліше: не що ти знаєш – а як ти цим вмієш користуватися. Саме тому в практичній роботі як педагоги дошкільних закладів, так і в школах здійснюють прив'язки до досвіду дитини та можливостей застосувати здобуті знання на практиці.

Тому, можна сказати, що компетентна дитина – це відповідальна, самостійна, ерудована, вольова, креативна, ініціативна, самосвідома, з адекватною самооцінкою, високоморальна тощо.

Яким же повинен бути педагог, що формує компетентного вихованця? Чи завжди він відповідає критеріям ідеального педагога, які вимагає наше суспільство? А ідеальний сучасний педагог повинен бути кваліфікованим спеціалістом; відмінним працівником; гарною людиною.

Розглянемо детальніше складові ідеального сучасного педагога. Спеціаліст володіє знаннями педагогічної теорії, педагогічною майстерністю, знаннями психології, технологіями навчання і виховання, здатністю до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, уміннями раціонально організувати працю; виявляє любов до справи, любов до дітей, віру в людину, педагогічні здібності, загальну ерудицію, терплячість, оптимізм, емпатію, витримку, винахідливість,

швидкість і точність реакції, душевну щедрість, емоційну врівноваженість, розуміння дітей, бажання працювати з дітьми, ясність і переконливість мови, вимогливість, тактовність, самовладання, справедливість, організаторські уміння, товариськість, уміння слухати тощо.

Відмінний працівник уміє визначати мету і досягати її, розподіляє час, систематично і планомірно підвищує кваліфікацію; володіє спрямованістю на підвищення продуктивності праці, здібностями до творчості, всебічною освіченістю, розумним оптимізмом, помірним скептицизмом, бажанням трудитися, відданістю справі, уміннями працювати в колективі, наполегливістю, дисциплінованістю, відповідальністю, активністю, орієнтацію у виробничих ситуаціях, уміннями розподіляти працю, готовністю нести відповідальність тощо.

Важливою категорією є педагог – гарна людина, яка повинна мати високі моральні якості, брати активна участь у громадському житті, мати активну життєву позицію, демонструвати особистий приклад в усьому, проявляти повагу до законів держави, мати національна гідність, патріотизм, готовність до захисту України, міцне здоров'я, вести здоровий спосіб життя, проявляти гуманізм, духовність, релігійність, потреба в спілкуванні, відкритість, моральність, критичне ставлення до своєї дії тощо.

Як же керівник дошкільного навчального закладу зможе наблизити до ідеального свій педагогічний колектив? Це можна зробити за допомогою моніторингу, тобто комплексу процедур спостереження, поточного оцінювання важливих перетворень в освітній системі, а також спрямування цих перетворень на досягнення визначених параметрів розвитку досліджуваного об'єкта.

Важливими для нас є ґрунтовний аналіз педагогічного моніторингу, мета якого полягає у визначенні якості застосування раціональних педагогічних засобів, реалізованих в освітньому процесі; наскільки дидактичні засоби (зміст, форми, методи навчання, режим навчальної роботи тощо) адекватні заявленим цілям і виявленим індивідуальним та віковим особливостям колег.

Реалізуючи вищезазначену мету, можна констатувати, що нема спостерігачів і тих, за ким спостерігають, а є суб'єкти, які співпрацюють між собою, удосконалюючи спільну діяльність на основі даних моніторингу.

З метою забезпечення якості дошкільної освіти важливо здійснювати підвищення кваліфікації та ініціювати (або підтримувати) саморозвиток педагогів у міжкурсовий період шляхом мотивування до участі у роботі майстер-класів, колоквиумів, брейн-рингів, воркшопів та інших форм динамічного навчання дорослих (у тому числі з питань наступності між дошкільною та початковою ланками у рамках впровадження концепції «Нової української школи»). Такі інтерактивні форми методичної роботи є ефективними як в умовах освітнього простору дошкільного навчального закладу, міста, так і на базі інституту післядипломної педагогічної освіти, які надають освітні послуги за замовленням педагогів сфери дошкільної освіти.

Як підсумок, хочу зазначити, що особисто для себе я знайшла відповідь на питання якого вихователя я хочу мати в своєму колективі – того, хто прагне. Педагогічна діяльність буде ефективною і продуктивною лише у тому випадку, якщо у педагога є бажання стати хорошим вихователем. А ось яку мотивацію знайти для тих, хто не прагне – цієї відповіді я поки що не знайшла.

Радько Ю. Р.,
*магістрантка кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Мовлення є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває з раннього віку і яке, в свою чергу, допомагає їй пізнати навколишній світ. Розширюючи під керівництвом дорослого свій життєвий досвід, дитина вчиться встановлювати елементарні причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами

зовнішнього світу, розуміє і сама ставить багато різноманітних питань [6, с. 204]. На початку третього року життя удосконалюється розуміння мови дорослого і формується власне мовлення дитини. При цьому зв'язок між словом і позначеним ним предметом або дією виникає тільки у випадку спілкування дитини і дорослого у процесі спільної діяльності. Мовлення дорослого привертає увагу дитини до предмета, формує завдання, керує способами вирішення цього завдання. Розвиваючи мовлення дитини, виховуючи потребу у спілкуванні, дорослий готує ґрунт для появи активного мовлення [6, с. 204].

Мова дітей раннього віку має велике значення у психічному розвитку дитини. Вона є найважливішим засобом передачі дитині суспільного досвіду [6, с. 205]. Оскільки мовленнєвий розвиток дитини – це складова і показник загального психічного розвитку людини [2, с. 6], то вважаємо за необхідне зупинитися на детальному вивченні загальної характеристики розвитку мовлення трирічних дітей.

Дослідженням розвитку мови і мовлення дітей дошкільного віку займалися відомі науковці А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Головань, І. Зимня, М. Лісіна, А. Леушина, Л. Лосева та ін. Проте, незважаючи на наявні наукові здобутки у цьому напрямі, є багато важливих питань, які потребують обговорення. Зважаючи на це, наше дослідження стосується розгляду загальної характеристики мовлення дітей третього року життя.

Відтак, особливістю дітей раннього віку є те, що голосовий апарат дітей ще недостатньо зміцнів. Діти не завжди вміють правильно ним користуватися, не вміють говорити пошепки, коли цього вимагає ситуація. У цьому віці в дитини ще недостатньо стійка увага до мовлення дорослих, вона може часто відволікатися від спілкування з дорослим. Більшість дітей слідом за дорослими непогано відтворюють різні інтонації, вірно користуються ними у своєму мовленні. Одночасно з розвитком мовлення розвивається мислення, пам'ять, уява дитини, які вдосконалюються у процесі провідного виду діяльності – гри.

У процесі гри дитина нерідко супроводжує свої дії словами, а іноді й цілими фразами. У цьому віці проявляється схильність дітей до наслідування, що є сприятливим фактором для розвитку активного мовлення дитини. Повторюючи слідом за дорослим слова й фрази, дошкільник не тільки запам'ятовує їх, вправляючись у правильному проголошенні звуків і слів, а й зміцнює артикуляційний апарат [5].

Мовлення дорослого стає засобом організації поведінки дитини, а наприкінці третього року – засобом пізнання дитиною довколишнього середовища. На третьому році життя розвиток мовлення дітей продовжується у таких напрямках: розуміння мовлення дорослих, оволодіння активним мовленням, удосконалення звуковимови, засвоєння граматичної будови мови, розвиток зв'язного мовлення [1, с. 79]. Динамічний розвиток мовлення у ранньому віці пов'язаний з предметною діяльністю дитини. На 2-3-му році життя у неї зростає інтерес до всього, що її оточує: вона хоче все побачити, пізнати, взяти в руки. Це бажання перевищує можливості дитини, і вона вимушена звертатися за допомогою до дорослого. Однак засобів спілкування, якими вона володіє (жести, міміка, окремі слова), вже недостатньо, щоб бути зрозумілою, задовольнити свою потребу в спілкуванні. Ця суперечність розв'язується завдяки виникненню нової форми спілкування – активного самостійного мовлення, яка знаменує важливий етап у психічному розвитку дитини, перехід від немовлячого до раннього віку [6].

Особливістю мовлення дітей третього року життя є загальна пом'якшеність: багато звуків ще відсутні, дитина замінює їх більш легкими для вимовляння [4]. У цей період хоча й значно поліпшується рухливість артикуляційного апарата (м'язів язика, губ, нижньої щелепи), але вимова дітей усе ще далека від норми. Артикуляційні «труднощі» продовжують гальмувати засвоєння дитиною звуків. Поряд з правильним вимовлянням звуків багато хто з дітей цього віку ще не вимовляє звуків «р», «л» і шиплячих. Одні звуки замінюють іншими, не завжди влучно вживають слова, бо не розуміють їх змісту, не завжди правильно узгоджують слова в реченні [1, с. 79]. Маючи вже

досить розвинене фонематичне сприйняття, дошкільники намагаються «підігнати» свою вимову до загальноприйнятого. Але це їм не завжди вдається, і вони заміняють відсутні звуки іншими, легшими для вимови, наприклад: «р» і «л» заміняють звуками «й» або «ль», і тверді свистячі – м'якими свистячими звуками тощо. Нерідко заміняють тверді приголосні, прості по артикуляції, м'якими («*дй*» замість «*дай*») [5]. Шиплячі звуки (*ш, ж, ч, щ*) подекуди замінюються м'якими свистячими: «*сакка*» (шапка), «*зкж*» (жук), «*цяйник*» (чайник). Тверді свистячі легко замінюються м'якими («санчата»); приголосний відсутній або замінюється звуками *лі, й*: «*ййба*» (риба), «*двелі*» (двері). У віці двох з половиною років усвідомлення малюком свого невміння правильно вимовити слово завдає великого болю, викликає плач у дитини. У цей період дитина уважна до особливостей мовлення, тонкощів вимови слів, граматичної будови мовлення [4].

Доведено, що на третьому році життя мовлення дитини починає набувати зв'язного характеру. Одиницею мовлення при цьому поступово стає не слово, а речення. Ускладнюється та урізноманітнюється структура мовлення, вона збагачується за формою, характером висловлювань, кількісним складом. Якщо розвиток активної мови дитини до півтора року відбувається повільно, то після півтора року дитина стає ініціативною. Швидкими темпами зростає словниковий запас: на початок третього року дитина використовує понад 200 слів (їх кількість в окремих дітей може бути удвічі-утричі більшою) [2].

Дошкільник на початку третього року життя ще не точно використовує правила мовленнєвого спілкування, створюючи при цьому спочатку свої власні правила мовлення і лише поступово освоює зразки мовлення дорослого з їх правилами граматики [36]. У цей період можна спостерігати перші запитання дитини: «Що це?», «Де?». Згодом, запитання урізноманітнюються, ускладнюються, з'являються нові: «Чому?», «Як?». Зростає інтенсивність звернень дитини до рідних та близьких дорослих із запитаннями.

На третьому році життя зростає розуміння дитиною мовлення. Дитина розуміє не тільки те, що відбувається в її присутності, але й те, що має

відбутися. Про рівень розуміння дитиною мовлення можна судити й по діях, які вона виконує за завданням дорослих, і по її висловлюваннях. Словниковий запас дитини поступово зростає. Вона знає назви багатьох предметів: іграшки, посуд, одяг та ін., тобто в основному тих предметів, які перебувають у найближчому оточенні [5].

У період раннього віку мовленню дитини притаманна велика кількість граматичних помилок: воно переривисте за своїм характером, містить багато повторювальних слів, дитина часто зупиняється на окремих з них. Поступово малюк починає вносити корективи у неточне використання правил граматичної будови мовлення, намагається точно копіювати зразки мовлення дорослих. Мовлення дитини стає складнішим і грамотнішим. Серцевиною розвитку мовлення є формування *узагальнень*, оскільки мовлення – засіб соціального спілкування, неможливий без узагальнення. Завдяки розвитку здатності до узагальнень дитина по-іншому сприймає довколишній світ. Якщо раніше значення речей визначалося для неї життєвою ситуацією, то з виникненням узагальнення розширюються рамки сприймання дитиною довкілля (наприклад, вона починає котити всі предмети, схожі на м'яч). Це веде до початку нової складної логічної перебудови нею інформаційного матеріалу [4, с. 28].

Подальшим етапом у розвитку мовлення дітей є оволодіння правильними граматичними та синтаксичними формами мовлення. У 2-3 роки дитина починає широко застосовувати в мовному спілкуванні з іншими людьми вже не окремі слова, а цілі пропозиції. При цьому спостерігаються окремі помилки в узгодженні відмінкових закінчень, а також роду, числа, часу дієслова і т. д.; діти в цьому віці часто допускають неправильні мовні звороти. В основі цих помилок лежить неточність диференціювання вже не окремих фонем, а складних сполучень слів у пропозиції за правилами рідної мови. Ці неточності долаються шляхом систематичного вправи в правильній побудові мови. Велике значення при цьому має граматична, зокрема синтаксична правильність мовлення дорослих і постійні їх вказівки, спрямовані на виправлення мовлення дітей [3, с. 54].

Отже, можна зробити висновок, що найважливішим досягненням раннього дитинства є оволодіння мовленням, що передбачає опанування мовою, вироблення вміння користуватися нею як засобом пізнання навколишнього світу і себе, засвоєння набутого людством досвіду, саморегуляції, спілкування і взаємодії людей. Ранній вік є сензитивним періодом для засвоєння дитиною мовлення і запорукою її подальшого розвитку.

Література:

1. Богуш А. М. Оберіг : Програма розвитку дітей від пренатального періоду до 3-х років / А. М. Богуш та ін. – Київ, 2014. – 105 с.
2. Богуш А. М. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2012. – №10. – С. 5–9.
3. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах / за ред. А. М. Богуш. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
4. Калуська Л. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку «Соняшник» / Л. Калуська. – Тернопіль : «Мандрівець», 2014. – 88 с.
5. Особливості розвитку мовлення в дошкільному віці. – Ніжин, 2006. – Електронний ресурс. – Режим доступу до джерела: <http://manme.ru/psixologiya/osoblivosti-rozvitku-movlennya-v-doshkilnomu-vic.html>.
6. Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину третього року життя: методичний посібник / Кузьмук Л. І.; за ред. Т. І. Поніманської. – Київ : Слово, 2013. – 568 с.

Рогачко М. С.,
технічний секретар СВР Д 41.053.01
Державного закладу «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна

ПРОБЛЕМИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р. наголошується, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних

працівників, їхнє професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти [1]. Тому одним із пріоритетів вищої педагогічної освіти є підготовка компетентного, конкурентоспроможного фахівця до роботи в динамічно мінливих умовах, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, готового до самоосвіти та саморозвитку. Освіта – найважливіше із земних благ, якщо вона найвищої якості. Інакше вона абсолютно даремна. (Редьярд Кіплінг) [2]. У цьому зв'язку важливим є завдання створити таку систему освіти, щоб задовольнити вимоги найвибагливіших поціновувачів одного із земних благ – освіти.

Населення України, як і будь-якої іншої країни, поділяється на два типи: на тих мешканців, які живуть в «Україні, що навчається» і тих, яких влаштовує «Україна, що не навчається» [2, с. 10]. Освітня «Україна, що навчається» живуть у світі постійного руху, у світі Інтернет, динамічних змін, глобалізації, економічного прогресу тощо. Громадяни, які належать до «України, що не навчається» існують у «застиглому» світі, де панує ностальгія за минулим, за «кращим» життям (на їхній погляд), де немає ніяких шансів, перспектив, бажань та дій для прориву в майбутнє, в нове майбутнє, що дасть змогу піднести нашу країну на якісно новий, європейський рівень розвитку.

Нинішню ситуацію в дошкільній освіті України можна визначити як стадію між старою системою цінностей, настанов, звичок і новою, що лише виформовується, і спрямовується на забезпечення оптимальних умов виховання і навчання особистості, яка розвивається.

У період незалежної України створено нормативно-правові засади щодо модернізації, (Закон України «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти») функціонування і розвитку сучасної вітчизняної системи дошкільної освіти, яка законодавчо визнана первинною ланкою системи безперервної освіти, що, у свою чергу, посилює вимоги до підготовки майбутніх педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів.

Однією з важливих умов модернізації системи освіти в Україні є професійна підготовка педагогічних кадрів, здатних успішно вирішувати

завдання всебічного виховання і розвитку дітей дошкільного віку. Ефективне здійснення процесу професійної підготовки неможливе без вирішення основних проблем у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Проблема підготовки фахівців дошкільної освіти є предметом багатьох досліджень (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Грама, Е. Карпова, І. Княжева, О. Листопад, І. Луценко, В. Нестеренко, О. Панько, та ін.).

Зазначимо, що підготовка педагогічних кадрів, у тому числі і педагога дошкільного фаху, насамперед повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша ланка в неперервній освіті України, від якої залежить рівень освіченості, вихованості, майбутнього підростаючого покоління. На цьому акцентують увагу вчені, які розглядають проблеми вдосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різні аспекти фахового становлення майбутнього вихователя (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, З. Борисова, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, М. Голота, Л. Завгородня, Л. Зданевич, Е. Карпова, І. Луценко, Н. Лисенко, Т. Поніманська, Г. Сухорукова та ін.).

Таким чином, розглянувши та проаналізувавши наукові джерела та дослідження, можна дійти висновку, що питання професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти розглядається паралельно та в контексті загальної підготовки педагогів.

На нашу думку, професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо.

Традиційно декларується принцип «діти – наше майбутнє». Період від народження до вступу в школу є, за визнанням фахівців, віком найстрімкішого фізичного і психічного розвитку дитини, першочергового формування фізичних і психічних якостей, необхідних людині упродовж усього подальшого життя.

Дитинство (а саме дошкільний вік) – сензитивний період для формування особистості дитини, набуття нею першого соціального досвіду, розвитку емоцій, почуттів. У продовж дошкільного віку вона оволодіває знаннями, вміннями і навичками, у неї формуються якісні психічні новоутворення та базові якості особистості (довільність, самостійність, ініціативність, креативність тощо). Усі новоутворення дошкільного віку є не сумою знань, а певним рівнем пізнавальної активності, самостійності та творчості. Це період, упродовж якого відбувається збагачення й упорядкування чуттєвого досвіду дитини, опановування специфічно людських форм сприйняття та мислення, бурхливий розвиток уваги, формування паростків довільної уваги та смислової пам'яті, дитина засвоює морально-етичні інстанції майбутньої поведінки.

Формально суспільство ніби погоджується з тим, що виховувати дитину слід з колиски. Що дошкільний вік – це сензитивний період розвитку дитини. Водночас повноцінний розвиток дитини передусім залежить від рівня підготовленості майбутніх вихователів, підготовка яких вимагає серйозної модернізації та усунення тих негативних явищ, які наявні в сучасній системі вищої школи.

- Відбувається скорочення провідних кафедр, які відповідають за фахову підготовку педагогів дошкільної освіти. Як результат – один викладач читає до 5 різних предметів. Так, це допомагає педагогам розширити та поповнити свої знання, але такі дії змушують викладачів розсіювати свою увагу на низку предметів, що, у свою чергу, призводить до його завантаженості (а це не кращим чином впливає і на здоров'я викладача, і на його професійну діяльність).

- Випускники шкіл не знають, ким хочуть стати у майбутньому. Недостатня вмотивованість випускників-абітурієнтів призводить до того, що держава отримує вихователя, якому не вдалося вступити до іншого ВНЗ або на інший факультет. Домінуючими мотивами вступу у ВНЗ є: бажання бути студентом, а не свідомий вибір професії вихователя.

- Студенти, які вступили до ВНЗ лише за бажанням батьків, або за компанію з другом мають низький рівень внутрішньої мотивації. За результатами наших досліджень у студентів перших курсів, які вступили на факультет дошкільної освіти, наявні два типи мотивації до навчальної діяльності. Мотивація внутрішнього типу – це реальна внутрішня мотивація оволодіння професією. Вона є необхідним чинником побудови внутрішньо гармонійної предметної структури навчальної діяльності, яка оптимальним чином організовує весь процес навчання (до 60%). При домінуванні зовнішніх мотивів створюється неадекватна, інвертована предметна структура навчальної діяльності, байдужість до якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності (до 40%).

- Звуження спеціальності педагога-дошкільника за рахунок суміжних.

- Переважна більшість педагогів, які працюють у приватних дошкільних закладах, не мають спеціальної дошкільної (а часто – і педагогічної!) освіти. Таке виховання дошкільників може призвести до незворотних проблем у розвитку дитини і фатальних наслідків для країни. По суті, майбутнє громадян держави у «руках» перших-ліпших вихователів, що були прийняті на роботу не відомо за якими критеріями.

- Існує й така проблема. Молоді вихователі надають перевагу посаді гувернантки, ніж вихователя ДНЗ, мотивуючи це тим, що соціальний статус і зарплатня у приватного гувернера значно вищі.

- Молоді спеціалісти дошкільного фаху відмовляються працювати в ДНЗ сільської місцевості. Це не дивно. У наших сучасних селах немає спеціально відведених приміщень для ДНЗ (зазвичай це старі будівлі, що вийшли з експлуатації та «стоять без діла»), а в тих, що побудовані також відсутні оптимальні умови (недостатня кількість дитячих ліжечок, відсутність спортивного майданчика, нестача дитячих іграшок тощо) для виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

- Також збільшилася кількість незадоволених батьків, які не можуть влаштувати дітей у ДНЗ у зв'язку з великими чергами (якщо вони не стали на облік відразу після народження дитини). Чекати на вільне місце доводиться дуже довго.

Сподіваємося, що сучасне реформування вищої освіти торкнеться і підготовки майбутніх вихователів ДНЗ.

Література:

1. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Г. В. Беленька. – К., 2012. – 493 с.

2. Вороніна Т., Науменко Т., та ін. Сили змін та вектори руху до нової освіти України – Біла книга. / Упорядн. В. Громовий. – Міжнародний благодійний фонд «Україна 3000». – К., 2009. – С. 16-17.

3. Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

Сиренко А. Е.,
*кандидат педагогических наук,
заведующая отделом дошкольного
образования КНЗ «Черкаський обласний
інститут післядипломної освіти
педагогічних працівників*

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПО СРЕДСТВАМ ТЕСНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Постановка проблемы в общем виде. Известно, что здоровье человека во многом зависит от сформированности его сознания и образа его жизни. Вот почему, очень важно с раннего дошкольного возраста приучить детей к здоровому образу жизни.

В современной системе дошкольного образования лишь последнее время стали уделять должное внимание тому, чтобы с детства последовательно формировать у ребёнка способность оценивать состояние своего здоровья. Вследствие чего, он будет в состоянии понимать сигналы тревоги, которые посылает организм, описывать свое физическое и психическое состояние и что самое главное, будет в состоянии своевременно предпринимать соответствующие меры.

Здоровье – это базовая ценность и необходимое условие полноценного психического, физического и социального развития ребенка. Не создав фундамент здоровья в дошкольном детстве, трудно сформировать здоровье в будущем.

Для этого недостаточно только усилий со стороны педагогов дошкольных учебных заведений, есть острая необходимость поддержки со стороны родителей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых затронуто данную проблему. Различные аспекты здоровья, а также влияние всевозможных факторов, особенно условия развития и обучения детей, длительное время изучали в большей степени учёные-медики: М. Антропова, Г. Апанасенко, В. Базарный, М. Безруких, Н. Польша, А. Сухарева и другие [6].

По статистике, за последние годы в Украине резко ухудшились такие существенные показатели, как здоровье дошкольников. На 8,6% снизилось число здоровых детей, на 6,9% увеличилось число детей с нарушениями в физическом развитии и предрасположенностью к патологиям. Почти на 2% возросла численность детей 3-й (специальной) группы здоровья с отчётливо выраженными отклонениями и хроническими заболеваниями. Основная проблема – низкий уровень знаний о ценности своего здоровья у взрослых и детей. Формировать культуру здоровья особенно важно, потому что, по оценке специалистов, приблизительно 75% болезней взрослых людей, это последствия неправильно организованной жизнедеятельности в детские и юношеские года.

Такие известные учёные и философы как: Ш. Амонашвили, М. Амосов, Ю. Лисицин, В. Петленко, В. Колбанова, И. Брехман утверждали, что, здоровье, более чем наполовину, зависит от образа жизни, на четверть – от окружающей среды и гораздо меньше оно связано с наследственностью и состоянием здравоохранения в государстве. Если мы, взрослые люди, это понимаем, и при этом сознательно вредим себе, то это наш и только наш выбор, но нельзя забывать, что таким образом мы формируем неправильную модель культуры здоровья и у своих детей. [6]

Проблеме здоровья, его сохранности и укрепления, а также причинам, которые неблагоприятно влияют на состояние здоровья детей, а именно неправильный образ жизни, выражающийся в гиподинамии, чрезмерной интеллектуальной нагрузке, не правильном питании, а также отсутствие знаний о здоровье и здоровом образе жизни у детей педагогов и родителей посвящены исследования В. Бальсевич, М. Виленского. Е. Литвинова, Л. Лубышевой, В.Ляха, А. Матвеева и др. [2]

Практическая зависимость педагогов дошкольных учреждений и родителей детей дошкольного возраста, как эффективный способ формирования у детей культуры здоровья, была исследована Т. Андрющенко, Л. Лохвицкой, М. Меличевой. Доказано, что особо остро стоит вопрос о взаимодействии педагогов дошкольных учебных учреждений с семьями воспитанников. [4; 5; 6]

Цель статьи: Обосновать актуальность создания педагогических условий, которые обеспечат эффективность формирования культуры здоровья у детей дошкольного возраста в процессе тесного сотрудничества семей воспитанников и педагогов дошкольных учреждений.

Выкладка основного материала. Доказано, что особо остро стоит вопрос о взаимодействии педагогов дошкольных учебных учреждений с семьями воспитанников. На что же в первую очередь стоит обратить внимание родителей, и какие знания надлежит им усвоить?

Во-первых, родители должны чётко понимать, что существует понятие

«культура здоровья», которое включает в себя физическую культуру, что означает сознательный контроль за двигательной деятельностью; физиологическую культуру, то есть осознанное управление процессами в теле; психологическую культуру, а именно, скоординированность действий чувств и внутренних состояний; социальную культуру, что определяет свободную ориентацию и быструю адаптацию в сфере общения и осознание своего внутреннего образа «Я» в окружающем мире; интеллектуальную культуру, что в себя включает управление процессом мышления и самими мыслями; моральную культуру, а это осознанный выбор действий и поступков, соответственно ситуации и моральных норм.

Во вторых члены семей, где растёт и развивается ребёнок дошкольного возраста, должны усвоить основные компоненты здорового образа жизни:

- правильное рациональное питание;
- соответственная возрасту ребёнка двигательная активность;
- необходимый режим дня;
- закаливание организма;
- развитие дыхательного аппарата;
- сохранение стабильного психоэмоционального состояния.

Элементарные знания и навыки по этим составляющим мы должны заложить в основу фундамента здоровой жизнедеятельности ребенка.

Пути решения этой проблемы:

Первая задача. Начинаем с того, что мотивируем взрослых самосовершенствоваться, переориентировать сознание на здоровый образ жизни; пополнять свой багаж теоретических знаний, а именно с разделов: анатомия, физиология, психология, теория и методика физического воспитания, гигиена и др. Ознакомиться с оздоровительными системами и технологиями; приобрести и укрепить практические навыки культуры здоровья. Что включает в себя: зарядку, закаливающие процедуры, регулярные физические нагрузки, режим питания и т.п.

Вторая задача. Работа с родителями: организация «Школы молодых родителей», проведение групповых и индивидуальных консультаций по вопросам культуры здоровья, родительские конференции и тренинги, проведение практических семинаров, семейных спортивных соревнований; дни открытых дверей и другие мероприятия.

Третья задача. Организация безопасного здоровьесберегающего жизненного пространства: создание эмоциональной и экологической комфортности образовательной среды; создание развивающей и предметно-игровой среды; обеспечение необходимых условий для укрепления и сохранения здоровья: закаливание, систематические регулярные прогулки, режим дня и приёма пищи, физические упражнения и полноценный отдых. Тематические выставки специальной и детской литературы, а также плакатов, которые взрослые и дети выполнили совместно, детских творческих работ, что были сделаны на занятиях по изобразительному искусству, а также информационные стенды для родителей.

Поскольку взаимодействие семьи и дошкольного учреждения играет важную роль в развитии ребёнка и обеспечивает полноценное формирование понятия культура здоровья у детей, считаем, что педагогам дошкольных учреждений полезно изучать семьи, как воспитательный институт. **Формы и методы** изучения семьи представляют собой педагогический инструментарий, с помощью которого проводится изучение, анализ, синтез данных, которые могут в полной мере дать характеристику семьи, детально исследуются многие взаимосвязи и закономерности домашнего воспитания.

Среди методов изучения семьи достаточно распространёнными стали:

- социологические опросы;
- интервьюирование и анкетирование;
- искусственно проблемные ситуации;
- организация взаимодействия.

Воспитатели дошкольных учреждений, должны помнить, что делать выводы относительно семейного воспитания и семейных ценностях нужно по результатам многоразового наблюдения, изучать явление, которое настораживает, многократно, в сходных и разных условиях. После анализа и синтеза данных наблюдения, педагог имеет возможность продифференцировать и персонифицировать общение с членами семей, о вопросе, что взволновал. Таким образом, педагог изучает семью, опыт семейного воспитания, преследуя прежде всего интересы ребёнка. На основе полученных материалов можно решать задачи взаимодействия семейного и дошкольного воспитания, повышения результативности и того и другого.

Выводы. Выходя из выше сказанного, можно предположить, что взаимодействие и тесное сотрудничество педагогов дошкольных заведений и семей воспитанников позволят участникам воспитательного процесса осознать и практически использовать знания о культуре здоровья. Родители в свою очередь смогут свободно, в современных социальных условиях, адаптировать свою модель поведения и модель поведения своих детей, в соответствии с понятиями о культуре здоровья.

Литература:

1. Большая медицинская энциклопедия : [в 30 т.] / ред. Б. Петровский. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1978. – Т. 8. – 528 с.
2. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Валерій Павлович Горащук. – Х., 2004. – 63 с.
3. Лохвицька Л. В. Дошкільникам про основи здоров'я : [навч.-метод. посіб.] / Л. В. Лохвицька, Т. К. Андрющенко. – [2-ге вид., оновл.]. – Т. : Мандрівець, 2008. – 192 с
4. Лохвицька Л. В., Андрющенко Т. К. Виховання здорової дитини в сучасній сім'ї. Сім'я – берегиня здоров'я дитини : [навч.-метод. посіб.] / Л. В. Лохвицька, Т. К. Андрющенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 228 с.
5. Капранова Г. В. Формування культури здоров'я у старшокласників загальноосвітньої школи промислового міста: автореф. дис. ... : 13.00.07 / Капранова Галина Вікторівна – Київ, 2010. – 26 с.
6. Меличева М. В. Формирование культуры здоровья дошкольников в процессе сотрудничества педагогов и родителей: автореф. дис. ... : 13.00.01 / Меличева, Марина Владимировна – Ленингр., 2006. – 28 с.

Слюсар Т. А.,
аспірант кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Оволодіння педагогічною майстерністю доступно кожному педагогові за умови цілеспрямованої роботи над собою. Воно формується на основі практичного досвіду. Але не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з точки зору її суті, цілей і технології діяльності.

Продиктований потребами сьогодення високий рівень вимог до освіти учнів початкової школи може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель початкової школи буде високопрофесійним, компетентним фахівцем у своїй області. Такий фахівець повинен не лише сам мати фундаментальну освітню підготовку і володіти професійними знаннями і вміннями, що відповідають рівню сучасної психолого-педагогічної науки. Він повинен усвідомлювати цілі і значення своєї професійної праці в цілісній системі безперервної освіти, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги до педагогічного процесу і нові педагогічні технології. Оцінка професійної компетентності педагога в системі початкової школи може здійснюватися з позиції різних підходів [1].

Професійна компетентність вчителя – інтеграційна система професійно-значимих особових властивостей, придбаних педагогом як в процесі загальної і спеціальної освіти, так і на основі практичного досвіду, що забезпечують високий рівень професійної педагогічної діяльності. Під високим рівнем

професійної педагогічної діяльності розуміється її ефективність, що відповідає рівню сучасної науки і вимогами сьогодення.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити п'ять критеріїв професійної компетентності вчителя початкових класів:

1. Загальнокультурний критерій

Фахівцеві в області освітньої діяльності потрібна хороша загальна освіта, він повинен мати широкі і глибокі знання в різноманітних областях.

Таким чином, виділяють три показники професійної компетентності вчителя за загальнокультурним критерієм:

- загальний кругозір;
- інформованість в області культурних новинок;
- культура мовлення.

2. Загальнопрофесійний критерій

Успішне навчання в початковій школі можливо тільки у тому випадку, якщо вчитель повно і глибоко володіє змістом учбових предметів на рівні сучасної науки, а також, якщо цей зміст відібраний вчителем в чіткій відповідності з поставленою метою.

Показниками педагогічної компетентності вчителя за загальнопрофесійним критерієм можна вважати:

- володіння змістом учбових дисциплін;
- володіння сучасними теоріями і технологіями навчання і виховання;
- знання і реальний облік чинників, що забезпечують успішність педагогічної діяльності [2].

3. Комунікативний критерій

Професія вчителя відноситься до групи професій в системі «Людина – людина» (Е. А. Климов), тому центральною складовою педагогічної діяльності є спеціально організоване спілкування. Інтерес до світу дитинства, потреба в спілкуванні з дітьми є необхідною передумовою професійного самовизначення вчителя. Ця потреба часто проявляється в прагненні бути наставником малюків,

передавати їм необхідний інтелектуальний і моральний досвід, у бажанні опікати і піклуватися про них. Адже дитина молодшого шкільного віку ще не завжди самостійна і самодостатня. Часто вчитель вимушений виступати в ролі «мами», яка завжди прийде на допомогу в скрутну хвилину, підтримає розгубленого малюка, підкаже, як діяти в тій або іншій ситуації.

4. Особовий критерій

Якість професійної педагогічної діяльності, як і в будь-якій іншій діяльності, багато в чому визначається тими властивостями, які має фахівець, що виконує її. Для успішної праці педагогові необхідно володіти безліччю різноманітних особових властивостей і якостей. Можна згрупувати професійно значимі якості педагога по трьох підставах.

Три показники професійної компетентності вчителя за особовим критерієм:

- професійна спрямованість особи: особова зрілість і відповідальність, професійні ідеали, відданість обраній професії;
- наявність специфічних професійних властивостей: організованість, ініціативність, вимогливість, справедливість, гнучкість, інтелектуальна активність, креативність;
- наявність специфічних психофізіологічних властивостей: стійкість нервової системи, високий емоційно – вольовий тонус, хороша працездатність і витривалість до психо – емоційних навантажень.

5. Критерій саморозвитку і самоосвіти

Професійний педагогічний потенціал вчителя не може бути сформований одного разу і назавжди.

Професійне вдосконалення в процесі накопичення досвіду практичної діяльності повинне здійснюватися на основі критичного і вимогливого відношення педагога до себе і до своєї роботи. Постійне особове і професійне зростання в ідеалі виступає як невід’ємна риса професіоналізму вчителя.

Показниками професійної компетентності вчителя початкових класів за критерієм саморозвитку і самоосвіти можна вважати:

- самокритичність, вимогливість до себе;
- потреба в оновленні теоретичного і практичного досвіду педагогічної діяльності, схильність до інноваційної діяльності;
- дослідницький стиль діяльності

Представлені критерії оцінки професійної компетентності вчителя початкових класів є одним з можливих підходів до аналізу проблеми педагогічного професіоналізму. Цей підхід не претендує на вичерпну повноту і глибину, але в той же час дозволяє розробляти основи для зручної і доступної діагностики професійної компетентності вчителя з опорою на розроблені показники по кожному з виділених критеріїв [1].

Література:

1. Професійна компетентність вчителя початкових класів [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://urok-ua.com/profesijna-kompetentnist-vchytelya-rochatkovykh-klasiv/>

2. Кара С. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mydisser.com/ua/catalog/view/10204.html>.

Соловей Ю.О.,
*здобувач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ТИПИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ В ІСТОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПРО ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Законодавством України визначено, що дошкільна освіта є первородною частиною загальної системи освіти в державі. Так, установлено, що на державному рівні має забезпечуватися реалізація права кожної дитини-дошкільника на доступність і безоплатність такої освіти, спираючись на дитячі задатки, здібності та індивідуальні особливості [5, с. 48].

Реалізується система дошкільної освіти через дошкільні навчальні заклади різних типів, які забезпечують право дитини на здобуття дошкільної освіти. Систему дошкільної освіти складають дошкільні установи незалежно від упорядкування, типів і форм власності, наукові та методичні установи, органи управління освітою, освіта і виховання в сім'ї [12, с. 65].

Останнім часом питання розвитку різних типів дошкільних установ набуває досить високої актуальності та привертає до себе увагу багатьох науковців. Закон України «Про дошкільну освіту», коментар до «Базового компонента дошкільної освіти в Україні» визначають дошкільну освіту як одну з перших ланок культурного та соціального розвитку дитини [6, с. 9]. У зв'язку з цим актуальним є питання становлення та розквіту дошкільних навчальних закладів в Україні. Даній темі приділили свою увагу такі науковці, як: С. Амбрамсон, Л. Батліна, Т. Головань, М. Мельничук, З. Нагачевська, В. Сергеева, І. Улюкаєва та ін [8, с. 276].

В історіографічних джерелах проблему становлення різних типів ДНЗ в Україні розглядали Н. Манжелій, Л. Пісоцька, Л. Покроєва, М. Соловей, І. Волощук, П. Образцов, Л. Артемова, Л. Березівська, Л. Болотіна, О. Гребенщикова, Н. Гупан, Я. Калакур, С. Козлова, В. Логінова, О. Любар, М. Шабасєва [3, с. 23].

Аналіз довідкових джерел виявив, що поняття «типи дошкільних навчальних закладів» у педагогічній науці розглядається як модель теоретико-практичної спрямованості, у якій визначені структурні та функціональні особливості її існування як об'єкта [4].

Провівши аналіз та синтез історіографічних джерел ми вияснили, що перша ідея створення «школи для найменших» виникає в Європі наприкінці XVIII – початку XIX століття. Першу таку школу створено в Шотландії в 1816 році Робертом Оуеном. Пізніше, у 1837 році німецький педагог Фрідріх Фребель відкрив власну школу, яку назвав дитячим садочком – «кіндергартен» [1, С. 4]. Один із перших спеціальних дошкільних закладів в Україні засновано в 1858 р. з ініціативи дружини редактора газети «Киевские губернские

новости» О. Чернишової. У 1882–1889 рр. у Києві діє приватний садок К. Безменової [7, с. 95].

На початку ХХ століття відбувається планове зародження дошкільних установ. У цей період мережу дошкільних закладів в Україні складають інституції двох типів: платні приватні дошкільні установи та безплатні народні дитячі садки.

У своїх наукових доробках професор І. Чувашев вказує, що перші приватні заклади для дітей дошкільного віку в Україні були створені у 1866 році (ДНЗ Ільїна та Зарудного) у м. Миколаїв та м. Одеса [9, с. 25].

На початку 1959 року почалося масове створення нових типів дошкільних навчальних закладів, серед яких – ясла-садок. Протягом 1960 року Академією педагогічних наук СРСР було засновано Науково-дослідний інститут дошкільного виховання, що займався вивченням питань виховання та навчання дитини дошкільного віку [7, с. 103].

Друга половина ХХ століття (1940-1950 р.р.) ознаменовується виникненням дитячих осередків, які класифікували за такими критеріями:

– за призначенням: а) догляд за дітьми, проведення занять; б) організація виконання дітьми домашніх завдань, дозвілля дітей; в) об'єднання дітей задля корисного проведення дозвілля;

– за режимом роботи: а) денні – з 8⁰⁰ год. ранку до 17⁰⁰ –18⁰⁰ год. вечора; б) вечірні – з 15⁰⁰ год. дня до 19⁰⁰ – 20⁰⁰ год. вечора.

Разом з дитячими осередками у даний віковий період починають діяти сирітські будинки, будинки опіки та дитячі притулки [8, С. 279–281].

У 70-ті роки, окрім дошкільних виховних установ, в колгоспах вже починають працювати сезонні дитячі установи [11, С. 31]. У 1985 році в дію вступає положення «Про дитячий дошкільний заклад», завдяки якому відбувається трансформація дошкільних закладів і утворення дитячих дошкільних закладів, які поділяються на основні типи: дитячі ясла-садки, дитячі ясла, дитячі садки, дитячі дошкільні заклади спеціального та іншого

призначання, а також спеціалізовані групи в дитячих дошкільних закладах загального призначення [2, С. 170].

Протягом 1990 – 2000 років система розвитку дошкільних установ нового типу набирає стрімких обертів, а саме: дошкільні виховні заклади поділяються на дитячі ясла, дитячі ясла-садки, школи-дитячі садки, сімейні, прогулянкові та дошкільні заклади і групи спеціального призначення (профілю) для дітей із відхиленнями в розумовому або фізичному розвитку. У 1992 році органами державної влади вперше було відкрито дошкільні заклади компенсуючого типу та комбіновані дитячі садки інтернатного типу. У 1993 році відбулися значні зміни в типології дошкільних навчальних закладів, завдяки затвердженню «Положення про дошкільний виховний заклад України», в якому було означено основні типи дошкільних навчальних закладів (дитячі ясла, дитячі садки, дитячі ясла-садки, школи-дитячі садки) [2, С. 171].

1999 рік відзначився розробленням та впровадженням у роботу Базового компоненту дошкільної освіти, що став основним нормативним документом, який регламентує основні вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти в Україні [10, с. 47].

У 2003 році відбулося впровадження у дію Положення «Про дошкільний навчальний заклад», в якому зазначалися основні типи дошкільних навчальних закладів в Україні, які могли провадити свою діяльність: дитячі ясла – для дітей віком від двох місяців до трьох років; дитячі садки – від трьох до шести (семи) років; дитячі ясла-садки – для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років; дошкільні навчальні заклади сімейного типу; дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) комбінованого типу для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років; дошкільні навчальні заклади (дитячі будинки) інтернатного типу; спеціальні та санаторні дошкільні навчальні заклади компенсуючого типу; центри розвитку дітей; будинки дитини; дитячі будинки сімейного типу [7, с. 122–123].

Протягом 2002-2005 років в Україні відбуваються масові забудови дошкільних навчальних закладів (як у місті, так і у селі), а 2006-2007 р.р.

знаменуються роками стабільності, узгодженості дій та подальшими перспективами розвитку дошкільних установ. Окрім того, завдання всебічного розвитку дитини стає пріоритетним та основним в повсякденній діяльності дошкільних навчальних закладів.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що типологія дошкільних навчальних закладів в Україні, перш ніж утвердитися, пройшла ряд історичних випробувань та удосконалюється і за наших часів. На сучасному ж етапі розвитку системи ДНЗ різних типів, на нашу думку, слід враховувати також і досвід минулих поколінь, задля вдосконалення існуючих закладів освіти для дітей.

Література:

1. Амеліна Ю. Коли було створено перший дитячий садочок? / Ю. Амеліна // Прес-центр. – 2009. – № 11. – С. 4
2. Васильєва С. А. Діахронічний метод як засіб обґрунтування періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) / С. А. Васильєва // Вісник Житомирського державного університету. – 2015. – № 1. – С. 170-171.
3. Васильєва С. А. Тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. канд. псих. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / С. А. Васильєва. – Миколаїв, 2017. – 232 с.
4. Васильєва С. А. Умови становлення та розвитку різних типів дошкільних навчальних закладів в Україні у період 1950-х років – початку ХХІ століття [Електронний ресурс] / С. А. Васильєва. – Режим доступу до ресурсу: http://elibrary.kubg.edu.ua/2336/1/S_Vasilyeva_konf_PI.pdf
5. Кононко О. Л. Діагностика сектору дошкільної освіти в Україні : звіт за результатами комплексного дослідження / О. Л. Кононко, А. С. Зайченко. – Київ : Відродження, 2013. – 145 с.
6. Крутій К. Л. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПКС. Лтд., 2003. – 246 с.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав. – 2006. – 455 с.
8. Попиченко С. О. Історія становлення закладів суспільного дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / С. О. Попиченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2009. – № 2. – С. 279–281.
9. Русова С. Ф. Мої спомини / С. Ф. Русова. – Київ : Україна-віта, 1996. – 208 с.

10. Улюкаєва І. Г. Дошкільна освіта В Україні У 1991-2010 роках : історія та сучасність [Електронний ресурс] / І. Г. Улюкаєва – Режим доступу до ресурсу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/isp/2010_6-7/4_navchau_chi.pdf.

11. Улюкаєва І. Г. Становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні ХХ – початок ХХІ століття / І. Г. Улюкаєва // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – № 16. – С. 31.

12. Чала Т. Т. Нормативні документи. [Для завідуючих ДНЗ] / Т. Т. Чала. – Харків : Основа, 2007. – 528 с.

Стрілець А.В.,
*викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ У НІМЕЧЧИНІ

Виникнення й розвиток логопедії тісно пов'язані з практикою навчання глухонімих у Німеччині, однак відбувається в умовах тісної взаємодії і взаємовпливу. Так, на розвиток логопедичної допомоги учням початкової школи в Німеччині значний вплив має діяльність лікаря Е. Фрьошеля і педагога К. Рота, які працюють у Відні після Першої світової війни. Берлінська логопедична школа на той час вирізняється чітко фізіологічним напрямом, у той час, як віденська орієнтована на глибинну психологію. Саме тому їх узаємодія стимулює подальший розвиток логопедії як галузі спеціальної педагогіки і сприяє розширенню практики надання кваліфікованої допомоги учням із важкими порушеннями мовлення.

Не випадково однією з передових країн, у якій формування усного мовлення розцінюється як національне завдання освіти особливого значення, стає Німеччина.

Тривалий час порушення мовленням дитини вважаються медичною й психологічною проблемою. Німецький лікар А. Кусмауль (А. Kussmaul) у ХІХ ст. визначає аспекти, які варто враховувати в роботі з дитиною з вадами

мовлення. Це передусім мовно-фізіологічний, фонетичний, неврологічний і медичний аспекти, які не враховують можливість такої дитини покращити якість артикуляції окремих звуків у школі, а основу занять становлять логопедичні вправи. З часом такий підхід змінюється прогресивними методиками впливу на дитину з вадами мовлення, зокрема при навчанні молодших школярів [3, с. 59].

У 60-ті роки ХІХ століття Блюм відновлює дослідження заїкання як результату невідповідності мислення й словесного його оформлення та рекомендує для цього дихальну гімнастику. Розентель у Німеччині рекомендує використовувати при заїкання метод електризації. Інший німецький учений Дейнгард успішно застосовує засновану ним на повільному видиху і розтягуванні перших голосних слова систему лікування заїкання. До речі, саме Дейнгард набагато раніше від Й. Гербарта офіційно вводить у педагогічний тезаурус «методи виховання». Натомість Руфф бачить причину заїкання в кількісній зміні складу крові в центрі мовлення [2, с. 3–4].

У 1864 році видатний хірург Б. Лангенбек присвячує спеціальний розділ своєї роботи питанню нормалізації голосу і мовлення своїх пацієнтів. Натомість доктор Макуен пише: «Навчання дасть дітям і дорослим більше, ніж хірургічне лікування». Ще більш значущу роль логопедичної роботи з даною категорією дітей убачає доктор Кез на початку ХХ ст., який зазначає: «Виховання правильного мовлення після операції – важливіше від самої операції...». Проте, безумовно, аксіоматичною залишається необхідність вчасного і вдалого хірургічного відновлення анатомо-фізіологічної спроможності артикуляційного апарата, що забезпечує умови для більш ефективного логопедичного впливу.

Зазначимо, що в Німеччині логопедична допомога учням отримує суспільне визнання після того, як у 1889 р. державний міністр Пруссії рекомендує всім королівським урядам організувати лікувальні курси такої спрямованості. Це починання активно підтримано в «Медико-педагогічних місячниках із загальної логопедії» (1891–1912 рр.), що видаються Альбертом і

Германом Гутцманами. У цьому часописі, зокрема, повідомляється, що вже в 1891 р. підготовлено для потреб населення 115 педагогів-логопедів.

Одночасно з лікувальними курсами створюються логопедичні класи для дітей, котрі заїкаються, що згодом будуть реорганізовані в мовні школи. У 1928 р. у Німеччині мовні школи функціонують у 4 містах, логопедичні класи – у 14, а логопедичні курси – у 95 містах.

У ході подальшого становлення й розвитку логопедії як науки, формування інших підходів до мовленнєвих порушень із позицій генезису і системних уявлень про мовленнєву діяльність усе більше усвідомлюється неприйнятність прямого перенесення в теорію логопедії клінічних підходів, що засновані на симптоматичному трактуванні порушень. Як наслідок ці тенденції приводять до створення психолого-педагогічних класифікацій мовних порушень, що розроблені зарубіжними і вітчизняними фахівцями першої чверті ХХ ст.: Г. Гутцманом, С. Доброгаєвим, В. Олтушевським, Е. Фрешельсом та іншими вченими.

Саме Німеччина стає країною-автором «чистого усного методу» у навчанні глухих, у якому центральне місце посідають питання звуковимовної сторони мовлення. Заслуга в цьому належить Альберту Гутцману (1837–1910 рр.) – сурдопедагогу, директору школи для глухих у Берліні, який останні роки свого життя присвячує дослідженню проблем логопедії.

Представники так званої німецької логопедичної школи, які досліджують питання ринолалії, Г. Гутцман, Г. Арнольд, М. Ванкевич, В. Каретнікова, М. Хватцев та інші вчені виходять із необхідності домогтися рухливості м'якого піднебіння через його збудження, що викликається сильними подразниками в області піднебіння (електростимуляція, вібромасажери), завдяки чому в комплексну діяльність збережених мовленнєвих органів залучаються й дефектні органи артикуляції. При цьому активно застосовуються носові затискачі, спеціально створені obturatori. Одразу слід зазначити, що запропоновані вправи частково набувають силового, напруженого, неприродного характеру. Логотерапевтичні заходи обов'язково передбачають

на початку активне застосування електро- і вібротерапії з поступовим підключенням занять з артикуляційної й дихальної гімнастики. Перші 2-3 місяці хворим рекомендовано використовувати тільки фальцетний голос, а потім поступово переходити до оволодіння грудним голосом.

Як представники силового методу зазначені вчені рекомендують, наприклад, вправляти піднебіння, глотку, губи, язик для збудження їх мускулатури до нормальної діяльності активними, різкими, напруженими рухами; гучним, поштовхоподібним мовленням спочатку на фальцетному голосі, пізніше – на акцентуїзованому шепоті. При цьому звертається увага на вправляння дихання, навчання усвідомленим артикуляційним рухам. Уважається, що напруження й рухова активність плечового пояса та ший іррадіують на піднебінно-глоткову мускулатуру, тому вправи мають бути різкими, короткими, тривалими. Необхідність застосування силових вправ пояснюється в'ялістю й незграбністю артикуляційного апарату, тихим голосом логопатів. Проте подібні заняття занадто виснажують дітей, яким доволі часто доводиться навіть кричати.

Усе це, безперечно, знижує ефективність методики подолання гугнявості. Цікавим буде зазначити, що деякі автори (Г. Гутцман, Б. Лангенбек) низькі результати відновлення мовлення пояснюють недосконалістю хірургічних операцій, указують на недостатню ефективність для «чистого» мовлення (у 80 % післяопераційних випадків) піднебінно-глоткового змикання [1].

Силовий метод голосоподачі активно підтримує Г. Бауер. Використовуючи метод акустичного аналізу підвищеної назальності звуків німецької мови, учений спостерігає нівелювання чистоти й інтенсивності звучання одних, більш збережених звуків від звучання інших, більш ушкоджених, особливо у сполученні голосний-приголосний. Він також відзначає «накладання» звукових спектрів фонем, особливо при збігу приголосних. Для досягнення акустичного успіху Г. Бауер пропонує робити великі паузи між вимовою щілинних і проривних звуків, використовувати підсилений напружений видих. Такі логопедичні прийоми забезпечують, на його погляд,

уповільнене, скандоване, напружене мовлення. Можливо такий підхід до постановки голосу і формування звуковимови є доцільним для німецької мови, але для української мови, що багата на м'які приголосні й м'яку голосоподачу, подібні вправи не є фізіологічно виправданими.

Найбільш яскравим представником німецької логопедичної школи вважається професор Г. Гутцман, який ще в 30-ті роки ХХ ст. пропонує систему дихальних, артикуляційних вправ для забезпечення й стимуляції функції піднебінно-глоткового змикання. Він рекомендує починати логопедичну роботу з комплексу загальних гімнастичних вправ, після яких проводити мовленнєві вправи з застосуванням носового затискача для підвищення тиску в порожнині рота, що забезпечує більш чітку вимову приголосних звуків. Ним також рекомендовано активне використання гучного голосу, завдяки чому змінюється тип дихання, підвищується активність піднебінного проходу. При цьому пацієнтам рекомендується певний мінімум вправ виконувати протягом усього життя.

Принцип первісної іррадіації збудження знаходить своє відображення в роботах Бейса, Фрьошеля, М. Хватцева та інших учених, в науковому доробку яких він був модифікований і значно вдосконалений. Цими вченими запропоновано активне використання шепітного мовлення, упровадження прийомів постановки голосу, які застосовують у роботі з туговухими дітьми, а також використання комплексу механічних прийомів роботи для розвитку рухливості органів артикуляційного апарата. Натомість інші фахівці пропонують ставити звуки на діафрагмальному диханні, з відкритим носом, особливе значення приділяють при цьому саме роботі над голосом. Змикання піднебіння з валиком Пассавана і внаслідок цього поліпшення піднебінно-глоткового змикання досягається при накладанні obturatora або затискування крил носа, оскільки в цей час утворюється сильний тиск у роті, що сприяє піднесенню піднебінної проходу догори. В основі мовних вправ лежить використання голосу підвищеної гучності [4].

Продуктивність гучної вимови обумовлюється тим, що при гучному мовленні має місце сильна іннервація всіх внутрішніх частин ротової порожнини; при цьому підвищується активність піднебінного проходу.

Мовні вправи рекомендується починати з тренування у проголошенні поєднання *ana*, у якому перший звук *a* вимовляється голосом звичайної висоти і сили, а поєднання *na* сильніше, причому другий звук *a* «виштовхується» з особливою силою і більш високим голосом. Аналогічно відпрацьовується вимова інших голосних звуків. Поступово рекомендується переходити до вимови відпрацьованих поєднань звуків без obturатора або носового затиску.

Проведений аналіз наукової літератури з історії логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку в Німеччині дає підстави стверджувати, що спочатку вивчення мовленнєвої патології в дітей здійснюється переважно з клінічних позицій. До появи нових лінгвістичних досліджень дитячого мовлення в логопедії тривалий час зберігається орієнтація на дані, що одержані клініцистами (Г. Симон, А. Куссмауль, О. Лімберг, М. Дубов, М. Зеєман, С. Ляпідевський, Б. Булатовська, Ю. Бернадський та ін.).

У 90-ті роки XIX ст. і в першій чверті XX ст. на базі накопичених знань попереднього періоду поглиблено розробляється система роботи з логопатами, видаються фундаментальні праці. Особливо багато дає в цій сфері німецька логопедична наука.

Отже, становлення й розвиток логопедичної допомоги дітям початкової школи в Німеччині тісно пов'язано з практикою навчання глухонімих дітей у країні.

Література:

1. Голуб А. В. Історичний аспект проблеми дизартрії (хронологізація перший та другий періоди) / А. В. Голуб // Корекційна та соціальна педагогіка і психологія. – 2013. – № 22. – Частина 1. – С. 31–40.
2. Хватцев М. Е. Логопедия : учебник [для пед. институтів] / М. Е. Хватцев. – Москва, 1937. – 244 с.
3. Bleutge, Ch. (2006). Die Umsetzung der Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht an einer Grundschule, einer Schule für Kinder mit Lernbehinderung und einer Schule für Kinder mit Sprachbehinderung / Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Sozialwissenschaften. Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

4. Kerstin Meßmer Inklusion und Sprachtherapie: Logopädie: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu Angeboten für Schüler mit Sprachbehinderungen in deutschen Schulen. (2013).

Федоренко С. О.,
аспірант кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

НАУКОВІ Й ВИХОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА ДИДАКТИЧНА ОСНОВА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема цілісності та інтеграції в галузі загальної художньої освіти по-новому ставить питання про наступність в умовах ступеневої вищої художньої освіти та шкільної освіти, а також зв'язок із суміжною ланкою дошкільного виховання. Необхідність внутрішньої наступності полягає в узгодженні шкільних ланок художньої освіти і визначається чинником уведення у вищу школу інтегрованого курсу мистецтва, для повноцінного засвоєння якого необхідна пропедевтична інтеграція на попередніх освітніх ступенях. Зовнішня наступність передбачає вихід за межі вищої і шкільної освіти, реалізація цього загальнопедагогічного принципу, насамперед, у зв'язках із дошкільним комплексним художнім вихованням й інтегрованою культурологічною освітою у вищій школі, яка охоплює все більші верстви населення [1].

Як відомо, дошкільна система художнього виховання ґрунтується на комплексних заняттях із мистецтва. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (1999 р.) передбачає побудову змісту за сферами життєдіяльності («природа» – «культура» – «люди» – «я сам»), а зміст кожної з перелічених сфер містить у собі два блоки: світосприйняття (знання й уявлення) і власне діяльність (уміння й навички). Сфера «культура» вводить дитину у світ практичної й духовної діяльності, розкриває потребу в реалізації власних

творчих здібностей, навчає отримувати задоволення від процесу і результатів своєї діяльності, керує вмінням цінувати рукотворні вироби, культивує інтерес до надбань національної й світової культур. У цій сфері виділено три змістові лінії: «Предметний світ», «Світ гри», «Світ мистецтва». Остання спрямована на формування естетичного ставлення дитини до реального світу і світу мистецтва, передбачає ознайомлення з творами мистецтва – образотворчого, музичного (і хореографічного), театрального, літературного, а також художньо-практичну діяльність і дитячу творчість.

При переході до школи ця комплексність дещо втрачається: першокласники починають опановувати лише автономні предмети – читання, музику, образотворче мистецтво, працю, що порушує наступність художньо-естетичного виховання, цілісність художньо-образного світобачення дитини. Занадто складним стає перехід шестиліток від синкретичних форм художньо-естетичного виховання, що притаманні родинній соціалізації, до схоластичних форм шкільної освіти – жорстко розмежованої предметно-урочної системи. Уведення інтегративних мистецьких курсів у початкових класах загальної середньої освіти створює передумови для подолання зазначеного протиріччя, націлює на узгодження суміжних ланок. Проте головним є те, що за таких умов ураховується генетична наступність між періодами розвитку дитини, послідовність психічних змін, що супроводжується цілісними когнітивними новоутвореннями особистості.

Утім, будь-яка форма інтеграції має бути дидактично доцільною, а не еклектичною, коли різнопредметні знання поєднуються без належного теоретичного і методичного обґрунтування й забезпечення. Як і абсолютна ізольованість вивчення окремих дисциплін, інтегроване навчання може бути неефективним за умов відсутності єдиної освітньо-виховної мети, продуманої дидактичної основи, умотивованої теми розвивальних педагогічних технологій [2].

З огляду на вкрай обмежений (мінімальний) обсяг годин, що завжди виділяється в навчальному плані середньої загальноосвітньої школи на

вивчення мистецтва, підвищується роль і розширюється смислове трактування принципу взаємозв'язку навчальної та позаурочної діяльності, що передбачає не тільки узгодження освітніх і дозвілєвих заходів у межах школи, а й гармонізацію суспільних (професійно-педагогічних) і сімейно-родинних естетико-виховних впливів, взаємозв'язок школи з соціокультурним середовищем (музеї, театри, клуби), системою позашкільної освіти (палаци творчості школярів, мистецькі студії, музичні й художні школи).

Для сучасної педагогіки співробітництва набуває особливої значущості принцип комунікативної спрямованості, толерантності взаємин і спілкування, згідно з яким упроваджується партнерський, емпатійний тип відносин між учителем та учнями.

Принцип диференціювання втілюється нині через механізм профілізації шкіл, класів, груп (загальноосвітні навчальні заклади художньо-естетичного профілю, класи з поглибленим вивченням мистецтва). Індивідуальний підхід передбачає застосування гнучких технологій різнорівневого навчання.

Синергетичний принцип характерний для складних (нелінійних) і динамічних систем, окреслює самоорганізацію освіти, її відкритість до постійних змін, перманентного оновлення, постійної творчості й учителів (викладачів), й учнів (студентів). Особистість пізнає світ і себе в ньому не тільки в межах набутого соціального досвіду, але й у широкому полі життєвих цінностей і смислів, загального світовідчуття, світобачення, світорозуміння [3].

Художньо-педагогічна система є надзвичайно складною, багатогранною і суперечливою, особливо щодо взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант – духовно-естетичного розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання. Ці особливі принципи дають змогу розглядати художню освіту як таку, що постійно саморозвивається в поліваріантному режимі завдяки внутрішнім суперечностям та їх подоланню.

Література:

1. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : навч. посібник / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хорунжі. – Київ : МАУП, 2002. – 176 с.

2. Рагозіна В. Особливості методики розвитку творчих здібностей молодших школярів / В. Рагозіна // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 5. – С. 5–8.

3. Масол Л. Методика навчання мистецтва в основній школі / Л. Масол. – Київ : Шкільний світ, 2012. – С. 31.

Фунтікова О. О.,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету,
м. Запоріжжя, Україна*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДОШКІЛЛІ: «ХМАРНІ» ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКА

У звіті ЮНЕСКО (2010 р.) відзначено необхідність широкого використання інноваційних (інформаційно-комунікаційних) технологій на основі засвоєння: *соціально-особистісних умінь* у галузі «хмарних» технологій, уникаючи проблем, які створюють люди в міжособистісному спілкуванні; *загальнонаукових умінь* – оперування «хмарними» технологіями; *інструментальних умінь* – активне застосування лексики «хмарних» технологій; *загальнопрофесійних умінь* – робота з персональним комп'ютером та іншими гаджетами, використовуючи ресурс «хмарних» технологій для вирішення освітніх завдань. Це стало можливим завдяки значному зростанню аудиторії користувачів інтернет-ресурсів, яка у 2013 р. налічувала 5435 млн осіб в Україні, а Google офіційно презентував «хмарне» середовище в Інтернеті [4].

У 1997 р. вперше словосполучення Cloud Computing використав на лекції Р. Челлаппа (R. Chellappa) для позначення нової «обчислювальної парадигми, при якій межі обчислювальних елементів залежатимуть від економічної доцільності, а не тільки від технічних обмежень» [8, с. 207].

Повний спектр «хмарних» послуг надають два провідних провайдери: «Google» та «Microsoft». Як слушно зазначають А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька, здійснивши їх порівняльний аналіз, «Microsoft Office 365

надає більше функціональних можливостей для використання офісних додатків, у той час як можливість Google Apps застосовувати додатки користувача та сторонніх розробників значно розширює коло навчальних завдань, що вирішуються з використанням цієї «хмарної» платформи. Таким чином, доцільним є використання саме середовища Google Apps як провідного та системоутворюючого хмароорієнтованого засобу комбінованого навчання інформатики студентів інженерних спеціальностей» [6, с. 224].

«Хмарні» технології – це система інтернет-ресурсів, які дають змогу використовувати медіатеки, навчальні бібліотеки онлайн, брати участь у навчальних відеоконференціях; забезпечують рівний доступ студентів і викладачів до якісних освітніх ресурсів як на заняттях, так і в позааудиторний час, не встановлюючи спеціальних додатків.

«Хмарні» технології надають такі послуги, як: інфраструктура для користувачів, платформа, програмне забезпечення [7].

Існують такі види діяльності, підтримувані в «хмарі»: комунікація, колоборація, кооперація. *Комунікація* – це обмін інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами. *Колоборація* – спільна діяльність двох і більше осіб для досягнення спільних інтелектуальних цілей, під час якої відбувається обмін знаннями. Цей процес зазвичай вимагає наявності керівного органу, при цьому форма керівництва може бути й спільною при співпраці рівноправних членів децентралізованого співтовариства. *Кооперація* – співпраця, взаємозв'язок людей у їх діяльності. Віртуальний кабінет – це створене за допомогою «хмарних» технологій місце для колоборації, комунікації та кооперації [3].

Віртуальний кабінет будується на таких принципах: обов'язкової активної участі учасників; ієрархії – чіткого розподілу прав на використання даних у віртуальному кабінеті; відкритого обміну навчальною інформацією; колективного використання даних; авторського права з дотриманням законодавства; миттєвого зворотного зв'язку.

Створення своєрідних «хмарних» ресурсів під час вивчення окремої

навчальної дисципліни дає змогу зібрати своєчасно всю необхідну інформацію для ефективного навчання в одному місці – у «хмарі», доступ до якого студент може мати з будь-якого пристрою: стаціонарного комп'ютера, ноутбуку, нетбуку, планшета на платформі ОС Android чи смартфону в зручному для нього місці, за умови підключення до Всесвітньої мережі; забезпечити навчально-виховний процес електронними засобами навчання, які можна використовувати як під час занять, так і поза межами навчального закладу [1; 2].

Важливим моментом є те, що при «хмарних» обчисленнях дані постійно зберігаються на віртуальних серверах, розташованих у «хмарі», на відміну від мережевих сервісів: блоги, вікі-сторінки, месенджери, відеосервіси тощо. «Хмарні» технології дають змогу використовувати як сервіс і програмне забезпечення, і дані, і комп'ютери.

Так, наприклад, «хмарний» ресурс окремої методики дошкільної освіти може містити відеолекції для студентів заочної форми навчання або для студентів, які навчаються за індивідуальним планом, індивідуальні завдання для виконання педагогічних завдань, текстовий матеріал лекцій, медіатеку, тематику практичних робіт і тематику лабораторних робіт, зразки виконання практикоорієнтованих завдань, тестовий контроль за модулями окремої навчальної дисципліни з боку викладача.

Електронний навчальний посібник може бути сумісно відредагований колективом авторів у зручний для окремого викладача час, до того ж одночасно над текстом навчального матеріалу може паралельно працювати декілька викладачів та студентів.

Є можливість доступу, наприклад, батьків до електронного журналу індивідуальної успішності студентів, якщо вони запитали доступ у куратора групи, або здійснення моніторингу якості навчання академічної групи деканатом, куратором групи, проректором з науково-педагогічної роботи ВНЗ.

Документи «Google» – це вільнопоширювані сервіси компанії «Google», що дають змогу ефективно організовувати спільну діяльність групи викладачів

і студентів, одночасно редагувати файли й переглядати зміни в режимі онлайн, а також публікувати їх у мережі Інтернет для спільного перегляду, контролювати цю роботу та управляти нею, отримуючи доступ з будь-якого комп'ютера, підключеного до Інтернету [5].

Отже, використання ресурсів, засобів та можливостей «хмарних» технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ відкриває нові можливості для покращення якості педагогічної освіти [9, с. 111–115].

Література:

1. Гринчак С. І. Використання хмарних технологій в навчальному процесі. URL: http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=1169.
2. Кононец Н. В. Как создать электронный учебник : пособие по созданию электронных учебников для ресурсно-ориентированного обучения. Saarbrücken / Н. В. Кононец, 2014. – 128 с.
3. Литвинова С. Г. «Хмарні технології». Віртуальний кабінет вчителя математики. Bulletin of the University of Cherkasy., 2013. – № 8 (261). – Р. 77–82.
4. Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами. Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере / С. Г. Литвинова. – Симферополь, 2013. – Вып. 8. – С. 99–101.
5. Спельчук О. В. Хмарні технології – нова парадигма у навчанні. URL: <http://epkznu.com/wp-content/uploads//2015/03/СПЕЛЬЧУК.pdf>.
6. Стрюк А. М., Рассовицька М. В. Використання хмарних технологій у комбінованому навчанні інформатики студентів інженерних спеціальностей. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. – № 1. – С. 221–226. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2015_1_36/
7. Ткачук Г. В. Особливості організації навчальних ресурсів дистанційного курсу на базі платформи Moodle. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. (23 травня 2014 р.). – Умань, 2014. – С. 90–92.
8. Шиненко М. А., Сороко Н. В. Використання хмарних технологій для професійного розвитку вчителів (зарубіжний досвід). Інформаційні технології в освіті. – 2012. – Вып. 12. – С. 206–214. Режим доступу: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2012_12_33.
9. Фунтікова О. О. Cloud Computing: «хмарна» технологія та її ресурсно-орієнтовані можливості у підготовці майбутнього викладача з методик дошкільної освіти. Викладання методик дошкільної освіти : навч. посіб. / О. О. Фунтікова, К. Й. Щербакова. – Мелітополь, 2016. – 192 с.

Чичук А. П.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У США

Постановка проблеми. Підходів, що впливають на побудову курсів професійної підготовки майбутніх американських вихователів, багато, що пов'язано з тим, що в основу системи освіти у США покладено плюралізм. Це такі підходи: біхевіоризм, когнітивізм, гуманізм, конструктивізм та ін.

Виклад основного матеріалу. Біхевіористський підхід (поведінковий) зародився у 30-40-х роках ХХ століття його прихильники – Дж. Б. Уотсон, Б.Блум та інші поширюють ідеї, що його методологія обумовлює сциєнтичний (науковий) характер психологічних та педагогічних положень, що сутність і поведінка людини детерміновані зовнішнім середовищем незалежно від індивідуальних і генетичних відмін. Процес виховання і навчання уявляється ними як набір цілей, їх критеріїв, оцінки, умов навчання, тестування, що допомагає уточненню поставлених цілей [2, с.68-69].

Біхевіористська психологія увагу приділяє вивченню змін, які відбуваються в поведінці людини як реакція на стимули у навколишньому середовищі; внутрішні ж трансформації залишаються без уваги. Основним при цьому підході є вихователь, дитина пасивна, вона має вивчити все, про що говорить вихователь. Як зазначає Н. Малкова, програми професійної педагогічної підготовки не можна віднести до тих, що засновані зараз на біхевіоризмі [1, с.106-107].

У 80-90-ті роки когнітивістський напрям почав домінувати над біхевіористським, при якому самостійна дослідницька робота пропонується майже в усіх програмах щодо підготовки майбутніх вихователів у США. У

зв'язку з цим, прихильники підходу М. Айзенк, Ж. Піаже вважають, що дитина – не пасивний, він активний дослідник навколишнього світу. Адже викладач ВНЗ виступає не передатчиком інформації, він виробляє у студентів потребу «вчити себе вчитися», вміння самостійно засвоювати інформацію, аналізувати ситуацію та приймати рішення [1, с.107-109].

Отже, в процесі використання конгнітивістського підходу майбутні вихователі виконують науково-дослідну роботу, вивчають курси за вибором. Але слід зазначити, що цей підхід не заперечує повністю біхевіоризм, лише розширює його, приділяючи увагу внутрішнім трансформаціям, які аналізуються.

Сьогодні конгнітивістський підхід уступає свої позиції конструктивістському підходу, сутність якого полягає в підготовці такого вихователя, який би міг досягти необхідного рівня знань, а також професійної підготовки до педагогічної діяльності.

Американські вчені Г. Каннелла (G. Cannella) та Дж. Райф (J. Reiff) конструктивістський підхід визначають таким чином: це епістологія, яка пропонує власне пояснення природи знань, конструюючи своє особисте нове розуміння, бо те, що людина знала до цього, вступає у взаємодію з новими для неї ідеями і діяльністю. Такі знання одержуються в результаті занурення у зміст. При цьому вихователь підтримує дітей, які вчаться висувати нові проблеми, ідеї, думки і не настоює на вірних відповідях та інтерпретаціях [3, с.110-112]. При застосуванні конструктивістського підходу основна увага приділяється внутрішньому розвитку.

Одним із проявів конструктивістського підходу є те, коли студенти самостійно виробляють для себе розуміння навчального матеріалу, самі його оцінюють, виступаючи в ролі експертів у процесі власного навчання [1,с.126].

Гуманітарний підхід орієнтований на самореалізацію, на абсолютизацію особистості унікальності й неповторності, на самовиявлення особистості. Підхід сприяє підвищенню якості професійної педагогічної підготовки

студентів у ВНЗ США. Теоретичні основи гуманістичного підходу розробляли вчені А. Маслоу, К. Роджерс та ін [2, с.69].

Американський учений К.Т.П. Даймонд (С.Т.Р. Diamond) вважає, що лише гуманістичний (персоналістський) підхід до підготовки студентів, тобто забезпечення їм повного розуміння їх індивідуальних якостей, професійних умінь та схильностей, розв'яже проблему підготовки творчого вихователя, здатного до неперервного самовдосконалення.

Мультикультуралістичний підхід до підготовки педагогічних кадрів в Америці забезпечує розв'язання таких завдань:

- Створення сприятливих можливостей для одержання освіти для всіх категорій громадян країни, незалежно від їхньої расової та етнічної приналежності;
- Розроблення технологій з етнокультурної, бікультурної, білінгвальної підготовки студента;
- Ознайомлення із змістом різних культур, формування толерантного ставлення до інших культур [2, с.145-146].

Інтеграція представлених підходів виводить освіту на новий рівень, у центрі якого стає людина, її розвиток і самореалізація, що дозволяє визначити людиноцентристську спрямованість педагогічної освіти [2, с.67], на що вказував Дж. Дьюї, стверджуючи, що не програма, а дитина має визначити кількість і якість навчання. Нами представлена група підходів, кожний з яких являє собою різні позиції одного людиноцентристського напрямку.

Системний підхід являє собою один з основних теоретико-методологічних підходів у США, заснований у 70-х роках ХХ ст. На думку американських учених І. Каста та Дж. Розенцвейга, як зазначає М. Широкова, системний підхід являє собою упорядочену сукупність цілей, змісту, форм і методів взаємодії суб'єктів педагогічної освіти, він забезпечив основу для інтеграції педагогічних концепцій [2, с.73-74].

Розробкою компетентнісного підходу займалися у 70-х роках ХХ століття американські вчені А. Ліберман, Дж. Сайкс, Ф.Б. Хейслі та ін. [2, с. 82].

Висновки. Багато хто з викладачів американських педагогічних ВНЗ вважають, що студентам доцільно представити різноманітні підходи. А студенти після ознайомлення з ними приймають уже свою власну філософію викладання і лише тоді, вважається, що майбутні вчителі можуть виходити на педпрактику.

Література:

1. Малкова Н. В. Теоретико-методологические аспекты обоснования содержания педагогической подготовки будущих учителей в США : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Вячеславовна Малкова. – Владимир, 2008. – 192 с.
2. Широкова М. В. Ведущие тенденции управления качеством педагогического образования в США : дис. ... канд. пед. наук / Мария Владимировна Широкова. – Белгород, 2010. – 165 с.
3. Canneila, G.S. Individual constructivist teacher education: Teachers as empowered learners / G.S. Canneila, J.C. Reiff // Teacher education quarterly. – 1994. – № 21. – P. 27–38.
4. Diamond, C.T.P. Teacher Education as Transformation: a Psychological Perspective / C.T.P. Diamond. – Philadelphia Open Univ. Press, 1991. – XVI. – 140 p.

Швидка С. О.

*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

У СВІТЛІ АСТРОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

Сучасна наука і практика накопичила чималий досвід виховання особистості. Існує ряд теоретичних концепцій щодо суті особистості, розроблено і впроваджено систему форм і методів, технологій особистісного розвитку людей різних вікових категорій. Особливістю досліджень особистості є те, що людина, суспільство перебуває у стані постійних змін, що вимагає від науковців постійного пошуку нового або ж трансформації того, що вже колись було створено.

Сьогодні все активніше спостерігається зв'язок науки з нетрадиційними підходами до дослідження людини, до виховання і розвитку особистості. Прикладом цього є застосування астрологічних знань у психолого-педагогічній практиці.

Дослідженню різних аспектів астрології присвячені дисертаційні праці О.Л. Акопяна, Р.В. Броля, Л.М. Захарової, С.Р. Султанової, О.В. Паничика та інших.

Знання з астрології широко застосовуються у системі вальдорфської педагогіки.

Досить часто педагоги, представники класичної школи, використовують систему астрологічних знань у практиці виховання підростаючого покоління. Так, вчені А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко у посібнику «Педагогіка родинного виховання» аналізують особливості розвитку і формування особистості в залежності від знаку зодіаку [3, с.38].

Довгий час астрологія трактувалась як лженаука, яка базується на містифікації, необґрунтованому прогнозуванні, суб'єктивному трактуванні тощо.

На основі багаторічних теоретичних та емпіричних досліджень О.В.Євтушенко, автор фундаментальної теорії прикладної астрології та методології астрологічної освіти, здійснив наукове обґрунтування астрології. Згідно з концепцією дослідника астрологія – це сфера пізнання, яка вивчає процеси і причинно-наслідкові зв'язки матеріального і духовного буття людини. Предметом вивчення астрології за О.В. Євтушенком є причинно-наслідкові зв'язки в мікрокосмі людини [2]. У свою чергу мікрокосм умовно включає три складові: мікрогео (матеріальна сторона людини), мікротео (духовне і творче начало людини) і мікросоціум (соціальне середовище та психологічні зв'язки з його об'єктами). Тому важливим завданням астрології є виявлення причинно-наслідкових зв'язків, які існують між вищезначеними складовими та визначення свідомого і несвідомого аспектів сприйняття

людиною цих зв'язків, а також виведення в свідомість несвідомої мотивації, що допомагає зрозуміти причину людської поведінки і вчинків.

За концепцією О.В. Євтушенка мікрокосм людини включає 4 сфери (сфера мікрокосму – це механізм психіки, який забезпечує психодинамічну рівновагу):

- біо-екзистенціальна (тіло, біохімічні та фізіологічні процеси, матеріальні об'єкти, ідеали, мрії, стратегічні цілі) ;
- сенсорно-емпірична (особливості сприйняття, оцінка, власна думка, досвід, цінності, потреби, бажання, тактичні цілі);
- емоційно-вольова (емоції, почуття, настрої, тип і модель поведінки, мотиваційно-стильові риси, соціальні ролі);
- ментальна (рівень свідомості, види, форми і стилі мислення, сенс, особистість) [Там само].

Кожна із сфер символічно пов'язана із тією чи іншою планетою, знаком зодіаку, які визначають особливості мікрокосму людини.

Дитина приходить у цей світ у певному місці, в певний час (рік, місяць, день, годину, хвилину), що визначає характер взаємозв'язків і взаємовпливів різних астрологічних показників, які відображені в натальній карті. Натальна карта – це проекція тіл небесної сфери на площину екліптики відносно географічного місця, згідно з датою і часом народження людини чи продуктів її творчості[Там само]. Натальна карта дає можливість виявити ряд показників, наприклад: тип темпераменту, тип емоційності, тип поведінки, тип мислення, домінуючу соціальну роль, значення і взаємовплив тих чи інших сфер життя (досвід і матеріальне становище, близьке оточення, сім'я, родичі, кохання, професія, кар'єра тощо) на самореалізацію і щастя особистості.

В залежності від середовища, в яке попадає дитина, від рівня її виховання, від обставин, з якими вона стикається відбувається стихійне опрацювання або, навпаки, неопрацювання показників натальної карти. Тому досить часто те, що закладене в дитині від народження (задатки, здібності, тип темпераменту, тип мислення тощо) зазнає деструктивних змін, і реалізується з

досить значними похибками. Все це перешкоджає усвідомленню свого власного «Я», виявленню і прояву талантів, творчості, виходу на місію і загалом – щастю людини.

За допомогою емпіричних методів (спостереження, бесіди, аналізу продуктів творчої діяльності) та знань з астрології можна зрозуміти особливості особистості дитини, виявити проблеми, які заважають у її становленні та розвитку, створити умови для успішного виховання дитини та допомогти їй самореалізуватися у гармонії і щасті.

Література:

1. Броль Р. В. Астрология как историко-культурный феномен : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата культурологии : 24.00.01 / Р. В. Броль. – Москва, 2001. – 23 с.

2. Евтушенко О. В. Прикладная астрология - путь познания. – [Електронний ресурс] // Народный астрологический университет. – Режим доступа : <http://moygoroskop.com/archiv/astrologiya/oleg-evtushenko-prikladnaya-astrologiya/prikladnaya-astrologiya-put-poznaniya>.

3. Кузьмінський А. І. Педагогіка родинного виховання: Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко – Київ: Знання, 2006.– 324 с.

Шпак В.П.,

*доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ПРИЙОМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Поняття «порушена поведінка» у педагогічній літературі характеризується трьома основними ознаками: наявністю в поведінці відхилень від суспільних норм, утрудненнями їх корекції внаслідок закритості таких дітей до педагогічного впливу та необхідністю індивідуального підходу при організації реабілітаційно-педагогічної допомоги.

Вітчизняні дослідники Г. Нагорнюк і Б. Пасинєв вважають, що набір цих негативних виявів повторюється в багатьох дітей, тому їхня поведінка здається подібною і відрізняється лише ступенем вияву відхилень від соціальної норми. Через це деякі педагоги переконані, що всі діти з порушеною поведінкою однакові, тому реабілітаційна робота має проводитися за єдиною схемою.

При вивченні індивідуальних особливостей дитини з порушеною поведінкою С. Зінченко рекомендує звертати увагу на такі питання: 1) узаємини в сім'ї (гарні, байдужі, ворогуючі): між батьками; між дітьми; між батьками і дітьми; між іншими родичами; 2) конфлікти в сім'ї, їх причини, ступінь участі в них дитини, її реакція на них; 3) наявність аморальних форм поведінки в сім'ї (пияцтво, азартні ігри); 4) ставлення до дитини в сім'ї; 5) виховання, що включає спеціальні заняття з дитиною (послідовне, систематичне, епізодичне); 6) хто переважно займається вихованням дитини; 7) чи є узгодженість у проведенні виховних прийомів; 8) форми виховних прийомів; 9) якими засобами батьки домагаються слухняності в дитини; 10) участь батьків у виборі дитиною дозволів; 11) контроль батьків за вибором дитиною товаришів; 12) психічні травми, що отримала дитина, їх зміст і реакція дитини; 13) узаємини дитини в дошкільному навчальному закладі; 14) відносини з однолітками; 15) статус у колективі, мотиви вибору товаришів і занять; 16) форми заохочення та осуду дитини в дошкільному закладі та її реакція на них; 17) конфлікти в дошкільному закладі, їх зміст і реакція дитини на них.

Незалежно від етіології та характеру негативних проявів у поведінці дитини, їх неодмінними ознаками виступатимуть утруднення в пізнавальній діяльності, систематичні порушення поведінки і соціальна дезадаптація. Діагностика і подолання цих проявів під силу будь-якому вихователю, який досконало володіє арсеналом прийомів педагогічного впливу. Кожен з обраних прийомів має неодмінно відповідати певним критеріям, зокрема: адекватності створеної педагогічної ситуації характеру і мотивам поведінки, психічному стану вихованця; зумовленості дій і поведінки вихователя взаєминами з дитиною, її місцем у дитячому колективі; делікатності й тактовного впливу на

особистість вихованця; залежності ефективності організації успіху від попереднього використання моральної підтримки; підвищення успішності дитини, формування корисних звичок, засвоєння нею моральних норм при очікуванні вихователем позитивних результатів.

Успішній педагогічній реабілітації дітей із порушеннями поведінки сприятимуть прийоми, що розроблені Е. Натанзон і класифіковані нею відповідно до таких п'яти груп: 1) прийоми, що залучають вихованця до здійснення морально цінних вчинків, до накопичення досвіду правильної поведінки; 2) прийоми, що будуються на розумінні динаміки почуттів та інтересів вихованця; 3) прийоми, у яких відверто виявляється влада педагога; 4) прийоми з прихованою дією (гальмуючі прийоми); 5) допоміжні прийоми.

До прийомів, що залучають вихованця до **здійснення морально цінних вчинків**, до накопичення досвіду правильної поведінки, відносяться такі:

1) *переконування*, тобто роз'яснення і доведення правильності або необхідності певної поведінки чи неприпустимості якогось вчинку. У ході переконування в дітей формуються етичні погляди, що стають критерієм оцінювання вчинків інших людей і власної поведінки. Поведінка дітей (правильна і неправильна) утворює їхній досвід, що впливає на формування поглядів. Тому дуже важливо батькам і вихователям правильно оцінювати поведінку дітей, підтримувати гарне і засуджувати погане, пояснювати, у силу яких моральних норм дається саме така оцінка. Переконувати можна і словом, і справою. Переконуючи словом, дітям пояснюють характер припущеного порушення з погляду загальнолюдських і національних моральних цінностей, знайомлять їх із певними подіями, вчинками інших людей, дозволяють повному подивитися на власну поведінку. Переконуючи справою, вихователь створює певні умови, при яких висловлене положення ніби виходить із життєвого досвіду самого вихованця, із ситуації, що створена з його допомогою. Позитивний ефект даного прийому залежить від авторитету вихователя, позитивних узасмин між ним і вихованцем. Певну схожість із переконуванням має такий прийом, як навіювання, але при його застосуванні

правильність або помилковість вчинку педагог не доводить, а нав'язує свою думку;

2) *довіра*, сутність якої полягає в дорученні вихованцю певної відповідальної справи. Вона радує й окрилює дитину, розвиває в неї почуття обов'язку і відповідальності, зміцнює дисципліну, організованість, ініціативу, активність. У реалізації даного прийому важливе значення має правильний вибір доручення, яке має бути цікавим для дитини, відповідати її здібностям. Процес виконання також повинен бути захоплюючим, посильним, але не легким, інакше завдання приведе до охолодження і втрати інтересу. Інколи краще надати доручення, що виконується в порівняно короткий термін, аби дитина відразу побачила результати своєї праці. Діяльність, що побудована на довірі, характеризується широким спектром почуттів, створює психологічний стан, що сприятливий для формування позитивних рис характеру. Особливо чутливими до цього прийому є діти, які втратили довіру інших, адже недовіра, байдужість ображають їх, послаблюють зусилля стати гідними членами колективу;

3) *моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили* – прийом, що особливо корисний у підході до невпевнених, сором'язливих, замкнутих дітей. Сором'язливість і замкнутість зазвичай виступають результатом відповідного темпераменту, недостатнього фізичного розвитку, важкої атмосфери сімейного середовища. Боязкість і невпевненість знижують працездатність дитини, посилюють тенденцію до замкнутості, відчуження від колективу. Утративши віру у власні сили, дитина стає байдужою до всього, відчуває себе зайвою, неповноцінною, страждає її самолюбство. Використовуючи цей прийом, вихователь доброзичливим, терплячим ставленням мобілізує та активізує творчі сили дитини, створює таку ситуацію, за якої дитина проявляє себе найкраще. Головною умовою має бути віра самого вихователя в те, що в дитині є щось цікаве, цінне, непомітне для інших і для неї самої;

4) *залучення до цікавої діяльності* використовується за умови, якщо вихователь добре знає схильності дитини, може вплинути на розвиток певних

здібностей, позитивних прагнень. Кипуча енергія дитини, ініціатива шукатимуть можливого виходу в діяльності, що відповідає інтересам, насичена радістю, прагненням створювати щось корисне для інших. Результати праці викликають гордість, успіх зміцнює авторитет, віру у власні сили, допомагають виробити почуття власної гідності й установити правильні відносини з однолітками. У той самий час, це вимагає дотримання дисципліни, здійснення постійного самоконтролю, спочатку при докладанні значних вольових зусиль, що згодом вдається дитині без надмірного напруження;

5) *збудження гуманних почуттів* ґрунтується на співчутті, здатності дитини глибоко відчувати долю і душевний стан інших. Щоб діти не лишалися байдужими, вихователь повинен звертати їхню увагу на випробування, які доводиться переносити людям, непомітно підводити їх до прагнення надати безкорисливу допомогу, підтримати у важку хвилину;

б) *моральне вправління* використовується за наявності в дитини негативних рис характеру і полягає в організації таких обставин, що вимагатимуть від неї правильних вчинків, що розраховані на розвиток певних рис характеру або моральних почуттів. Визначивши рису характеру, яку необхідно виховати перш за все, вихователь змушує дитину здійснити ряд вчинків, що спрямовані на виявлення саме цієї риси. Багаторазова правильна поведінка служить свого роду моральним вправлінням при виробленні позитивних якостей. Щоб організувати моральне вправління, вихователь повинен підібрати серію вчинків, що за своїм змістом слугуватимуть вправою для формування наміченої моральної якості. Дитина в жодному разі не повинна здогадуватися, що запропоноване завдання має спеціальний виховний характер. Воно повинно виглядати як справа, що природно виникає в повсякденному дитячому житті.

Прийоми, що будуються на *розумінні динаміки почуттів та інтересів вихованця*, включають такі:

1) *опосередкування*, при якому вихователь досягає бажаних змін у поведінці дитини не завдяки прямій указівці щодо правил поведінки, а шляхом

використання проміжної ланки. Такою ланкою виступає поставлена умова, виконання якої дає можливість задовольнити свої потреби, інтереси, бажання. При використанні опосередкування необхідно: а) спиратися на більш сильні і стійкі інтереси, нахили і бажання вихованців, що виявляються в поведінці та іграх; б) організувати такі умови, при яких задоволення інтересів пов'язане з подоланням певних недоліків у поведінці; в) педагогічний вплив має відбуватися без натиску. В одних випадках моральне задоволення, яке отримує дитина від подолання перепон і досягнення мети, сприяє закріпленню правильної поведінки, у других – як тільки-но досягнута жадана мета, дитина перестає старатися, і її поведінка знову погіршується. Тому у справі виховання дуже важливо зрозуміти настрій і наміри дитини і, якщо необхідно, додатковими прийомами закріпити досягнутий результат. Успіх вихователя залежить від його проникливості при виявленні інтересів і почуттів вихованців, винахідливості при організації відповідних виховних умов;

2) *фланговий підхід* вихователь використовує у випадку виявлення негативного вчинку дитини, але не карає чи засуджує її, а вміло торкається почуттів, що активізують гарну поведінку. Перевагою цього прийому є те, що він абсолютно не відчутний для вихованця. Діалог з винуватим не зосереджується на скоєному порушенні, а ведеться в іншому ракурсі, у той самий час впливає на поведінку дитини. Застосування цього прийому вимагає, у першу чергу, установлення причини небажаного вчинку. Почуття, на яке спирається вихователь при створенні нової виховної ситуації, не лише активізується, але й розвивається, посилюється. Тому дуже важливо активізувати лише позитивні, шляхетні почуття, пам'ятаючи про те, що не можна домагатися правильної поведінки за будь-якої ціни;

3) *активізація потаємних почуттів* полягає в делікатному і тактовному торканні прихованих почуттів дитини. Перша і необхідна умова при цьому – глибоке проникнення в її почуття. Велике значення при реалізації прийому мають спостереження вихователя за поведінкою вихованця, бесіди з його батьками. Отриману в такий спосіб інформацію вихователь має використати у

спеціально створених умовах, щоб стимулювати найпотаємніше в дитини, перетворити це на основу подальшої перебудови поведінки.

До *гальмуючих* прийомів Е. Натанзон відносить прийоми, у яких відкрито виявляється влада вихователя, і прийоми з прихованим впливом. Серед перших переважають такі:

1) *констатація вчинку* – найслабший прийом боротьби з порушенням поведінки. Він може бути прямим і опосередкованим. Пряма констатація вчинку характеризується висловлюванням, що фіксує виявлене порушення, опосередкована – виражається висловлюванням або дією на доказ того, що вчинок вихователю відомий. Важливою особливістю прийому є те, що вихователь обмежується лише констатацією, не висловлює свого негативного ставлення до скоєного ані словами, ані інтонацією, і не кваліфікує дії дитини як порушення. Не застосовуючи засудження і нотації, вихователь підштовхує дитину до власного аналізу вчинку, збуджує її самосвідомість, сприяє змінам поведінки на кращі. Констатація вчинку – вплив делікатний, економний, він не набридає і не озлоблює дитину, а навпаки, повертає до вихователя. Прийом вимагає від вихователя спостережливості, витримки, стриманості у проявах невдоволення і роздратування виявленим порушенням дисципліни, уміння знаходити оригінальну форму впливу. Вихователь звертається до використання даного прийому, якщо вважає, що в більш вагомому впливі на дитину немає необхідності, адже вчинок не настільки серйозний і не потребує осуду або покарання винного. До того ж, він застерігає від зловживання більш сильними прийомами – осудом і покаранням;

2) *осуд* реалізується як негативне ставлення до порушення моральних норм. В. Сухомлинський підкреслює, що осуду підлягають, перш за все, вчинки, у яких виявляється зневага до людей, егоїзм, жорстокість. Що стосується пустощів, то до них слід ставитися відносно поступливо, оскільки вони є характерною рисою дитинства. Цей прийом – досить небезпечна зброя в руках вихователя: осуд знижує авторитет вихованця і колективу, тому ним слід користуватися дуже обережно, з розумінням можливих негативних наслідків:

озлоблення дитини, її відокремлення від вихователя й колективу. У складних випадках, коли дитина багаторазово припускається порушень поведінки, звертатися до осуду не доцільно, бо сприйнятливість вихованця до такого впливу слабшає, інколи спостерігається удаване геройство, відчуження від колективу. Сила даного прийому також визначається авторитетом вихователя, який його використовує;

3) *покарання* реалізується в накладанні певного стягнення і має викликати у вихованця жалкування про скоєний вчинок, намір ніколи його не повторювати. Застосовується при аморальних вчинках, різноманітних порушеннях дисципліни, невиконанні вихованцями своїх обов'язків. Покарання сприяє подоланню небажаних форм поведінки, вихованню в дитини витримки, спонукає до виконання певних доручень. Перед застосуванням цього прийому відбувається аналіз вчинку, його обговорення і засудження. Шляхом покарання вихователь прагне викликати в дитини певні переживання: сором, ніяковість, бажання виправитися. Проте тільки справедливе покарання досягає своєї мети. Вихователь, який знає дитину, розуміє її душевний стан і мотив, що привів до скоєного вчинку, може визначити необхідність і ступінь покарання. Іноді дитина настільки глибоко переживає провину, що необхідність у його застосуванні відпадає. Покарання має бути своєчасним, виконувати функцію додаткового прийому впливу. Досвідчені вихователі намагаються не зловживати його використанням, надають перевагу таким видам, як покарання-вправляння, покарання-обмеження, покарання-умовність, покарання зміною ставлення. Уважається, що надлишок покарань, їхня суворість – свідчення безпорадності педагога;

4) *наказ* виражається в категоричній вимозі вихователя, який розраховує на беззаперечне виконання. Наказуючи, вихователь підпорядковує дитину своїй волі, тому його формулювання має бути чітким, директивним, не припускати заперечень. Якщо в дитини були свої плани, почуття, що спонукали її до неблаговидних дій, то суворий тон вихователя, його повна рішучості й напруження поза змушують дитину підкоритися. Під впливом наказу дитина

підкоряється дисциплінарним вимогам, виконує доручену справу, від якої ухилялася раніше, може втриматися від негативного вчинку або відразу ж виправити допущену в поведінці помилку. Виховне значення прийому полягає в тому, що він в одних випадках попереджає окремі правопорушення і вчинки, а в інших – допомагає закріпити норми правильної поведінки. Подальша поведінка дитини здебільшого залежатиме від ступеня стійкості її негативних рис. Якщо вчинок був випадковим, то вихователь своїм наказом допоміг їй виправити поведінку. У випадку, коли погана поведінка вкоренилася і пов'язана з неправильними поглядами чи потребами, у подальшому дитина може чинити по-своєму. Оскільки самим наказом виправити дитину не можна, його слід поєднувати з іншими методами і прийомами, а зловживання наказом не лише не ефективне, але й шкідливе. Слабовільні діти підкоряються, утрачають при цьому самостійність та ініціативу, а вольові озлоблюються, стають упертими і все роблять усупереч. Наказ недоречно застосовувати й тоді, коли вихованець знаходиться у пригніченому настрої або стані афекту;

5) *попередження* розкриває неприємні наслідки якихось дій, що неодмінно здійсняться, якщо дитина не виправить свою поведінку. Сене впливу полягає в тому, що вихователь прагне викликати тривогу, побоювання і бажання запобігти згаданим неприємним наслідкам. У дитини підвищується відповідальність за свою поведінку. У попередженні, окрім змісту слів, важливе значення має тон педагога – серйозний, переконливий, іноді з елементами погрози. Попередженням не слід зловживати: у протилежному випадку втрачається новизна та ефект педагогічного впливу. Це досить прямий і відкритий прийом, що тисне на дитину і викликає в неї переважно негативні почуття: невдоволення, занепокоєння, тривогу;

б) *збудження тривоги щодо майбутнього покарання* в педагогічній літературі відоме як відкладене покарання. Деякі негативні вчинки більше схожі на імпульсивні дії або погані звички, прояви яких супроводжуються впевненістю про можливість уникнути покарання. У даній ситуації педагогічний вплив має за мету змусити дитину замислитися над своєю

поведінкою, відчутти тривогу неминучої спокути. Вихователь своїми діями, словами дає дитині зрозуміти, що йому відомо про вчинок, але він не виказує власне ставлення до нього;

7) *вияв обурення* є доцільним, якщо діти вдаються до негативних вчинків, що виходять за межі дитячих пустощів. Вихователь висловлює обурення, гнів і водночас розкриває непристойність такої поведінки, розраховує торкнутися шляхетних почуттів, викликати в дитини сором і бажання виправити провину. Проникливі, переконливі слова вихователя змушують вихованця переглянути свою поведінку, більш критично оцінити її. Обурюючись певним вчинком, не можна висловлювати недовіру до дітей, уважати їх негідними, оскільки це приводить до конфліктів, спонукає до здійснення ще гірших вчинків. Обурення вихователя передається позою, інтонацією, мімікою, що вимагає певної витримки, уміння володіти собою. Тому цим прийомом слід користуватися вкрай рідко. Обурення як педагогічний прийом не слід плутати зі звичайним нападом гніву, що супроводжується грубими словами, окриками, образами;

8) *виявлення винного* як прийом педагогічного впливу відрізняється від усіх інших тим, що порушник дисципліни невідомий і зусилля вихователя спрямовані, перш за все, на його пошук, виявлення і викриття. Серед існуючих порушень поведінки зникнення речей і грошей викликає особливе занепокоєння. Психологічний аналіз вчинку дозволяє виявити три основні види крадіжок: імпульсивні дії, що відбуваються безпосередньо під впливом сильної потреби; навмисна, ретельно спланована і підготовлена дія, що виступає ознакою стійкої сформованої поведінки; крадіжка заради блага іншої людини.

Крадіжки в дитячому колективі порушують нормальне життя, викликають роздратування, підозру, заважають згуртуванню колективу. Дитина, яка крадькома взяла чужу річ, чудово розуміє неприпустимість скоєного, але сподівається, що все минеться. Якщо сподівання виправдовуються, вона починає вважати себе «розумною», «спритною», що додатково підсилює і прискорює розвиток нечесності. Якщо вчинок розкритий, у винного виникають зовсім протилежні почуття і думки: сором, ганьба,

жалкування, відчуття перемоги правди над пороком. Фактично, це є серйозним застереженням дитини від повторних спроб. Такий прийом впливає не лише на окремого вихованця, але й на весь колектив. Вихователю слід пам'ятати, що викриття поєднується з сильними переживаннями винного, і це в подальшому потребує підсиленої уваги до його поведінки і душевного стану. Необхідно також простежити за ставленням до нього інших дітей, щоб не припустити ганебного прізвиська, передражнювань, постійної підозри. У свою чергу, вихователь зберігає доброзичливе ставлення до дитини, намагається зайняти її цікавими справами, відповідальними дорученнями, але ніколи не натякає на минуле.

Викриття винного вимагає від вихователя набагато більше винахідливості, проникливості і спостережливості, ніж усі інші педагогічні прийоми. Цьому сприяє гарне розуміння особливостей своїх вихованців – умов життя, інтересів і нахилів, складу характеру. Велике значення має також згуртованість і допомога колективу.

До прийомів із *прихованою дією* відносяться:

1) *паралельна педагогічна дія*, що передбачає створення виховної ситуації, за якої засудження або покарання адресується не винному, а дитячому колективу в цілому. Вихованець, який здійснив порушення дисципліни, вважає обурення товаришів справедливим, оскільки він торкнувся спільних інтересів. Ефект подібного впливу збільшується, якщо він здійснюється непомітно для дитини;

2) *ласкавий докір* характеризується тим, що розмова з вихованцем ведеться в доброзичливій формі, з виділенням позитивних якостей його особистості. Це розкриває душу дитини, яка напружено чекає суворого покарання. Подібна ситуація допомагає дитині розкритися, робить її довірливою, більш сприйнятливою до слів вихователя, тому побажання відносно подальшої поведінки сприймається краще, сильніше. У задушевній розмові дитина швидше відчує, що провини помітили і так чинити не можна. Вона відверто шкодує про скоєне, висловлює намір поводитися в подальшому

гарно, а напружений стан змінюється почуттям здивування, полегшення. Ласкавий докір використовується в багатьох випадках: якщо дитина переживає душевну травму або сором'язлива, то суворе звертання вихователя може, навпаки, віддалити її; м'якій, непомітній дії прийому швидше піддається впертий, озлоблений численними покараннями вихованець;

3) *натяк* використовується в тих випадках, коли вихователь не карає винного, а ставиться до нього так, наче нічого не відбулося. Проте створюються такі обставини, що дитина сама повинна відчутти свою провину: вони мають бути настільки контрастними, щоб винуватець мав можливість відчутти і порівняти власний вчинок із тим гарним, про який у присутності всіх дітей розповів вихователь. Даний прийом ґрунтується на закономірності розвитку людської свідомості: самооцінка складається на основі спостережень за діями інших та їхньої оцінки, а також шляхом порівняння власних вчинків із поведінкою інших. Його бажано використовувати в тих випадках, коли вчинок незначний на перший погляд, відкритого засудження чи обговорення не потребує, але турбує вихователя, бо свідчить про негативні риси характеру – егоїзм, жадібність, індивідуалізм. Його перевагою виступає непомітність для вихованця;

4) *удавана байдужість* використовується в ситуації, коли дитина вдається до пустощів. Безперечно, будь-яка витівка здатна розсердити вихователя, вивести його зі стану рівноваги, проте він має виявити витримку і, ніби нічого не помічаючи, захопити дітей певним видом діяльності. Така позиція вихователя є несподіваною, викликає розчарування винуватців, задум яких не досягнув жаданої мети. Виховні умови створюються з таким розрахунком, щоб діти самі відчули недоречність спланованої поведінки і добровільно відмовилися від неї. Подібна ситуація вимагає від педагога винахідливості й рішучості замість розгубленості та знервованості, адже зволікати з рішенням не можна. Перевага даного прийому полягає в тому, що діти не помічають цілеспрямованого впливу вихователя;

5) *іронія* полягає в добродушному висміюванні винного без приниження особистості. Суттєвою рисою прийому є створення нових виховних обставин, у яких порушник потрапляє в кумедне становище перед товаришами, у зв'язку з чим сам відчувається незручно, відчуває сором. Ці почуття змушують дитину долати недоліки, що зробили її кумедною. Іронія повчальна також для всього колективу і служить попередженням для всіх, оскільки привертає увагу до непристойних вчинків. Формами іронії можна вважати незвичайний наказ, удаване схвалення, карикатуру, розвінчання, удавану недовіру, виконання певного доручення замість виховання, пояснення природних наслідків вчинку.

Серед *допоміжних* прийомів використовуються такі:

1) *метод вибуху*, що розглядається у психології як явище стрімкої й докорінної перебудови особистості під впливом сильних, вражаючих, приголомшуючих своєю несподіваністю обставин. Його використання у практиці виховання поширилося завдяки творчим знахідкам А. Макаренка. В основі методу вибуху лежить створення обставин, у яких у дитини виникають нові, сильні почуття, унаслідок чого вона починає по-новому оцінювати власну поведінку, відчуває необхідність докорінних змін у собі;

2) *організація зовнішньої підтримки правильної поведінки* передбачає формування моральних звичок і проходить у два етапи. На першому відбувається виховання свідомості, адекватного розуміння того, як треба поводитися. На другому етапі вихованцями досягається правильна поведінка: спочатку правильний вчинок здійснюється свідомо, за допомогою значного вольового зусилля. Згодом моральний вчинок здійснюється самостійно, легко, без коливань, перетворюється на потребу. Коли вихованцю ще не під силу самостійно реалізувати правильний вчинок, йому бажано надати допомогу, підтримку ззовні. Це може бути присутність людей, які у змозі помітити гарний і засудити поганий вчинок, організація різноманітних форм контролю за поведінкою;

3) *відмова від фіксації окремих вчинків* полягає в тому, що вихователь стикається з окремими порушеннями дисципліни, не піддається роздратуванню,

а навпаки намагається визначити характер вчинку. Якщо вчинок за сутністю безневинний, він не фіксує на ньому увагу: не висловлює жодного осуду або вдає, що нічого не помітив. Даний прийом дозволяє вихователю підтримувати правильні відносини з вихованцями, уникати несправедливих докорів, зловживання осудом і покаранням, що вимагає від нього спостережливості, вдумливості при визначенні характеру вчинку, витримки і стриманості.

Безперечно, перелічені прийоми педагогічної реабілітації не виключають такого поширеного прийому, як *заборона*, але її використання також вимагає дотримання низки вимог, нехтування якими може привести до виховних прорахунків:

1) перш, ніж щось заборонити дитині, слід зрозуміло пояснити причину заборони і можливі наслідки небажаного вчинку;

2) піти на компроміс із дитиною, замінити небажану дію на прийнятну, що дозволяє уникнути категоричної відмови від дії;

3) розумно обмежити кількість заборон і надати дитині можливість активно діяти і пізнавати світ;

4) заборони повинні засвоюватися дитиною поступово й усвідомлено;

5) вимоги дорослих щодо заборони небажаних вчинків і дій мають бути узгодженими між собою і конкретно сформульованими.

Література:

1. Вайзман Н. П. Реабилитационная педагогика / Н. П. Вайзман. – Москва : Аграф, 1996. – 160 с.

2. Зинченко С. Н. Почему детям бывает трудно учиться? / С. Н. Зинченко. – Киев : Радянська школа, 1990. – 80 с.

3. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г. Кумарина и др. – Москва : Академия, 2001. – 320 с.

4. Натанзон Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность / Э. Ш. Натанзон. – Москва : Просвещение, 1968. – 207 с.

5. Островская Л. Ф. Почему ребенок не слушается / Л. Ф. Островская. – Москва : Просвещение, 1982. – 111 с.

6. Шпак В. Реабілітаційна педагогіка : навч. пос. / В. Шпак. – Полтава : АСМІ, 2006. – 360 с.

Наукове видання

**СУЧАСНЕ ДОШКІЛЛЯ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Збірник матеріалів

II Всеукраїнської науково-практичної конференції

Упорядники І. В. Єнгаличева, І. О. Ніколаєску, Т. А. Слюсар

