

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Засновано 1999 р.

**№ 2 (49)
травень 2015**

Внесено до Переліку фахових видань України
галузі «Педагогічні науки»
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2015

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 12 від 30 квітня 2015 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- БУДАК В. Д.** доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; голова редакційної колегії;
СТЕПАНОВА Т. М. доктор педагогічних наук, професор, головний редактор;
КАРДАШ І. М. кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- БИКОВ В. Ю.** доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;
ГЛАДИШЕВ В. В. доктор педагогічних наук, професор (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського);
ЄВТУХ М. Б. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;
КРЕМЕНЬ В. Г. Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;
ЛУГОВИЙ В. І. дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віце-президент НАПН України;
ЛЯШЕНКО О. І. дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України;
НИЧКАЛО Н. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;
САВЧЕНКО О. Я. головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;
СИТЧЕНКО А. Л. доктор філологічних наук, професор, проректор із науково-педагогічної роботи (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського);
СУХОМЛИНСЬКА О. В. академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
ТРИФОНОВА О. С. доктор педагогічних наук, в.о. професора (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського);
ХАЙРУДДІНОВ М. А. доктор педагогічних наук, професор (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- ЖАРОВЦЕВА Т. Г.** доктор педагогічних наук, професор (Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»);
ЯБЛОНСЬКА І. П. доктор педагогічних наук, професор (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини).

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. Т. М. Степанової. — № 2 (49), травень 2015. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. — 224 с.

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зокрема розглянуто питання патріотичного виховання; особливостей навчання та виховання дітей дошкільного віку та молодших школярів; підготовки вихователів до педагогічної діяльності в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах. Зроблено акцент на психологічних, педагогічних, етичних, творчих аспектах формування всебічно розвиненої особистості.

Видання адресоване науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей, а також усім, хто цікавиться педагогічною наукою.

УДК 372
ББК 74.1

ЗМІСТ

АВРАМЕНКО К. Б.	Використання ідей В. О. Сухомлинського у формуванні творчої особистості майбутніх педагогів	7
БЕЛЕНЬКА Г. В.	Підготовка студентів до творчого використання методу експериментування в роботі з дітьми	10
ВАСИЛЕНКО С. М.	Система патріотичного виховання та її місце в державотворенні сучасної незалежної України.....	14
ВИСОЧАН З. Ю.	Формування комунікативної компетенції студентів в умовах професійного спілкування	19
ГЛУЩЕНКО І. І.	Особливості сформованості вербальної пам'яті у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	23
ГОЛУБЄВА Н. І.	Реалізація патріотичного виховання через навчальний процес на прикладі ліцеїв з поглибленою військово-фізичною підготовкою.....	29
ДРОНОВА О. О.	Художній колектив ДНЗ як соціокультурне середовище розвитку дитячої творчості.....	33
ЖАРОВСЬКА А. В.	Формування лексико-народознавчої компетенції майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій.....	38
ІВЕРШИНЬ А. Г.	Проектно-художній підхід в естетичному вихованні майбутніх вихователів	42
ІЩЕНКО Л. В.	Психолого-педагогічні аспекти формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку в сучасній педагогічній науці.....	47
КАЗАНЦЕВА Л. І.	Формування в дошкільників граматичних навичок українського мовлення на засадах комунікативної парадигми	53
КАЛАШНИКОВА С. О.	Підготовка педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку: теоретичний аспект	62
КАРДАШ І. М.	Розвиток творчості дітей дошкільного віку засобами українського фольклору	67
КІБАЛЬНА К. О., ПОПОВИЧ С. С.	Особливості просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовленнєвого розвитку	71
КИКТЕНКО А. И.	Воображение как основа развития творческого потенциала и личностных качеств дошкольника.....	78
КНЯЖЕВА І. А.	Системний і синергетичний підходи дослідження феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»	82
КОНОВАЛОВА К. І.	До проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності.....	88
КОПЕЛЮК С. В.	Формування культури мовленнєвого спілкування учнів початкової школи засобами новітніх технологій	93
КОРИЦЬКИЙ В. Г.	Військово-патріотичне виховання учнів у сучасних умовах.....	97
КОРОЛЕНКО В. Л.	До проблеми морального виховання дітей дошкільного віку	101
КУРЧАТОВА А. В.	Науково-дослідницька робота майбутнього вихователя в системі підготовки до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку	104

ЛІСОВСЬКА Т. А.	Імпровізація як вид творчої діяльності в теорії і практиці музичної освіти	108
ЛУБ'ЯНОВА А. І.	Діагностування правової соціалізації дітей старшого дошкільного віку	113
ЛУЦАН Н. І.	Мовленнєвий розвиток дитини в контексті багатомірності освітнього середовища	118
ЛЮБИВА В. В.	Важливість розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в умовах модернізації вищої освіти.....	122
МАЛАШЕВСЬКА І. А.	Принцип комплементарності музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.....	127
МЕЛЬНИК Н. І.	Принципи адаптації національних професійних стандартів педагогічної освіти до європейської кваліфікаційної рамки: досвід країн Західної Європи.....	131
ОЛЕКСЮК О. Є.	Професійно-творчий розвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти як умова успішної професійної діяльності.....	136
ПАНАСЕНКО Е. А.	Моделі експериментів з питань патріотичного виховання школярів у науково-педагогічних дослідженнях українських учених (40–70-ті рр. ХХ ст.)	142
ПРАСОЛ Д. В.	Психологічні аспекти патріотичного виховання молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах	148
РУДКІВСЬКА Н. Л.	Особливості словосполучень та їх роль у розвитку мовлення дитини.....	152
САВЧИН О. М.	Роль внутрішнього мовлення у комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку.....	157
СОКОЛОВСЬКА О. С.	Роль педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у формуванні творчої особистості	162
СТАСЮК В. В., ОЛІЙНИК Л. В., МОТИКА С. М.	Виховання патріотизму української молоді: від козацьких традицій до сьогодення.....	167
СТЕПАНОВА Т. М., СКОРИНА О. В.	Від мовленнєвої компетентності вихователя до мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника	172
СТЕФІНІВ Л. Д.	Використання лексичних вправ в процесі збагачення словника молодшого школяра на уроках предметів художньо-естетичного циклу	176
ТАРАСУН В. В.	Когнітивна діяльність логопеда: стадії обробки інформації, форми представлення і прийняття рішення	181
ТЕСЛЕНКО С. О.	Організаційний аспект виховання культури мовлення старших дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності.....	186
ТРИФОНОВА О. С.	Розвиток самовираження особистості старших дошкільників у мовленнєво-творчій діяльності.....	191
ФОРОСТЯН О. І.	Адаптивне фізичне виховання в корекції рухової сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху.....	196
ХАЙРУДДИНОВ М. А.	Гуманистические аспекты педагогического наследия В. А. Сухомлинского и приоритеты отечественного образования.....	201
ХАЙРУДДИНОВ М. А.	Самостоятельная работа студентов педвуза в условиях перехода на дистанционную форму обучения.....	207
ШЕВЧЕНКО І. В.	Формування професійно-творчої особистості майбутнього фахівця з англійської мови в умовах змішаного навчання.....	212
ЯКУМЕНКО S. I.	Modular system of integrating knowledge of the older preschoolers	216
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		221

CONTENTS

AVRAMENKO K.	Using the ideas of V. O. Sukhomlinsky in the formation of creative personality of future teachers.....	7
BIELIENKA G.	Preparing students for creative experimentation using the methods in work with children.....	10
VASILENKO S.	System of patriotic education and its place in the state construction of modern independent Ukraine.....	14
VYSOCHAN Z.	Formation of communicative competence of students in the professional communication	19
HLUSHCHENKO I.	The features of verbal memory's formation in schoolchildren of mid childhood with delay in psychical development.....	23
GOLUBEVA N.	Implementation of patriotism education through the educational process.....	29
DRONOVA O.	Artistic collective of a preschool institution as a sociocultural environment of development of children's creativity	33
ZHAROVSKA A.	Formation of lexical and ethnology competence of the future primary school teachers by means of innovative technologies	38
IVERSHIN A.	Project-artistic approach in the aesthetic education of the future teachers of a preschool.....	42
ISCHENKO L.	Psychological and pedagogical aspects of formation of creative individuality preschool children in modern pedagogical science.....	47
KAZANTSEVA L.	Formation of preschoolers' grammatical skills in Ukrainian speech based on the communicative paradigm	53
KALASHNIKOVA S.	Preparation of teachers to spiritual ethic education of preschool children.....	62
KARDASH I.	The development of creation of preschool age children by facilities of Ukrainian folklore.....	67
KIBALNA K., POPOVICH S.	Features of the development of spatial representations at preschool children with impaired speech development.....	71
KIKTENKO A.	Imagination as basis of development of creative potential and personal qualities of the preschool child.....	78
KNYAZHEVA I.	System and synergetic approach to researches of phenomenon of «methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines specialising in preschool education».....	82
KONOVALOVA K.	For problem of future teachers of kindergarten in professional training for pedagogical activity	88
KOPELYUK S.	Formation of culture the speech communication elementary school students by means new technologies	93
KORYTSKY V.	Military-patriotic education of students in the current conditions.....	97
KOROLENKO V.	Features of moral education children of preschool age	101
KURCHATOVA A.	Research work of future educators in training to education deference to his father in preschool children	104

LISOVSKA T.	Improvisation as a kind of creative activity in theory and practice of music education	108
LUBYANOVA A.	Diagnosis of legal socialization of children of senior preschool age.....	113
LUTSAN N.	The speech development of a child in the context multidimensionality of the educational environment.....	118
LIUBYVA V.	The importance of the future preschool teachers' creative potential development in the higher education's modernization conditions.....	122
MALASHEVSKA I.	The principle of complementarity of musical education for preschool and primary school children using music therapy	127
MELNYK N.	Principles of national professional standards of teacher education assignment into European qualification framework.....	131
OLEKSYK O.	Professional and creative development of future specialists of preschool education as a condition of successful career	136
PANASENKO E.	Models of experiments of patriotic education of schoolchildren in scientific and pedagogical researches of Ukrainian scientists (40–70 years of XX century).....	142
PRASOL D.	Psychological aspects of patriotic education of younger students in secondary schools.....	148
RUDKIVSKA N.	Peculiarities of word-combinations and their role in development of child's speech.....	152
SAVCHYN O.	Role of inner speech in communicative language development of the preschool children.....	157
SOKOLOVSKAYA O.	Role pedagogical heritage V. A. Sukhomlinsky in forming a creative personality.....	162
STASYK V., OLYNIK L., MOTUKA S.	Ukrainian youth patriotism education: from cossacks traditions to the present.....	167
STEPANOVA T., SKORYNA O.	From speech competence of a teacher to speech development of a preschool child.....	172
STEFINIV L.	Practicing the lexical exercises for younger students' vocabulary enrichment at lessons of artistic and aesthetic cycle.....	176
TARASUN V.	Speech therapist cognitive activity: stage processing information forms of presentation and decision-making	181
TESLENKO S.	Organizational aspects of education of speech culture of senior preschool children in artistic speech activity	186
TRYFONOVA O.	Development of self-expression of senior preschool age children's personality in the process of speech and creative activity	191
FOROSTYAN O.	Adaptive physical training in correction of impellent activity of children of younger school age with the hearing disorder.....	196
HAYRUDDINOV M.	Humanistic aspects of pedagogical heritage of V. A. Sykhomlinsky and priorities of national education.....	201
HAYRUDDINOV M.	Students independent work of pedagogical university in the context of distance forms of education.....	207
SHEVCHENKO I.	The formation of a professional and creative personality of a future English specialist in the conditions of blended learning	212
YAKYMENKO S.	Modular system of integrating knowledge of the older preschoolers	216
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....		221

УДК 371.134

К. Б. АВРАМЕНКО

м. Миколаїв

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються основні аспекти розвитку творчої особистості майбутніх учителів у контексті ідей відомого вітчизняного педагога В. О. Сухомлинського, розкрито важливість формування творчого вчителя у сучасних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: творчість, творча особистість, майбутні вчителі, педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського, вищі навчальні заклади.

Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського є багатоаспектною та різноплановою. Існує значна кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених її вивченню, проте напрацювання знатного педагога залишаються поза часом, адже саме в його роботах до наших днів ми знаходимо відповідь на запити сучасної освіти.

Незаперечним є той факт, що входження у педагогічну справу починається з опанування теоретичного змісту, функцій та структури професійної діяльності, усвідомлення майбутніми вчителями важливості розвитку творчої активності та реалізації технології професійного самовдосконалення. Саме тому, ефективність роботи сучасного вчителя залежить від рівня його професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

З огляду на висловлене, педагогічна система В. О. Сухомлинського є невичерпним джерелом прогресивного досвіду, інноваційної думки, прогностичних ідей.

Однією з ключових проблем, яку розкривав учений-педагог у власній науково-практичній діяльності, була проблема формування творчої особистості.

Важливо зазначити, що різні аспекти проблеми формування творчої особистості розкриваються у напрацюваннях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Моляко, М. Поташник, С. Сисоєва, В. Сластьонін).

Дослідники (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, М. Поташник) розглядають проблему розвитку творчості вчителя з позицій оптимізації навчально-виховного процесу у школі. У роботах С. Сисоєвої акцентується увага на таких

складових педагогічної творчості як уміння керувати своїм потенціалом, оперативно приймати рішення, розв'язувати педагогічні завдання [4].

Вчений В. Андреев визначає творчу особистість як «такий тип особистості, для якої характерна стійка спрямованість високого рівня на творчість, мотиваційно-творча активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціальних та особистісно значущих творчих результатів у одному чи багатьох видах діяльності» [1, 42].

Ми погоджуємося з думкою С. Бричок, що розвиток творчого потенціалу студентів педвузу передбачає «створення спеціальної програми навчання творчості та самостійності, спеціальних методик, за допомогою яких можна було б прищепити студентам навички творчої праці, смак до творчості, винахідництва та раціоналізації» [2, 57].

Такий підхід узгоджується з визначенням творчості, представленим у великому тлумачному словнику української мови. У ньому творчість характеризується як «діяльність людини, спрямованої на створення духовних і матеріальних цінностей або ж як діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку [3, 923].

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз основних термінів нашої статті дозволяє зробити висновок, що формування творчої особистості передбачає створення окремих умов у вищому навчальному закладі освіти, забезпечується раціональним поєднанням традиційного та інноваційного у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Метою даної публікації є аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у контексті формування творчої особистості майбутніх педагогів у сучасних вищих навчальних закладах.

Аналіз педагогічного досвіду В. О. Сухомлинського дозволив визначити прогресивні та новаторські ідеї розвитку творчої активності майбутнього вчителя, які співзвучні із завданнями сучасної освіти.

Серед факторів, які впливають на розвиток особистості та творчого потенціалу майбутнього вчителя ми визначаємо пізнавальну активність та мотивацію діяльності, уміння здійснювати спостереження, здатність до критичного та об'єктивного аналізу, дисциплінованість, цілеспрямованість, толерантність, самооцінку, мотивацію до саморозвитку та самовдосконалення.

Основним завданням школи вчений-педагог вважав відкриття у кожній людині її задатків і здібностей, «надання їй щастя цікавої, інтелектуально наповненої, творчої праці для суспільства, для щастя народу» [5, 17–18].

У різних творах творчість розглядається як важлива риса вчителя. Автор-новатор стверджував: «справжній педагогічній творчості властиві риси дослідження, творчого узагальнення своєї праці» [8, 16].

Вважаємо актуальним завданням вищої педагогічної школи у професійній підготовці майбутніх учителів використання прогностичних ідей В. О. Сухомлинського щодо розвитку колективу як особливого освітнього середовища. Він писав: «... колектив ставить перед собою мету – добитися, щоб у школі не було жодного безликого учня... Прагнемо, щоб кожен наш вихованець з перших днів свого перебування в школі чимось захопився, щось полюбив, розвинув свої творчі здібності...» [7, 123].

Крім того, важливим фактором професійного зростання молодих педагогів є особистий приклад та активна позиція адміністрації та директора школи, завдяки чому можна мотивувати молодих вчителів до «пробудження інтересу до творчого осмислення власної праці» [6, 400], до самовдосконалення та пошуку власних методичних знахідок та альтернативних рішень.

Підтвердженням нашого висновку є визначення В. О. Сухомлинським такої важливої складової фахової підготовки майбутніх вчителів як любов та повага до особистості дитини. За його переконанням, педагог-наставник має знати вікову психологію, уміти налагодити стосунки з дітьми, здатний до розуміння дитячих проблем та радощів, володіє педагогічною етикою, «знає душу дитини, ніколи не забуває, що сам був дитиною» [5, 49].

При цьому він мудро зауважував, що вчитель не має робити висновки про дитину та її здібності за першими враженнями, а має постійно спостерігати за нею. Він наголошував: розум та серце дитини «відгукуються на тисячі явищ навколишнього світу, і можуть бути тисячі причин, через які дитина сьогодні, в цю хвилину не може бути такою, якою б хотів її бачити учитель. Пізнайте її такою, яка вона є. Не намагайтеся змінити, переломити, перебудувати те, що створила в своїй таємничій майстерні природа, – здебільшого ця перебудова може призвести до хворобливих явищ» [4, 214].

Запропонованим ним «школа педагогічної культури» знаходить своє відображення у навчально-виховному процесі у не тільки у системі вищої педагогічної освіти нашої країни, а й зарубіжжя. Саме тому, на виконання вимог відомого педагога у вищих навчальних закладах використовують традиційні та інноваційні методи викладання, різноманітні творчі вправи, моделюють уроки, враховуючи досвід В. О. Сухомлинського та сучасних вчителів-новаторів. Адже, «головне в школі педагогічної культури – це живе, безпосереднє спостереження явищ навчально-виховної роботи, роздуми про ці явища, про взаємозв'язок і взаємозалежність між ними» [8, 8].

За нашими переконаннями, окремого значення набуває створення в умовах сучасного вищого навчального закладу умов для розвитку творчої особистості майбутніх учителів. Багаторічний педагогічний досвід В. О. Сухомлинського дозволив йому зробити висновок, що «самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, пов'язана з тисячами повсякденних явищ» [6, 406].

Підсумовуючи, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Педагогічні надбання В. О. Сухомлинського є унікальними, інноваційними, прогностичними, багатогранними.
2. Вивчення педагогічної спадщини дозволяє визначити різні аспекти професійного зростання та вдосконалення майбутніх учителів.
3. Творчу особистість майбутніх педагогів потрібно формувати та розвивати, реалізуючи у професійній підготовці традиційні та інноваційні технології.
4. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 2. — С. 161—172.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 3. — С. 283—582.
6. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа учнів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. — К.: Рад. школа, 1976—1977. — Т. 4. — С. 7—390.
7. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. — К.: Рад. школа, 1976—1977. — Т. 4. — С. 393—626.
8. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 5. — С. 654.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. — К.: Радянська школа, 1976. — Т. 3. — С. 7—279.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
2. Бричок С. Интерактивні методи розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога / С. Бричок // Наукові записки / Ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. — Вип. 123. — Т. II. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. — С. 56—59.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — К.: ВТФ «Перун», 2003. — 1440 с.

К. АВРАМЕНКО

Mykolaiv

USING THE IDEAS OF V.O. SUKHOMLINSKY IN THE FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the main aspects of development of creative activity of future teachers in the context of ideas of the outstanding teacher V. O. Sukhomlinsky. The importance of formation of the creative teacher in modern higher educational establishments is considered.

Key words: creativity, creative person, future teachers, pedagogical heritage of V. O. Sukhomlinsky, higher educational establishments.

К. Б. АВРАМЕНКО

г. Николаев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются основные аспекты развития творческой личности будущих учителей в контексте идей известного отечественного педагога В. А. Сухомлинского, раскрыто значение формирования творческого учителя в современных высших учебных заведениях.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, педагогическое наследие В. А. Сухомлинского, высшие учебные заведения.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 378

Г. В. БЕЛЕНЬКА

м. Київ

anna.belenka@mail.ru

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ

У статті розкрито стратегію підготовки студентів в умовах навчання в університеті до творчого використання в майбутній професійній діяльності методу експериментування; стратегія вибудована на компетентнісній основі і передбачає формування у студентів системи знань в ході аудиторних занять, перевірку та інтеріоризацію їх під час педагогічної практики, відпрацювання практичних умінь у лабораторних умовах. Для забезпечення творчого використання студентами набутих знань і умінь у майбутній професійній діяльності рекомендоване обов'язкове відпрацювання техніки проведення нескладних дослідів у лабораторії навчального закладу і апробація їх у педагогічній практиці.

Ключові слова: діти дошкільного віку, лабораторія, метод експериментування, творчий підхід.

Метод експериментування відноситься до групи безпосередніх методів ознайомлення дітей дошкільного віку з природою. Поряд з іншими методами цієї групи – ігровим, методом спостереження та праці в природі він забезпечує накопичення емпіричного досвіду пізнання дитиною довкілля, виступає джерелом знань та розвитку пізнавальних інтересів. Проте в практиці дошкільної освіти метод експериментування використовується недостатньо. Як засвідчують дані аналізу освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах та бесід з вихователями дітей 5–6-го року життя, на це є декілька причин. Перша полягає у відсутності належної матеріальної бази для організації дослідницької діяльності дітей в природі, друга – в обмеженості знань вихователів про зміст нескладних дослідів, які можна проводити з дітьми старшого дошкільного віку в умовах дитячого садка, третя – у недостатній методичній підготовленості вихователів до використання методу експериментування в практиці дошкільної освіти.

Усунення означених причин можливе за умов перегляду змісту фахової підготовки студентів – майбутніх вихователів у контексті навчальної дисципліни «Основи природознавства з методикою» та завдань педагогічної практики. Крім забезпечення майбутніх вихователів необхідними знаннями та практичними вміннями, необхідно сформулювати здатність до творчого їх використання в повсякденній роботі з дітьми. Тож питання під-

готовки студентів до творчого використання методу експериментування в процесі ознайомлення дітей з природою є актуальним.

Питаннями організації нескладного експериментування в природі з дітьми дошкільного віку досліджували такі вітчизняні науковці, як Г. Беленька, С. Єлманова, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева. Розкриваючи значення цього методу для формування в дошкільника позитивного дієвого ставлення до природи, їх місце в системі роботи з пізнавального розвитку дитини, вони, водночас, не змогли представити цілісну систему, побудовану у відповідності до програм навчання і виховання дітей в дошкільному закладі, не визначили зміст експериментально-дослідницької діяльності дітей в природі. Щодо підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» до використання методу експериментування в освітньому процесі дошкільного навчального закладу, то це питання на сторінках науково-методичних видань не висвітлювалося.

Метою статті є висвітлення загальних підходів до побудови стратегії підготовки студентів в умовах навчання в університеті до творчого використання в майбутній професійній діяльності методу експериментування.

В основі фахової підготовки майбутнього вихователя лежить формування мотивації до набуття знань. Професійна мотивація виникає в процесі набуття студентами знань про значущість та ефективність застосування

того чи того методу в роботі з дітьми, що подаються в цікавій формі і забарвлюються позитивними емоціями співпраці, відкриттів, творчості. У навчальному курсі «Основи природознавства з методикою», що читається студентам спеціальності «Дошкільна освіта», метод експериментування розглядається в контексті теми «Практичні методи ознайомлення дітей з природою», на яку відводиться 2 години лекційних і 2 години практичних занять. За такий час сформуванню у майбутніх вихователів систему знань, практичних умінь, мотивацію до використання методу експериментування в роботі з дітьми вкрай важко. Самостійно ж опанувати її студентам також складно за рахунок відсутності необхідної методичної літератури.

Тож вважаємо за доцільне виокремлення цієї теми в окремий модуль, обсягом не менше 8 аудиторних годин і відповідною їм кількістю годин на самостійну роботу у спеціально створеній лабораторії, де студенти можуть вправлятися у проведенні доступних розумінню дітей дослідів з об'єктами та явищами природи. У ході лекційних занять студенти отримують знання про те, що експериментально-дослідницька діяльність дошкільника в природі є основою емпіричного пізнання ним довкілля, джерелом знань та розвитку пізнавальних інтересів. Виникає вона в період раннього дитинства і продовжується протягом усього життя людини. Найбільшого значення набуває в період інтенсивного освоєння дитиною довкілля та набуття нею життєвої компетентності – період від 3-х до 10-ти років.

У своєму розвитку експериментально-дослідницька діяльність дітей проходить ряд етапів: I етап (підготовчий): *маніпулятивно-експериментальна діяльність* (до 3-річного віку дитини). Характерні ознаки першого етапу: безсистемність, ситуативність, залежність від матеріалу та наявних засобів пізнання (дитина обстежує все, що потрапляє до її рук за допомогою органів чуття, а також тих засобів, що є доступними і знаходяться в полі її зору: паличка, камінчик, склянка з водою тощо). Значення цього етапу – розвиток відчуттів дитини, емпіричне пізнання загальних зовнішніх властивостей об'єктів природи. Він

не потребує спеціально створених умов чи обладнання.

Другий етап: *цілеспрямоване експериментування* (від 3-х до 5-ти років). Його характерними ознаками є: цілеспрямованість дитини у пізнанні та *перетворенні* об'єкта *різними засобами*. Це період спроб та помилок у пізнанні малюком світу природи. Відсутність у дитини умінь прогнозувати наслідки своїх дій (у дослідженні піску, води, вогню, контактів з рослинами і тваринами тощо) інколи призводить до виникнення непорозуміння з дорослими та навіть травмування дитини. Значення цього етапу: розвиток мислительних процесів, розширення знань про об'єкти та явища оточуючого світу природи, пізнання внутрішніх властивостей об'єкта (вода розчиняє окремі речовини, утримує легкі предмети, може їх пересувати; повітря переносить запахи, сонячним промінчиком можна керувати – «сонячний зайчик»). Завдання дорослого на цьому етапі полягає у наданні дитині безпечних об'єктів для експериментування (не шкідливих матеріалів, рослин) та засобів дослідження (збільшуваних скелець, фільтрів для води, терезів, стеків, пластмасових лійок, дерев'яних молоточків, колб з міцного скла та ін.) і спрямування пізнавальних інтересів у русло природодоцільних дій. Наприклад, експериментально перевірити оптимальні умови для розвитку рослин; вплив сонячного світла на забарвлення листя, плодів та овочів; кількість марно витраченої води, що крапає з крана; чистоту води, утвореної з талого снігу тощо.

Третій етап: *власне дослідницька діяльність*. Характерними особливостями цього етапу є такі: виникає на основі попередніх знань дітей; є засобом уточнення і розширення раніше отриманої інформації; в діяльності дитини присутня усвідомлена мета і гіпотеза (власне припущення результату); потребує спеціально створених умов та обладнання; знаючи умови проведення дослідів, його можна повторити, оскільки він має структуру та алгоритм (чітко визначену послідовність) дій. Значення цього етапу: структурування знань дітей, приведення їх у систему, розвиток пізнавальних інтересів та психічних процесів – мислення, мови, пам'яті, уваги, уяви.

Діти 5-ти річного віку захоплюються дослідницькою діяльністю, із задоволенням проводять нескладні досліди разом з дорослими та самостійно. Внутрішня пізнавальна активність дитини, наявність розвивального середовища, спілкування з дорослим, здатність до наслідування виступають рушійними силами розвитку її логіко-інтелектуальної сфери. Вихователі дошкільних закладів освіти відзначають, що в процесі дослідно-експериментальної діяльності дітей в природі швидкими темпами здійснюється розвиток психічних процесів (уваги, відчуття, сприймання, пам'яті, мислення), вольових та моральних якостей дитини (наполегливості, самостійності, ініціативності, толерантності, витримки), комунікативних умінь, пізнавальних інтересів та потреб. Тож завданням вихователів на цьому етапі є забезпечення дітей матеріалами для експериментування: різними видами ґрунту: пісок, глина, чорнозем, сірий лісовий, бурий тощо; камінчиками: граніт, мармур, малахіт, вугілля, крейда тощо; водою, речовинами для створення розчинів – фарбами, цукром, сіллю тощо; листям та плодами культурних та дикоростучих рослин; іншими об'єктами природного походження, що мають відмінності у масі, обсязі, структурі (пір'їнки, голочки, дерев'яні дощечки, ячна шкаралупа та інші).

Студенти дізнаються, що зміст дослідницької діяльності дітей характеризується багатогранністю, а не обмежується копанням тунелей у піску, куштуванням всіх ягід, що зустрічаються їм у природі чи перевіркою на здатність плавати у калюжі предметів найближчого оточення. Це, насамперед, мають бути досліди на встановлення зв'язків між змінами об'єктів рослинного світу та впливом на них природних чинників і діяльності людини. Сюди відноситься діяльність дітей по сортуванню та класифікації об'єктів рослинного світу (листя, плодів) за визначеними показниками: колір, маса, обсяг, вага. Робота з пінцетом, піпетками, збільшуваними скельцями, стеками, папером і клеєм. Пророщування насіння різноманітних культурних та дикоростучих рослин, а також коренеплодів у різних умовах – у ґрунті та воді, за умов відмінностей освітлення та теплового й водного

режимів: квасолі, гороху, моркви, цибулі, часнику, вівса, пшениці, дикоростучих злаків, квітів. Вирощування розсади. Створення умов «штучної» весни зимою, або «штучного» літа восени для рослин. Запилення та живцювання кімнатних рослин. Забарвлення плодів знайомих домашніх культур (помідор) у незвичні кольори (червоний помідор у жовту й зелену цяточку) за допомогою використання сонячного світла та затінювальних засобів. З дітьми шостого-сьомого року життя у спеціально створених умовах проводять спостереження протягом одного-двох днів за поведінкою дощового черв'яка, попелиці, жуків («сонечко», водолюб, плавунець), мурашок, гусені. Дослідним шляхом встановлюють їх значущість у природі та для людини. Вчать використовувати лупи (а в окремих дошкільних закладах навіть мікроскоп) для розглядання живих істот.

Під час педагогічної практики студентам давалось завдання не просто проаналізувати чинні в дошкільному закладі умови для проведення дітьми нескладних дослідів з об'єктами та явищами природи, але й створити в електронному вигляді свій проект освітнього середовища групи дошкільного навчального закладу, у якому передбачено науково-дослідницький центр для самостійної роботи дітей. Проекти виставлялись на конкурс і обговорювались практиками, що додавало їм значущості. Студенти мали змогу втілити будь-який із проектів у життя, власну педагогічну діяльність.

Проте найбільш корисними для розвитку творчих умінь студентів з використання отриманих знань є практичні заняття. На них студенти вправлялись у зміні фізичного стану води, вирощуванні плодів на кімнатних рослинах, виготовленні «шуби» для Снігуроньки, яка дала б їй змогу безпечно почувати себе навіть в Африці, утворенні веселки і зміні напряму руху води. Частина дослідів переглядали за допомогою ІК-технологій, аналізували доцільність їх використання в роботі з дітьми і змінювали у відповідності до програмових завдань.

У результаті організації вивчення навчального модулю курсу на компетентнісній основі у студентів було сформовано стійкий

інтерес до використання методу експериментування в роботі з дітьми, підвищилась професійна мотивація і виникло творче переосмислення практичних завдань, вирішення яких стабільно виходило за межі аудиторних занять і здійснювалося студентами у практичній діяльності (в умовах дошкільного навчального закладу, домашніх умовах тощо).

Стратегія підготовки студентів в умовах навчання в університеті до творчого використання в майбутній професійній діяльності методу експериментування має вибудовуватися лише на компетентнісній основі, яка забезпечує формування практичних умінь та здатність до їх творчого використання. Для розвитку здатностей творчо використовувати набуті знання та вміння у практичній діяльності студенти мають спочатку відпрацювати їх в умовах лабораторних занять. Для

цього доцільно частково змінити структуру фахового курсу «Основи природознавства з методикою», включивши до нього модуль «Організація дослідно-експериментальної діяльності дітей в природі».

Список використаних джерел

1. Беленька Г. Експериментально-дослідницька діяльність дітей у природі як технологія пізнавального розвитку // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2012. — № 11. — С. 6—10.
2. Беленька Г. Природничі науки у казках, запитаннях, завданнях, дослідах. — К.: Шк. світ, 2011. — 128 с.: іл. — (Бібліотека «шкільного світу»).
3. Лохвицька Л. В. Створення навчально-ігрового довкілля для пізнавального розвитку дошкільника // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. — К.: Контекст, 2000. — С. 219—222.
4. Я пізнаю світ: Фізика: Дит. Енцикл. / авт.-упоряд. О. Леонович; худож. О. Кардашук. — К.: Школа, 2002. — 430 с.: іл.
5. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. — К., 1993. — 257 с.

G. BIELIENKA

Kyiv

PREPARING STUDENTS FOR CREATIVE EXPERIMENTATION USING THE METHODS IN WORK WITH CHILDREN

The article deals with strategy training students in training at the university for creative use in their future careers method of experimentation; strategy is built on competency-based and involves the formation of students' knowledge system during classroom training, checking and internalization during their teaching practice, practicing skills in the laboratory. In order to provide students the creative use of acquired knowledge and skills in their future careers recommended mandatory testing technique of simple experiments in laboratory testing and educational institution in their teaching practice.

Key words: children of preschool age, the laboratory method of experimentation, creativity.

A. V. БЕЛЕНЬКАЯ

г. Киев

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ТВОРЧЕСКОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДА ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

В статье раскрыта стратегия подготовки студентов в условиях обучения в университете к творческому использованию в будущей профессиональной деятельности метода экспериментирования; стратегия выстроена на компетентностной основе и предусматривает формирование у студентов в ходе аудиторных занятий системы знаний, проверку и интериоризацию их во время педагогической практики, отработку практических умений в лабораторных условиях. Для обеспечения творческого использования студентами приобретенных знаний и умений в будущей профессиональной деятельности рекомендована обязательная отработка техники проведения несложных опытов в лаборатории учебного заведения и апробация их в педагогической практике.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, лаборатория, метод экспериментирования, творческий подход.

Стаття надійшла до редколегії 15.03.2015

УДК 317.14

С. М. ВАСИЛЕНКО

м. Миколаїв

СИСТЕМА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ЇЇ МІСЦЕ В ДЕРЖАВОТВОРЕННІ СУЧАСНОЇ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

У статті досліджено актуальність, сучасний стан та завдання системи патріотичного виховання в Україні, розкрито її сутність за допомогою складових імперативів цього поняття. Висвітлено позитивний досвід у роботі системи патріотичного виховання Польщі. Визначено різноманітність форм і методів виховання патріота своєї держави та ефективність їх впливу на поведінку особистості.

Ключові слова: патріотизм, система патріотичного виховання, нормативно-правова база, мораль, патріотична свідомість, захист Вітчизни.

Українська держава сьогодні потребує відродження та підняття на більш ефективний рівень системи патріотичного виховання. У час, коли на сході України іде війна, надто дорогою ціною дається нашій державі побудова нового суспільства. Немає більшої цінності, ніж жити на вільній українській землі, із честю та гордістю називати себе українцями.

До цієї теми зверталися в своїх працях як видатні класики-педагоги (І. Бартошевський, Г. Ващенко, М. Драгоманов, О. Духнович, Я. Коменський, А. Макаренко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Г. Сковорода), так і сучасні вчені (І. Бех, О. Вишневський, С. Пальчевський, Ю. Руденко, К. Ушинський) та інші.

Актуальність теми зумовлюється процесом формування в Україні єдиної політичної нації. Патріотичне виховання населення спрямоване на забезпечення цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й вдосконалення суверенної правової держави і громадянського суспільства здійснювалось саме на базі демократичних цінностей, які є основою патріотичного виховання.

Мета статті полягає в розкритті сутності системи патріотичного виховання за допомогою складових імперативів цього поняття, а також у висвітленні його формування в Україні. Виокремивши суттєві ознаки патріотичного виховання, акцентуємо на його важливій ролі в розвитку та становленні суспільства.

За всіх часів патріотизм вважається найціннішою якістю кожної людини. Стародавній філософ Цицерон повчав: «Нам дорогі батьки, дорогі діти, близькі родичі, але всі уявлення про любов до них поєднані в одному слові – Вітчизна» [12, 6]. Чітка ідеологічна спрямованість та патріотизм населення завжди були і залишаються ознаками могутності держави, саме за цими поняттями визначається її імідж. Тому послідовний і цілеспрямований рух нашої країни щодо правильного виховання суспільства вимагає особливої і першочергової уваги.

Патріотизм це не просто абстрактна любов до рідної землі, а передусім – реальне служіння інтересам народу. Під Батьківщиною розуміється все: і держава, і уряд, і лад, і громадський устрій. «Патріотами не народжуються – ними стають», – говорив перший командувач аеромобільних військ ЗС України, людина, що виконувала «інтернаціональний обов'язок в Афганістані Віталій Раєвський» [9, 6].

Чи є патріотизм сьогодні? Звичайно, так. Теперішня боротьба за незалежність і суверенність держави на сході України неабияк об'єднала армію з народом. Люди різних професій і статків підтримують українське військо, аби наші воїни дали гідну відсіч російському агресору і сепаратистам. Свідоцтвом цього є той факт, що тільки за період з березня по травень минулого року «...на рахунки Міністерства оборони України на матеріально-технічне та медичне забезпечення від юридичних, фізичних осіб і мобільних операторів надійшло 126,2 млн грн., у тому числі

118,1 млн грн. – на матеріально-технічне забезпечення, 7,4 млн грн. на медичне забезпечення» [1, 8].

Про сьогоднішній патріотизм у зоні антитерористичної операції на сході України досить правильно сказав військовий капелан отець В. Зелінський: «... я дуже чітко бачив, як саме тут народжувалася якась нова сакральна естетика українського майбутнього – спільного для всіх нас, доволі різних, об'єднаного подвигом тих, хто сьогодні тут жертвує своїм життям не за ту чи іншу ідеологічну бутафорію, а за саме життя – за найрідніших, найдорожчих, за найбільш людське, за все те, що, зрештою, називаємо Батьківщиною. На фронті не люблять пафосу. Про патріотизм тут не говорять, його демонструють – тихо і спокійно, впевнено і зовсім природно» [4, 21].

Ми всі віримо, що в найближчий час війна закінчиться, але система патріотичного виховання громадян України повинна існувати та розвиватись. Головним інститутом, що організує та забезпечує діяльність цієї системи є держава. Вирішення проблеми патріотичного виховання повинно початися з розробки нормативно-правової бази патріотичного виховання всіх громадян України. У відповідних законодавчих актах необхідно чітко прописати склад та завдання апарату, систему цілей, завдань та принципів створення та функціонування патріотичного виховання, порядок управління системою, створення відповідних підсистем, обов'язки та відповідальність органів влади усіх рівнів, а також порядок фінансування.

За часи існування незалежної України створювалася і відповідна нормативно-правова база з питань патріотичного виховання. Нажаль, її напрями змінювались зі зміною векторів політики і більшість рішень і рекомендації залишились тільки на папері. Першою спробою стала затверджена Постановою КМУ від 15 вересня 1999 року № 1697 «Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства». Далі при президентстві Л.Кучми прийняті укази Президента № 1092 від 15.11.2001 року «Про національну програму відродження та розвит-

ку Українського козацтва на 2000–2005 рр.», хоча і до цього часу відсутня єдина громадська організація українського козацтва, з єдиною структурою, метою та завданнями. Хоча сьогодні, під час подій на сході України, українське козацтво змогло надати неабияку допомогу армії. Указом Президента України № 948/2002 від 25.10.2002 року прийнята «Концепція допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання молоді». Чи стали такі базові положення цієї концепції, як «...Курс допризовної підготовки доцільно визначити з урахуванням досвіду її проведення загальним обсягом не менш як 140 навчальних годин у навчальних закладах усіх категорій, з них 18–30 годин на проведення навчально-польових занять» нормою життя? Ні! Кількість годин з кожним роком всіляко зменшувалась. Або ствердження що «озброєння, боєприпаси і військово майно видаються Міністерством оборони України у користування навчальним закладам...». Давайте спитаємо у керівництва навчальних закладів, що і коли з матеріальної бази від Міністерства Оборони вони в останній раз отримали? Тільки зараз, коли Україна знаходиться у стані війни ми змушені повернутись до вирішення цих проблем.

При президентстві В. Ющенка прийнята Концепція національно-патріотичного виховання молоді на 2009–2015 рр., яка підписана чотирма міністерствами, але наступні мовчазні владці визнали її досить занаціоналізованою і поступово забули про неї. У вересні 2011 року з'являється розроблений низкою міністерств і відомств під керівництвом М. Азарова проект Концепції загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013–2017 роки. Згідно з ним, починаючи з 2013 року з Державного бюджету повинно було б щорічно виділятися 40 млн грн. на патріотичне виховання населення. Дану концепцію у «переліку оціночних показників реалізації програми патріотичного виховання» можливо зрівняти з «справжнісіньким радянським п'ятирічним планом, який треба було не просто виконувати, а «перевиконувати» [3, 1]. Так, згідно з документом, передбачені концепцією заходи збільшать кількість українців, які безумовно

вважають себе патріотами, з 31% в 2013 році до 48% в 2017. За задумом авторів концепції, кількість населення, яке пишається українською мовою, за 4 роки зросте з 17% до 35%. За цей же період передбачено збільшити кількість людей, які пишаються українською армією, з 3% до 11% [8, 5]. Ці цифри і здобутки знову залишилися на паперах та у мріях колишніх можновладців. Тому сьогоднішня влада, у нескладний час для України, коли на наших землях вирують злочинні банди сепаратистів і терористів, не повинна знову займатися популізмом, а створити дієву систему патріотичного виховання для всіх верств населення.

На наш погляд, створюючи своє, необхідно брати і позитивний досвід у наших сусідів. Наприклад, польським урядом розроблена і реалізується програма, яка має назву «Патріотизм завтрашнього дня». Відповідно до неї в різних містах Польщі місцева влада влаштовує дні національного прапора. У агітаційних роликах на телебаченні та на радіо лунають пісні, які обіцяють, що Польща перетвориться на державу, яка базуватиметься на принципах верховенства права, солідарності та справедливості. Програма спрямована здебільшого на молодих людей, яких закликають залишатися на Батьківщині і будувати тут своє майбутнє. Патріотичне виховання у Польщі розпочинається з дошкільного віку. Дітей ще з садочка вчать, як виглядає прапор, вчать національного польського гімну, виховують у них локальний патріотизм. Дошкільнят водять по музеях рідного міста, показують пам'ятники, знайомлять з місцевими героями і традиціями. Дитину вчать розуміти, ким вона є, пізніше її почуття патріотизму розширюється до містечка, згодом до воєводства, і врешті – до держави загалом [13, 3]. Невже нам це не потрібно?

Патріотичне виховання це процес систематичний, цілеспрямований, всебічний, до якого повинні залучатися всі верстви населення. За словами засновника англійського емпіризму Френсіса Бекона: «Любов до Батьківщини починається з сім'ї» [10, 7]. Дитячий садок, школа це рівень державний. Усе починається ще з шкільних років і в першу чергу на таких предметах, як «Захист Вітчизни», «Історія України», «Фізична культура».

Не можливо не погодитись з тим, що прем'єр-міністр Арсеній Яценюк пропонує ввести курс національно-патріотичного виховання в навчальних закладах України. «Відродження національно-патріотичного виховання – це завдання не тільки Міністерства молоді і спорту, але і Міністерства освіти. Почати введення окремого курсу національно-патріотичного виховання в школах, дошкільних закладах та серед молоді в цілому», – заявив прем'єр-міністр на засіданні Кабміну [2, 1]. Хочеться сподіватись, що ці слова не стануть простими гаслами.

На які інституції потрібно звернути особливу увагу в діяльності системи патріотичного виховання. Насамперед ті, які користуються найбільшою довірою і повагою серед українців. Згідно з результатами дослідження центру Розумкова, оприлюдненими 19 травня 2014 року «...найчастіше довіру українці висловлюють до церкви (65,6% опитаних), українським засобам масової інформації (61,5%) і Збройним Силам України (58,9%) [6, 9].

Яку ж політику до них проводить влада з позицій патріотичного виховання:

1. Відношення до церкви. Сьогодні, переживши експерименти більшовиків над народом, мусимо констатувати факт глибокої зруйнованості нашого релігійного життя, причому руйнування храмів супроводжувалося руйнуванням душ. Однак наш народ усе ж повертається до релігії. Відродження духовності на цьому шляху є надійною запорукою оздоровлення нашої нації, становлення нашої державності. Позитивним сьогодні є те, що наказом Міністерства оборони України № 40 від 27.01.2015 року пройшло реєстрацію в Міністерстві юстиції України 14 лютого 2015 року за № 161/26606 Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Збройних Силах України. Причому, як вказано в положенні, одним з основних завдань військового священика (капелана) є: «...виховання у військовослужбовців високого патріотичного почуття та бойового духу на основі морального і духовного потенціалу релігійної та культурної спадщини українського народу».

Створення капеланської служби передбачається не тільки у війську, але також у

Національній гвардії та Державній прикордонній службі. Про це йдеться в Розпорядженні Кабміну України від 02.07.2014 року № 677-р.

2. Роль засобів масової інформації у патріотичному вихованні неможливо переоцінити. Ми повинні розуміти, що у війнах четвертого-шостого покоління до традиційних сфер ведення бойових дій: суша, море, повітря – приєднується нова сфера – інформаційна. У перспективі, за оцінками фахівців, інформаційна боротьба на рівні збройних сил поступово вийде за межі виду забезпечення й стане видом воєнних дій. Інформаційна зброя буде системноруйнівною, тобто зможе виводити з ладу бойові, економічні та соціальні системи [5, 47].

Програючи інформаційну війну, ми отримали війну справжню. Донбас і Крим, та й, власне, весь Південь і Схід України через бездіяльність, непатріотизм українських можновладців усі 23 роки незалежності не були в єдиному українському інформаційному просторі. Вони жили під впливом російських новин, російських політиків, журналістів, акторів, митців, підживлених ностальгією за радянським часом. Скажімо, у Криму всі роки була одна українська радіостанція – «Бриз», дві українські газети – «Флот України» та «Кримська світлиця». Для порівняння: гетьман Павло Скоропадський лише за 8 місяців своєї влади відкрив у Криму, який тоді формально не належав До Української Народної республіки, три українські газети!

Візьмемо теперішній Донбас. Заступник голови чернігівської «Просвіти» імені Т. Шевченка Олександр Шевченко, який воював в зоні АТО кулеметником 41-го батальйону територіальної оборони, безуспішно намагався купити у визволеному Артемівську (Донецька область) хоч якусь українську газету [11, 5].

Саме тому провідні сучасні держави мають в рядах своїх Збройних Сил потужні структури, що займаються державною пропагандою. Її сучасну актуальність підтверджують слова 37-го президента США Річарда Ніксона: «Долар, вкладений у пропаганду більш ефективний, ніж десять доларів вкладених у зброю» [7, 39]. Створення художніх фільмів,

серіалів, пісень, віршів, художніх творів патріотичної тематики, активне використання соціальних мереж є обов'язковими складовими майбутньої системи патріотичного виховання в Україні.

3. Проблеми реформування збройних сил є проблемами сучасної України. Якщо армія не відповідає сучасним стандартам, то держава не може вважати себе захищеною. Реформа армії повинна починатись зі створення кваліфікованого офіцерського корпусу.

Психологи стверджують, що саме в юнацькі роки формується непорушний фундамент ціннісних категорій та життєвих «маяків» особистості.

Для підготовки юнаків у минулому функціонували пажеські та кадетські корпуси (пізніше з 1943 року – Суворовські та Нахімовські училища). В усі часи, починаючи з кадетських корпусів, держава піклувалася про патріотичне виховання майбутніх поколінь своїх захисників. І сьогодні завданням держави є створення еліти молоді, для якої патріотизм є головною складовою особистості. Для формування такої еліти необхідна система, однією з напрямків якої є відродження кадетського виховання і освіти.

Цілком зрозуміло, що значну роль у підготовці офіцерів-професіоналів та патріотів своєї держави відіграють вищі військові навчальні заклади. На наш погляд, в процесі освітньої підготовки високопрофесійних військових кадрів необхідно виділити такі найважливіші напрями виховної роботи, як аксиологізацію (формування ціннісного ядра особи військовослужбовця); професіоналізацію (розкриття перед ним можливостей для вдосконалення, зростання в його військовій діяльності) і соціалізацію (створення передумов для швидкої адаптації особи у військовому колективі, гармонізації її стосунків з «іншими»). Аксиологізація має на меті перебудувати духовний світ військовослужбовця на базі пріоритетності військової ідеології, його патріотичних цінностей. Саме на це спрямовано Концепцію ідеологічної роботи у Збройних Силах України, яка затверджена наказом Міністра оборони України від 5-го лютого 2013-го року. Відповідно до вимог сучасної військової освіти, як наголошено в

Концепції, необхідно «до липня 2013-го року внести зміни до освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних та навчальних програм підготовки військових спеціалістів у військових навчальних закладах щодо збільшення обсягу гуманітарних дисциплін до 20–25% від загального бюджету навчального часу, для військових фахівців гуманітарного напрямку – до 50–60 %», але на жаль це ще не впроваджено у життя.

Вважаємо, що при збільшенні обсягу гуманітарних дисциплін необхідно приділяти особливу увагу проблемам військової педагогіки, військової психології, військової історії, культурології, виявляти і загострювати ціннісно-смісловий зміст суспільно-державної і соціально-правової підготовки військовослужбовців.

Отже, незважаючи на деякі зусилля до проблем патріотичного виховання в Україні ще відсутній комплексний та збалансований підхід до вирішення цих завдань. Ще не створена цілісна система, для чого необхідно скорординувати зусилля законодавчої та виконавчої влади, всіх зацікавлених громадських організацій, вітчизняної педагогічної науки. Необхідними ефективними кроками в удосконаленні системи патріотичного виховання слід вважати:

- розробку ефективних програм патріотичного виховання на державному та регіональних рівнях;
- створення координаційного центру, який би був об'єднуючим чинником в органах державної влади, місцевого самоврядування, громадських організацій та іншими структурами з питань патріотичного виховання;
- всіляку підтримку та допомогу в створенні, функціонуванні, фінансуванні центрів патріотичного виховання, клубів, секцій, гуртків та інших закладів;
- розвиток кадетської освіти, як базової основи в підготовці молоді до державної служби;
- покращення стану викладання в школах предмета «Захист Вітчизни», удосконалення навчально-матеріальної бази;
- створення системи підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, як надійного резерву захисників та патріотів своєї Батьківщини;
- активне залучення засобів масової інформації, сучасних інформаційних технологій, можливостей культури та мистецтва;
- розроблення ефективної програми покращення здоров'я нації, боротьби за здоровий спосіб життя, фізичної загартованості та культури;

- підвищення іміджу Збройних сил України та ідеологічної складової у вихованні військовослужбовців, особливо офіцерського корпусу;
- розроблення та впровадження системи воїнських ритуалів, заснованих на бойових традиціях українського народу;
- увіковічення пам'яті воїнів, загинувших при захисті Вітчизни, ведення пошукової роботи, пропаганда героїзму та саможертвовного служіння суспільству і державі;
- відродження релігійної складової та ін.

Ми повинні на найвищому рівні чітко розуміти перспективи розвитку країни в гуманітарній сфері, без чого всі ініціативи будуть приречені на провал.

Список використаних джерел

1. Бесараб С. Кошти витратять за призначенням // Військо України. — 2014. — № 05 (164) травень. — С. 1—65.
2. Боднар А. Яценюк пропонує виховувати патріотизм із дитсадка [Електронний ресурс] // Преса України. — Режим доступу: [http://uapress.info/uk/news/show/51414 doc09/2014\(12\)](http://uapress.info/uk/news/show/51414 doc09/2014(12)).
3. Гриневич В. П'ятирічка патріотизму у відсотках // Дзеркало тижня. Україна. — 2012. — № 8, 02 березня.
4. Зелінський А. Нотатки військового капелана // Військо України. — № 07 (166). — С. 1—64.
5. Ільшов О. А. Тенденції розвитку збройної боротьби у війнах четвертого-шостого покоління // Наука і Оборона. Щоквартальний науково-теоретичний та практичний журнал Міністерства Оборони України. — 2009. — № 3. — С. 43—49
6. Лицемірство і захист Вітчизни // Загальнодержавний методично-інформаційний журнал «Основи захисту вітчизни». — 2014. — №6 (94), червень. — С. 9.
7. Луговський В. А. Ідеологія по-українськи // Військо України. — 2013. — № 4 (541). — С. 29—30.
8. Проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013–2017 роки [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/2011\(12\).proekt.phphttp](http://hai-nyzhnyk.in.ua/doc2/2011(12).proekt.phphttp)
9. Семенюк Р. Захист Вітчизни — справа спільна // Народна Армія. — 2011. — № 159 (4767), 4 березня. — С. 1—8.
10. Сич В. З чого починається Батьківщина // Народна Армія. — 2008. — № 181 (4064), 1 жовтня. — С. 1—8.
11. Чепурний В. Крайня українська хата // Військо України. — № 10 (169). — С. 63; С. 5.
12. Чікалін В. Багатовекторний патріотизм // Народна Армія. — 2011. — № 158 (4766), 31 серпня. — С. 1—8.
13. Чупрій Л. Патріотичне виховання в Україні: стан і перспективи [Електронний ресурс] / Л. Чупрій. — Режим доступу: [http://sd.net.ua/-2009/11/05/patriotichne_vikhovanja_v_ukran_stan_perspectiv\[html\]](http://sd.net.ua/-2009/11/05/patriotichne_vikhovanja_v_ukran_stan_perspectiv[html]).

S. VASILENKO

Mykolaiv

**SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION AND ITS PLACE
IN THE STATE CONSTRUCTION OF MODERN INDEPENDENT UKRAINE**

In article the urgency, a condition and tasks of system of patriotic education in Ukraine are investigated, its essence is opened by means of making imperatives of this concept. The provided positive experience in work of system of patriotic education of Poland. A variety of forms and methods of education of the patriot of the state and efficiency of their impact on behavior of the personality is defined.

Key words: patriotism, system of patriotic education, standard and legal base, patriotic consciousness, protection of the Fatherland.

С. М. ВАСИЛЕНКО

г. Николаев

**СИСТЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ЕЁ МЕСТО В ГОСУДАРСТВЕННОМ
СТРОИТЕЛЬСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ НЕЗАВИСИМОЙ УКРАИНЫ**

В статье исследованы актуальность, состояние и задачи системы патриотического воспитания в Украине, раскрыта ее сущность посредством составляющих императивов этого понятия. Предоставленный положительный опыт в работе системы патриотического воспитания Польши. Определено разнообразие форм и методов воспитания патриота своего государства и эффективность их воздействия на поведение личности.

Ключевые слова: патриотизм, система патриотического воспитания, нормативно-правовая база, патриотическое сознание, защита Отечества.

Стаття надійшла до редколегії 23.03.2015

УДК 378.03:34

З. Ю. ВИСОЧАН

м. Ивано-Франківськ

anajroz@mail.ru

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

У статті окреслено мету мовної освіти в Україні яка полягає у формуванні комунікативної компетенції майбутніх фахівців. Доведено, що компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності. Засвоєння української мови передбачає послідовне виконання ряду дій з метою досягнення результату – розвитку комунікативних та мовленнєвих компетенцій. Розкриваються базові поняття: «компетенція», «компетентність», «компетентний фахівець». Найважливішою складовою процесу формування особистості майбутнього спеціаліста є професійно-мовленнєва компетенція.

Ключові слова: комунікація, компетентність, компетентний фахівець, професійне спілкування.

Із переходом у ХХІ століття в нашому суспільстві відбулися кардинальні зміни на всіх щаблях освіти. Головна мета вищої освіти полягає в формуванні всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка буде застосовувати здобуті знання не лише в своїй подальшій професійній діяльності, а й постійно оновлювати та поповнювати їх, і бути всебічно обізнаною людиною.

Однією з найважливіших особливостей вищої освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. Компетентний

фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі. В умовах глобалізації потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Мета мовної освіти в Україні полягає у становленні духовно багаті особистості, яка

володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися.

Сьогодні соціуму необхідні учні та випускники, готові змінюватись та пристосовуватись до нових потреб життя, оперувати й керувати інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. А це більшою мірою залежить від деяких додаткових якостей, для позначення яких і використовуються поняття компетенція і компетентність, які найбільше відповідають сучасному розумінню мети освіти.

Проблему компетентності на різних рівнях аналізу вирішували С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність учителя), О. Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та ін.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні комунікативної компетентності та її необхідності для формування компетентного фахівця в умовах професійного спілкування.

Для кращого розуміння терміна «компетентний фахівець», розглянемо такі поняття як «компетентність», «компетенція» і спробуємо зрозуміти яким знаннями, вміннями і навичками повинен володіти працівник для ефективної роботи.

Компетентність у мовному середовищі асоціюється з поняттям «комунікативна компетенція», що лише частково розкриває його сутність. У більш загальному розумінні «компетентність» означає відповідність конкретним вимогам, установленим критеріям і стандартам у певних галузях діяльності і при розв'язанні певного типу задач, володіння

необхідними активними знаннями, здатність упевнено досягати результатів і володіти ситуацією мовлення.

Тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В. Т. Бусела розглядає компетентність як «певну суму знань у особи, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь. Компетенція – це коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, в яких дана особа має знання, досвід» [2, 445].

У наш час вміння гарно спілкуватись окреслюють терміном «комунікативність», «комунікабельність», «комунікація». Педагогічна енциклопедія трактує спілкування як комунікацію – «комунікація, спілкування», зазвичай, визначається як «передача інформації» від людини до людини [4]. Спілкування може здійснюватися як в процесі будь-якої діяльності, наприклад, виробничої, так і за допомогою спеціалізованої форми – мовно-діяльності або іншої діяльності, що використовує знаки.

Комунікативність (від лат. *communicatio* – «зв'язок», «повідомлення») – сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації [4]; це вміння говорити і слухати.

Комунікативність – це одна з головних властивостей особистості, що є, по-перше, основою формування особистості, по-друге, підвалиною будь-якої діяльності. Всі сучасні педагогічні концепції (педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно-орієнтована педагогіка) ґрунтуються на демократичному, рівноправному і гуманному спілкуванні та формуванні суб'єкт-суб'єктних взаємин у педагогічному процесі. Власне, характер цього спілкування надає їм особливого забарвлення: високої емоційної насиченості, виразного виховного відтінку, особистісно-гуманного підходу до вихованців тощо. Спілкування обов'язково передбачає формування у педагога і студентів образів

один одного і понять про особистісні властивості кожного учасника спілкування.

Отже, яке спілкування, таке і виховання, відповідно, це спілкування має бути життєрадісним, гуманним, людським, емоційним і оптимістичним. Спілкування відбувається, переважно, за допомогою слова.

Уміння зв'язно висловлюватися потрібне кожній людині, незалежно від її професії. Володіння словом дає можливість поділитися знаннями, власними думками та враженнями з людьми, відстоювати свої переконання, уникати непорозумінь.

Засвоєння української мови передбачає послідовне виконання ряду дій з метою досягнення результату – розвитку комунікативних та мовленнєвих компетенцій. Створення відповідного рівня комунікативної компетенції є кінцевою метою вивчення української мови студентами як мови, необхідної для засвоєння фахових дисциплін, і як засобу професійного спілкування. Комунікативну компетентність розуміють як здібність студента до вибору стратегії мовленнєвої поведінки з урахуванням соціального контексту спілкування, що реалізується в результаті використання тактик мовленнєвої поведінки, адекватних умовам спілкування. Готовність до реалізації професійно спрямованих функцій і здатність суб'єкта до виконання поточних фахових обов'язків оцінюють як спеціальну мовленнєву компетентність, у формуванні якої беруть участь лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний компоненти.

Під «професійним мовленням» ми розуміємо комунікацію на професійні теми в усній чи письмовій формах, в офіційній обстановці. Оволодіння досконалим професійним мовленням допоможе майбутньому медичному працівнику стати кваліфікованим спеціалістом. Задоволення комунікативних потреб у різноманітних сферах професійної діяльності вимагає від майбутнього спеціаліста оволодіння навичками спілкування мовою фаху. Цілком зрозуміло, що недостатній рівень розвитку професійного мовлення гальмує процес адаптації майбутнього медичного працівника і негативно позначається на якості професійної діяльності. Тому показником високого рівня професійного мовлення в

умовах професійного спілкування буде рівень адекватного сприйняття ситуації та швидкість мовленнєвого реагування.

На думку вітчизняних дослідників, вміння і навички впливають на рівень підготовленості працівника до виконання трудових операцій у процесі тієї чи іншої професійної діяльності. Тому першочергове значення мають знання, вміння і навички, адже від рівня їх сформованості залежить якість підготовки різних категорій населення до професійної діяльності з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу, сучасних і перспективних вимог суспільства.

Отже, реформування освіти вимагає нових підходів до викладання української мови, коли через посередництво слова відбувається соціалізація особи. Мовно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців має бути спрямована на виховання високоосвіченого кваліфікованого конкурентноспрямованого фахівця, який може комунікативно доцільно користуватися усіма засобами рідної мови в різноманітних ситуаціях.

Найважливішою складовою процесу формування особистості майбутнього спеціаліста є професійно-мовленнєва компетенція. Оволодіння нею сприятиме синтезу професійних та особистісних характеристик, оперативній адаптації людини в суспільстві та професійній діяльності, здатності до успішної комунікації та задоволення власних мовленнєвих потреб, забезпечуватиме використання досвіду в поєднанні із знаннями, уміннями й навичками.

Аналізуючи модель професійно-мовленнєвої особистості майбутніх спеціалістів, яка створюється та екстраполюється на процес фахової підготовки у ВНЗ на засадах компетентнісного підходу, в ній доречно виокремити такі складові, як *професійну компетенцію* – знання, уміння й навички з професії, креативність у галузі юридичної, правоохоронної діяльності; *мовленнєву компетенцію* – ґрунтовність знань з використання нормативності мови, її функціонування; розвинене мовлення, уміння будувати тексти різного призначення, використовувати формули мовленнєвого етикету відповідно до ситуацій спілкування та особистісних особливостей співрозмовників;

комунікативну компетенцію – сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, що сприятимуть розумінню ситуацій вербальної та невербальної поведінки; мовну компетенцію – знання мовних одиниць, мовних норм, уміння використовувати їх на практиці.

Отже, навчаючи і виховуючи майбутніх фахівців з метою досягнення високого рівня їхнього професіоналізму, потрібно поєднувати особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи зокрема до формування професійно-мовленнєвої особистості майбутніх фахівців. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості з урахуванням його творчого та професійного потенціалу. Інноваційним компонентом особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у підготовці майбутніх фахівців має бути професійна компетентність у цілому та професійно-мовленнєва компетентність зокрема. Не лише якість знань, умінь і навичок, а й розвиток особистості, реалізація унікальних людських можливостей, підготовка до здійснення професійно значущих дій стають провідною метою неперервної освіти, що виходить за межі вищого навчального закладу.

Формування професійно-мовленнєвої компетентності фахівця, здатного до реалізації своїх можливостей, соціально стійкого і одночасно мобільного, здатного до адаптації та проектування, успішного в особистій, соціальной, професійній сферах – мета і ціннісний результат сучасної вищої освіти, що характеризується гуманізацією та соціальною спрямованістю. Освоєння особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів дасть можливість підвищити адаптованість випускників до їх професійної діяльності в умовах зростаючого динамізму, підготувати їх як активних суб'єктів нової освітньої парадигми, спри-

ятиме оволодінню комплексом загальних та спеціальних компетенцій, успішній реалізації комунікативних знань, умінь і навичок.

Культура професійного спілкування – це основа професійної та соціокультурної діяльності фахівця, яку визначають сукупність ціннісних орієнтирів, норм професійної поведінки, дотримання загального і службового етикету у процесах міжсуб'єктної взаємодії на предметно-інформаційному та інтерактивному рівнях у прийнятті рішень.

Отже, компетентний фахівець – це людина, яка володіє професійними знаннями, уміннями і навичками, здатна використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для обміну інформацією, готова до взаємодії у різних ситуаціях соціального спілкування, спроможна активно вести діалог, обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі комунікації, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм, вибираючи комунікативну поведінку, адекватну ситуації спілкування.

Перспективним у подальшому є дослідження технології формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Бодалев А. А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psy.ISeptember.Ru/2001/47/45.htm>.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. — 1440 с.
3. Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2006. — № 3. — С. 44—53.
4. Новый тлумачний словник української мови : у 4-х томах. — К.: Аконті, 1999. — II том. — С. 305.
5. Раєвський В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Раєвський, А. Хуторський // Педагогіка. — 2003. — № 3. — С. 3—10.

Z. VYSOCHAN

Ivano-Frankivsk

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROFESSIONAL COMMUNICATION

In the article outlines the purpose of language education in Ukraine which is the formation of communicative competence of future specialists. Proved that specialist expertise helps to effectively solve the various tasks which related to his professional activities. The acquisition of Ukrainian language requires consistent perform a number of actions to achieve result - the development of communication and speech competency. Disclosed the basic concepts of «competency», «competence», «competent specialist». The most important part of the process formation personality of the future specialist is professional-speech competence.

Key words: communication, competence, competent specialist, professional communication.

З. Ю. ВИСОЧАН

г. Ивано-Франковск

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

В статье обозначены цели языкового образования в Украине, которая заключается в формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов. Доказано, что компетентность помогает специалисту эффективно решать разнообразные задачи, относящиеся к его профессиональной деятельности. Усвоения украинского языка предусматривает последовательное выполнение ряда действий с целью достижения результата - развития коммуникативных и речевых компетенций. Раскрываются базовые понятия: «компетенция», «компетентность», «компетентный специалист». Важнейшей составляющей процесса формирования личности будущего специалиста является профессионально-речевая компетенция.

Ключевые слова: коммуникация, компетентность, компетентный специалист, профессиональное общение.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 37246:81233

І. І. ГЛУЩЕНКО

м. Херсон

**ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ
ВЕРБАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті висвітлено проблему функціонування вербальної пам'яті у молодших школярів із затримкою психічного розвитку; подано якісні та кількісні результати експериментального дослідження, які дозволяють проаналізувати особливості запам'ятовування учнями із ЗПР різного за складністю мовленнєвого матеріалу.

Ключові слова: вербальна пам'ять, вербальна сітка, молодші школярі, затримка психічного розвитку (ЗПР), мовленнєвий матеріал.

Метою статті є аналіз особливостей запам'ятовування вербального матеріалу молодшими школярами із затримкою психічного розвитку (ЗПР), визначення якості актуалізації його у власному мовленні.

Було проведено експериментальне дослідження, спрямоване на визначення рівня: сформованості опосередкованого запам'ятовування у вільному та зв'язному варіанті; запам'ятовування слів різної складності; визначення слова, яке додалося; запам'ятовування слів у зазначеному порядку; вибіркового відтворення слів; запам'ятовування лексичного матеріалу за змістовними одиницями мови.

Для дослідження рівня сформованості смислової організації пам'яті використовувалася метод вивчення опосередкованого запам'ятовування у вільному (1) та у зв'язному (1а) варіанті, запропонований у дослідженнях О. М. Леонт'єва. Зауважимо, що діагнос-

тувальний мовленнєвий матеріал, який використовувалася під час проведення проб, був добре знайомий дітям із дошкільного віку й відповідав вимогам шкільного програмового змісту з предметів мовного циклу [2].

Аналіз результатів виконання проб 1 та 1а враховував як характер смислових допоміжних зв'язків, які дитина встановлює між словом та зображенням на картинці, так і успішність згадування слів за відібраними або запропонованими допоміжними малюнками. Опишемо завдання.

Проба 1. Перед учнем розкладають рядами всі картинки в довільному порядку, але так, щоб він їх добре бачив. Інструкція до виконання: «Тобі потрібно буде запам'ятати ряд слів. Для того, щоб це було легко зробити, потрібно кожного разу, коли я буду називати слово, вибрати такий малюнок, який допоможе його запам'ятати». Наприклад,

перше слово, яке необхідно запам'ятати – це слово «світло». На малюнках не намальоване світло, але потрібно вибрати малюнок «настільна електрична лампа», який допоможе запам'ятати це слово.

Під час виконання завдання (проба 1а) педагог промовляє слово, яке необхідно запам'ятати, і пропонує учню одну картинку, яку він повинен використати як допоміжний засіб для запам'ятовування слова. Для правильного виконання цього завдання учням пропонуються картинки, які складно пов'язати із запропонованим педагогом словом (наприклад, слово *урок* – картинка «качка», слово *зима* – картинка «окуляри» тощо). Якщо дитина не зрозуміла завдання, інструкція повторюється.

Проби 2, 2а спрямовані на визначення особливостей запам'ятовування учнями із ЗПР слів простих та складних за структурою. Наприклад: прості: *стіл, зошит, хліб, кінь, брат, яблуко, собака, лампа, вогонь*. (проба 2); складні: *велосипед, помешкання, щедрівка, батьківщина, національність, крамниця, оздоблення, майстерня, цукорниця, бурулька* (проба 2а).

Метою проб 3, 3а є визначення запам'ятовування учнями із ЗПР семантично далеких та семантично близьких слів. Наприклад, семантично близькі: *штани, пальто, рукавиці, шапка, сукня, сорочка, хустка, шкарпетки, светр, спідниця* (проба 3); семантично далекі: *стіл, куц, окунь, м'яч, пальто, вовк, квітка, тарілка, хмари, пароплав* (проба 3а).

Проби 4, 4а проводилися з метою з'ясування особливостей запам'ятовування учнями із ЗПР слів, близьких за значенням та близьких за звучанням. Наприклад, близькі за значенням: *дрімати, спати, колихати, гоїдати, мити, прибирати, шуміти, шелестіти, бігти, мчати* (проба 4); близькі за звучанням: *малина, Марина, тканина, калина, картина, тварина, Галина, Поліна, коліно, країна* (проба 4а).

У пробі 5 з'ясовувались уміння учнів не тільки запам'ятовувати необхідний мовленнєвий матеріал, а й визначати нове слово, яке додалося. Для запам'ятовування дітям надавалися слова різних граматичних категорій: іменники: *собака, зірка, вікно, гриби, шапка*

(*книга*); прикметники: *далекий, пахучий, червоний, скляний, черговий (лагідний)*; дієслова: *доглядати, мити, класти, додавати, ліпити (смажити)*.

Проба 6 була спрямована на запам'ятовування та відтворення слів у зазначеному порядку. Наприклад, *береза, олівці, квочка, дощ, цукерка, вовк, пиріг, хлопчик, телефон, водій*. Запропоновані лексичні одиниці – прості за складовою структурою, змістовно знайомі дітям та семантично не пов'язані між собою. Якщо дитина не називала всі слова, їй надавався спрощений варіант завдання, в якому педагог зменшував кількість слів для запам'ятовування.

Проба 7 була проведена з метою з'ясувати, як учні диференціюють та запам'ятовують вербальний матеріал одного семантичного поля або певної лексичної теми. Дітям було запропоновано десять слів (п'ять із них пов'язані між собою однією лексичною темою, наприклад «зима»): *сніг, квітка, чашка, лютий, іграшка, ковзани, шуба, шафа, мороз, зошит*. Після прослуховування слів учню необхідно було назвати слова, які він запам'ятав з певної лексичної теми. Попередньо педагог не акцентував увагу дитини на лексичній темі, слова з якої треба запам'ятати. Якщо дитина не могла виконати інструкцію, їй надавався спрощений варіант завдання, в якому її увага спрямовувалася на відповідну лексичну тему.

Проба 8. Запам'ятовування лексичного матеріалу за змістовними одиницями мови. Молодшим школярам необхідно уважно прослухати текст, побудований із логічно пов'язаних між собою речень та відповідною кількістю лексичних одиниць. Під час відповіді дітям необхідно відтворити запропонований текст. Проілюструємо прикладом мовленнєвого матеріалу.

– *Щоранку учні йдуть до школи. Старанні учні в портфелі носять зошити, підручники, ручки, олівці, фломастери, лінійку. У школі діти навчаються читати, писати, рахувати, мислити.*

Одного разу після уроків учні з учителькою пішли на екскурсію до бібліотеки. Розповідь бібліотекаря була цікавою, захоплюючою. Діти всім класом вирішили записатися до бібліотеки.

За необхідності учням надавалася допомога у вигляді стимулювальних питань. Така діагностика відображала сформованість різних сторін внутрішньо-мовленнєвого механізму, лексичний склад і семантичну організацію тексту при породженні мовлення та переказу. Аналізувалася мовленнєва активність учнів та кількість і якість лексичних одиниць, відтворених у переказі.

Розглянемо якісні та кількісні результати виконання діагностувань проб. Аналіз результатів виконання проби 1, спрямованої на визначення рівня вільного опосередкованого запам'ятовування слів із зоровою опорою на малюнки, дозволив визначити, що 54,1% учнів із запропонованих слів пригадали 4 слова. Отже, школярі спроможні зрозуміти наявний логічний зв'язок між словом і вибраним малюнком (з декількох запропонованих), який у подальшому допомагає їм правильно пригадати слово. Смысловий зв'язок створював учням додаткову опору, спираючись на яку, вони запам'ятали слово.

35,4% учнів, виконуючи завдання, відбирали малюнки до запропонованих слів і пояснювали свій вибір невпевнено і в повільному темпі. Через певний час вони могли лише для двох – трьох малюнків пригадати слова. Ці помилки свідчать про недостатньо сформовану здатність школярів із ЗПР утримувати встановлені опосередковані зв'язки й відтворювати їх, спираючись на асоціації. У цьому випадку процес встановлення смыслових зв'язків між словом і малюнком є досить складним, а самі зв'язки недостатньо міцними.

10,5% учнів виконували це завдання зі значними труднощами. Учні встановлювали логічний зв'язок (відбирали малюнок для названого педагогом слова), але через деякий час не змогли згадати жодного слова, а при відтворенні називали тільки малюнки. Ці учні під час виконання завдання втрачали його основну мету – пов'язати вибір малюнка з відтворенням слова. Такі результати можна пояснити недостатньою концентрацією уваги школяра на завданні, недосконалістю мислення та процесів пам'яті, які відповідають за збереження та відтворення мовленнєвої інформації.

Результати щодо сформованості вміння учнів із ЗПР самостійно, творчо встановлюва-

ти логічний зв'язок між словом і одним запропонованим малюнком, який складно пов'язати зі словом проба 1а, виявилися такими: 16,7% учнів змогли самостійно збудувати логічний зв'язок між словами й запропонованою педагогом картинкою, а також пояснити свій вибір. Учні самостійно будували смыслові зв'язки з опорою на власні дії або на закріплені асоціації, що допомагало їм запам'ятати слово й відтворити його через деякий час.

12,5% учнів у визначенні слів помилково називали слова, близькі за звучанням, або слова одного семантичного поля. У цьому випадку учні також змогли побудувати логічний зв'язок і утримати його в пам'яті, але недосконалість морфологічного та смыслового контролю або неухважності до морфологічного та смыслового оформлення слова спричинили такі результати. Значна кількість учнів (35,4%) замість запропонованого називає будь-яке слово, асоціативно пов'язане з картинками. Отже, встановлення логічного зв'язку відбувалося з опорою на власні асоціації. Наявність таких відповідей відображає нестабільність мовно-смыслової системи в учнів із ЗПР. У 16,7% учнів відповіді мають випадковий або неадекватний характер, в яких не простежується смысловий зв'язок між словом і малюнком. Тобто відсутність смыслового зв'язку не дає можливість учням після пред'явлення картинки пригадати правильне слово. Відсутність відповіді спостерігалась у 18,7% молодших школярів, що є свідченням значних труднощів творчої логічної організації пам'яті учнів цієї групи.

Отже, більшість школярів із ЗПР не можуть самостійно і творчо побудувати логічний зв'язок між словом і запропонованим малюнком, який необхідний для запам'ятовування вербального матеріалу. Результати виконання проб 1, 1а підтверджують нечітке функціонування в семантичному полі логічних зв'язків між словами, нестабільність мовно-смыслової системи та недосконалість асоціативних зв'язків у дітей із ЗПР, що спричиняє недостатній рівень запам'ятовування, пошук та актуалізацію потрібного слова.

Проби 2, 2а проводились із метою визначення рівня запам'ятовування школярами із

ЗПР відповідної кількості лексичних одиниць різної складності. Результати вивчення успішності запам'ятовування слів простої складової структури (проба 2) показали, що 60,3% учнів після прослуховування набору слів за 1 хвилину пригадали й назвали від 4 до 5 лексичних одиниць. Зауважимо, що це були слова, часто вживані в повсякденному мовленні. Ці результати найбільш наближені до норми і свідчать про добре розвинену слухову короткочасну пам'ять у школярів означеної групи, що дає можливість запам'ятати слова простої складової структури.

39,7% учнів пригадали значно меншу кількість слів (1–3). Учні поряд із необхідними назвали зайві слова, які не називались педагогом. Нестабільність психічних процесів та недостатність слухової пам'яті впливає на результативність запам'ятовування слів цієї групи.

Проаналізувавши результати запам'ятовування слів складної складової структури (проба 2а), ми визначили, що кількість правильно названих слів значно менша в порівнянні із запам'ятовуванням попередньої групи: 45,8% учнів назвали 2–4 слова, 54,2% учнів – 1–2 слова. Результати виконання проб 2 та 2а свідчать про залежність рівня слухової пам'яті від фонетичної ємності лексичного матеріалу. Чим простіше за складовою структурою слово, тим краще воно запам'ятовується учнями із ЗПР. Це треба враховувати у проведенні корекційно-розвивального навчання з розвитку вербальної пам'яті.

Оцінюючи результати виконання проб 3, 3а, ми намагалися порівняти рівні запам'ятовування двох низок слів, близьких та далеких до семантичного центру. Незважаючи на те, що слова були прості за складовою структурою та близькі за розташуванням у семантичному полі (проба 3), запам'ятовування їх визначалося значною нерівномірністю. Від 5 до 6 лексичних одиниць визначили 64,5% учнів, від 2 до 4 лексичних одиниць запам'ятали 35,5% школярів. Ураховуючи те, що для запам'ятовування учням пропонувалися конкретні поняття, які можна об'єднати одним словом низького рівня узагальнення, то вирішальним для запам'ятовування слів визначеної групи був рівень сформованості лексичної системності саме на цьому рівні.

Кількість правильно названих лексичних одиниць, далеких за семантичним центром (проба 3а), визначили лише 27% учнів, їх кількість від 5 до 6 лексичних одиниць, 73% учнів запам'ятали від 2 до 3 слів. Ці результати вказують на значну розбіжність у результатах утримання в пам'яті слів із далекими та близькими функціональними зв'язками. Порівнюючи між собою результати виконання двох подібних проб, ми припускаємо, що недостатня сформованість функціональних та асоціативних зв'язків між словами, далекими за семантичним центром, суттєво відображається на результатах запам'ятовування. Уміння під час запам'ятовування утворювати логічні зв'язки між словами одного семантичного поля (близьких за семантичним центром) більш прості й доступні учням із ЗПР.

За допомогою проб 4, 4а визначався рівень запам'ятовування учнями із ЗПР групи слів, близьких за значенням та близьких за звучанням. Аналіз виконаних завдань засвідчив, що 68,6% учнів запам'ятали від 2 до 3 лексичних одиниць, 31,4% учнів – від 3 до 4 слів.

Кількість 1–3 слів, близьких за звучанням (проба 4а), запам'ятали 72,8% учнів, від 3 до 5 слів – 27,2% дітей. Порівнявши кількість правильно актуалізованих слів у виконанні цих завдань, ми визначили, що рівень вербальної пам'яті в учнів із ЗПР здебільшого не залежить від фонетичної та семантичної близькості слів. Однією із причин низького рівня запам'ятовування слів визначеного типу є недостатність внутрішнього гальмування, яке проявляється в запам'ятовуванні великої кількості слів, близьких за звучанням та за значенням.

Найбільш чітко особливості запам'ятовування слів, виражених різними частинами мови, демонструють результати виконання проб 5, в якій передбачалося не лише запам'ятати певну кількість слів, але й визначити слово, яке додалося. Саме ця ситуація змушувала учня ретельніше концентрувати увагу на кожному слові, що й дозволяло оцінити рівень сформованості слухового сприймання, слухової пам'яті та особливості функціонування вербальної сітки. З'ясувалося, що 64,5% учнів досить швидко і правильно визначали слово (яке додалось), виражене

іменником. Такі результати пояснюємо достатньо сформованим рівнем слухової пам'яті у запам'ятовуванні та визначенні слів, які мають предметну співвіднесеність, просту складову структуру й найбільш часто вживані дітьми у власному мовленні. Водночас 41,6% учнів визначили дієслово (яке додалося). Визначити прикметник, який додався, змогли лише 33,3% учнів. Семантична складність прикметників та дієслів, недосконалість розуміння семантичного змісту поняття та обмеженість використання їх у власному мовленні послаблюють увагу учнів на слові, що відображається на результатах запам'ятовування.

Отже, значна кількість не результативно виконання завдання може бути пов'язана із складною складовою структурою слова, недостатнім орієнтуванням учнів із ЗПР на їх семантичний зміст, що впливає на встановлення логічних зв'язків між словами, які необхідні для запам'ятовування вербального матеріалу. Низький рівень концентрації уваги та малий обсяг короточасної пам'яті відображається на результатах виконання проби.

Запам'ятовування слів у зазначеному порядку (проба 6) виявилось досить складним для учнів із ЗПР. Після першої інструкції 23% учнів правильно визначали від 1 до 2 слів у запропонованому порядку, від 2 до 3 лексичних одиниць – 77% учнів. Зменшення кількості слів у завданні від 10 до 7 значно збільшувало кількість запам'ятованих лексичних одиниць у зазначеному порядку на 2–3 слова. Припускаємо, що на результат виконання цього завдання негативно впливає недостатній об'єм короточасної пам'яті. Несформоване вміння встановлювати логічні зв'язки між словами та порушення слухової уваги також не дозволяють дітям із ЗПР продуктивно запам'ятовувати слова в певній послідовності. Ці результати підтверджують думку про те, що учні легше запам'ятовують знайомі слова, які мають предметну співвіднесеність або зміст яких пов'язаний із власним життєвим та мовленнєвим досвідом школяра.

Результати виконання проби 7, яка була спрямована на вибіркоче відтворення слів одного семантичного поля або певної лексичної теми, засвідчили, що незначна кількість

учнів (18,8%) правильно визначили слова з певної лексичної теми. Такі результати пояснюємо складністю завдання, оскільки його правильне виконання потребує достатнього рівня сформованості лексичного (сислового) контролю та слухової уваги.

Надання спрощеного варіанту завдання (називання лексичної теми, слова з якої треба запам'ятати) та ситуація вибору зосередила й активізувала увагу учнів. Після наданої допомоги відповіді учнів значно покращились: 31,2% з них дали правильні відповіді, при цьому учні пригадали й назвали всі 5 слів зі зазначених лексичних тем; 10,4% учнів назвали 5–6 слів, які відносяться до певних лексичних тем, але тільки 3–4 слова були вибрані із запропонованих; 39,6% учнів назвали 4 слова з лексичних тем, але тільки 2 із них були вибрані із запропонованих. Найкраще школярі запам'ятовують і визначають часто вживані у власній мовленнєвій діяльності слова. Слова, які мають більш абстрактне значення й недостатньо використовуються дітьми в активному мовленні, запам'ятовуються значно гірше. Автоматичне доповнення відповіді новими словами з тієї ж лексичної теми вказує на недосконалість лексичного контролю, навіть після надання спрощеного варіанту завдання (штучно організованій ситуації вибору). Отже, вирішальну роль у запам'ятовуванні слів одного семантичного поля відіграє рівень смислового контролю та слухової уваги на семантичний зміст слова.

Аналіз результатів виконання проби 8, що спрямований на визначення рівня довільного запам'ятовування тексту, дозволив констатувати, що 62,4% учнів запам'ятовували й відтворювали лише окремі речення і слова, не спираючись на наявний логічний зв'язок між ними. Такі результати пояснюються недостатнім рівнем логічної організації пам'яті та недостатньо сформованим умінням учнів із ЗПР виділяти в тексті головну думку, визначати логічний зв'язок між реченнями; усю увагу учні зосереджують на запам'ятовуванні й відтворенні окремих речення і слів, втрачаючи цілісний зміст тексту.

37,6% учнів краще запам'ятали й якісніше відтворили запропонований мовленнєвий матеріал, школярі висвітлювали головну

думку тексту, відтворювали речення, використовуючи значну кількість власної лексики, семантичний зміст якої відповідав змісту запропонованого для запам'ятовування тексту. Якість відтвореного у переказі тексту супроводжувала значною реконструкцією його кількісної та якісної структури. Такі реконструкції виникають за рахунок актуалізації асоціативних зв'язків тих чи тих слів. Розповсюдженим видом реконструкції є: заміна слів у межах одного семантичного поля, що не викликає спотворення змісту тексту (20,8%); розширення речень шляхом додавання зайвих лексичних одиниць, які відповідають змістові (16,8%).

Низький рівень мовленнєвої активності під час переказу засвідчили 79% учнів із ЗПР. Стимулювальні питання активізували мовленнєву діяльність учнів, 50% учнів намагалися пригадати й точно відтворити слова оригіналу, інші учні (29%) використовували вище зазначені реконструкції. На нашу думку, слабка мовленнєва активність пов'язана з недостатнім розумінням логічних зв'язків між реченнями в тексті, недосконалістю операції пригадування та вибору лексичних одиниць у процесі породження мовленнєвого висловлювання. Це повною мірою характеризує особливості внутрішньо-мовленнєвого механізму учні із ЗПР, які пов'язані з утриманням та відтворенням вербального матеріалу.

Отже, значна кількість учнів із ЗПР зазнає труднощі під час запам'ятовування логічно пов'язаних між собою речень у текстовому висловлюванні, надає перевагу механічному запам'ятовуванню. У випадках логічної організації запам'ятовування мовленнєвого матеріалу під час відтворення спостерігаються реконструкції кількісної та якісної структури тексту, що може бути пов'язано з недостатньою концентрацією уваги школярів на його

змісті та недосконалістю актуалізації лексичних одиниць у побудові висловлювання.

Проведене дослідження дозволяє визначити особливості, які характеризують вербальну пам'ять молодших школярів із ЗПР:

- рівень розвитку вербальної пам'яті учнів цієї категорії відстає від рівня словесної пам'яті учнів загальноосвітньої школи. Слабка мовленнєва активність, недостатня швидкість, точність та якість запам'ятовування й відтворення визначаються в аналізованні різних за складністю завдань;
- затримка розвитку функціональних структур вербальної сітки визначається фонетичними й семантичними відношеннями між словами, завдяки чому забезпечується нормальне функціонування мнемічних процесів, а саме: встановлення смислових зв'язків між словами в ході збереження та актуалізації вербального матеріалу;
- однією із причин низького рівня запам'ятовування є недостатність внутрішнього гальмування, яке проявляється у запам'ятовуванні великої кількості слів, близьких за звучанням та значенням;
- недосконалість функціональних зв'язків між запропонованими словами в семантичному об'єднанні, складна складова та фонетична структура слова відображаються на успішності запам'ятовування лексичного матеріалу;
- порушення слухової пам'яті та недосконалість лексичного контролю не дозволяють учням із ЗПР продуктивно запам'ятати й визначити із запропонованих лексичних одиниць слова однієї лексичної теми та назвати слова в певній послідовності.

Список використаних джерел

1. Лутоян Г. Н. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития: автореф. ... канд. психол. наук. — М., 1977. — 21 с.
2. Переслени Л. И. Особенности внимания и восприятия у детей с задержкой психического развития / Л. И. Переслени, П. В. Шохин. — М., Просвещение, 1981. — С. 10—14. — (Обучение детей с задержкой психического развития).
3. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития / В. Л. Подобед // Дефектология. — 1981. — № 3. — С. 17—26.
4. Програми для підготовчого-першого класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції : [для дітей із затримкою психічного розвитку]. — К., 2005. — 250 с.

I. HLUSHCHENKO

Kherson

THE FEATURES OF VERBAL MEMORY'S FORMATION IN SCHOOLCHILDREN OF MID CHILDHOOD WITH DELAY IN PSYCHICAL DEVELOPMENT

The problem of verbal memory functioning in primary school children with mental retardation. We present qualitative and quantitative results of experimental studies that allow students to analyze the features of storing different CRA on the complexity of speech material.

Key words: verbal memory, verbal net, younger students, mental retardation (CRA), speech material.

И. И. ГЛУЩЕНКО
г. Херсон

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается проблема функционирования вербальной памяти у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Освещены качественные и количественные результаты экспериментального исследования, которые позволяют проанализировать особенности запоминания младшими школьниками с задержкой психического развития, разнообразного за сложностью речевого материала.

Ключевые слова: вербальная память, вербальная сетка, младшие школьники, задержка психического развития (ЗПР), речевой материал.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 37.035.6

Н. І. ГОЛУБЄВА
м. Запоріжжя
nativ29@meta.ua

РЕАЛІЗАЦІЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЧЕРЕЗ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС НА ПРИКЛАДІ ЛІЦЕЇВ З ПОГЛИБЛЕННОЮ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ

Статтю присвячено актуальній проблемі сьогодення – важливості патріотичного виховання молоді шкільного віку через навчальний процес на прикладі ліцеїв з поглибленою військово-фізичною підготовкою, адже в системі навчально-виховної роботи подібних навчальних закладів патріотичне виховання є чи не найголовнішою частиною всього навчального процесу. Значна увага в статті приділяється особистості самого вчителя, його особистісних якостей та особистих переконань. Автор статті узагальнює власний практичний досвід і надає конкретні рекомендації по педагогічній діяльності, які стануть в нагоді тим, хто планує присвятити своє життя навчанню та вихованню молодого покоління, як і тим, хто вже став учасником творення української держави.

Ключові слова: патріотичне виховання, особистість, вчитель, військовий ліцей, молодь, навчально-виховна робота, громадянин.

На превеликий жаль, патріотизм довгий час був «не в моді». У підростаючій молоді часто відсутні гордість за свою країну, землю... Зараз забули про істину, що духовність особистості та інтелект завжди цінувались значно вище будь-якого статку, і намагаються з усіх боків привабити молодь лише матеріальною зацікавленістю. При такій диспропорції в суспільстві важко виховувати патріота, надійного захисника країни. Виходячи зі ситуації, що склалась, патріотичні ідеї в навчальних концепціях останнім часом повинні бути домінуючими. Можна з впевненістю сказати, що патріотичне виховання в наступні роки має займати чи не найважливіше місце в розвитку українського суспільства, бути

головною ціллю молодіжної політики держави. Очевидно, що на сучасному етапі необхідно активізувати роботу за ідеологічним, духовно-моральним напрямленнями. Для цього необхідно розробити єдину ідеологічну молодіжну політику, яка б об'єднала і направила наше суспільство на шлях відродження України. Пріоритет інтересів вітчизни над політичними амбіціями повинен стати головною ознакою державного патріотизму. Патріотична робота в державі повинна спиратися на такі положення: по-перше, наявність єдиної системи патріотичного виховання; по-друге, впровадження заходів з підвищення виховної ролі національних традицій, символіки, виховання в молоді

поважного ставлення до старшого покоління, історії держави, військових традицій; по-третє, створення спеціальних акцій та програм, що формують патріотичну свідомість. Усе це повинно бути в комплексі. Неможливо оминати при цьому і навчальний процес, відповідну підготовку педагогічних кадрів, оскільки особистість учителя відіграє тут чи не найголовнішу, найвагомішу роль.

Підняти духовну складову особистості на висоту щиро перекonanого патріота можливо лише за умови грамотного застосування комплексної системи навчання і виховання підлітків, юнаків у спеціальних закладах, подібних військовим ліцеям. Основними завданнями цих навчальних закладів є надання вихованцям освіти понад об'єм, визначений державними стандартами для повної загальної середньої освіти, забезпечення опанування ними необхідних знань і навичок з військової, правової та фізичної підготовки, формування в них високих моральних і вольових якостей, дисциплінованості, любові до Батьківщини, професії офіцера, підготовка фізично здорових осіб, здатних переносити всі тяготи служби. Тут виховують майбутніх захисників своїх близьких, рідних, Батьківщини; патріотів своєї землі врешті-решт. Адже бути патріотом-захисником – це особливий образ життя і духу справжнього чоловіка. Кращої системи виховання для юнаків, ніж військові навчальні заклади, людство ще не видумало. Ця система виховання заснована на традиціях армії, насамперед, на повазі і підлеглості, відповідальності за свої вчинки та за вчинки товаришів; тут юнаки звикають до чіткої організації своєї діяльності, стають дисциплінованими та організованими. Ось чому з 18 століття заможні дворяни, які мали можливість найняти будь-яких учителів, віддавали своїх синів у кадетські корпуси, мета яких була не тільки підготувати до служби в армії, а й виховати справжнього громадянина Вітчизни. Усі випускники кадетських корпусів мали велику перспективу кар'єрного зростання. Отже, історія військових ліцеїв нараховує сотню років. За цей період змінювалися назви подібних закладів, незмінними залишалися лише основні принципи та ідея військово-патріотичного виховання юнаків, чудові традиції та звичаї.

У стінах ліцею прищеплюється відчуття відповідальності за свої вчинки і вчинки товаришів, гордості за те, що ти – частина великої кадетської спільноти, що ти – надія України. «Честь і слава» – це справжнє чоловіче гасло прикрашає емблему ліцею і є дороговказом для кожного, хто тут працює і навчається.

У системі виховання навчально-виховної роботи ліцеїв з поглибленою військово-фізичною підготовкою патріотичне виховання є чи не найголовнішим, необхідною частиною всього навчального процесу.

Реалізуючи задачі патріотичного виховання в подібних закладах, ми повинні завжди пам'ятати слова великого педагога В. Сухомлинського: «Виховати патріота, який буде готовий віддати життя за Батьківщину, – це означає – наповнити повсякденне життя підлітка благородними почуттями, які б були фоном для всього, що людина в цьому віці пізнає і робить» [2, 184].

Особливе значення при цьому мають уроки, їх тематику необхідно пов'язувати з патріотичним вихованням і пам'ятати, що тільки особистість виховує особистість. На уроках, наприклад, іноземної мови ми з ліцеїстами вивчаємо такі теми, як: «Наш ліцей, його історія, військові традиції», «Є така професія – Батьківщину захищати», «Армія України та англомовних країн світу», «Життя – Батьківщині, честь – нікому», «Мій вибір – служити».

Проводимо тематичні уроки-конференції на теми «Ніхто не забутий, ніщо не забуто», «Без минулого немає майбутнього», проектну роботу «Збережемо пам'ять». На уроках математики, фізики, хімії, інформатики вихованці вирішують завдання на військову тематику, відповідні тексти підбирають учителі української мови для диктантів та переказів.

Важливим завданням учителя на сучасному етапі є створення нерозривного зв'язку минулого та майбутнього. На уроках обговорюємо проблеми армії, в текстах підкреслюємо виховання вольових якостей у підготовці до військової служби, обговорюємо героїчні події, які пережив та переживає наш народ, згадуємо героїв, основною темою є те, що всі вони любили свою країну і воювали за неї до останнього подиху. На превеликий жаль, серед загиблих на сході України військових є і

наші випускники. На своїх уроках я наголошую на тому, що учні повинні вчитися на прикладах цих людей, що вони (учні) – частина великої родини, кадетської спільноти, і не мають права підводити тих, хто в них вірить, хто своїм життям виборів їм можливість учитися, здобувати освіту.

Наприклад, тема «Мій вибір – служити» дає багатий матеріал для патріотичного виховання, цією темою вчитель допомагає визначитись, зробити правильний вибір на користь професії офіцера Збройних сил України.

Будь-який урок виграє, якщо слова вчителя підтверджуються наочними матеріалами: відеофільмами, слайдами, зображеннями. Використання відеоматеріалів примушує ліцеїстів мислити, формувати проблемні запитання для обговорення. Крім того використання наочності включає в пізнавальний процес різні органи сприйняття. Важливо, щоб при опрацюванні кожної розмовної теми на уроках іноземної мови, навчальний матеріал підбирався вчителем з урахуванням аспектів, чи ці знання можна використати в військовій справі і де, коли і як це знадобиться в майбутній професії офіцера.

Важливу роль відіграє проектна діяльність на уроках, участь в Малій академії наук і написання науково-дослідницьких робіт на військову тематику, читання відповідної літератури, написання творів і есе, співпраця з іншими вчителями-предметниками, проведення бінарних уроків з офіцерами-викладачами військових дисциплін, участь у конкурсах патріотичного спрямування, як, наприклад, «Нащадки переможців». Успіх здебільшого залежить від учителя, його особистісних якостей, особистих переконань.

На моє запитання «Що таке, по-вашому, патріотизм?», ліцеїсти часто відповідають, що це честь, відповідальність, служіння Вітчизні, любов до рідної землі. Усе це правильно, але для того, щоб розуміння значень таких понять, як «обов'язок», «честь», «відповідальність», «патріотизм» перейшли в переконання людини, стали дороговказом по життю, були керівництвом до її поведінки і діяльності, ці поняття повинні мати суб'єктивний смисл, тобто зазнати глибокого осмислення.

Виховання патріотизму – це цілеспрямований процес залучення ліцеїстів у різні види навчальної та позаурочної роботи, мета яких – формування такої моральної якості, як патріотизм. З цією метою використовуємо різні форми і прийоми навчальної та позакласної роботи: в ліцеї проводять виховні заходи, зустрічі з ветеранами ВВВ, учасниками бойових дій, учасниками АТО у 2014 – 2015 роках, наші учні відвідують поранених бійців у лікарнях міста, тематичні виставки, музеї, щороку учні беруть участь у майже усіх міських заходах, присвячених визволенню Запоріжжя від фашистських загарбників, великому Дню перемоги; в урочистостях до дня Збройних сил України, проводяться регулярно зустрічі з випускниками ліцею «Захисник», які розповідають про свою службу. Значення формування історичної свідомості, патріотизму, збереження історичної пам'яті в сучасних умовах дуже велике. Адже тільки пам'ятаючи історичний досвід пращурів, молодь вчиться аналізувати минуле і засвоювати сучасне, приймати рішення для власної самореалізації. Ми, нащадки переможців, просто не маємо права забути і не шанувати тих, хто подарував нам майбутнє, хто продовжує це робити, виборюючи наше право на життя, на свободу та незалежність...

Важливим є традиція формування поваги до державної символіки, до прапора ліцею як до святині. Бойовий Прапор – це носій і свідок високого духу та досягнень тієї чи іншої військової частини, символ честі, єдності, це святиня, яка нагадує воїну про священний обов'язок служити Батьківщині. Разом із прапором одне покоління ліцеїстів передає іншому свій досвід, і щирість виконання службового обов'язку, і дух героїзму та відданості здійснюваній справі. Коли виносять прапор під звуки маршу, кожен ніби торкається до історії Вітчизни, подвигів батьків та дідів своїх, чогось вічного і святого. Тільки обраним надається право виносити прапор – святиню ліцею. Це також є великим виховним моментом.

Хочу зазначити, що іноді відчуваєш результат впливу на учнів відразу, але частіше проходить певний проміжок часу, адже «засівають по весні, а врожай знімають

восени життя людського», коли людина дорослішає і складається як особистість. У будь-якому випадку всі спільні зусилля не пройдуть марно, головне, щоб педагоги, офіцери, вихователі діяли спільно, свято віруючи в те, що роблять.

Ми, викладачі і офіцери ліцею, – патріоти своєї справи. Ми всі повинні розуміти, що нам судилося стати учасниками творення української держави, виховувати та вчити молоде покоління. Це велика відповідальність перед власним сумлінням, перед прийдешнім поколінням. Ми маємо добре усвідомлювати, що від нас залежить, як житимуть наші діти та онуки, і робити все, щоб наші учні свідомо дотримувались правил поведінки, гарно вчилися, виховували в собі найкращі людські якості патріота та громадянина своєї Батьківщини, були відповідальними спадкоємцями славетних військових традицій.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

N. GOLUBEVA
Zaporizhya

IMPLEMENTATION OF PATRIOTISM EDUCATION THROUGH THE EDUCATIONAL PROCESS

Cadets, pupils, certainly, come as the first group to accept the patriotism education. In this situation, teachers are the critical guides, and schools and military lyceums are the education platform. It is necessary to make the young know what is patriotism, whether through traditional ways like visiting, reading, etc. or the modern technological methods, such as watching videos, taking some flash history quizzes, etc.

Teachers are suggested to cultivate cadet's and pupils patriotism from things close to them, which will make the meaning of love for motherland more acceptable. National flag, emblem, and anthem are some basic knowledge for cadets. The combinations of traditional and modern teaching as well as in-classroom and out-classroom teaching are efficient for patriotism education with high quality. The personality of teacher, his or her personal qualities, beliefs, own example are very important to educate worthy citizen of Ukraine.

Key words: the patriotism education, teacher, military lyceum, cadets, pupils, the young generation, worthy citizen.

Н. И. ГОЛУБЕВА
г. Запорожье

РЕАЛИЗАЦИЯ ПАТРЕОТИЧЕСКОГО ВОСПИАНИЯ ЧЕРЕЗ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НА ПРИМЕРЕ ЛИЦЕЕВ С УГЛУБЛЕННОЙ ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ

Статья посвящена актуальной проблеме нашего времени – важности патриотического воспитания молодого поколения школьного возраста через процесс обучения на примере лицеев с углубленной военно-физической подготовкой, поскольку в системе учебно-воспитательной работы учебных заведений данного типа патриотическое воспитание является одной из основ всего процесса обучения. Особое внимание в статье уделено личности самого учителя, его личностным качествам и личным убеждениям. Автор статьи обобщает собственный практический опыт и излагает конкретные рекомендации по педагогической деятельности, которые обязательно пригодятся тем, кто планирует посвятить свою жизнь обучению и воспитанию молодого поколения, а также тем, кто уже есть участником создания украинского государства.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, личность, учитель, военный лицей, ученик, учебно-воспитательная работа, гражданин.

- вдосконалити методичне та інформаційне забезпечення функціонування системи патріотичного виховання в закладах освіти;
- проводити відповідну підготовку педагогічних кадрів;
- використовувати в діяльності вчителів, вихователів, спеціалістів патріотичного виховання сучасні форми, методи та засоби виховної роботи;
- не забувати про власний приклад та активну громадянську позицію;
- формувати позитивне відношення учнів до військової служби та позитивну мотивацію в молодих людей відносно проходження військової служби та професії – служити Батьківщині;
- залучати учнів у різні види навчальної та позаурочної роботи, мета яких – формування такої моральної якості, як патріотизм;
- за основу взяти навчально-виховну концепцію військових ліцеїв.

Список використаних джерел

1. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Шкільний світ. — 2010. — № 33 (545). — № 33. — С. 3—36.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1988. — 304 с.

Стаття надійшла до редколегії 13.03.2015

УДК 373.2.015.31:7

О. О. ДРОНОВА

м. Слов'янськ

dronova-olgaolegovna@mail.ru

ХУДОЖНІЙ КОЛЕКТИВ ДНЗ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті представлено результати експериментально-теоретичного дослідження в галузі проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку. Автор обґрунтовує концепцію створення соціокультурного поліхудожнього середовища як провідного чинника пробудження творчої активності дитини. Зміст статті розкриває сутність авторської ідеї організації художнього колективу дошкільного навчального закладу, його педагогічний потенціал, педагогічні умови ефективного функціонування як середовища розвитку творчості дітей і дорослих. Викладено зміст педагогічної роботи та визначено адекватні для масової практики дошкільної освіти форми і методи організації взаємодії, співробітництва, взаєморозвитку дітей і дорослих у педагогічному процесі.

Ключові слова: дошкільник, художня творчість, соціокультурне середовище, художній колектив, дошкільний навчальний заклад.

У сучасній педагогіці та психології дитинство визначається способом інтеграції дітей у спільноту дорослих. Не завжди світ дитини з її цінностями та смислами адекватно розуміється дорослими. Найчастіше світ дитинства та світ дорослих не співпадають за цими категоріями. Актуальними для галузевих наукових досліджень стають психологічні та педагогічні особливості формування та підтримки субкультури дитинства, де складається цілісна дитячо-доросла спільнота (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, І. С. Кон, О. Л. Кононко, В. Т. Кудрявцев, В. С. Мухіна, М. В. Осоріна, Д. І. Фельдштейн, Д. Б. Ельконін та ін.).

Проблема розвитку творчої особистості в дошкільному віці актуалізує пошук ефективних моделей культуровідповідного освітнього простору як креативного середовища. Досягнення культури є результатом творчої активності дорослої людини. Художню культуру складають цінності, засвоєння яких дитиною обумовлює становлення її як творчої особистості. «Винагородою тим дорослим, хто прилучає дитину до високого мистецтва, культури, є народження їх власного «Я» і «Я» дитини» [9, 71–72].

Аналіз освітнього середовища в практиці дошкільної освіти засвідчує наявність певних суперечностей: між прагненням дитини до творчої самореалізації і самовираження в різних видах художньої діяльності і низьким ступенем свободи у педагогічних технологіях; між природною потребою дитини у наслі-

дуванні і недостатньою готовністю педагогів до співтворчості, демонстрування дитині моделі творчості, зразка креативної поведінки. Середовище, організоване для дітей в дошкільному навчальному закладі, в одному випадку спрямована стати могутнім стимулом пробудження її творчості, а в іншому — перепорою, яка не дозволяє дитині виявити індивідуальність, реалізувати творчий потенціал, розвинути творчі здібності.

У дослідженні доведено гіпотезу щодо ефективності розвитку дитини як творчої особистості у соціокультурному середовищі, утвореному художнім колективом дошкільного закладу.

У науковому вивченні дитинства підкреслено роль виховання та культурного оточення як впливових на його субкультуру (Е. Еріксон). Спілкування дорослих і дітей додає дитинству нових суперечливих характеристик, які засвідчують його феномен. Цінність дитини – свобода – обмежується свободою інших, тобто дорослих. З одного боку, виникає ситуація деякого «одорослювання» дитинства, а з іншого – дорослий засобами культурних знаків та символів уводить дитину у світ дорослих, чим забезпечує їй соціальну адаптацію в ньому (Е. В. Бондаревська, О. М. Гашкова, І. Б. Котова, Н. О. Платохіна, В. І. Слободчиков та ін.).

У дослідженнях Л. П. Барішнікової, Є. П. Тарасова, В. А. Петровського середовище представлено як сукупність зовнішніх впли-

вів (соціальних, географічних, внутрішньосімейних та ін.). У публікаціях О. А. Горбань, О. Л. Кононко, К. Л. Крутій, В. С. Мухіної, С. Л. Новосолової, Р. М. Чумічевої та ін. підкреслюється, що для гармонійного розвитку діти потребують не тільки уваги дорослих, вираженої в формі доброзичливого, емоційного та змістовного спілкування, але й предметного середовища, яке пробуджує їхній творчий потенціал.

У роботах Г. М. Беленької, І. Д. Беха, Л. П. Загородньої, С. О. Козлової, О. Л. Кононко, В. А. Петровського та ін. спілкування дитини з дорослими у дошкільному навчальному закладі є середовищем, сприятливим для розвитку творчості обох суб'єктів освітнього процесу. Наявність персоніфікованого ідеалу в особі педагога надає дитині можливість побачити в собі ті найкращі якості, які знаходяться в ній потенційно. Ідея організації всіх суб'єктів освітнього процесу в художній колектив, як середовище розвитку творчої особистості у дослідженнях не конкретизована.

Метою статті є висвітлення умов створення та функціонування художнього колективу дошкільного навчального закладу як соціокультурного середовища розвитку дитячої творчості.

Ми поділяємо думку В. М. Дружиніна, що формування креативності можливе лише у спеціально організованому середовищі [7, 219]. На вагомій ролі особистісно-орієнтованого клімату стосунків у розвитку особистості як творчої наголошує Н. К. Роджерс. Його сутність полягає у прийнятті іншої людини, відсутності суду над людиною, намаганні відкрити собі шлях до власної внутрішньої сутності та творчого самовираження. Усередині подібних стосунків можна спрямовувати дитину назустріч такому досвіду, який буде стимулювальним.

Про створення особливого духовного простору йдеться у роботах Р. М. Чумічевої. Він утворюється гармонійною взаємодією аур педагога і дитини як єдине духовне поле, забезпечуючи дитині емоційний комфорт у світі людей і культури і спонукаючи її до творчості [9].

Культурно-діяльнісний підхід характеризує середовище як простір вільної спільної

життєдіяльності педагога і дітей у межах освітнього закладу. Середовище є спільною творчою роботою учасників освітнього процесу; воно уможливує саморозвиток, самореалізацію і самоактуалізацію як дитини, так і педагога, адже вони разом беруть активну участь у створенні культурного середовища (О. В. Бондаревська).

Головними рушійними чинниками розвитку творчості дитини, на нашу думку, є *педагогічний* (особливості педагогічної системи, побудованої за принципами особистісно-орієнтованої моделі взаємодії дорослого і дитини та спрямованої на виховання творчої особистості; художньо-творчий потенціал педагога, його спрямованість на створення оптимальних умов контакту з дитиною, щира підтримка її спроб художньо-творчого самовираження; *соціокультурний* (цінності мистецтва як модель творчості, цінності культури як правила і свобода у художньо-естетичному самовираженні, сімейні цінності та традиції у вихованні дитини як творчої особистості); *генетичний* (феномен художньо-естетичної обдарованості в дошкільному дитинстві, природні задатки дитини, які дозволяють говорити про наявність творчого потенціалу). У дошкільному віці для ефективного художньо-творчого самовираження дитині потрібні: певний зовнішній стимул, модель творчості, зразок креативної поведінки, відчуття причетності до загальної справи, аура творчості, яка об'єднує дорослих і дітей у єдиному художньому колективі.

Наш експериментально-практичний досвід засвідчує можливість створення творчих об'єднань дітей і дорослих. Аналіз результатів констатування показав, що в дошкільних навчальних закладах коло дорослих, які могли б стати партнерами дітей у спільній художній діяльності, є обмеженим. Наявна відстороненість простору дитинства від простору дорослих звужує можливості дитячо-дорослої співтворчості. Як правило, «керівники» художньої діяльності дітей, педагоги виступають саме як керівники, а не партнери.

Актуальним є питання розширення кола взаємодії дітей з дорослими та її культуротворче наповнення з метою урізноманітнення творчого «продукту» художньої діяльності,

збагачення його якості, надання соціальної та особистісної цінності. Шлях до його вирішення ми бачимо у створенні дитячо-дорослих художніх колективів. Їх педагогічний потенціал полягає в тому, що кожний дорослий, виявляючи свою творчість, розкриває перед дітьми модель художньо-творчого процесу, демонструє зразки креативної поведінки від задуму до його реалізації, від переживання емоції краси, надихання нею та натхнення до активних пошуків форм та засобів її втілення в художньому образі, створення культурних цінностей, і не пригнічує при цьому власного «Я» дитини. Дитина і дорослий взаємодіють у просторі краси, мистецтва, образотворення і самовираження.

У нашому розумінні художній колектив дошкільного закладу є дитячо-дорослою спільнотою, соціокультурним середовищем, яке створюється за принципами гуманної педагогіки, функціонує як педагогічна технологія і в якому моделюються та «проживаються» ситуації культуротворчої діяльності в умовах інтеграції мистецтв. Концепція формування художнього колективу ґрунтувалась на положенні, що соціокультурне середовище може використовуватись як: засіб колективної роботи педагогів з розвитку творчої активності дошкільника у мистецтві, об'єкт прикладання художньо-творчих здібностей дітей і дорослих, простір соціально-цінних художньо-естетичних комунікацій, самовираження та самореалізації.

На потенціалі художнього колективу прагнули змодельувати середовище, яке дозволить дитині проявляти творчі здібності, пізнавати способи образного відтворення світу і мови мистецтва, реалізовувати пізнавально-естетичні і культурно-комунікативні потреби за умов вільного вибору як художньої діяльності, так і партнерів для створення соціально цінного художнього продукту [3; 4; 5; 6].

Особливо підкреслюємо педагогічну місію дорослого як організатора соціокультурного середовища, суб'єкта художньої діяльності і творчості, члена художнього колективу. Він виступає транслятором культурних цінностей, партнером в усіх соціально-педагогічних ситуаціях, видах та формах художньої діяльності; є для дитини зразком креативної

поведінки, особистістю, яка виражає себе у мистецтві і отримує від цього задоволення. У творчій спільноті і педагог, і дитина отримують право на індивідуальну творчість.

Просторово-предметний елемент середовища включає твори мистецтва, творчі роботи та дизайнерські інсталяції, виконані дорослими. Вони функціонують одночасно і як оформлення «стимульних» сегментів помешкання, і як «наочність» у навчальному процесі. Діяльнісний елемент середовища представлений дизайнерською, музичною, літературною, театральною, хореографічною, пізнавально-дослідницькою, зображувальною діяльностями. Художній елемент середовища складають зображувальні матеріали, устаткування та обладнання, які матеріалізують дитині мову мистецтв. Естетичний елемент середовища забезпечується особистістю дорослого, його вміннями спрямувати інтерес дітей на дослідження Краси, Мистецтва, Себе; транслювати інформацію про середовище як джерело саморозвитку і демонструвати дитині зразки креативної поведінки та свободи художнього самовираження. Діалектична єдність елементів середовища забезпечуються програмою та педагогічною технологією, стилем спілкування дорослого з дитиною.

Художній колектив постає формою реалізації художнього напрямку, пріоритетного в освітньому процесі дошкільного закладу. Спільна діяльність дітей і дорослих, за різноманітністю своїх видів та форм, спрямовується на пробудження художньо-творчої активності особистості, розвиток художніх здібностей дітей у галузях зображувального мистецтва, музики, хореографії, театру, літератури та ін.. Колектив складається з груп різної художньої спеціалізації. Це відкрите, різновікове, мобільне об'єднання дітей 3–7 років. Його членами є школярі (випускники дошкільного навчального закладу) і дорослі (батьки, співробітники ДНЗ, педагоги, художні керівники). Кожний дорослий різними способами веде дитину до єдиної мети – художньо-естетичного самовираження. Сутність партнерства у дитячо-дорослій взаємодії полягає не тільки у спільному діянні, але й у самореалізації кожного суб'єкта. І це є головним. Кожний дорослий має можливість розвиватися так само, як і дитина.

У процесі впровадження експериментального модуля були відпрацьовані умови реалізації завдань і успішної діяльності колективу. Серед них: включення в освітній процес «серйозного мистецтва». Художнє середовище передбачає наявність творів зображувального і музичного мистецтва класичного й авангардного напрямків, високий рівень дизайну всіх помешкань дошкільного навчального закладу.

Робота колективу будується за типом студійної: в різних художніх групах реалізуються принципи співробітництва, партнерства дорослих і дітей. Керівники художніх груп, батьки, школярі виступають як старші партнери, для яких художня діяльність є такою ж цінною, як і для дітей. Вони створюють продукти художньої діяльності, виступають разом з дітьми у танцях, співі, сценічних постановках. Їхній досвід творчого ставлення до мистецтва, створення художніх образів завоюється дошкільниками на емоційно позитивному тлі.

Діяльністю художнього колективу створюються умови для максимально можливого вираження дітьми свого «Я». У підготовці художньо-творчих проектів діти починають усвідомлювати, що досягти ціннісного результату в ній можна лише за умов засвоєння певних правил, культури самовираження. Для ефективного самовираження в мистецтвах потрібне навчання, вправи, уміння координувати свої дії з діями інших учасників спільного проекту.

Дитина за власним бажанням може входити до будь-якої художньої групи. Для підготовки інтегрованих вистав, свят, концертів, творчих звітів учасники художніх груп об'єднуються. Серед прикладів видів спільної художньої діяльності дітей і дорослих назвемо режисерську постановку вистав, підготовку декорацій та костюмів, виготовлення колективних панно, експонування сімейних фотографій тощо. Переконані, що професійна діяльність педагога з організації художнього колективу може бути по-справжньому результативною, якщо батьки підтримують його ідею і стають активними співучасниками. Тому важливою є продумана мотивація.

Для ефективного навчання художнього самовираження художня практика урізноманітнювалася видами та жанрами мистецтва. Поліхудожнє середовище, збагачене цікави-

ми для всіх категорій учасників діяльностями («Майстерня краси», «Паперові перуки», «Фабрика тканин», «Ательє мод», «Вмілі рученята», «Майстерня скульпторів», «Чарівні фарби», «Гончарна майстерня», «Зроблю сам собі й Вам», «Флористи», «Лавка сувенірів», «Клаптики», «Вишиванка», «Лицедії», «Чарівниця музика» та ін.) уможливило реалізацію педагогічної технології ідентифікації дитини з особою художника, майстра, митця. Вхідження дитини в образ митця сприяє розвитку образно-естетичної виразності створеного нею продукту. Дитячі роботи призначалися на виставку, у дарунок, використовувались у побуті, прикрашали інтер'єр дошкільного навчального закладу. Результат діяльності поставав у його соціально-ціннісній складовій, що виявилось важливим у розвитку соціальної сфери особистості.

Відзначимо, що досвід роботи художнього колективу допоміг подолати стереотипність, шаблонність та інертність в організації освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі, відстороненість батьків та персоналу від педагогічного процесу, нерішучість та невпевненість у своїх художньо-творчих можливостях, замкненість та об'єднати світ дітей зі світом дорослих.

Концепція художнього колективу дошкільного навчального закладу та організація його функціонування як соціокультурного середовища розвитку дитячої творчості сприяли пробудженню творчого потенціалу, підвищенню художньо-творчої активності особистості, прагнення самовдосконалення та ін.

Головним стимулом виявився інтерес до запропонованої форми навчання, процесу та результату художньо-творчої діяльності, його виразності, довершеності. Також у дітей з'явився інтерес до того, як сприймаються їхні творчі досягнення іншими членами художнього колективу (дорослими і однолітками). Оцінка продукту іншими та прийняття його соціумом виявилася могутнім стимулятором художньо-творчого самовираження дитини.

Результати дослідження довели, що організований певним чином художній колектив дошкільного навчального закладу може ефективно функціонувати як соціокультурне середовище розвитку дитячої творчості за таких умов: визнання кожного члена колек-

тиву дошкільного навчального закладу суб'єктом соціокультурного середовища, транслювачем культурних цінностей, партнером дитини в художній діяльності; моделювання соціокультурного художнього середовища дошкільного закладу за принципами інтеграції різних видів мистецтв і художньої діяльності, розвивальної взаємодії, співробітництва, взаєморозвитку його суб'єктів; художня компетентність та активна творча і життєва позиція дорослих, готовність до творчої взаємодії з дитиною; взаємодія з сім'єю як чинним суб'єктом художнього колективу. Перспективи подальшої роботи пов'язані з розвитком художньо-творчої компетентності педагогів, співробітників дошкільного закладу, батьків.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. — К. : Освіта, 1991. — 111 с.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества : Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. — М. : ООО «Издательство АСТ»; Харьков : ФОЛИО, 2004. — 678 с.
3. Дронова О. О. Художньо-естетичне середовище як фактор розвитку творчої особистості в дошкільному дитинстві / О. О. Дронова // Матеріали Міжна-

родної науково-практичної конференції «Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті». — Частина 3. — Луганськ : Альма-Матер, 2003. — С. 66—73.

4. Дронова О. О. Полікультурний простір дошкільного освітнього закладу як середовище педагогічної підтримки дитячої образотворчості / О. О. Дронова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. — Серія : Педагогіка і психологія. — Вип. 10. Ч. 1. — Ялта : РВВ РВНЗКУ, 2006. — С. 171—177.
5. Дронова О. О. Підготовка фахівців до активної творчої взаємодії з дитиною у поліхудожньому особистісно-орієнтованому середовищі дошкільного освітнього закладу / О. О. Дронова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. — Серія : Педагогіка і психологія. — Вип. 11. — Ялта : РВВКУ, 2006. — С. 187—195.
6. Дронова О. О. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. — Ч. I. Від народження до трьох років; Ч. II. Від трьох до шести (семи) років. — Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. — 204 с. ; 452 с.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Издательство «Питер», 2000. — 368 с.
8. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. — СПб. : Изд-во «Питер», 2000. — 288 с.
9. Ребенок в мире культуры / под общ. ред. Р. М. Чумичевой. — Ставрополь : Ставропольский-сервисшкола, 1998. — 558 с.

О. О. ДРОНОВА

Slavyansk

ARTISTIC COLLECTIVE OF A PRESCHOOL INSTITUTION AS A SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY

In the article there is introduced the results of the experimental and theoretical research in the field of the problem of the development of a creative personality of preschool children. The author grounds the conception of creating of sociocultural multiartistic environment as an essential factor of revival if the creative activity of children. The plot of the article discloses the essence of the author's idea of organizing an artistic collective of a preschool institution, its pedagogical potential, and the conditions of the effective functioning as an environment of the development of creativity of children and adults. There is presented the content of the pedagogical work, there are defined the adequate for the mass practice of preschool education forms and methods of organizing the interaction, cooperation, interdevelopment of children and adults in the pedagogical process.

Key words: preschooler, artistic creativity, socio-cultural environment, artistic collective, preschool institution, pedagogical conditions.

О. О. ДРОНОВА

г. Славянск

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОЛЛЕКТИВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье представлены результаты экспериментально-теоретического исследования в области проблемы развития творческой личности детей дошкольного возраста. Автор обосновывает концепцию создания социокультурной полихудожественной среды как ведущего фактора пробуждения творческой активности ребенка. Содержание статьи раскрывает сущность авторской идеи организации художественного коллектива дошкольного образовательного учреждения, его педагогический потенциал и условия эффективного функционирования как среды развития творчества детей и взрослых. Представлено содержание педагогической работы и определены адекватные для массовой практики дошкольного образования формы и методы организации взаимодействия, сотрудничества, взаиморазвития детей и взрослых в педагогическом процессе.

Ключевые слова: дошкольник, художественное творчество, социокультурная среда, художественный коллектив, дошкольное учреждение.

Стаття надійшла до редколегії 17.03.2015

УДК 372.461

А. В. ЖАРОВСЬКА

м. Івано-Франківськ

xmyrka@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті окреслено формування лексико-народознавчої компетенції майбутнього педагога. Акцентовано увагу на тому, що сьогодення потребує розроблення принципово нових підходів до розвитку системи початкової школи. Аналізуються інноваційні технології у формуванні лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Доведено, що використання інноваційних технологій у навчанні лексики молодших школярів сприяє кращому засвоєнню, запам'ятання та використанню дітьми слів у власному мовленні. Такий підхід передбачає не тільки використання інноваційних методів, прийомів, та засобів словникової роботи, а і творчий, нестандартний розвиток мовної особистості дитини.

Ключові слова: інноваційні технології, лексико-народознавча компетенція, вчитель початкових класів.

Глобалізація суспільних процесів та неперервна інформаційна змінність обумовлюють введення людини у складну систему соціальних відносин, потребують від неї здатності до нестандартних і швидких рішень. Саме тому запровадження інноваційної освіти необхідне для подолання консерватизму в підходах до навчально-виховної діяльності вчителів та процесу мислення в навчальній діяльності учнів.

На думку вчених (О. О. Абдулліна, І. М. Богданова, Л. Ф. Спірін, В. О. Сластьонін та ін.), готовність до професійної діяльності не є вродженою, вона формується у процесі навчання у вищому навчальному закладі та вдосконалюється у процесі професійної діяльності.

Нововведення у зміст навчально-виховного процесу початкової школи були спричинені технологіями вчених, серед яких: технологія розвивального навчання Д. Ельконіна, технологія особистісно-орієнтованого навчання О. Савченка, теорія колективного навчання Н. Бібік, технологія життєтворчого навчання І. Єрмакова, технологія психологічного управління Л. Карамушки, технології словникової роботи досліджувалися А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Потоцькою, Н. Луцан, Н. Гавриш і т.ін. Натомість, використання інноваційних технологій при навчанні лексики молодших школярів експериментально не досліджувалось, що і спонукало нас до аналізу даної проблеми.

Метою статті є розкрити роль та зміст інноваційних технологій у формуванні лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Сьогодення потребує розроблення принципово нових підходів до розвитку системи початкової школи. Одним із перших кроків до таких змін є запровадження нововведень у засоби, форми, методи та умови навчально-виховного процесу.

Під інноваційним розвитком освіти розуміють «комплекс створених і впроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи» [5, 8]. Педагогічна технологія – «це суворо обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів, їх етапність, спрямованість на вирішення конкретних навчально-виховних завдань» [1]. Отже, інноваційні технології – це сукупність нововведених засобів, форм і методів, спрямованих на вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Використання інноваційних технологій у навчанні лексики молодших школярів сприяє кращому засвоєнню, запам'ятання та використанню дітьми слів у власному мовленні. Такий підхід передбачає не тільки використання інноваційних методів, прийомів, та засобів словникової роботи, а і творчий, нестандартний розвиток мовної особистості дитини.

До основних понять інноваційних технологій В. Химинець відносить наступні: нестандартні уроки; індивідуальну роботу; контроль та оцінку навчальних досягнень учнів; кабінетне, групове і додаткове навчання; факультативи за вибором учнів; проблемне навчання; запрошення на уроки вчених, діячів культури тощо; науковий експеримент при вивченні нового матеріалу; застосування досягнень техніки; нові підходи до формування навчальних планів [5].

Для самостійної роботи майбутнім учителям було запропоновано розробити сценарій, підготувати і провести виховні заходи та свята (наприклад, «Обереги українського народу»). Із метою закріплення отриманих знань, умінь і навичок щодо активної пошуково-дослідницької діяльності було проведено «Брейн-ринг», конкурс «Магія слова».

Проілюструємо прикладами експериментальних завдань, які пропонувались студентам для науково-дослідницької діяльності.

Завдання на педагогічну практику:

- Складіть картотеку збірок обрядових пісень та платівок, наявних у початковій школі. Проаналізуйте їх.
- Познайомтеся з методичною літературою, добіркою конспектів уроків, сценаріїв ознайомлення дітей з національними святами, які є в школі. З'ясуйте наявність тематичних, тлумачних словників. Виготовте зразки традиційних атрибутів до календарно-обрядових свят весняно-літнього чи осінньо-зимового циклів.
- Обиріть інноваційні технології які будете використовувати для словникової роботи з учнями початкової школи.

Нами враховувалися такі напрями у роботі над вивченням лексичних понять:

- лексичний аналіз художніх текстів: виявлення незнайомих слів, уточнення відтінків окремих слів, виявлення слів, ужитих у переносному значенні тощо;
- пояснення значення слів шляхом використання різних способів: показ предмета чи дії, демонстрація малюнка, слайда із зображенням предметів, назви яких є новими для дитини, добір синонімів, антонімів тощо;
- використання завдань на добір слів із певним значенням: дібрати з поданого синонімічного ряду потрібні за смыслом речення іменники, дібрати прикметники з переносним значенням для опису предметів тощо;
- уведення поданих або самостійно дібраних лексем у власне мовлення школярів: складання речень і текстів за опорними словами, заміни слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами тощо [3].

Що стосується типів тлумачення слів, то А. Канищенко виділяє такі з них:

- логічний тип, при якому лексичне значення пояснюється віднесенням слова до роду і виявлення видових ознак;
- описовий тип, при якому лексичне значення слів пояснюється через опис особливостей, не посилаючись ні на структуру слова, ні на родові та видові особливості;
- лінгвістичний тип [2].

Майбутній учитель початкових класів повинен уміти адаптувати свої теоретичні знання до рівня дитячого сприймання, має навчитися добирати потрібний навчальний матеріал (прислів'я, приказки, загадки, потішки, народні пісні, прикмети, вірування тощо) для учнів, складати конспекти уроків, сценарії виховних заходів та свят, планувати навчально-виховну роботу з учнями. Усе це потребує від студента постійного творчого пошуку, уміння аналізувати, зіставляти, знаходити найефективніші та найраціональніші шляхи ознайомлення учнів із народознавчою лексикою.

Обираючи інноваційні технології для словникової роботи у початкової школи, ми зупинились більш детально на інтерактивних та ігрових технологіях.

Так, інтерактивні вправи містили:

- інструктування, під час якого повідомлялася учням мета та зміст вправи;
- підготовка до проведення вправи (об'єднання дітей у групи, розподіл ролей, технічна підготовка);
- виконання завдання (максимальне виконання вправи самостійно, за необхідності – допомога вчителя);
- презентація результатів виконаної вправи;
- аналіз учнями власних результатів.

Добираючи вправи та ігрові завдання для дітей, ми опиралися на:

1. Екстралінгвістичний принцип, відповідно до якого нами використовувалась ілюстративна та предметна наочність під час організації спостережень учнів за словами з конкретним значенням.
2. Лексико-граматичний, який полягав у зіставленні лексичних і граматичних значень слова і вимагав розкриття суті багатьох лексичних явищ.
3. Діахронічний або історичний принцип, який передбачав вибір слів для засвоєння учнів саме із шару власне української лексики.
4. Принцип культуровідповідності сприяв прилученню школярів до витоків народної культури шляхом ознайомлення із словами-символами, словами, які ознайомлюють із українськими звичаями, традиціями.

Нами запропоновано три блоки вправ та завдань у роботі над збагаченням словникового запасу молодших школярів:

- вправи на ознайомлення з невідомими словами,
- вправи на виявлення активного та пасивного словника дитини,
- вправи на вміння використовувати слова у власному мовленні.

В основу такого поділу ми взяли процес оволодіння учнями навчальним матеріалом.

Вправи та завдання для дітей розроблялися нами з урахуванням вихідних положень у методиці опрацювання лексичного матеріалу – принципів, напрямів та типів тлумачення лексичного значення слів.

Використання ігрових технологій сприяли ефективному керуванню навчальним процесом, активній участі учнів у виконанні завдань. Ігри розвивають пізнавальний інтерес, активізують розумову діяльність. Під час гри учні краще засвоювали невідомі слова, використовували їх при складанні речень, казок. Рольова гра вимагала від дітей прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. Кожна гра мала чітко розроблений сценарій, головну частину якого необхідно було доопрацювати учням.

Нами було проведено заняття-інсценізацію. Це нетрадиційна форма заняття, де один із студентів виступив у ролі вчителя, а решта – у ролі учнів. На цьому занятті студенти інсценізували урок з навчального курсу «Я і Україна» у 1 класі на тему «Народні промисли України».

Метою уроку було познайомити учнів з ремеслами, якими володіли українці, збагачувати новими знаннями про народні промисли України, встановити особливості національного одягу свого краю, розвивати вміння критичного мислення, виховувати в учнів бажання берегти, примножувати традиції українського народу. Під час уроку використовувались такі методи і прийоми, як «мозковий штурм», розповідь, робота у групах, «мікрофон» та ін.

Самостійна робота майбутніх учителів була спрямована на укладання електронного словника-мінімуму народознавчої лексики для учнів шестирічного віку. Майбутні педагоги самостійно визначали принципи укладання такого словника. Такий словник, на

нашу думку, вчитель може застосовувати на уроках в початковій школі, що зацікавить учнів. Також це дасть змогу учневі самому звернутися до словника вдома.

Під час розроблення словника враховувалися обсяг знань учнів початкових класів, вікові особливості дитячого сприймання, усвідомлення та запам'ятовування мовного матеріалу. Студенти розробляли для учнів пам'ятку «Як правильно користуватися словником» у вигляді таблиці. Засобами та формами роботи виступили лекції, семінари, диспути, дискусії, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем під час спецкурсу, так і передбачали самостійну пошуково-дослідницьку діяльність студентів.

Студентам також було запропоновано підготувати проекти на народознавчу тематику. Так, всіх студентів експериментальної групи було поділено на 7 груп, кожній з яких було запропоновано одну із тем дослідження: «Звичаї та традиції українського народу», «Народознавча лексика у сучасному побуті», «Дизайн сучасного українського одягу», «Українська народна пісня», «Використання народознавства на уроках у початковій школі», «Слова ввічливості справжнього українця», «Фразеологізми у мовленні майбутніх учителів»). Розроблення проектів забезпечувала включення студентів в активну дослідницьку і творчу діяльність.

Результатом роботи цього етапу стали сформовані в студентів вміння оцінювати й контролювати власну мовленнєву діяльність, правильно та доречно використовувати народознавчу лексику під час спілкування з навколишніми, оцінювати й контролювати мовленнєву діяльність учнів під час засвоєння ними народознавчої лексики та самостійно визначати рівні використання учнями народознавчої лексики у власному мовленні.

Отже, використання інтерактивних вправ та рольових ігор сприяє лексико-народознавчій компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у збагаченні словникового запасу учнів початкової школи народознавчою лексикою.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Педагогічні технології // Гуманітарні технології. — К., 1994. — С. 30—59.
2. Канищенко А. П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2010. — 96 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. — К. : Літера ЛТД, 2010. — 364 с.
4. Химинець В. В. Інновації в сучасній школі. — Ужгород, 2004. — 168 с.
5. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковій школі. / В. В. Химинець, М. Ю. Кірик. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 312 с.

A. ZHAROVSKA

Ivano-Frankivsk

FORMATION OF LEXICAL AND ETHNOLOGY COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

In the article outlines the formation of lexical and ethnology competence of future teachers. The attention is focused on that today requires the development principally new approaches to the development of the system primary school. Analyzes innovation technologies in shaping the lexical and ethnology competence of future teacher in the primary school. Proved that the use of innovation technologies in teaching lexicon younger pupils contributes to better mastering remembering and use of children words in their own speech. Such approach foresees not only the use of innovative methods, receptions and means of the dictionary, but also creative, non-standard development language of the child's personality.

Key words: innovative technologies, lexical and ethnology competence, primary school teacher.

A. В. ЖАРОВСКАЯ

г. Ивано-Франковск

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-НАРОДОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАСОВ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье обозначено формирования лексико-народоведческой компетенции будущего педагога. Акцентировано внимание на том, что настоящее требует разработки принципиально новых подходов к развитию системы начальной школы. Анализируются инновационные технологии в формировании лексико-народоведческой компетентности будущего учителя начальных классов. Доказано, что использование инновационных технологий в обучении лексики младших школьников способствует лучшему усвоению, запоминания и использованию детьми слов в собственной речи. Такой подход предполагает не только использование инновационных методов, приемов и средств словарной работы, а и творческий, нестандартный развитие языковой личности ребенка.

Ключевые слова: инновационные технологии, лексико-народоведческая компетенция, учитель начальных классов.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 378+371.13+7.012.001.63

А. Г. ІВЕРШИНЬ

м. Одеса

i.vershina@jmail.com

ПРОЕКТНО-ХУДОЖНІЙ ПІДХІД В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті розглянуто питання з вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до розвитку творчої особистості дошкільників; розкрито змістову характеристику готовності педагога до керівництва художньо-естетичною діяльністю дошкільників, її структуру. Подано зміст педагогічної роботи за проектно-художнім підходом, який інтегрує положення естетики та закономірності процесу конструювання; розкрито його педагогічні принципи, зокрема культуровідповідність, синтез матеріальної і духовної культури; єдність образного і логічного як особливого типу мислення; розуміння дизайн-діяльності як творчої проектно-художньої діяльності; партнерство педагога і дитини в продуктивній творчій діяльності; розвиток творчої активності студентів, використання співтворчого аспекту дизайнерської діяльності.

Ключові слова: проект, дизайнерська діяльність, проектно-художній підхід, методи дизайну, творчість, майбутні вихователі.

Гуманізація освіти і зростаюча потреба суспільства у творчих особистостях актуалізує естетичний розвиток особистості як найбільш важливий чинник становлення людини. Відомі вчені (Л. Виготський, В. Зеньковський, О. Леонтьєв, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, Е. Фльоріна та ін.) стверджували, що у творчій діяльності відбувається становлення творчої особистості, підкреслювали роль мистецтва в розвитку творчої діяльності.

Відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI ст.), в якій пріоритетним напрямом реформування виховання зазначено «забезпечення високої художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості» був розроблений проект Національної державної комплексної програми естетичного виховання (автори І. Зязюн, О. Семашко).

Українською науковою школою естетики докладно розроблені проблеми естетичної свідомості, естетичної діяльності, естетичної творчості, специфіки мистецтва та художнього образу в естетичному та духовному розвитку особистості (В. Мазепа, В. Міхалев, В. Федорук, Л. Левчук, А. Канарський, Н. Яранцева та ін.). Демократичні перетворення в державі та відповідно у системі сучасної вищої освіти України формують нове соціальне замовлення відносно підготовки фахівців, які творчо мислять у своїй професійній сфері.

Аналіз наявної практики вивчення художніх дисциплін у дошкільному навчальному закладі і змістовної сторони підготовки вихователів, з одного боку, і нагальної потреби формування готовності майбутніх педагогів до естетичного виховання та розвитку творчого потенціалу дошкільників, з іншого, дозволили виявити такі суперечності між:

- необхідністю формування у студентів творчо-естетичного підходу до художніх дисциплін у вишах і недостатньо розробленою методикою викладання дисциплін художньо-творчого циклу («Художня праця», «Декоративне мистецтво та основи дизайну»);
- необхідністю науково обґрунтованої організації продуктивної творчої діяльності з метою розвитку творчо-естетичного потенціалу дошкільнят та недостатнім рівнем готовності майбутніх вихователів до цього аспекту педагогічної діяльності.

Питання виховання творчого ставлення до навчально-професійної діяльності студентів, розвиток їхніх творчих здібностей, співвідношення репродуктивних і творчих компонентів у підготовці фахівця, ролі педагогічного керівництва продуктивною діяльністю студентів, формування готовності майбутніх педагогів до самостійного творчого пошуку, вдосконалення професійної майстерності та інші аспекти психолого-педагогічної готовності випускників висвітлювали у своїх працях: В. Кан-Калик, І. Кобиляцький, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Р. Рувінський, В. Сластьонін, Н. Конишева та ін.

Мета статті – розкрити змістову характеристику готовності майбутнього педагога до керівництва художньо-естетичною діяльністю дошкільників у сучасних умовах модернізації освіти.

Існують різні підходи до визначення творчості. Деякі з них орієнтовані на результативний аспект, інші – на процесуальний, треті – на особистісний. У нашому дослідженні ми спиралися на діяльнісний підхід (Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонт'єв, А. Петровський, С. Рубінштейн, М. Ярошевський та ін.). За цим підходом, творчість слід розглядати як людську діяльність щодо створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, як процес діяльності людини з перетворення довкілля (природного, соціального, предметного тощо) відповідно до мети і потреб людини. Дослідники підкреслюють великий творчий потенціал такої діяльності як дизайн. У руслі теорії діяльності дизайн-діяльність визначається як проектна діяльність, спрямована на формування функціональних і естетичних якостей предметного середовища. Також дослідники вважають, що дизайн – це ще й процес «проекування» людини, яка споживає ці об'єкти. Акцентується насамперед на виховній функції дизайну, його соціальній і культурній ролі.

У зв'язку з тим, що в наш час зростає інтерес до дизайн-освіти, пов'язаної з усвідомленням людиною можливостей для особистісного розвитку та самореалізації, учені (А. Діжур, М. Каган, Н. Конишева, С. Мігаль, О. Чебикін, А. Устинов, Л. Переверзєв, Б. Юсов та ін.) звертають увагу на актуальність цієї теми.

Дизайн є методом художнього проектування, за метою – це естетична організація середовища, за своїм характером, – це проектна, інтелектуально-естетична діяльність. Як частина проектної культури, він впливає на управління і організацію процесів у соціумі. Теорія і методологія дизайну, проектної культури та проектної діяльності розроблялася Г. Щедровицьким, О. Генісаретським, В. Глазичевим, А. Дороговым, Л. Переверзєвим, В. Пузановим, В. Сидоренко. Значний внесок у розробку теорії дизайну також внесли українські науковці: О. Боднар, А. Бойчук, В. Да-

ниленко, Ю. Легенький, О. Хмельовський, Д. Крвавич, О. Орлова. Методологічні й естетико-художні питання дизайну висвітлювали у своїх працях М. Коськов, В. Сидоренко, Л. Левчук. Проблеми самореалізації особистості досліджують В. Андрущенко, В. Бех, В. Воронкова, Л. Кривега, М. Култаєва, М. Михальченко, Б. Новіков та ін.

Результатом дизайн-діяльності є проект. У психолого-педагогічній літературі термін «проект» може трактуватися як метод, технологія, діяльність. Також під проектуванням розуміють діяльність щодо здійснення змін (перетворень) у довкіллі (матеріальне, духовне, природне і штучне). У літературі існують різні дефініції методу проектів, зокрема, цей метод визначається як система навчання, гнучка модель освітнього процесу, яка сприяє творчій самореалізації, творчому розвитку особистості дитини.

Як засвідчив аналіз психолого-педагогічної літератури, останнім часом зріс інтерес дослідників до вивчення методу творчого проектування з метою використання його у педагогічній практиці. Сучасний проект – це засіб розвитку креативності дітей (Н. Барикова та ін.) [4].

Усі дослідники методу проектів (у різних видах діяльності) вказують на необхідність етапності у виконанні проекту, хоча і виділяють різні етапи: пошуково-дослідницький або організаційно-підготовчий, технологічний, заключний (А. Хромов). Виявлення проблеми, планування власної діяльності, моделювання конкретної ситуації, реалізація власних ідей, аналіз і оцінка результатів, оформлення практичного результату та його захист (Н. Барикова). Підготовчий (усвідомлення проблеми), дослідницький, реалізація, захист проекту (Є. Буш).

Узагальнення робіт, присвячених проектному навчанню, структурі творчого процесу дозволило розглядати дизайн-діяльність як творчу проектно-художню діяльність, що включає певні етапи зі створення дизайн-об'єктів, які відповідають логіці становлення форми в дизайні.

Як зазначає Ю. Соловійов, у процесі художнього конструювання необхідна наявність декількох видів діяльності: пізнавальної,

оцінної, перетворювальної. Пізнавальна діяльність спрямовує суб'єкта до вивчення, пізнання об'єкта; оцінювальна – до переосмислення об'єкта або ситуації в нових умовах. Вона дозволяє виявити негативні сторони, сприяє формуванню проблеми і мети проектування. Пізнавальна діяльність приводить у рух творчий потенціал особистості, актуалізує здатність переформовувати об'єкт. Взаємозв'язок цих видів діяльності породжує процес проектування: завдяки дії першого з них, суб'єкт отримує об'єктивне знання; оцінювальна діяльність на основі цього знання висуває проблеми та формулює мету; під впливом перетворювальної діяльності людина здійснює творчий акт. У свою чергу, результат перетворювальної діяльності знову вимагає критичного ставлення, переосмислення, отримання нового знання тощо. Зміною діяльностей вирішується конфлікт між наявним і належним станом об'єкта [3]. Отже, розуміння дизайн-діяльності через синтез терміна «дизайн» і родового поняття «діяльність» характеризується поряд із цілеспрямованістю, предметністю і усвідомленістю, тенденцією до перетворення. Дизайн-діяльність як особливий вид творчої діяльності гармонійно вписується в проектну діяльність і розуміється нами як чинник розвитку творчого потенціалу в процесі естетичного виховання студентів.

У дослідницькій роботі задля реалізації завдань творчо-естетичного виховання студентів-майбутніх вихователів нами впроваджувався проектно-художній підхід, що інтегрує положення естетики та закономірності процесу конструювання. Основними його принципами було визначено:

- культуровідповідність, синтез матеріальної і духовної культури, відбитої в продукті праці;
- інтеграція і диференціація проектної та художньої діяльності; єдність образного і логічного в якості особливого типу мислення;
- розуміння дизайн-діяльності як творчої проектно-художньої діяльності, що включає певні етапи зі створення дизайн-об'єктів (пошуковий, дослідницький, технологічний, аналітичний).
- продуктивна діяльність розглядається у сукупності всіх її структурних компонентів: мотиваційних, операційних, креативних і контрольно-оцінних;
- партнерство педагога і дитини у продуктивній творчій діяльності; у якій вихователь надихає дітей на творчість, створює про-

блемно-пошукові ситуації, використовує творчі методи дизайну в організації педагогічної взаємодії.

- розвиток творчої активності студентів у процесі проектно-художньої діяльності, використання співтворчого аспекту дизайнерської діяльності.

Створення навчальної діяльності на основі проектно-художнього підходу забезпечує розвиток у студентів творчої активності та формує необхідні професійні компетенції. Компетентність майбутнього вихователя в проектно-художній діяльності ми розуміємо як єдність його теоретичної і практичної готовності до організації навчально-виховного процесу, що ґрунтується на професійних якостях особистості педагога та забезпечує високий рівень його проектної та естетичної культури.

Готовність майбутнього вихователя до творчого розвитку дошкільників у процесі художньо-естетичної діяльності, – це один з аспектів професійної підготовки, що пов'язаний з організацією продуктивної діяльності дошкільнят, спрямованої на їхній всебічний особистісний розвиток. Структура готовності включає такі компоненти: мотиваційний, ціннісний, операційний, основними критеріями якого є:

- зрілість і розвиненість мотиваційної сфери особистості у вигляді сформованої цілісної структури соціально значущих цілей;
- наявність системи ціннісних орієнтацій та естетичних уподобань особистості;
- сформованість професійних знань у галузі дисциплін творчо-естетичної спрямованості;
- творчий характер мислення в різних сферах педагогічної діяльності (проектування, керівництво, співробітництво).

Побудова навчального процесу за проектно-художнім підходом вимагає від студентів певних знань у галузі дизайну. Для забезпечення майбутніх вихователів необхідними професійними знаннями був розроблений спецкурс, в теоретичний розділ якого було включено такі теми: 1. Специфіка дизайну як творчої діяльності. 2. Основи композиції в дизайні. 3. Етапи художнього проектування. 4. Методика творчого пошуку.

Для конкретизації та закріплення теоретичних знань та вдосконалення практичних умінь було розроблено систему практичних завдань, на яких використовували проблемне викладання навчального матеріалу, застосування стратегії пошуку нових рішень у проектуванні та художньому конструюванні;

використання творчих тренінгів та евристичних ігор. Так, по-перше, студенти знайомились зі специфікою проектно-художнього образу, його відмінністю від художнього. Оскільки продукти дизайну мають як образну, так і конструктивну складові, формування образу виробу відбувається з опорою на закономірності композиції, а також містить у собі утилітарні та естетичні характеристики, шляхи їх втілення. Особливість проектно-художнього образу полягає в тому, що естетична виразність об'єкта зумовлена специфікою утилітарного призначення предмета. Цей чинник виступає як обмеження, що впливає на можливості художнього вираження, які, в свою чергу, змінюють спрямованість композиційного пошуку форми.

Студентам третього курсу факультету дошкільного виховання було запропоновано таке завдання: сконструювати іграшку для розвитку сенсорики немовляти, спираючись на особистісні асоціації. Творчо розробляючи тему «м'якість – жорсткість», «тепло – холод», «звук – тиша», «активність – спокій» студентами запропоновано незвичайні вироби, в яких творчо перетинаються пошуки форми, водночас доступної для розуміння малюка і виразної з боку композиції («Пухнасті хмаринки», «Веселі помпони», «Сонячна усмішка»), в яких насамперед акцентується на асоціативному образі.

Художньо-конструкторська діяльність базується на закономірностях композиції. Композиція (від лат. *compositio* – твір, розташування, з'єднання, структура) – процес гармонізації форми виробу, в якому визначаються і зводяться до єдності всі характеристики форми: розмір, пропорції, ритмічна структура, фактура, колір та інше. У процесі проектування композиція становить одну з найістотніших сторін і підпорядковується закономірностям формоутворення. Композиції підпорядковані всі види художньої творчості, проте кожному з них притаманна своя специфіка. Для продуктів художньо-конструкторської діяльності такою специфікою є співвідношення функціональних, естетичних і техніко-економічних вимог. Студенти вивчали види композиції: фронтальна, об'ємна, глибинно-просторова. Властивості компози-

ції: єдність, співвимірність, підпорядкованість, повторення цілого в його частинах, рівновага. Стани композиції: статичність і динамічність. Засоби гармонізації: симетрія і асиметрія, метр і ритм, нюанс і контраст, пропорції, масштаб і масштабність. Ознайомившись з основними категоріями композиції, стає зрозуміло, що кожна річ, створена людиною, складається не з випадкової сукупності окремих незалежних один від одного елементів, а є гармонійним цілим і має певний порядок у побудові.

Для закріплення теми було запропоновано таке завдання: розробити набір незвичайних меблів для ігрової зони в інтер'єрі дошкільного навчального закладу. Для прикладу використовували дизайнерські концепти меблів: Гаetano Пеше «Схід сонця над Нью-Йорком», «Стіл-океан», «Стіл-ріка»; Ханна Єрстинг: «Диван-кокон». Студентами запропоновано: «Веселі гніздечка», де малюки граються та розвивають свою спритність у гніздечках-гамаках, «Джунглі» із яскравою ширмою, канатами-ліанами, де є місце для гри з піском та водою-джерельцем та багато іншого.

Розвиток творчої активності студентів також здійснювався у співтворчому аспекті дизайнерської діяльності. Ми вважали за необхідне знайомити студентів із творчістю відомих дизайнерів та їх розробками. Це Росс Лавгроув, Філіп Старк, Заха Хадид, Луиджі Колані, Дієго Гранді та ін.. Аналізуючи їхні твори, майбутні вихователі набували досвіду креативного мислення та розвивали свій естетичний смак.

З метою активізації творчого мислення, формування проектно-складової проектно-художнього образу майбутні вихователі також ознайомилися з евристичними методами, які застосовуються у практиці художнього конструювання для вирішення нестандартних завдань, виходу з проблемних ситуацій, пов'язаних із виконанням проекту. До них належать, наприклад, такі: «декомпозиція і принцип послідовного наближення», «завдання-аналогі», «перелік недоліків», «сценарне проектування об'єкта», «асоціативні прийоми», «прийоми несподіваних змін» та інші.

Практика роботи зі студентами засвідчила ефективність планування процесу художнього проектування. По-перше, вивчення завдання на проектування, з'ясування змісту проектної проблеми. По друге, визначення мети та умов обмеження проектного завдання, розробка ідей про можливі способи вирішення проблеми. Далі наступний етап – збір інформації. Одним з найефективніших методів при цьому є «мозковий штурм». Потім – синтез, який являє собою концептуальну творчість, результатом якої є формування проектного задуму. На прикінцевому етапі – опрацювання задуму з урахуванням деталей конструкції.

Оцінка творчих робіт студентів здійснювалася за такими критеріями:

1. Художньо-образна виразність продукту творчості.
2. Узгодженість усіх параметрів виробу утилітарно-естетичної функції.
3. Рівень новизни і ступінь самостійності.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи з реалізації проектно-художнього підходу у творчості студентів засвідчили реальні можливості цілеспрямованого формування професійної готовності майбутніх вихователів до творчого розвитку дошкільників у продуктивній художній діяльності.

A. IVERSIN

Odessa

PROJECT-ARTISTIC APPROACH IN THE AESTHETIC EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS OF A PRESCHOOL

Our research work is devoted to the development of a creative approach to the artistic aesthetic disciplines of students of preschool faculty. We have applied the laws of creativity in design activities. Design is a project activity, aimed at creating functional and aesthetic qualities of the subject environment. We also believe that the design – is a process in which changes and the people himself. In this research, the emphasis is on the educational function of the design, its social and cultural role.

In the article the pedagogical process be based on the following principles: – Cultural approach, the synthesis of material and spiritual culture. Formation of a special type of thinking: the unity of imaginative and logical – Design activities take place in certain stages (exploratory, research, technological, analytical). – Activities considered in the totality of all of its structural components: motivational, operational, and creative control – evaluation; – The teacher and the child are partners in the creative activity; Teacher uses heuristic methods – The development of creative activity of students.

The use of this approach in the classroom aesthetic cycle help students form a competency qualities that are needed to enhance the aesthetic reactions and creative expressions of preschool children in productive activities.

Key words: project design activities, design and artistic approach, methods of design, creativity.

Подальший розвиток обраної теми вбачаємо в розробці змісту програми з ознайомлення дошкільнят з дизайном як видом мистецтва і проектно-художньою діяльністю.

Список використаних джерел

1. Волкотруб И. Т. Основы художественного конструирования. Моделирование материалов и биоформ / И. Т. Волкотруб. — К. : Вища школа, 1982. — 152 с.
2. Гройсман А. Л. Основы психологии художественного творчества : [учебное пособие] / А. Л. Гройсман. — М. : Когито-Центр, 2003. — 187 с.
3. Даниленко В. Основы дизайна : [навч. посібник] / В. Даниленко. — К. : ІЗМН, 1996. — 92 с.
4. Докучава В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. В. Докучава. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 304 с.
5. Дзикевиц С. А. Введение в эстетику : [учебное пособие] / С. А. Дзикевиц. — М. : Книжный дом «Университет», 1998. — 40 с.
6. Конышева Н. М. Методика трудового обучения младших школьников: основы дизайнобразования : [учеб. пособие] / Н. М. Конышева. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — 192 с.
7. Леонтьев А. А. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. А. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т II. — 320 с.
8. Торшилова Е. М. Эмоциональный компонент эстетического восприятия в экспериментальном исследовании / Е. М. Торшилова // Искусство и эмоции. — Пермь, 1991. — С. 131—139.
9. Фишер М. Н., Серпионова Э. П. Игры на комбинаторику / М. Н. Фишер, Э. П. Серпионова // Школа и производство. — 1986. — № 8. — С. 25—26.
10. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества : [монография] / А. Т. Шумилин. — М. : Высшая школа, 1989. — 143 с.

А. Г. ИВЕРШИНЬ

г. Одесса

ПРОЕКТНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

В нашей исследовательской работе для реализации задач творческо-эстетического воспитания студентов, их готовности к профессиональной деятельности предложен проектно-художественный подход, интегрирующий положения эстетики и закономерности процесса конструирования. Основными его принципами являются: культурологичность, синтез материальной и духовной культуры отраженной в продукте труда; интеграция и дифференциация проектной и художественной деятельности; единство образного и логического в качестве особого типа мышления; понимание дизайн-деятельности как творческой проектно-художественной деятельности, включающей определенные этапы по созданию дизайн-объектов; продуктивная деятельность рассматривается в совокупности всех ее структурных компонентов: мотивационных, операционных, креативных и контрольно-оценочных; партнерство педагога и ребенка в продуктивной творческой деятельности, в которой воспитатель вдохновляет детей на творчество, создает проблемно-поисковые ситуации, использует творческие методы дизайна при организации педагогического взаимодействия; развитие творческой активности студентов в процессе проектно-художественной деятельности; использование сотворческого аспекта дизайнерской деятельности.

Построение учебного процесса на занятиях эстетического цикла на основе разработанного нами подхода позволяют студентам сформировать компетентностные качества, необходимые для активизации эстетических реакций и творческих проявлений дошкольников в продуктивной деятельности.

Ключевые слова: проект, дизайнерская деятельность, проектно-художественный подход, методы дизайна, творчество, будущие воспитатели.

Стаття надійшла до редколегії 30.04.2015

УДК 372.03

Л. В. ІЩЕНКО

м. Умань

iskra118@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті висвітлено стан дослідження проблеми формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку, здійснено аналіз психолого-педагогічних аспектів цієї проблеми. Усередині кожного аспекту виокремлено два напрямки: перший – вивчення проблеми формування творчої індивідуальності особистості старшого дошкільника, другий – підготовка педагогів у системі вищої освіти. Здійснено аналіз фундаментальних досліджень у руслі цієї проблеми; з'ясовано роль творчості в реалізації індивідуальності особистості. Спираючись на наукові дослідження, виокремлено основні детермінанти формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: індивідуальність, творчість, творча індивідуальність, творча особистість, формування, діти дошкільного віку.

Останні десятиліття відзначені якісно новими процесами та явищами, які охоплюють різні аспекти життєдіяльності сучасного суспільства. Реалії сьогоденної дійсності (прискорення науково-технічного прогресу і радикальні зміни в соціальній, екологічній, економічній та культурній сферах) призвели до того, що на рубежі ХХ і ХХІ століть кардинально змінилися вимоги до покоління, що

вступає в життя. Замість колишньої настанови на підготовку слухняного і дисциплінованого виконавця ставиться завдання формування творчої індивідуальності, ініціативної особистості, здатної до випереджаючої творчої діяльності, яка вміє жити і працювати в нових соціокультурних умовах.

У зв'язку з цим у суспільстві почали створюватися умови для переорієнтації освіти на

організацію якісно іншого рівня навчально-виховної роботи та переведення її в режим розвитку і саморозвитку творчої особистості дошкільника. Реалізація цього процесу вимагає, щоб головною метою освіти став розвиток індивідуальності, готової творчо перетворювати різні сфери соціального життя.

Орієнтація гуманістичної педагогіки на людину актуалізує вимогу всебічного вивчення потенційних здібностей і суб'єктних проявів дітей, пошук педагогічних засобів, що забезпечують становлення їхньої творчої індивідуальності.

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає перехід дошкільної освіти до креативних технологій виховання й навчання, модернізацію змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, вікових особливостей, культурних потреб. Програма націлює науковців і практиків на формування творчої індивідуальності, своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, розвиток у дітей таких особистісних властивостей, як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність, винахідливість [2].

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

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

В умовах сьогодення, проблема актуалізації творчих можливостей у дітей дошкіль-

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

Феномен творчості привертав увагу багатьох дослідників в усі часи розвитку людства. Дослідженню творчості та креативності присвятили свої праці такі видатні психологи, як Л. Виготський, Д. Ельконін, П. Енгельмейер, О. Запорожець, Г. Костюк, Н. Менчинська, Р. Немов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та інші.

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

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

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

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

стимулюють формування цього процесу; намітити перспективу подальшого дослідження проблеми.

Психологічний аспект проблеми формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку пов'язаний з дослідженням творчості як психологічного процесу і сукупності властивостей особистості. У фокусі нашої уваги були дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів, присвячені формуванню та розвитку творчої особистості, обдарованості та творчої індивідуальності дітей дошкільного віку.

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

О. Яковлева зокрема, відзначає, що творчість – це не певний набір особистісних рис, а реалізація людиною власної індивідуальності. Тому творчий процес і є проявом цієї індивідуальності. Творчість розкривається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії і завжди адресується іншій людині. Творчість – це презентація своєї індивідуальності іншому.

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

Розглядаючи проблему формування творчої індивідуальності, ми звертаємось до досліджень у контексті розвитку творчої особистості [4; 7; 8]. Пояснення знаходимо у з'ясуванні сутності понять «індивідуальність» і «особистість». Праці провідних психологів засвідчують, що індивідуальність проявляється і розвивається на основі особистісного розвитку. Вона є не щось особливе, відірване від особистості, а її невід'ємна частина, що забезпечує завершеність усіх особистісних утворень.

Але вона ширша, багатша, яскравіша за соціальну сутність людини, закріпленої в особистісних утвореннях, за рахунок природних характеристик. Конкретні поєднання природних і соціальних властивостей, таких, як схильності і здібності, дозволяють людині саморозвиватися, самореалізовуватися, самостверджуватися з найбільшою повнотою, виявляючи творчість у діяльності і взаєминах [8, 204].

Відтак, результати досліджень учених [1; 8] показали, що поняття особистість і індивідуальність взаємозалежні і не розглядаються окремо один від одного. Тому найбільш ефективними програмами розвитку творчої індивідуальності є ті, в основі яких лежить розвиток особистості дитини.

Досліджуючи основні особливості творчості як процесу, психологи виокремлюють різні складові:

- діяльність, у ході якої «загальний критерій творчості виступає як критерій розвитку» (О. Асмолов);
- діяльність, спрямована на «творення, народження нового прогресивного, що сприяє розвитку людини і суспільства» (Д. Богоявленська);
- діяльність, у процесі якої реалізується індивідуальність (О. Яковлева).

Отже, термін «творча індивідуальність» викликаний до життя необхідністю підкреслення не лише наявності індивідуальності як якості, рівня розвитку особистості, а й втілення цієї індивідуальності у творчій активності і об'єктивно значущої результативності творчості у певній галузі людської практики. Якщо індивідуальність – сутнісна якість особистості, то «творчість» – сутнісна якість певної, а не будь-якої індивідуальності, яка проявляється в певних видах діяльності [14, 34].

Найбільш ґрунтовно досліджено проблему розвитку індивідуальності дітей старшого дошкільного віку В. Кузьменко. Автором визначено ефективні психолого-педагогічні умови розвитку індивідуальності дитини 3–7 років, зокрема: перебудова освітнього простору та стилю спілкування педагогів з дітьми від фронтального до індивідуалізованого, підвищення психологічної компетентності педагогів, оволодіння ними методами вивчення індивідуальних відмінностей, фіксації та аналізу отриманих даних, розробки та комплектації індивідуалізованих освітніх програм. Теоретично та експериментально доведено, що визна-

чальним для розвитку індивідуальності дошкільника є гармонійна активізація процесів творчості, суб'єктності та довільності, а наявність певних властивостей (цілепокладання, вибірковості та винахідливості) забезпечує та супроводжує цей процес [8].

Результати дослідження озброюють педагогів дошкільних навчальних закладів технологією ефективного розвитку індивідуальності дитини 3–7 років з урахуванням багатокomпонентної структури освітнього процесу, націлюють на створення відповідних для цього умов, забезпечення варіативного розвивального середовища, підтримку унікальності кожної дитини у здійсненні навчально-виховної роботи.

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

Учені наголошують на певних труднощах, які супроводжують процес формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, на об'єктивній потребі практики в професійній підготовці спеціалістів ДНЗ, пошуку подальших механізмів, під впливом яких здійснюється це формування.

Педагогічний аспект проблеми формування творчої індивідуальності полягає в аналізі досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів, прогресивні ідеї яких є значущими в контексті нашого дослідження, в осмисленні новітніх технологій, які використовують у підготовці майбутніх педагогів до роботи з дітьми в ДНЗ.

В історії вітчизняної педагогіки проблема розвитку дитячої творчості знаходить відбиття у спадщині видатних педагогів, які доводили необхідність розвитку творчих здібностей дітей, надання їм можливостей виражати свій внутрішній світ.

Проблема становлення творчої індивідуальності посідає значне місце і у працях

В. Сухомлинського. Педагогом була створена новаторська методика підтримки індивідуальної своєрідності дитини, основою якої стала опора на емоційні переживання дитини як необхідну умову розвитку її творчих здібностей. На думку автора, людська індивідуальність – це неповторний світ думок, почуттів, волі, характеру переживань. Вона розкривається й набуває свого розвитку через діяльність, від неї залежить повнота духовного життя людини, її щастя.

В. Сухомлинський вважав, що становлення творчої особистості неможливе без індивідуального підходу до дитини. Найважливішим методом вивчення індивідуальної своєрідності дитини вчений вважав спостереження, а спостережливість визначав як провідну професійну властивість педагога. Можна сказати, що своєю увагою до проблеми творчої індивідуальності в педагогіці В. Сухомлинський у значній мірі передбачив ідеї, актуальні для наших днів. Сьогодні розвиток педагогічної думки в Україні тільки підходить до усвідомлення того, що формування творчої індивідуальності вчителя – складне і відповідальне завдання, без якого не можуть бути вирішені проблеми виховання та навчання дітей [12, 396].

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

Так, Н. Гавриш, здійснено концептуально-методичний підхід до розв'язання проблеми розвитку мовленнєво-творчої діяльності дітей дошкільного віку, досліджено особливості, характерні риси, типи мовленнєвотворчої діяльності дошкільнят та встановлено її залежність від педагогічних умов організації навчального процесу [5].

С. Уфімцевою обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та критерії ефективності творчого розвитку дитини дошкільного і

молодшого шкільного віку в умовах навчально-виховного комплексу дошкільний заклад – початкова школа; розроблено зміст, форми та методи діяльності педагогічного колективу з творчого розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку [13].

Як бачимо, сучасні вітчизняні педагоги зробили вагомі доробки з проблем розвитку творчої особистості дошкільника, збагатили теоретичні та методичні засади цієї проблеми в дошкільній педагогіці. На жаль, досліджень, безпосередньо присвячених підготовці майбутніх педагогів до формування творчої індивідуальності не має, натомість практика вимагає підготовки таких фахівців.

Більш детально зупинимось на окремих дослідженнях, які конкретизують педагогічні підходи, шляхи та механізми, які стимулюють процес формування творчої індивідуальності дошкільника, можливість прогнозування проявів властивостей творчої індивідуальності. Так, Р. Богданова [3] дослідила теоретико-педагогічні основи розвитку творчої індивідуальності суб'єктів освіти. Важливою педагогічною умовою формування цієї властивості вчена вважає збагачення досвіду творчого життя дитини, який, у свою чергу, передбачає зміну досвіду творчого життя в професійній сфері педагога.

Аналіз проблеми формування та розвитку творчої індивідуальності – засвідчує, що цій проблемі були присвячені дослідження фахівців здебільшого у галузі психології, а офіційна педагогіка розглядала формування творчої індивідуальності в контексті особистісного становлення, забезпечення індивідуального та диференційованого підходів у навчанні та вихованні творчої особистості. Більшість психологів оперують терміном «розвиток», натомість у педагогічному контексті нашого дослідження використовуємо дефініцію «формування» індивідуальності. Пояснення знаходимо у трактуванні цих термінів педагогічними та енциклопедичними словниками, психолого-педагогічної літератури із зазначеної проблеми.

Так, в концепції В. С. Мерліна «розвиток» безпосередньо і більшою мірою обумовлюється генетично, водночас, як «формування» пов'язано передусім із впливом соціальних умов. Зазначимо, що на основі порівняння

сутності особистості та індивідуальності автору вдалося показати специфіку процесу розвитку особистості та відмінність від цього процесу формування індивідуальності [9].

Згідно з рівнем розвитку сучасного суспільства дошкільний ступінь освіти в Україні спрямований на формування базових особистісних якостей. На сучасному етапі освіта вирішує питання не тільки розвитку пізнавальної активності, творчих здібностей особистості. Її концептуальним підґрунтям є залучення підростаючого покоління до активного творчого життя, відстоювання власної творчої позиції, набуття досвіду інших людей і творчо трансформувати його у власній життєдіяльності, реалізувати себе як індивідуальність. Звідси маємо підставу розглядати феномен «розвиток», під яким розуміють процес формування індивідуальності як вищої якості особистості в результаті розвитку і виховання. Натомість А. Реан стверджує, що у сучасній педагогічній практиці розвиток не може розглядатися як її системотвірний компонент [7, 194].

Крім того маємо наголосити, що першочерговим завданням усіх можливих педагогічних впливів на дитину є не розвиток у неї типових психічних здібностей і особливостей, а виявлення, знаходження і формування (виплекування) унікальних якостей її індивідуальності, розкриття творчих потенцій власного «Я» [4, 88].

Тому вважаємо логічним використовувати в контексті педагогічного дослідження термін «формування творчої індивідуальності старшого дошкільника».

Аналіз узагальнених досліджень засвідчує, що природні задатки, нахили, здібності дитини в процесі виховання перетворюються, змінюються, формуються, породжуючи широку варіативність проявів індивідуальності. Звідси бачимо, що організація навчально-виховного процесу у ДНЗ, його зміст і завдання мають сприяти створенню умов для формування творчої індивідуальності, стимулювати прояв творчих можливостей дітей старшого дошкільного віку. Організація навчально-виховного процесу має враховувати творчі нахили та здібності дітей індивідуальні особливості дітей дошкільного віку, ґрунтуватись на глибокому знанні педагогом

індивідуальних особливостей, духовного світу кожного вихованця, враховувати їхні творчі нахили і інтереси.

Ураховуючи проаналізовані наукові досягнення, ми виокремили важливі чинники формування творчої індивідуальності дітей, зокрема:

- діяльність як важливий чинник формування творчої індивідуальності;
- колектив однолітків як засіб формування творчої індивідуальності дитини;
- створення сприятливого розвивального середовища для формування творчої індивідуальності;
- формування творчої індивідуальності в спільній діяльності з однолітками;
- використання варіативних технологій навчання та виховання.

Завдання освіти в контексті цієї моделі суспільного розвитку полягає в тому, щоб дати можливість всім суб'єктам проявити свої таланти і весь свій творчий потенціал, що припускає для кожного можливість адекватно реалізувати свої життєві і творчі плани. Тому розуміння педагогом сутності особливостей розвитку та формування творчої індивідуальності, важливості дошкільного періоду для становлення дитини як індивідуальності, наявності вміння синтезувати педагогічні й психологічні знання, вчасне виявлення творчих нахилів і здібностей, використання доцільних форм і методів роботи з дітьми, розглядається як провідна складова його педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов // Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
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., Долина О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Пана-

сюк Т. В., Пироженко Т. О., Поніманська Т. І., Сидельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. — 26 с.

3. Богданова Р. У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования: Монография / Р. У. Богданова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 220 с.
4. Боговяленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с.
5. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спец. 13.00.02 / Н. В. Гавриш. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. — 32 с.
6. Гришина А. В. Активизация спонтанной экспрессии в художественно-творческой деятельности подростков / А. Гришина // Искусство объединяет, учит, воспитывает: Материалы Всерос. науч.-практ. форума [22—24 сент. 2004 г.]. — Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2004. — С. 47—50.
7. Кузьменко В. У. Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Кузьменко В. У. Концептуальна модель розвитку індивідуальності дитини 3—7 років // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — Т. VII, вип. 1. — К.: ГНОЗІС, 2005. — С. 170—179.
8. Кузьменко В. У. Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. — К.: Нора-прінт, 2004. — Вип. 24. — С. 194—205.
9. Мерлин В. С. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности / В. С. Мерлин // Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — С. 87—105.
10. Мильто Л. О. Творче становлення індивідуальності майбутнього вчителя // Збірник наукових праць. — Випуск 2. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. — С. 47—50.
11. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. — К.: Знання України, 1995. — 52 с.
12. Хрестоматія по історії педагогіки. — М.: Учпедгиз, 1936. — Т. 4. — 516 с.
13. Уфимцева С. В. Особливості творчого розвитку дошкільника і молодшого школяра / С. В. Уфимцева // Рідна школа. — 2006. — № 2. — С. 65—67.

L. ISCHENKO

Uman

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF CREATIVE INDIVIDUALITY PRESCHOOL CHILDREN IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

The article reveals the state of the investigation of the problem of formation of the creative personality preschool children, carried out an analysis of psychological and pedagogical aspects of the problem inside every aspect highlighted in two directions: the first - the study of problems of formation of the creative personality of the person older preschooler, the second - training of teachers in higher education. The analysis of basic research in line with this problem. Defines the role of creativity in the realization of individual personality. Through research, identified the main determinants of formation of the creative personality preschool children.

Keywords: individuality, creativity, creative personality, creative personality, creative personality formation, preschool children.

Л. В. ИЩЕНКО

г. Умань

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В статье раскрывается состояние исследования проблемы формирования творческой индивидуальности детей дошкольного возраста, осуществлен анализ психолого-педагогических аспектов этой проблемы. Внутри каждого аспекта выделены два направления: первое – изучение проблемы формирования творческой индивидуальности личности старшего дошкольника, второе – подготовка педагогов в системе высшего образования. Осуществлен анализ фундаментальных исследований в русле этой проблемы. Определена роль творчества в реализации индивидуальности личности. Опираясь на научные исследования, выделены основные детерминанты формирования творческой индивидуальности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: индивидуальность, творчество, творческая индивидуальность, творческая личность, формирование, дети дошкольного возраста.

Стаття надійшла до редколегії 17.03.2015

УДК 372.881.161.2'246.2-053.4

Л. І. КАЗАНЦЕВА

м. Бердянськ

spf50@yandex.ru

ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНОЇ ПАРАДИГМИ

Висвітлюються теоретичні та методичні питання формування граматичних навичок українського мовлення в дітей дошкільного віку з російськомовним типом спілкування на засадах комунікативної стратегії. Розглянуто основні положення комунікативної парадигми: побудова навчання мови за моделлю процесу комунікації; розуміння спілкування як виду інтерактивної діяльності, якій властиві мотивованість, змістовність, цілеспрямованість, структурність, операціональність, результативність; інтеграція в навчанні лінгвістичних знань і мовленнєвої діяльності з преференцією мовленнєвої практики. Крізь призму цих положень висвітлено процедури застосування часткових і спеціальних принципів навчання, методів, прийомів та послідовність формування граматичних навичок українського мовлення. Представлена покрокова технологія формування первинних умінь, навичок, вторинних граматичних умінь через систему вправ, ігор та комунікативно-мовленнєвих ситуацій.

Ключові слова: комунікативна парадигма, частково-методичні та спеціальні принципи, мовні та мовленнєві вправи, комунікативні ситуації.

Робота з навчання граматичної будови мовлення при засвоєнні дітьми дошкільного віку нерідної мови належить до найбільш складних у лінгвометодиці. Складність полягає, по-перше, в тому, що діти мають засвоїти граматику нової мови без опори на правила, без використання лінгвістичних понять і термінології. По-друге, мовна свідомість дітей знаходиться під впливом граматики рідної мови, яку слід не зламати, не змінити, а зберегти та на її основі сформувати новий граматичний стереотип, і спонукати ці два стереотипи свідомості дитини функціювати

автономно. По-третє, граматичні явища не візуалізуються, їх не можна побачити, як приріром, можна використати наочність і ввести нове слово під час словникової роботи. Унаочнення граматичного явища відбувається через слухове сприймання і адаптоване пояснення з описом цього явища. По-четверте, вихователь для ефективного виконання роботи з навчання граматики має не лише досконало володіти розмовними варіантами рідної мови дітей та другої мови, але й знати та послуговуватися результатами порівняльного лінгвістичного аналізу двох мов з чітким

розмежуванням еквівалентних, протилежних граматичних явищ, тих, що частково або повністю не збігаються в певних граматичних формах.

Питання формування граматичних навичок і граматичної компетенції загалом сучасною лінгводидактикою розглядаються під кутом комунікативної парадигми. Як і всі методичні стратегії в навчанні мов, комунікативна парадигма розв'язує передусім питання співвідношення теорії і практики в прагматичній площині, як лінгвістична теорія і практика та їх реалізація в навчанні конкретних мов у конкретних умовах. Преференції практики в методиці навчанні нерідних мов проголошуються не вперше, натомість сучасна комунікативна стратегія пропонує один із шляхів формування комунікативної компетентності з опорою на лінгвістичні знання. Як у навчанні мови в цілому, так і в питаннях формування граматичних навичок, комунікативний підхід передбачає поєднання процесу засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою мовленнєвої практики (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Рябова, І. Салістра, Г. Шелехова).

Комунікативний підхід спрямовується на розвиток умінь практично користуватися «живою» мовою і покликаний навчати не маніпулюванню мовними структурами, а свідомому співвіднесенню цих структур з їхніми комунікативними функціями в різноманітних ситуаціях спілкування, зазначає О. Леонтьєв [5; 6]. Науковці (Н. Гез, Л. Калмикова, В. Костомаров, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Піроженко) вважають, що в основу навчання мови на комунікативних засадах слід покладати процес спілкування. В. Костомаров зауважує, що риси реальної комунікації – екстралінгвістична зумовленість, двобічний «творчий» результативний характер, – мають складати основу комунікативного навчання, а учень завжди має перебувати «в комунікації, в мотивах, стимулах спілкування» [4, 8]. М. Пентилюк пише про таку організацію навчання мови, «яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність школярів, викликала в них бажання висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником, а

головне, усвідомлення, що мова – засіб спілкування і пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя» [7, 9].

Власне, процес навчання за комунікативною стратегією, вважає Ю. Пассов, повинен стати моделлю процесу комунікації та відповідати за всіма основними характеристиками процесу спілкування: мати діяльну природу, цілеспрямованість і мотивованість, ситуативну співвіднесеність, предметність, змістовність. Сутність комунікативної парадигми навчання полягає в такій організації навчальної мовленнєвої діяльності, яка спонукає мовців розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння мовними засобами для спілкування. Процес комунікативно спрямованого навчання виходить не з мовної системи, а з процесу спілкування. При цьому обмін інформацією становить змістовий бік мовленнєвої діяльності, а користування лексикою і граматикую під час такого обміну – її формальний бік.

Учені (Б. Беляєв, І. Зимняя, М. Кабардов, В. Костомаров, О. Леонтьєв, О. Митрофанова, В. Скалкін та ін.) зауважують на одному з вузлових питань методики навчання нерідної мови на основі комунікативного підходу, а саме – на забезпеченні повної реалізації принципу свідомості, особливо тоді, коли за домінанту обрано практичне оволодіння мовою у процесі навчального спілкування, максимально наближеного до реального. І. Зимняя і О. Леонтьєв застерігають проти спрощеного, вульгаризованого розуміння спілкування в навчанні та проти відмови від опанування мовних засобів на засадах свідомості. Процес навчання повинен складатися «з навчання іншомовного мовного матеріалу (засобам навчання) й навчання діяльності спілкування. Обидва аспекти однаково важливі» [2, 146].

Ідея комунікативності важлива передусім для набуття комунікативно-мовленнєвих умінь. Умовою їх формування є «відпрацювання мовленнєвих навичок, яке обов'язково передбачає на певному етапі звертання до свідомого оперування мовним матеріалом, у всякому випадку, коли ми маємо справу з так званими свідомими операціями» [6, 30]. Ця проблема пов'язується із системою пре-

зентації мовного матеріалу, тобто з процесами свідомого орієнтування в мові, – тим, що виступає ядром системи мови, і не може засвоюватися іншим шляхом, окрім свідомого. «Те, що ми називаємо навчанням власне мови (мовним засобам), у психологічному сенсі зводиться до формування дії орієнтації, необхідної для мовленнєвої діяльності, та до оволодіння засобами здійснення цієї діяльності» [5, 48].

На підставі вищезазначеного методисти (В. Бадер, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, Л. Калмикова, Т. Коршун, В. Костомаров, Л. Паламар, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Н. Притулик, В. Трунова, О. Хорошковська) відзначають відмінні характеристики й водночас переваги комунікативного підходу в навчанні мови. По-перше, забезпечується засвоєння мовних явищ не з погляду мовних структур (граматики, лексики), а з урахуванням виконуваних ними комунікативних функцій. Це означає не відмову від засвоєння граматики або лексики, а навпаки, передбачає такий оптимальний відбір мовного матеріалу, який відповідає виконанню завдань комунікації. По-друге, набуваються вміння застосовувати всю суму отриманих лінгвістичних знань, адже в процесі спілкування неможливо виокремити фонетику, лексику або граматику. Таким чином, комунікативній стратегії властива інтегрованість, яка дозволяє раціонально поєднати навчання всіх видів мовленнєвої діяльності і підпорядкувати загальній меті комунікації. По-третє, відмінною особливістю комунікативного підходу є організація навчального матеріалу на понятійній, смисловій основі, коли увага приділяється змістовому, а не формальному аспекту висловлювання. Дійсно, в комунікації на перший план виступає усвідомлення змісту почутого й сенсу відповіді, а мовні засоби є супутнім продуктом. Із цього стає зрозумілим, що добір мовних засобів із навчальною метою доцільно проводити виходячи з того, яке прагматичне завдання спілкування буде розв'язуватися комунікантами і за допомогою яких понять або значень мовці зможуть передати інформацію. Отже, функціональне застосування мовних засобів і складає суть процесу комунікації, в якому функції і поняття становлять два невід'ємні аспекти цього процесу.

Зважаючи на зазначені аспекти комунікативної стратегії важливо знайти продуктивні шляхи інтерпретації цих теоретичних положень у методичну та технологічну площину щодо формування граматичних навичок дітей дошкільного віку в процесі опанування української мови як державної (нерідної) мови.

Методика формування граматичної будови мовлення засобами другої мови є методичною системою всередині більшої системи – методики навчання нерідної мови, яка спирається на групи принципів, що виконують функції законів різного ступеня узагальнення і підпорядкованості. До градуйованої шкали правил входять загальнодидактичні принципи, які відтворюють загальні закономірності процесу навчання; загальнометодичні принципи, які спираються на закономірності мовленнєвого розвитку дитини й відтворюють залежність результату засвоєння мовлення від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища; часткові методичні принципи, що виконують організуючу та цілеутворювальну функції під час навчання нерідної мови; та спеціальні принципи, які визначають тактику розвитку окремих видів мовленнєвої діяльності та груп мовленнєвих навичок.

Зауважимо на часткових та спеціальних методичних принципах. Серед принципів регулювання процесу навчання нерідної мови непересічними є такі: принцип опори на рідну мову; комунікативна спрямованість навчання; випереджувальний розвиток усного мовлення; взаємозв'язок у навчанні мови й мовлення; засвоєння мовних знань через різні види мовленнєвої діяльності; взаємозв'язок різних рівнів мови; комплексність; функціональність; навчання мови за типовими моделями; забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей; забезпечення мовленнєвого середовища і настанов на мову (Б. Беляєв, І. Бім, А. Богуш, Г. Городілова, М. Ілляна, І. Іллясов, В. Костомаров, В. Краєвський, І. Рахманов, Т. Рябова, В. Скалкін, В. Шярнас, Г. Яббаров).

Спинимось детальніше на висвітленні часткових методичних принципів під час формування граматичних навичок українського мовлення. У навчанні близькоспоріднених мов першорядне місце посідає принцип

опори на рідну мову. Він містить подвійну сутність і в навчанні дошкільників має два способи втілення. Перше: опора на рідну мову передбачає порівняння структур двох мов на всіх мовних ярусах, аналіз їх схожості й розбіжності з метою врахування цих особливостей у процесі навчання. Дані такої «інвентаризації» використовуються опосередковано, «приховано», через врахування спільного й відмінного та визначення на основі порівняльного міжмовного аналізу змісту навчання, який, в свою чергу, встановлює порядок і послідовність презентації навчального матеріалу, зміст навчальних завдань, систему вправ. Друге: опора на рідну мову – це «відкрите», пряме використання знань, умінь та навичок із рідної мови для порівняння, зіставлення з мовними явищами другої мови в процесі введення, закріплення, узагальнення мовного матеріалу, формування або корекції умінь і навичок. Втілення цього аспекту принципу опори на рідну мову спрямовано, з одного боку, на максимальне використання позитивного перенесення знань, умінь і навичок із рідної мови, а з іншого, на попередження і подолання інтерферуючого впливу рідної мови.

Принцип комунікативної спрямованості впливає насамперед з основної мети навчання – формування комунікативно-мовленнєвих умінь [5; 6]. Крім мети, цей принцип визначає стратегію побудови навчального процесу, а саме: максимальне наближення навчання до процесу комунікації за його основними параметрами. Такими параметрами визначено мотивованість і мовленнєву спрямованість навчання. З перших кроків у навчанні мають висуватися комунікативні завдання через моделювання природних мовленнєвих ситуацій, в яких дошкільники набувають навичок створювати елементарні дискурси.

Ураховуючи ту ключову обставину, що в російськомовних дошкільників відсутня життя потреба спілкуватися в реальних комунікативних ситуаціях засобами української мови, принцип комунікативної спрямованості вимагає: а) організацію активного, зацікавленого, мотивованого ставлення мовців до того, що вони виголошують; б) врахування

комунікативних інтересів дошкільників для вибору мовленнєвого матеріалу й визначення його змісту; в) використання в навчанні тільки комунікативно цінних фраз, тобто таких, які безумовно «знадобляться» в розмовах; г) використання мовленнєвих вправ в умовно-комунікативних ситуаціях для формування мовленнєвих навичок.

Принцип комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь передбачає одночасне опанування притаманних дошкільникові видів мовленнєвої діяльності – слухання і говоріння, а також всіх ярусів мови (фонетики, лексики, словотворення, граматики, зв'язного мовлення), що забезпечує їх взаємовплив за провідної ролі кожного на різних відрізках навчального процесу. Принцип комплексності забезпечує комунікативне навчання, оскільки створення навіть елементарного висловлювання вимагає одночасного використання комплексу фонетико-лексико-граматичних навичок.

Комплексність у навчанні мови також реалізується через алгоритмізовану послідовність і взаємозв'язок таких компонентів учіння як знання – частково-мовленнєві вміння – мовленнєві вміння і навички – комунікативні вміння. На кожному етапі опанування мови компоненти учіння відпрацьовуються не ізольовано, а в безпосередньому взаємозв'язку. Отримуючи певне уявлення про мовні явища (будь-то лексеми української мови, звуки чи граматичне явище), діти вправляються в їх використанні, набуваючи частково-мовленнєвих умінь, які згодом, у ході багаторазового використання трансформуються в мовленнєві вміння. Частково-мовленнєві вміння автоматизуються у вправах, мовленнєвих ситуаціях і згодом перетворюються на комунікативні – такі, що дозволяють створювати самостійні, адекватні комунікативним ситуаціям мовленнєві твори.

Принцип забезпечення розвивального мовленнєвого середовища та настанов на українське мовлення визначають основні зовнішні умови, що впливають на успішне формування мовленнєвої особистості дитини. Відомо, що оточуюче мовленнєве середовище відіграє вирішальну роль у процесі оволодіння дитиною мовленням. Психологія розглядає

дає наслідування як один із механізмів засвоєння мови. У зв'язку з цим надзвичайно важливо надавати дитині для наслідування зразки правильного літературного мовлення.

Ученими (А. Богуш, Н. Імедадзе, Д. Узнадзе) доведено, що в засвоєнні дітьми двох мов надзвичайно важливу роль відіграє формування мовленнєвої настанови на використання тієї чи тієї мови. Настанова розглядається як психологічна спрямованість, готовність особистості до певної діяльності. Д. Узнадзе вважає, що справжнє – інтуїтивне володіння мовою може бути лише завдяки настанові. За Н. Імедадзе, настанова є важливою умовою формування білінгвізму і за оптимального методичного супроводу виникає вже з перших кроків знайомства дитини з другою мовою. У процесі навчання настанова диференціюється, стає чіткішою, налаштовує механізм мовлення діяти певною мовою. На думку А. Богуш, саме організоване навчання прискорює процес формування настанови, що вмотивовує мовленнєву діяльність нерідною мовою, допомагає дітям уникати змішування мов, дозволяє вільно переключатися з мови на мову вже в старшому дошкільному віці [1].

Принцип забезпечення мовленнєвого середовища та настанови може зреалізуватися створенням у спеціальних умовах навчання середовища, в якому панує українська літературна мова, педагогами не допускаються немотивовані переключення на рідну мову і надаються психологічні настанови на вживання української мови. Настанови можуть здійснюватися у різні способи: прямими вказівками на вживання другої мови, нагадуваннями, ознайомленням із культурними, мовними традиціями українців, нелінгвістичними засобами.

Принцип оптимального співвідношення між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами. Засвоєння дошкільниками мовних норм рідного мовлення відбувається практично, шляхом наслідування, без знань норм, лише через їх відчуття. Такий спосіб засвоєння вважають несвідомим (інтуїтивним), але згодом завдяки мовному чуттю дитина починає більш свідомо ставитися до власного та чужого мовлення. Ознаками сві-

домого ставлення до мовленнєвої дійсності є усвідомлення звукового боку мовлення (О. Гвоздєв, Д. Ельконін, О. Негневицька, О. Шахнарович, Н. Швачкін): зауваження співрозмовнику про помилки в мовленні; повідомлення про власні вимовні досягнення; відшукування нормативної вимови. Проявляє дитина свідоме ставлення і до смислового аспекту мовлення: цікавиться значенням незнайомих слів, самостійно тлумачить слова, виявляє лінгвокреативність у творенні «неологізмів» і дає їх значенню мотивоване тлумачення, виправляє змістові помилки в мовленні інших, знаходить у мовній системі омоніми, висловлює ставлення до синонімів, усвідомлює слова з переносним значенням (І. Амзаракова, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, К. Крутій, Н. Луцан, Ю. Ляховська, Л. Михайлова, Ф. Сохін, О. Струніна, О. Ушакова, А. Тамбовцева та ін).

Такі наукові дані дають підстави стверджувати про можливість засвоєння дошкільниками окремих елементарних знань про мову. При цьому слід брати до уваги, що знання з мови мають прикладний характер, вони необхідні для формування мовленнєвих умінь та навичок. Тому в навчанні дошкільників української мови важливо оптимально співвідносити мовні вправи, спрямовані на закріплення елементарних мовних уявлень, та мовленнєві, що призначені для формування вмінь усвідомлено використовувати одержані знання в мовленні. Отже, першим кроком у формуванні вмінь є мовні вправи, що актуально для розвитку близькоспорідненої двомовності, коли знання з другої мови, маючи певні відмінності в порівнянні з уже набутими, піддаються корекції і закріплюються у мовленнєвих вправах та передбачають їх свідоме застосування (Н. Месяць, Н. Пашковська, М. Пентилюк, Н. Притулик, О. Хорошковська). Наступний крок відповідає за формування мовленнєвих навичок, їх автоматизацію і розвиток вторинних умінь, або власне мовленнєвих умінь, коли знання з мови використовуються поза участі свідомого контролю, а свідомість мовця спрямовується на зміст висловлювання. Науковці зауважують: аби мовні знання не лишилися формальними, вони мусять трансформуватися в мовленнєві вміння (І. Бім, Б. Лапідус, Ю. Пассов).

Принцип оптимального співвідношення між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами логічно витікає з найгострішого питання лінгводидактики – питання про роль теорії та практики в навчанні мови. Відповідно до сучасних концепцій (Л. Виготський, О. Залевська, І. Іллясов, І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, Т. Рябова), які ґрунтуються на психологічній теорії діяльності (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), метою навчання є формування вмінь і навичок, тобто здатності здійснювати діяльність у певному предметному напрямі. Шлях навчання від теорії мови до мовленнєвої практики повністю відповідає психологічній закономірності оволодіння навичками мовлення. Навички швидше виробляються, міцніше утримуються і легше відновлюються тоді, коли багаторазово повторювані дії спочатку осмислюються. Формування знань – не кінцева мета, а обов'язковий етап у формуванні навичок. І при цьому неприпустимо протиставляти теорію – практиці і навпаки. «Практика» і «теорія», відокремлені одна від одної, означають погану практику і погану теорію, всі навчальні предмети повинні на відповідному науковому рівні навчати не знань, а діяльності» [3, 15].

Методика керується також спеціальними принципами, які визначають тактику розвитку окремих видів мовленнєвої діяльності та формування різних груп мовленнєвих навичок. У навчанні граматики це такі: а) принцип «однієї граматичної труднощі»; б) зіставлення й порівняння граматичних явищ; в) забезпечення перенесення навички; г) автоматизація граматичної навички на різноманітному змістовому матеріалі; д) презентація матеріалу від простих і схожих у рідній та нерідній мовах до більш складних і розбіжних форм.

Методи, прийоми, засоби формування граматичних навичок мовлення українською мовою мають свою специфіку, яка визначається порівняльним аналізом граматичних систем двох мов та комунікативно-мовленнєвою спрямованістю навчального процесу в цілому.

Формування граматичних навичок української мови як другої насамперед спрямову-

ється на усвідомлення спільного й відмінного та на організацію позитивного перенесення умінь і навичок із першої мови у другу у випадку збігання граматичних явищ і корекцію рідномовної навички у випадку незбігання мовних явищ двох мов. Передусім робиться ставка на ті явища і навички, які можуть переноситися як транспозиційні. Успішність перенесення граматичної навички з рідної мови у другу залежить від низки умов, а саме: 1) міцності умінь і навичок із рідної мови; 2) гнучкості навичок, їх здатності до застосування в різних комунікативних ситуаціях; 3) усвідомлення того, що граматичне явище однакове в обох мовах; 4) педагогічної організації перенесення. Використовуючи прийоми перенесення граматичних навичок, слід враховувати, по-перше, що засвоєння відповідного граматичного явища другої мови, навіть за умови його збігу з тотожним явищем рідної мови, вимагає відстані у часі для міцного засвоєння навички рідної мови та її свідомого перенесення. По-друге, обов'язково необхідно акцентувати увагу дітей на наявності спільних фактів двох мов. Вказівка педагога на спільне в обох мовах в такому формулюванні: *«В українській мові так само, як і в російській ...»* із подальшим підкріпленням на мовних прикладах є обов'язковою. По-третє, важливо закріплювати вживання граматичних явищ на різному за змістом україномовному матеріалі – це надає граматичним навичкам міцності і гнучкості як здатності до перенесення.

Грамматичний матеріал, що не збігається у двох мовах, викликає найбільші труднощі для засвоєння дітьми і провокує негативне перенесення. Запобігання інтерференції слугує прийомом прямого зіставлення мовних явищ.

Засвоєння розбіжного граматичного матеріалу вимагає покрокової роботи. Першим кроком має бути виокремлення мовного явища, яке не збігається в мовах. Пряме зіставлення здійснюється практичним шляхом за індуктивною логічною схемою на конкретному лінгвістичному матеріалі від знайомого – від рідної мови – і порівнюється з україномовним аналогом. Зіставляючи мовні факти, у процесі розмови треба ставити запитання, які підводять дітей до усвідомлення розбіж-

ностей. Така робота з граматичним матеріалом створює для дітей орієнтувальну основу про особливості тієї чи тієї граматичної форми української мови. Наприклад, на занятті з теми «Кольори» діти набувають навички вживання закінчення [-оgо], [-ьoгo] у прикметниках однини родового відмінку. Педагог показує ляльок у різнокольоровому одязі і запитує: «Якого кольору сукня в ляльки Наталки?» Після відповіді дітей педагог виправляє і пояснює: «Діти, запам'ятайте, українською правильно говорити так: синього, зеленого. Послухайте уважно, як я в кінці слова вимовляю [-оgо] – синього, зеленого. Сукня синього кольору».

Другий крок – етап свідомого засвоєння граматичної форми української мови на основі корекції відповідної рідномовної навички. Етап формування навички може відбуватися в ігрових імітаційних та конструктивних вправах. В імітаційних вправах діти вправляються у механічній вимові складних чи відмінних за вимовою граматичних форм. Наприклад, у вправі «Де стоїть?» дітей вправляють в імітації граматичної конструкції, в якій узгоджуються прийменники *під, у, перед* з іменниками. Педагог пропонує дітям прокоментувати створену наочну ситуацію, вказавши положення одного предмета відносно іншого: *іграшка під стільцем, зошит у шухляді, стілець перед столом*. У таких вправах слід використовувати знайомий лексичний матеріал для концентрації уваги дітей саме на новому граматичному явищі.

Конструктивні вправи навчають дітей утворювати потрібну граматичну форму за поданою моделлю, тобто навчають здійснювати мовну дію за аналогією. Так, у конструктивній вправі вихователь демонструє спосіб утворення дієслів майбутнього часу: «*писатиму, їстиму*»: «Діти, я зараз буду писати. Можна сказати ще й так: Я писатиму». Далі пропонується сказати про те, що дитина буде читати, додаючи в кінці слова [иmu]. Діти утворюють за аналогією дієслівну форму: *читатиму*. Потім педагог називає дієслова складеної форми (*буду малювати, буду стрибати*), а діти утворюють складне дієслово майбутнього часу (*малюватиму, стрибатиму*). Імітаційні й конструктивні вправи, та-

ким чином, формують первинні граматичні вміння.

Наступний крок у формуванні граматичної будови мовлення – це вдосконалення навичок і створення умов для їх перетворення на вторинні вміння. Методично цей крок характеризується посиленням самостійної мовленнєвої діяльності дітей у підстановчих і трансформаційних вправах, дидактичних іграх, мовленнєвих ситуаціях. Використовуються передусім мовленнєві вправи: умовно-мовленнєві, які націлюються на формування мовленнєвої навички, та власне мовленнєві, мета яких полягає у формуванні комунікативно-мовленнєвого (вторинного) вміння. Умовно-мовленнєві вправи вимагають однотипності і повторюваності мовленнєвої дії як умови формування навички. В їх основі лежать ситуації мовлення, в яких діти, виконуючи мовленнєву дію, мусять вжити потрібну граматичну форму.

В умовно-комунікативних вправах відпрацьовуються граматичні мовленнєві дії з усвідомлюваною мовленнєвою операцією до того часу, поки вони не починають виконуватися дітьми автоматично. Серед умовно-мовленнєвих вправ особливу групу становлять підстановчі вправи, в яких у задану педагогом модель діти підставляють потрібну мовну форму. Проілюструємо. Підстановча вправа «Скажи, скільки?» спрямовується на формування навички узгодження числівників з іменниками жіночого та чоловічого роду (тема «Кількість і лічба»). Вихователь викладає на дошці фігурки і промовляє: «*Дві шафи*». Запитує: – *Скільки шаф?* – *Дві шафи*. Потім виставляє замість шаф – полиці і запитує: *Скільки полиць (книжок, голок)?* – *Дві полиці (книжки, голки)*. Далі добираються іменники чоловічого роду: – *Скільки стільців? Скільки столів (килимів, годинників тощо)*. Діти утворюють словосполучення: «*Два стільця. Два стола. Два годинника*» тощо.

Після багаторазового повторювання типових конструкцій виконання граматичних дій поступово ускладнюється, з часом відбувається процес їх згортання й переключення уваги дітей з мовної форми на зміст мовлення, зі способу виконання – на результат. Скорочення й автоматизація виконання

мовленнєвої дії свідчить про утворення навички. Перетворення дії в навичку дає можливість вивільнити свідомість для розв'язання більш складних завдань діяльності. Таке «вивільнення свідомості» дитини відбувається, коли на базі первинного вміння утворюється навичка. В подальшому, в мовленнєвих вправах навички автоматизуються, перетворюючись на вторинне вміння. Важливо, щоб на цьому етапі навчання вправа не перетворювалася на мовну. Для цього педагог завдання має формулювати як мовленнєве. Наприклад, вправа «Чим годуються?» має за мету сформуванню навичку утворення орудного відмінка іменників і узгодження з дієсловами *живиться, харчується*.

Хід гри: вихователь на дошці у лівій вертикальній колонці розміщує картинку із зображенням тварин, а у правій – картинку із зображенням того, чим живляться тварини. Завдання формулюється так: «Треба нагодувати голодну тваринку. Необхідно правильно підібрати їжу, інакше пташка або звір залишаться голодними. Обравши тваринку, яку ти хочеш нагодувати, слід правильно підібрати корм, поруч поставити відповідну картинку і сказати хто чим годується, наприклад, «Снігур годується горобиною», або «Снігур живиться горобиною», або «Снігур харчується горобиною».

Граматичні вміння можуть вважатися сформованими лише тоді, коли мовець безпомилково з позиції відповідності граматичній нормі й адекватно ситуації спілкування вживає засвоєні граматичні форми у комунікативному мовленні. Виконання мовленнєвих або комунікативних вправ та дидактичних ігор мусить спрямовуватися на автоматизацію граматичного вміння на різноманітному лінгвістичному матеріалі. Вправи та ігри комунікативного характеру повинні вирізнятися рельєфною мотивацією, реалізовуватися мовленнєвими засобами, мати яскраве комунікативне спрямування, орієнтуватися на конкретного комуніканта із заданими характеристиками.

Одним із різновидів мовленнєвих вправ, які використовуються на цьому етапі формування граматичних умінь, є трансформаційні вправи. Вони передбачають перебудову вихідної

мовної моделі у відповідності з поставленою метою на нову модель із частковим збереженням мовного матеріалу. Це, приміром, завдання на трансформацію однієї граматичної форми слова в іншу в межах заданої синтаксичної конструкції, одного типу на інший тип синтаксичної структури, побудова фрази на основі опорних слів тощо.

Проілюструємо прикладом трансформаційної вправи «Збираємо врожай», що спрямовується на автоматизацію навички узгодження числівників з іменниками. Створюється ігрова ситуація: кільком дітям (5-6) роздають кошики, в яких лежить від двох до п'яти однакових фруктів або овочів. Педагог пропонує дитині запитати в будь-кого з товаришів, звернувшись до нього на ім'я, що той зібрав у кошик: «*Запитай у Сашка, що він зібрав?*», «*Запитай у Олі, що вона збрала?*» Діти перебудовують питальне речення: «Сашко, що ти зібрав?», «Олю, що ти збрала?». Далі вихователь пропонує скласти нове питальне речення: «Діано, запитай у Дениса, скільки він зібрав лимонів?», «Оксанко, запитай у Антона, скільки він зібрав апельсинів? Діти запитують: «*Скільки ти, Денисе, зібрав лимонів?*», «*Антон, скільки ти зібрав апельсинів?*». Трансформаційні вправи, таким чином, формують складні морфологічні або синтаксичні навички в умовах комунікативної ситуації.

Вдосконалення граматичних навичок відбувається у процесі формування у дітей навичок взаємоконтролю, самоконтролю, адекватної самооцінки і самооцінки, результатом чого має з'явитися здатність до самокорекцій. На думку А. Богуш, у дошкільників може бути сформованим контроль і самоконтроль мовлення за умови, що ними виокремлюються помилки. Щоб мовленнєві помилки «виявилися усвідомленими», вони мають бути ідентифікованими, впізнаними. Для цього, по-перше, увага мовців повинна спрямовуватися на мовленнєві помилки, протиставлятися в опозиції «норма – похибка», по-друге, «неправильності» мають посідати у процесі виконання навчального мовленнєвого завдання початкове структурне місце.

Розвитку самокорекцій слугують спеціальні вправи, дидактичні ігри, комунікативні ситуації, які готують дітей до здійснення ко-

нтролю, корекції, оцінювання на основі рефлексії і міжмовного чуття: «Знайди помилку», «Впізнай слово», «Правильно-неправильно», «Виправ Буратіно», «Підкажи слово», «Українське – російське», «Почуєш – не почувеш», «Скажи, як я», «Хто перший!», «Хто почувє!», «Скажи по-іншому» тощо. Ефективними прийомами стимулювання дітей до оцінно-контрольних дій є запитання («Хто помітив помилку?», «Яке з цих двох слів – українське?», «Яке слово більш точне», «Як вимовити українське слово?»); настанова («Будь уважним!», «Стеж за мовленням», «Вимовляй звуки чітко»), зіставлення норми і похибки («Буратіно сказав «хорошо», а треба говорити «добре»); зіставлення висловлювання з допущеними помилками ігрового персонажа і висловлювання дитини.

Отже, комунікативна парадигма – це теоретична концепція і методична стратегія, у відповідності до яких уся система навчання мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування. Метою навчання є формування мовленнєвої особистості, яка володіє вміннями ефективно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах мовлення і в різних сферах комунікації.

Базові положення комунікативної парадигми вимагають забезпечення свідомості в навчанні при збереженні домінантної ролі практичного оволодіння мовою у процесі спі-

лкування, яке за внутрішніми й зовнішніми параметрами максимально наближене до реальної комунікації. Свідомість у комунікативно-зорієнтованому навчанні забезпечує змістовий аспект мовленнєвої діяльності в процесі обміну інформацією, а користування мовними засобами – її формальний аспект. Таким чином, у навчальній комунікації поєднуються процеси засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою комунікативно-мовленнєвої практики.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / Алла Михайлівна Богуш. — [2-ге вид.]. — К. : Слово, 2008. — 440 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку : [учеб. пособ.] / Ирина Алексеевна Зимняя. — М. : Наука, 1989. — 221 с.
3. Ильясов И. И. Концепция управления усвоением и обучением иностранному языку / И. И. Ильясов, Т. В. Рябова // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. — М. : Изд-во МГУ, 1996. — С. 5—25.
4. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам : [учеб. пособ.] / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 1984. — 240 с.
5. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. — 1982. — № 4. — С. 47—53.
6. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. — 1986. — № 2. — С. 27—32.
7. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. — 1999. — № 3. — С. 8—10.

L. KAZANTSEVA

Berdyaysk

FORMATION OF PRESCHOOLERS' GRAMMATICAL SKILLS IN UKRAINIAN SPEECH BASED ON THE COMMUNICATIVE PARADIGM

Theoretical and methodological issues of formation grammatical skills in Ukrainian speech of preschoolers' with a Russian type of communication on the basis of a communication strategy are enlightened. Main provisions of communicative paradigm are consider: construction of language learning by the model for the communication process; understanding of communication as a form of interactive activities, which is characterized by motivation, content, focus, structure, handling, effectiveness; integration in teaching language knowledge and speech activities with preferences of speech practice. In the light of these provisions procedures for the use of partial and special educational principles, methods, ways and sequences of Ukrainian speech grammatical skills' formation are enlightened. Step-by-step technology of primary and secondary grammatical skills' formation through the system of exercises, games and communicative speech situations is represented.

Key words: communicative paradigm, partly methodical and special principles, language and speech exercises, communicative situations.

Л. И. КАЗАНЦЕВА

г. Бердянск

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УКРАИНСКОЙ РЕЧИ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ

Освещаются теоретические и методические вопросы формирования грамматических навыков украинской речи у детей дошкольного возраста с русскоязычным типом общения на основе коммуникативной стратегии. Рассмотрены основные положения коммуникативной парадигмы: обучение языку в соответствии с моделью процесса коммуникации; понимание общения как вида интерактивной деятельности, которой свойственна мотивированность, содержательность, целенаправленность, структурность, операциональность, результативность; интеграция в обучении языку лингвистических знаний и речевой деятельности с преференцией речевой практики. Сквозь призму этих положений представлены процедуры реализации частных и специальных принципов обучения, методов, приемов и последовательность формирования грамматических навыков украинской речи. Представлена пошаговая технология формирования первичных умений, навыков, вторичных грамматических умений через систему упражнений, игр и коммуникативно-речевых ситуаций.

Ключевые слова: коммуникативная парадигма, частно-методические и специальные принципы, языковые и речевые упражнения, коммуникативные ситуации.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2015

УДК 371.133

С. О. КАЛАШНИКОВА

м. Николаїв

kalashnikova@i.ua

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ДУХОВНО-ЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті обґрунтовується актуальність постановки проблем підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку в системі безперервної освіти України; визначено принципи становлення професійної позиції педагога, названо теоретичні та практичні передумови розробки концепції безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей, професійно-творчого становлення педагогів.

Ключові слова: духовно-етичне виховання, діти дошкільного віку, безперервна освіта, концепція, концептуальні засади, підготовка, професійно-творчий розвиток педагогів.

У гуманістичній парадигмі педагог завжди розглядався не тільки як учитель шкільного предмета, але і як вихователь. Проте саме цей аспект його професійної позиції завжди викликав найбільші нарікання. Ще К. Д. Ушинський писав, що прийде час, коли нащадки наші зі здивуванням згадуватимуть, як довго ми нехтували справою виховання і як багато страждали від цієї недбалості [7]. Стрімка зміна умов життя зробила остаточно безперспективним звичне визначення виховання як передачі життєвого досвіду від старших поколінь до молодших. Дослідження виховання як соціального явища в теорії со-

ціалізації підростаючого покоління, яке розробляється І. Д. Бехом, О. Л. Кононко, Ю. З. Майнуловим, А. В. Мудріком, Л. І. Новікової та ін., показують, що традиційна позиція «творця духовно-етичного світу особистості» або «інженера людських душ» для сучасного педагога, принаймні, нереальність і багатоким категорично відкидається [1; 2].

Сучасне виховання взагалі не мислиться як «передача» досвіду, але як процес індивідуально-особистісного становлення (І. Д. Бех, О. Л. Кононко, Ю. М. Орлов та ін.) на основі подійності (В. І. Слободчиков), надситуативної й неадаптивної активності (В. А. Петровський),

педагогічної взаємодії (Н. Ф. Радіонова, Е. Л. Федотова та ін.). Підвищений прагматизм у ставленні до вихователя й дошкільного навчального закладу з боку батьків зменшують кількість звертань до проблем духовності, моральності, етичності, усе менш запитаними є барвисті масові заходи, шоу-програми за участю дітей – частіше причиною є підготовка до вступу старшого дошкільника до певного освітнього закладу (гімназії, колегіуму тощо). Криза виховання по-різному виявляється в теорії й практиці, наука останніми роками рясніла теоретичними дослідженнями в цій сфері, спробами побудови різноманітних концепцій виховання (О. В. Бондаревська, З. І. Васильєва, О. З. Газман, З. В. Кульневич, І. С. Якиманська та ін.).

Отже, усе більш гостро виявляються суперечності між: інноваційним характером виховної діяльності й емпіричним (методом спроб і помилок) підходом більшості педагогів дошкільних навчальних закладів до вирішення виховних проблем; настійною потребою масової практики в підготовці педагога й нерідко «вимиванням» питань духовно-етичного виховання в програмах підвищення кваліфікації на курсах при інститутах підвищення кваліфікації, у міжкурсовий період, у планах із самоосвіти.

Проблема полягає в тому, що система післядипломної освіти виявилася нездатною готувати педагога дошкільного навчального закладу (маємо на увазі – музичних керівників, викладачів зображувальної діяльності, практичних психологів та ін.) до оновлення світосприймання, світогляду, до зміни поглядів у зв'язку з неопрацьованістю концепції такої підготовки, обґрунтованої стратегії змін у безперервній освіті вихователя: у розробці мети, доборі змісту, методів, організаційних форм підготовки. Водночас, можна стверджувати, що в педагогічній науці склалися *теоретичні передумови* для розробки цілісної концепції безперервної освіти вихователя.

Аналіз сучасного стану досліджень проблем педагогічної освіти (О. В. Бондаревська, В. О. Сластьонін, L. M. Anderson, T. Bird, F. J. Corthagon, J. Goodson, S. Keiny та ін.) і практики підготовки вихователя свідчить

про інтерес до проблеми суб'єктного розвитку педагога, що зростає, у зв'язку із чим представляється перспективним виокремлення як концептуального блоку в моделі підготовки педагога характеристику, що виражає його ставлення до професії, його *позицію* як професіонала й громадянина України [5]. Зміст, методи й форми підготовки вихователя на всіх стадіях його безперервної освіти, на наш погляд, необхідно спрямувати на зростання ступеня творчості, самостійності, довільності професійної поведінки й діяльності, нарешті – на становлення його як суб'єкта професійного буття.

Є також і *практичні передумови*, що спричинили розробку концепції безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку. До них, передусім, слід віднести прийняття Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, активний перехід закладів професійної освіти на багаторівневі моделі підготовки фахівців; інтеграцію освітніх закладів до єдиних педагогічних комплексів, наростання інноваційних процесів у сфері виховання; прагнення ОІППО й різного рівня методичних служб до розробки програм професійно-творчого розвитку вихователя. На жаль, ці тенденції не отримали ще належного теоретичного осмислення [4, 5].

Метою статті є з'ясування концептуальних засад сучасного розуміння духовно-етичного виховання як контексту професійної підготовки педагога в системі післядипломної освіти.

На нашу думку, є всі підстави стверджувати, що наявний вітчизняний і зарубіжний досвід безперервної освіти педагога й розвиток світової педагогічної думки свідчать про актуальну потребу в розробці теоретичних основ і практичних шляхів побудови системи безперервної освіти, спрямованої на підготовку педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку.

Наукові засади концепції безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку можна сформулювати в таких положеннях. Духовно-етичне виховання розумі-

ється в співвідношенні з буттям людини як діалогічна взаємодія її зі світом (*соціокультурна контекстність*), іншими людьми (*діалогічна взаємодія*) і самим собою (*становлення суб'єктом культури*); педагогічна діяльність як соціокультурний міжсуб'єктний діалог, у процесі якого відбувається взаємообмін і взаємозбагачення ціннісно-сміслових сфер педагога й вихованця. Здатність педагога до реалізації виховних функцій визначається його схильністю до якісних самозмін, сотрансформації у взаємодії з вихованцем.

Система безперервної освіти вихователя (як основна мета) спрямована на усвідомлення ним сукупності свого ставлення до педагогічної реальності як соціокультурної позиції, здатності її свідомого вибору й твердження в різних ситуаціях професійної діяльності, перехід до режиму професійно-особистісного саморозвитку на основі концептуальності суб'єктно-авторської професійно-педагогічної позиції. Рівнева модель становлення професійної позиції з урахуванням чинників і умов її розвитку є основою цілепокладання в процесі підготовки вихователя.

В освіті педагога, спрямованої на становлення його професійної позиції вихователя, починаємо з осмислення ним професійної діяльності як особистісно-значущої (методики рефлексії), потім – до співвідношення власної діяльності з вимогами соціокультурного оточення (в інтерактивних формах організації занять) і проектування власної концептуально збудованої діяльності як самоствердження в діалогічній взаємодії з вихованцем.

Специфіка безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку обумовлена особливостями його самоствердження в професійній діяльності й у процесі підготовки до неї: у заняттях, які готуються до відкритих переглядів колегами; у розробці проекту виховної системи вікової групи, з якою він працює, тощо. У гуманістичній педагогіці виховання розглядається як гуманітарна практика в трьох аспектах (соціальне явище, процес і діяльність), що відбивають три аспекти духовно-етичного буття людини: його *соціокультурне* (вибір і здійснення культуровідповідного способу життя й поведінки), *індиві-*

дуальне (самостановлення суб'єктом культурного процесу) і причетне буття разом зі *значущими Іншими* (М. С. Каган). Цим трьом аспектам буття відповідають три провідні виховні простори: *соціальний* (поле значень), *суб'єктний* (поле смислів) і *простір взаємодії* (поле цінностей).

Специфіка гуманітарного розуміння духовно-етичного виховання полягає в тому, що: виховання звернено до людської сутності й може бути зрозумілим лише в логіці якісних змін людини; виховний процес – це процес зростання суб'єктності людини: самовизначення й самоствердження її в соціокультурному середовищі; механізм виховання зводиться до ціннісно-смісловій сотрансформації суб'єктів виховного процесу (педагога й вихованця) в єдиному смисловому просторі взаємодії; ситуація виховання має діалогічний характер, коли зовнішня взаємодія є умовою й передумовою становлення внутрішнього світу кожного з його суб'єктів [4].

Здатність педагога, який працює з дітьми дошкільного віку до здійснення виховних функцій у цьому розумінні визначається його позицією педагогічної підтримки самостворення дитини в ціннісно-смісловій взаємодії, коли педагог як суб'єкт діяльності реалізує свою виховну позицію, дістає можливість збагачуватись, професійно взаємодіючи з вихованцем.

Професійна позиція педагога як система ціннісно-сміслових відносин із соціокультурним оточенням визначає його професійне буття у виховній взаємодії з дитиною, його місце в просторах сучасного виховання. Гуманізація виховання в дошкільному навчальному закладі припускає становлення професійної позиції кожного педагога як виховної, має діяльнісно-стверджувальну суб'єктну природу: не тільки дитина, але й дорослий не можуть розглядатися як об'єкт програмування з боку суспільства. Лише суб'єктно-авторська позиція педагога забезпечує освіту людини в цілому, а не тільки її окремих сторін.

Підставою для цілепокладання в безперервній освіті вихователя є *модель становлення* його професійної позиції, у якій виокремлюється позавиховний, нормативний, технологічний, системний і концептуальний рівні,

що визначаються здатністю усвідомлено обирати ефективні в конкретній ситуації орієнтири діяльності. *Механізм становлення* позиції вихователя розкривається в процесі його професійного самовизначення як пошуку й знаходження виховних значень у педагогічній професії, внутрішньої самодетермінації професійної діяльності й поведінки [4, 6].

Провідними чинниками становлення професійної позиції вихователя є *рефлексія* як осмислення своєї професійної діяльності, *самооцінка* як оформлення професійних значень у цінності й *самосвідомість* як здатність до довільності професійної діяльності й поведінки. *Критерієм* динаміки становлення позиції вихователя є його професійний саморозвиток, *показниками* – його професійна свобода й гідність.

За Бортко Н. М., становлення професійної позиції вихователя як мета його безперервної освіти визначає необхідність виконання системи трьох принципів: *рефлексії* (що припускає осмислення власного досвіду педагога, виявлення професійно-творчих смислів), *інтерактивності* (співвідношення власних значень, усвідомлення, формування ціннісних орієнтирів) і *проективності* (розвиток професійної самосвідомості, ствердження своєї професійної позиції в діяльності), які відображають три рівні професійного буття педагога (*смісловий, семантичний і екзистенціальний*) [4]. Ці принципи реалізуються в логіці трьох фаз освоєння змісту, застосування методів і форм освітнього процесу вихователя: метою фази *рефлексії*, що характеризується системним аналізом, є звернення до значень своєї діяльності, розуміння свого самозвеличання як професійно-педагогічної позиції, досягнення внутрішньої згоди; *ціннісна* фаза присвячена оформленню значень діяльності в процесі системного моделювання в індивідуальні цінності й застосуванню позиції як інструменту розуміння світу, іншого самозвеличання; у *проективній* фазі виховна позиція педагога як система ціннісно-сміслових орієнтацій стає концептуальною підставою гуманітаризації його професійно-творчої діяльності й поведінки.

Назвемо також три щаблі безперервної освіти вихователя – це три «переломні моме-

нти» в його професійній кар'єрі, три його «перехідні віки»: від вибору професії й романтичних мріянь про неї до професійної підготовки; від штучно-імітаційних умов діяльності у ВНЗ до складної педагогічної реальності; від реактивної педагогічної діяльності, самоствердження себе в професії до професійно-педагогічної творчості [4].

Перший щабель – *вибір професії*, поділяється на етапи *допрофесійної освіти* (засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вихователя з певною сферою науки, культури) і етап *початкової професійної підготовки* (осмислення педагогічної діяльності як виховної, спрямованої на якісне перетворення дитини, на «становлення людського в людині»). Підсумком є орієнтація у світі професій, вибір педагогічної діяльності як професійної.

Другий щабель – *самовизначення в професії*, поділяється на етапи оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовністю до трансформації соціокультурного досвіду, пошуку (у процесі *студентського дослідження*) і ствердження (у *післядипломній освіті*) свого педагогічного стилю, усвідомлення виховання як перетворювальної взаємодії. Підсумком цього щабля є концептуальна позиція вихователя, визначення системи принципів своєї професійно-педагогічної діяльності.

Третій щабель – *професійний саморозвиток*, поділяється на етапи переважно *курсвої підготовки* й *індивідуально-групового консультування* педагога в процесі його професійно-педагогічної творчості. Професійна суб'єктно-авторська позиція вихователя як ціннісно-смістова освіта реалізується в системі педагогічної діяльності, стає не лише основою, але й джерелом саморозвитку педагога [4].

Висловлені теоретичні аспекти підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку дозволяють дійти висновку про те, що система безперервної післядипломної освіти має стати системою підтримки саморозвитку, ствердження професійної свободи – тільки в цьому випадку педагог стає вихователем, а саме: зможе стати учасником виховного процесу як пере-

творювальної взаємодії; виформовується професійно-педагогічна позиція вихователя як позиція дослідника; відбудеться оформлення й розвиток ціннісних орієнтирів; у процесі саморозвитку педагог може ствердити свою професійну й людську гідність.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Нова редакція). — К., 2012. — 26 с.
2. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. — К.: ІЗМН, 1998. — С. 23—48.
3. Бех І. Д. Науковий підхід - запорука виховного успіху педагога // Поч. школа. — 2000. — № 11. — С. 1—5.
4. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспи-

тателя в системе непрерывного образования: автореф. дис... доктора педагогических наук. 13.00.08. — Волгоград: ВГУ, 2001. — 38 с.

5. Вершловский С. Г. Постдипломное педагогическое образование как объект историко-теоретического анализа // Постдипломное образование в системе непрерывного образования. — СПб.: СПбГАППО, 2005. — С. 12—14.
6. Новикова Ж. Л. Воспитание ребенка-дошкольника. Разумного, ответственного, самостоятельного, инициативного, наблюдательного, коммуникативного, активного: в мире природы: програм.-метод. пособие для педагогов дошк. учреждений. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 208 с.
7. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947—1949. — Т. 2. — С. 334—501.

S. KALASHNIKOVA

Mykolaiv

PREPARATION OF TEACHERS TO SPIRITUALLY ETHIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Actuality of raising the matter of the problems of persistent education conceptual basics in the context of teacher's training to spiritually moral upbringing of the preschool children in Ukraine is being substantiated. The principles of teacher's professional position formation are determined. Theoretical and practical premises of development of the persistent education conceptual basics in the context of teacher's training to spiritually moral upbringing of the preschool children are named.

Key words: spiritually moral upbringing, preschool children, persistent education, conception, conceptual basics, professional training, development of professional creativity educators.

С. А. КАЛАШНИКОВА

г. Николаев

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ДУХОВНО-ЭТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обосновывается актуальность постановки проблем подготовки педагогов к духовно-этическому воспитанию детей дошкольного возраста в системе непрерывного образования Украины, определены принципы становления профессиональной позиции педагога, названы теоретические и практические предпосылки разработки концепции непрерывного образования в контексте подготовки педагогов к духовно-этическому воспитанию дошкольников, профессионально-творческого становления педагога.

Ключевые слова: духовно-этическое воспитание, дети дошкольного возраста, непрерывное образование, концепция, профессиональная подготовка, профессионально-творческое развитие педагогов.

Стаття надійшла до редколегії 20.03.2015

УДК 087.5:372.3

І. М. КАРДАШ

м. Миколаїв

kardash70@mail.ru

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню терміна «творчість» та практичній перевірці розвитку творчості дітей дошкільного віку засобами українського фольклору, аналізується сутність і зміст існуючих підходів до проблеми розвитку творчості, творчих здібностей, визначені методи, прийоми та етапи розвитку творчості та творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку у процесі ознайомлення з українськими фольклорними творами для дітей, зокрема з казкою.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, український фольклор, казка.

Розвиток української держави зумовлює необхідність виховання нового типу особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин і самій їх творити. Цим параметрам відповідають творчі якості людини, які мають стати предметом цілеспрямованого виховання і розвитку. Ідея самоцінності, унікальності дитини, необхідності розвитку її творчого потенціалу знайшла своє відображення в нормативних державних документах – Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр., Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти. Творчий підхід до навчання та виховання вимагає від педагогів та психологів не лише праці, заснованої на рекомендаціях нині діючих програм навчання та виховання, диференційованого та індивідуального підходу до дітей, але й ґрунтовних наукових знань з проблем теорії творчості та обдарованості, володіння новітніми методиками їх діагностики та формування, способами активізації творчої діяльності дошкільників. Це вимагає переходу від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей дошкільників, їхніх потреб, інтересів, творчих здібностей. Зазначимо, що проблема розвитку творчості дітей є однією з важливих у психолого-педагогічній літературі.

Вагомим внеском у вивчення цієї проблеми є теоретичні та експериментальні дослі-

дження вітчизняних вчених: С. Грузенберга, В. Сегаліна, Т. Енгельмайера, В. Мясичева, Г. Костюка, К. Платонова, Б. Теплова, В. Віготського, Н. Лейтеса, В. Крутецького, В. Моляко, І. Пасічника, Л. Орбан-Лембрик, М. Савчина, В. Москальця та ін.

Гармонізація особистості, що обумовлена відновленням внутрішнього балансу, почуттям впевненості у власних силах, використання фольклору на заняттях та в повсякденному житті стає надійною базою для розвитку творчості дитини.

Метою та завданнями статті є теоретичне обґрунтування та практична перевірка розвитку творчості дошкільників засобами українського фольклору.

Аналізуючи сучасну літературу, зазначимо, що визначення терміну «творчість» пов'язане з діяльністю, що породжує щось якісно нове й відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю. Суттєвими є висловлювання відомих психологів С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, Г. Костюка, К. Платонова щодо зв'язку творчості, творчих здібностей із діяльністю, розвитком особистості. Тому існує думка, що для розвитку творчості потрібна посилена діяльність. Проте не кожна діяльність розвиває здібності, а лише та, що подобається дитині, у процесі якої виникають позитивні емоції. Отже, розвиває творчість саме та діяльність, що викликана власною пізнавальною потребою дитини.

За психологічним словником, творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [3, 289].

Л. Єрмолаєва-Томіна розглядає поняття творчості, як таке, що охоплює всі форми створення і появи нового на фоні існуючого, стандартного. Тобто творчість людини визначається як створення необхідного, але ще не існуючого в реальності [1].

Творчість, як стверджує Л. Кузнецова, – вища форма активності й самодіяльності людини. Активність, спрямована чужою волею, не є творчою активністю [4, 32].

Отже, під поняттям «творчість» розуміють процес створення людиною об'єктивно нової матеріальної чи духовної цінності.

Видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський подає таке визначення творчості: «Творчість є діяльність, в яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним» [5, 507].

Психологічний словник визначає, що творчою особистістю стає лише внаслідок появи в неї «здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [3, 351].

Творчість – це одна із найзмістовніших форм психічної активності дитини. Дослідники розглядали її як універсальну здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності дітей. Будь-який творчий акт дитини – результат її активних пізнавальних творчих дій. Засвоєння дитиною мови є творчим процесом, гра – теж творчість, оскільки створюючи нові ігрові ситуації, дитина вносить своє в ігрові дії, зображувальну, театральну діяльність тощо. Нові знання трансформуються кожною дитиною і набувають нових властивостей. Ці процеси є основою тих неочікуваних актів творчості, які породжуються та реалізуються дитиною [2, 115].

На підставі аналізу наукової літератури щодо визначення поняття «творчість», можна сказати, що творчість – це якісна, принципова новизна кінцевого продукту творчого акту. По-друге, творчість – це діяльність не-свідома й свідома, інтуїтивна й розумна, природна й придбана. Однак деякі вчені вважа-

ють, що творчість і діяльність – протилежні форми людської активності (В. Дружинін, Б. Карлоф, І. Шумптер). Ми вважаємо, що творчості не можна навчити демонстрацією або розповіддю. Творчі якості особистості можуть бути розвинені тільки в діяльності, що носить продуктивний, творчий характер.

У програмі «Українське дошкілля» вказано, що вихователь повинен розвивати в дітей творчу уяву; формувати здатність до творення нового, дослідництва, експериментування, творчості, прояву творчої ініціативи, надавати дітям можливість самостійного вибору, пошуку й апробації різних варіантів і способів дій, відмови від заданого шаблону, зразка, стандарту, створювати умови для творчого спілкування дітей [6, 235–236].

Український фольклор є однією зі складових частин входження дитини до соціального оточення. Крім того, тексти для дитячого читання відбивають певний генетичний код розвитку народу і людства загалом. Твори для дітей мають вирішальне значення в розвитку творчої особистості маленького читача, оскільки вони сприяють формуванню світосприйняття та світобачення дитини, норм поведінки, морально-ціннісних критеріїв тощо.

Фольклор є живодайним джерелом розвитку художньої літератури, а фольклорні твори супроводжують життя дитини від самого народження. Казка як класичний зразок фольклору з огляду на її яскраве, романтичне зображення казкового світу, ідеалізацію позитивних героїв, захоплює й одночасно повчає дітей основним законам соціуму. Колоритна, яскрава мова казок викликає в уяві чудові образи, пробуджує фантазію. Повною мірою особливості українського фольклору проявляються й у малих формах: прислів'ях, приказках, загадках тощо. Прості й невеличкі за обсягом, вони дивують оригінальною будовою, широким використанням мовних виразних засобів. Усе в них економно, доцільно, кожне слово на своєму місці. Художня форма загадок, пустобайок, колісанок, забавлянок, жартів, ігор із текстами, скоромовок поєднується з глибокою узагальнюючою думкою, що дозволяє використовувати ці твори як важливий засіб виховання мовленнєвої культури дошкільників.

Вважаємо, що в кожному випадку для забезпечення максимального педагогічного впливу слід вибудовувати специфічну партитуру заняття, добирати доцільні методи й прийоми роботи з текстом. Не зупиняючись на найпоширеніших підходах до подання дошкільникам фольклорного тексту як мистецтва слова, визначимо інші можливості щодо використання фольклорних творів в інтегрованому просторі дошкільного закладу.

Проаналізувавши дані науково-методичної літератури, було визначено такі методи і прийоми розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку засобами фольклору, зокрема казки: надання зразка складання казки вихователем; колективне складання казки; індивідуальне складання дітьми казки за планом поданим вихователем; колективне та індивідуальне складання казки за частинами; закінчення дітьми казки, розпочатої вихователем; придумування казки за заданою темою; складання власної казки за сюжетом відомої народної казки; ігри-фантазування.

Мета експерименту – через спеціально підібрану систему занять і вправ сприяти розвитку словесної творчості і збагаченню активного словника дітей різними засобами виразності, привчити використовувати їх у різних ситуаціях спілкування; здійснювати взаємозв'язок лексичних, граматичних вправ у процесі переказу фольклорних творів і складання дітьми монологічних висловлювань сюжетного характеру, знайомство з літературною спадщиною українського народу, його творчістю, особливостями рис характеру українського народу (доброта, краса, правда, хоробрість, працьовитість).

На першому етапі робота з розвитку творчості була спрямована на активізацію запасу знань найвідоміших дитячих творів. Разом з прослуховуванням казок діти знайомилися не тільки з авторськими казками та українськими народними казками, але і з малими формами усного фольклору (загадками, закличками, лічилками, дражнилками, потішками, прислів'ями та приказками).

До всіх казок підбирався не тільки лексичний, а й наочний матеріал. Для ефективного засвоєння послідовності подій з урахуванням

мовних умінь дітей визначалися методичні прийоми. Були виготовлені опорні схеми – мнемотаблиці, які відображають ту чи іншу казку і містять чорно-біле або кольорове позначення героїв казки, їх вчинки, предмети та явища природи.

Це не випадково, адже результати останніх психолого-педагогічних досліджень показали, що дошкільнику корисніше пропонувати не тільки ілюстрацію, але також необхідно показувати різні напрямки: абстрактні, комічні, схематичні, реалістичні і т.ін. Увесь цей матеріал надає значну допомогу в розвитку творчості дітей, тому що наочність дозволяє утримувати в пам'яті велику кількість інформації і гнучкіше моделювати сюжет.

Розвиваючи навички символічного програвання сюжету, стежили за тим, щоб діти вступали в справжнє спілкування, тобто діяли емоційно. При цьому зверталася увага дітей на образну мову казок, зачини і кінцівки, прийоми повторності, їх схожість в казках.

Другий етап роботи включав відбір та апробацію нетрадиційних методів складання казок, які дозволяють розвивати словесну творчість дошкільників. Наприклад, робота починалася з використання найбільш легкого прийому «придумування продовження або завершення казки». Спочатку дітям давався зразок, який містив зав'язку розповіді, а потім визначалися шляхи розвитку сюжету. Потім діти знайомилися з іншим прийомом. Так поступово діти знайомилися з різними прийомами складання творчих казок. Також на цьому етапі використовувалися різноманітні вправи по закріпленню складання різних типів речень: за демонстрацією дій, з питань, за картиною, за опорними словами. Наприклад, дітям пропонувалися окремі слова: дівчинка, дерево, птах. Потрібно було скласти казку, використовуючи ці слова. Ці вправи проводилися у процесі ігрових ситуацій «Хто цікавіше придумає». Досить поширеним прийомом був прийом з складання коротких сюжетів. Діти самі вибирали дійових осіб: дітей, дорослих, ляльок, птахів, тварин; після чого дитина розповідала свою сюжетну лінію. Потім завдання ускладнювали: без опори на наочність придумати нові ланки в сюжеті. Кращі дитячі оповідання записували і складали в альбом,

що, з одного боку, підвищувало емоційний настрій, а з іншого, дозволяло дитині оцінити себе.

Третій етап роботи – власне процес дитячої творчості. На даному етапі при виборі матеріалу необхідно було враховувати моральну спрямованість сюжету, що допомагало б виховувати в дитини добре ставлення до героїв творів, вміння давати критичну оцінку вчинків окремих персонажів. При використанні серії картинок вчили дітей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, правильно визначати логіку розташування сюжетних ланок. Так виникав задум сюжету, пошук художніх засобів. Процес дитячої творчості не надто довгий, однак виникнення задуму в дитини проходило успішно, коли була створена установка на діяльність. Наявність задуму спонукало дітей до пошуків засобів його реалізації – пошуки композиції, виділення вчинків героїв, вибір слів, епітетів. Відповіді дітей були більш повними і розгорнутими, коли використовували різноманітні синтаксичні конструкції, «образні засоби рідної мови». Після цього пропонувалося дітям придумати свою казку, яка не повинна повторювати вже відому. При цьому зверталася увага дітей на спосіб ланцюгової побудови композиції, що герої в ній можуть з'являтися «від малого до великого» або навпаки. В ній можуть бути схожість зачинів, кінцівок. Діти охоче, із захопленням брали участь у вигадуванні різних сюжетів.

Продовжуючи навчати дітей придумувати казки, використовуючи моделювання, навчали дошкільників ховати знайомих казкових героїв у звичайні геометричні фігури. Так, ми показували три однакових за кольором, наприклад, коричневих, але різних за величиною квадрата і один квадрат червоного кольору. Просили дітей вгадати казку. Діти відразу впізнавали казку «Три ведмеді». В іншому варіанті: пропонувалися сім однакових трикутників і одна будь-яка геометрична фігура, наприклад, той же червоний квадрат. Тоді прототипом казки буде «Білосніжка і сім гномів» або «Вовк і семеро козенят».

Отже, в ході експерименту здійснювалося цілеспрямоване, послідовне формування критеріїв, взаємодія яких у загальному навчаль-

но-виховному процесі дошкільних навчальних закладів забезпечувала постійний вплив на розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку, різноманітних взаємопов'язаних між собою форм і методів розвитку творчих здібностей дошкільників.

Отже, у процесі експериментальної перевірки впливу фольклору на розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку було визначено, що найефективнішими методами розвитку творчих здібностей є складання казки, придумування казки за заданою темою, складання власної казки за сюжетом відомої народної казки.

Розвиток творчої особистості дошкільника – одне з пріоритетних завдань дошкільної освітньої установи. Отже, навчально-виховний процес повинен бути орієнтований на стимулювання творчості і формування творчої активності дитини, це можливо в результаті виконання певних умов. Однією з таких умов є організація розвиваючого середовища, тобто сукупності просторів, відкритих для дії особи, для становлення особливої субкультури, в яких педагоги можуть відповідати на активність дітей власною активністю, розвиваючи, таким чином, творчу особистість дошкільника.

Список використаних джерел

1. Гергель Е. Л. Развитие креативных способностей в учнів / Е. Л. Гергель // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матер. міжнар. наук. конф., присв. 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка. — Т. 2. — К. : Міленіум, 2002. — С. 56—58.
2. Дитина у сучасному соціопросторі : навчальний посібник / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, І. М. Біла [та ін.] ; за ред. Т. О. Піроженко. — К. ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 272 с.
3. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — 432 с.
4. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьного возраста : кн. для учителя / Л. В. Кузнецова. — М. : Просвещение, 1988. — 224 с.
5. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Радянська школа, 1976. — Т.1. — С. 401—637.
6. Українське дошкільня : програма виховання та навчання дітей у дошкільних закладах / уклад. О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. — Тернопіль : Мандрівець, 2012. — 264 с.

I. KARDASH
Mykolaiv

THE DEVELOPMENT OF CREATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN BY FACILITIES OF UKRAINIAN FOLKLORE

The article is devoted to the theoretical reasoning of the term «creation» and to the practical verification of the development of creation of preschool age children by facilities of Ukrainian folklore. The gist and the meaning of existent approaches to the problem of the development of creation, creative abilities is analysed. Methods, techniques and stages of the development of creation and creative abilities of senior preschool age children in the process of the familiarization with Ukrainian folklore works for children, in particular with a fairytale are identified.

Key words: creation, creative abilities, Ukrainian folklore, fairytale.

И. Н. КАРДАШ
г. Николаев

РОЗВИТТЯ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ УКРАИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Статья посвящена теоретическому обоснованию термина «творчество» и практической проверке развития творчества детей дошкольного возраста; анализируются сущность и содержание существующих подходов к проблеме развития творчества, творческих способностей, определены методы, приемы и этапы развития творчества и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с украинскими фольклорными произведениями для детей, в частности со сказкой.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, украинский, сказка.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 376-056.264:159.953

К. О. КІБАЛЬНА, С. С. ПОПОВИЧ
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У статті описано наукові підходи до структури просторових уявлень та формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку з порушенням мовлення; проаналізовано стан сформованості просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку порівняно з дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком.

Ключові слова: просторові уявлення, діти дошкільного віку, діти з порушенням мовленнєвого розвитку.

Проблема орієнтування в просторі й формування правильних просторових уявлень і понять у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку (далі – ПМР) є однією з актуальних у галузі спеціальної психології і педагогіки, оскільки орієнтування в просторі лежить в основі пізнавальної діяльності людини.

Специфічні особливості розвитку мовленнєвої сфери у дітей з ПМР обумовлюють і специфіку формування когнітивної сфери, що включає просторові уявлення. У дослідженнях Б. Ананьєва, І. Я. Каплунович, Г. Люблін-

ської, А. В. Семенович, Т. Б. Філічевої звертається увага на те, що володіння просторовими уявленнями визначає можливості дитини в когнітивній та мовленнєвій діяльності, а також є важливим чинником сенсорної інтеграції, які адаптують дитину до навколишньої дійсності. У зв'язку з цим формування просторових уявлень розглядається як пріоритетне завдання пізнавального розвитку дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Аналітичний огляд літератури з проблеми мовленнєвого і когнітивного розвитку

дітей з ПМР показав, що сформованість просторових уявлень у дошкільників з ПМР вивчалась у зв'язку з дослідженням граматичного ладу мови (Е. Афанасьєва, Л. Ковригіна, Н. Рудакова та ін.), готовності дітей з ПМР до навчання в школі (Т. Ахутіна, А. Лагутіна, Н. Новгородська та ін.), готовності до навчання математики (Л. Обухова, Л. Томме). Дослідники відзначають, що однотипність мовленнєвої і немовленнєвої симптоматики у дітей з ПМР викликана несформованістю просторових уявлень, як і самі ці уявлення, має стійкий характер [2, 332].

Аналіз літературних даних дає підставу стверджувати, що, незважаючи на інтерес до проблеми, на наявність різноманітних наукових досліджень і методичних розробок, що так чи так торкаються досліджуваної нами проблеми, до теперішнього часу не склалося цілісного бачення проблеми формування просторових уявлень у дошкільників із ПМР.

Метою наукового дослідження є визначення особливостей формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку.

Розвиток просторового орієнтування і просторово-часових уявлень в онтогенезі покладений в основу як пізнавального, так і емоційного життя дитини. Ці положення є концептуальними щодо визначення змісту і специфіки роботи з дітьми дошкільного віку. Водночас аналіз досліджень, присвячених формуванню просторових уявлень і орієнтування в просторі (Б. Ананьєв [1], І. Я. Каплунович [3], Г. Люблінська [4], А. В. Семенович [5], Т. Б. Філічева [6]), дозволив констатувати, що недостатня сформованість просторово-часових уявлень на кінець дошкільного дитинства є однією з причин, які викликають труднощі в подальшому шкільному навчанні.

Особливості формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку в умовах нормального мовленнєвого розвитку нерозривно пов'язані з рухом дитини, як однієї з передумов її складової психічної діяльності, яка, взаємодіючи та взаємодоповнюючи формування довільної рухової активності, залишається одним із важливих показників розвитку дитини з раннього віку. У старшому дошкільному віці діти вміють визначати по-

ложення предмета серед інших предметів, своє положення серед навколишніх предметів (я стою за деревом, поруч зі столом, перед вікном), пересуватися в заданому напрямку [2, 332].

Аналіз особливостей формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з ПМР виявив, що у науковій літературі бракує самостійних досліджень про сформованість просторових уявлень у дітей дошкільного віку з ПМР. Численні дослідження демонструють, що у дітей з ПМР порушені оптико-гностичні функції, знижена здатність до переробки оптичної інформації в порівнянні з нормою, наявні труднощі опанування просторовим аналізом і синтезом, встановлення причинно-наслідкових зв'язків на рівні просторово-часових орієнтувань. Діти відстають у розвитку рухової сфери від однолітків з нормальним розвитком, що виявляється в моторній незручності, що обумовлено недоліками координаційної сфери [6, 48].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що для дітей з ПМР характерні: виснаження процесів уяви, зниження продуктивності діяльності уяви, низький рівень оперування просторовими образами (недостатня рухливість, інертність, використання штампів, одноманітність образів) і труднощі відображення в мовленні. Ці особливості негативно впливають на перцептивний рівень відображення простору, автоматизацію навичку орієнтування в категоріях простору і вербалізацію просторових відносин.

З метою визначення особливостей стану сформованості просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку з ПМР нами було проведено експериментальне дослідження.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

- визначити рівень розвитку просторово-організованих рухів і довільної регуляції діяльності, уявної просторової переорієнтації (методика Хеда);
- виявити вміння дитини орієнтуватися в напрямках простору в різних умовах сприйняття: у вихідному положенні; при повороті на 90 градусів; при повороті на 180 градусів (методика «Скажи, де, що знаходиться?»);
- дослідити у дитини розуміння просторових уявлень на рівні зовнішніх предметів, виявити, чи розуміє дитина питання, пов'язані з просторовим розташуванням предметів (методика «Розташування предметів на малюнку»);

- виявити рівень сформованості конструктивного і просторового мислення в наочно-дієвому плані, специфіку сформованості просторових уявлень (зокрема, здатності співвіднесення частин і цілого та оцінки їх просторових взаємовідносин) (методика «Розрізані картинки»);
- порівняти рівні сформованості просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із ПМР та з нормальним мовленнєвим розвитком.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження, як емпіричні (спостереження, психолого-педагогічний експеримент); бесіда з вихователем; спеціальні методики для оцінки просторових уявлень.

Дослідження проходило на базі ДНЗ № 95 комбінованого типу для дітей з порушенням ОРА та ЗНМ. У експерименті брало участь 20 дітей. Серед обстежуваних – 10 дітей з ПМР (експериментальна група) та 10 без порушень мовлення (контрольна група). Дослідження проводилося в першій половині дня та індивідуально з кожною дитиною. У дослідженні було використано такі експериментальні методики:

Методика «Проби Хеда» спрямована на виявлення стану просторових уявлень дитини, уявної просторової переорієнтації, знаходження і показу правих і лівих частин власного тіла. Виконання завдань вимагає уявної просторової переорієнтації, щоб подолати тенденцію до дзеркального відтворення.

Оцінюючи виконання завдання загалом, зазначимо, що діти із ПМР за своїми кількісними та якісними показниками значно поступаються дошкільникам із нормальним розвитком. Так, наочне («дзеркальне») відтворення рухів, що виконуються дорослим: 2 (20%)

дітей з ПМР та 8 (80%) з НМР правильно повторили рухи за дорослим. Діти вмюють розрізняти праву та ліву руку, рівно тримають руки на рівні грудей та на рівні носа. 2 (20%) дітей з ПМР та НМР допускали деякі помилки під час виконання вправ, зазвичай виникали труднощі торкнутися лівою та відповідно правою рукою вуха та ока. Однак, отримані дані засвідчили, що переважна більшість дітей 6 (60%) з ПМР не змогли з точністю повторити рухи за дорослим. Діти не відчувають просторової орієнтації, плутаються у визначеннях лівої та правої сторони тіла, їм більше часу потрібно, щоб зрозуміти та повторити завдання.

Отриманий результат відображено на рис. 1.1.

За мовленнєвим критерієм методики, отримали такі результати: 6 (50%) дітей з ПМР замість того, щоб взятися за вухо, торкається до щоки, або до ока. 4 (40%) не змогли показати лівою рукою праве око, плутались у визначенні, де ліва і права рука. 5 (50%) не вмюють правильно робити розворот кисті руки. У 3 (20%) дітей з НМР виникли труднощі з уявною просторовою переорієнтацією, наприклад, правою рукою торкнутися лівого ока. Отриманий результат відображено на рис. 1.2.

За методикою «Скажи, де, що знаходиться?» виявили у дітей вміння орієнтуватися в напрямках простору в різних умовах сприйняття: у вихідному положенні; при повороті на 90 градусів; при повороті на 180 градусів.

У статистичному положенні лише 1 (10%) дитина з ПМР та 9 (90%) дітей з НМР правильно вказали прапорцем напрям руху, діти добре і швидко виконали завдання та

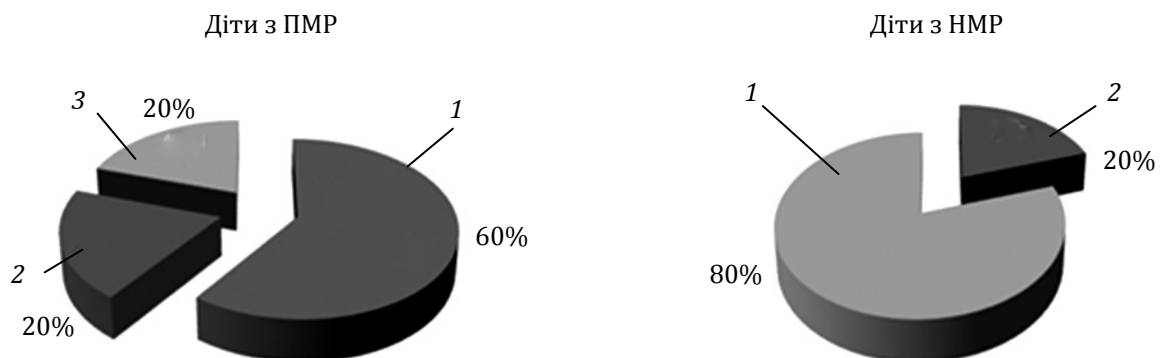


Рис. 1.1. Результати за наочним («дзеркальним») критерієм відтворення рухів:

1 – високий рівень; 2 – середній рівень; 3 – низький рівень

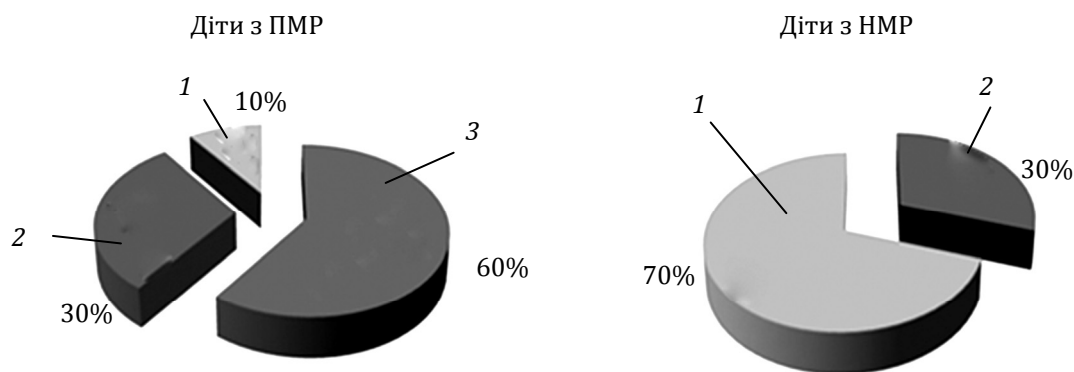


Рис. 1.2. Результати за мовленнєвим критерієм відтворення рухів:
 1 – високий рівень; 2 – середній рівень; 3 – низький рівень

зуміли пояснити всі предмети, що знаходились навколо. 2 (20%) дітей з ПМР допускали помилки під час вправи, особливо виникали труднощі, коли потрібно було міняти прапорці між лівою та правою рукою і показувати напрям руху; не могли пояснити, яка іграшка знаходиться близько, а яка далеко.

6 (60%) дітей з ПМР не змогли правильно відтворити напрями за назвою, для виконання вправи їм потрібно було більше часу і допомога дорослого. Також діти не могли назвати, яка річ знаходиться перед нею, а яка далеко, яка вгорі і яка збоку. Отриманий результат відображено на рис. 1.3.

Отже, за даними рис. 1.3, 1 (10%) дітей з ПМР та 9 (90%) дітей з НМР вміють орієнтуватися в напрямках простору у вихідному положенні. 2 (20%) дітей з ПМР та 1 (10%) дітей з НМР мають середній рівень. 6 (60%) з ПМР виявили низький рівень орієнтування у напрямках простору у вихідному положенні.

Під час виконання завдань щодо орієнтування у напрямках простору ми намагалися їх поєднувати в будь-якому порядку. Зокрема,

було ускладнено вправу і діти виконували завдання зробивши поворот на 90° і 180°. Тобто перед дітьми знову ставилось завдання назвати, де що знаходиться у кімнаті. Результати майже не відрізнялись від попереднього критерію, де діти знаходились у вихідному положенні: 1 (10%) дітей з ПМР та 8 (80%) дітей з НМР повторили і виконали всі завдання без помилок. 2 (20%) дітей з ПМР та 2 (20%) дітей з НМР виявили середній рівень, діти розуміли завдання, орієнтувалися, де ліва, права сторона, де низ, а де верх, однак потребували підказок з боку дорослого в орієнтуванні, що близько, а що далеко.

Більшість дітей 7 (70%) з ПМР засвідчили низький рівень орієнтування у напрямках простору у положенні 90° і 180°. Діти не розуміли команди: «Що ти бачиш перед собою?», «Яка річ знаходиться позаду від тебе?», «Що ти бачиш вгорі?», особливо виникали труднощі у розумінні понять – близько та далеко. Отриманий результат відображено на рис. 1.4.

За допомогою методики «Розташування предметів на малюнку» було виявлено у ді-

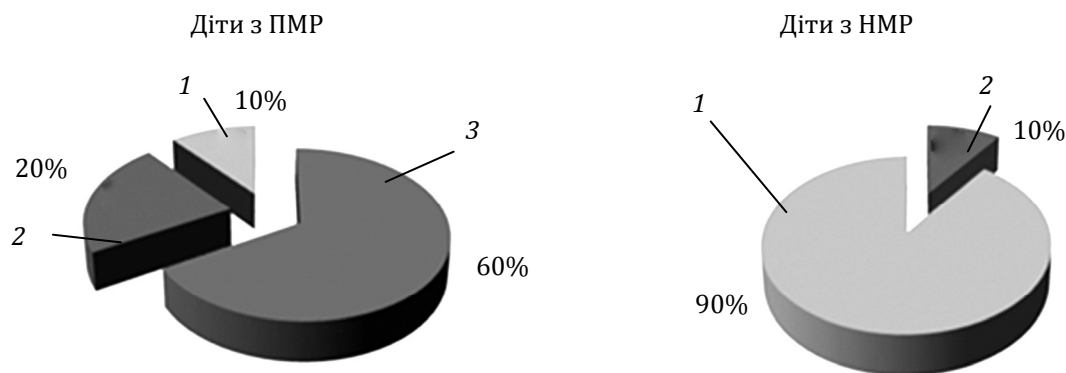


Рис. 1.3. Результати за критерієм уміння орієнтуватись у напрямках простору у вихідному положенні:
 1 – високий рівень; 2 – середній рівень; 3 – низький рівень

тей старшого дошкільного віку розуміння просторових уявлень на рівні зовнішніх предметів, розуміння питань, пов'язаних з просторовим розташуванням. Результати методики групувались за такими критеріями:

Дослідження вміння дитини визначати просторове розташування об'єктів при орієнтуванні на площині, тобто в двовірному просторі засвідчило такі результати: низький показник було виявлено у 8 (80%) дошкільнят з ПМР, середній рівень – 2 (20%) дітей з ПМР та 1 (10%) дітей з НМР. Зазвичай, у дітей виникали труднощі у визначенні просторових розташувань предметів, наприклад, на запитання: «Хто знаходиться праворуч від м'ячика?» лише 2 (20%) дітей з ПМР дали правильну відповідь. А на запитання: «А тепер подивись на стіл. Де сидить їжачок?» діти з ПМР показували пальцем на малюнок і не могли пояснити місце їжачка, який сидів під столом.

Високий рівень обізнаності та просторового орієнтування об'єктів на площині виявлено в 1 (10%) дитини з ПМР та 9 (90%) дітей з НМР. Діти чітко давали відповідь на поставлені запитання, орієнтувалися на площині малюнка. Використовували такі позначення, як «під», «по центрі», «збоку», «над» та ін. Отриманий результат відображено на рис. 1.5.

Отже, 8 (80%) дошкільнят з ПМР мають низький показник просторових уявлень на рівні зовнішніх предметів, середній рівень – 2 (20%) дітей з ПМР та 1 (10%) дітей з НМР, високий рівень обізнаності та просторового орієнтування об'єктів на площині виявлено в 1 (10%) дитини з ПМР та 9 (90%) дітей з НМР.

Результати виконання завдань за критерієм визначення розміщення об'єктів відносно один одного і по відношенню до площини, на якій вони розміщуються, засвідчили, що 9 (90%) дошкільнят з ПМР мають низький по-

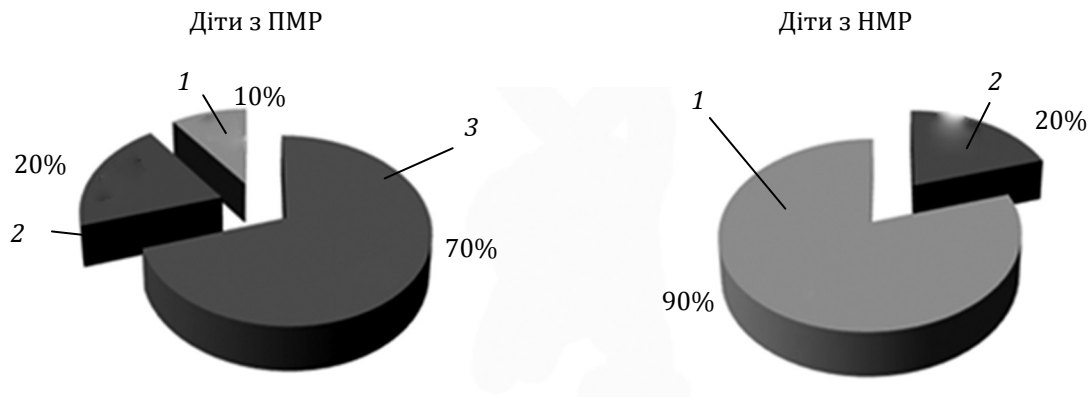


Рис. 1.4. Результати за критерієм уміння орієнтуватись у напрямках простору, зробивши поворот на 90° і 180°:

1 – високий рівень; 2 – середній рівень; 3 – низький рівень

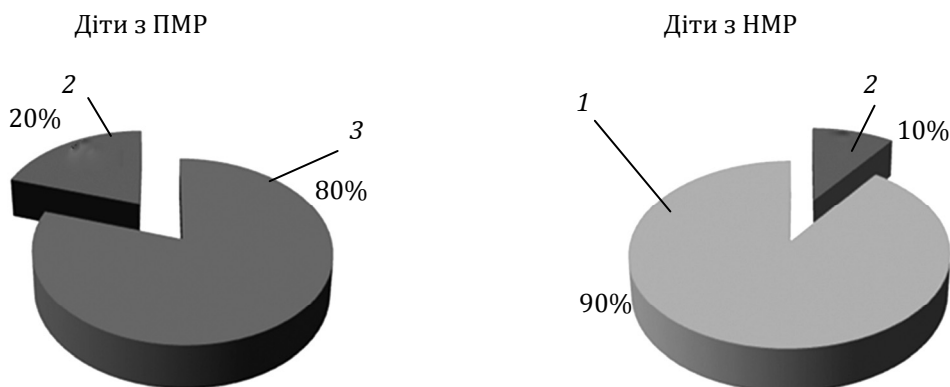


Рис. 1.5. Результати за критерієм просторового розташування об'єктів при орієнтуванні на площині, тобто в двовірному просторі:

1 – високий рівень; 2 – середній рівень; 3 – низький рівень

казник просторових уявлень об'єктів відносно один одного. Діти уникали відповіді, а лише намагалися показати пальцем те чи те місце розташування предметів. Деякі діти намагалися відгадувати відповіді, тобто були невпевнені і весь час чекали схвалення або підказок з боку дорослого. Отже, 9 (90%) дошкільнят з ПМР мають низький показник просторових уявлень об'єктів відносно один одного і по відношенню до площини, на якій вони розміщуються. Середній рівень має 1 (10%) дітей з ПМР та 2 (20%) дітей з НМР. Високий рівень обізнаності та просторового орієнтування об'єктів на площині виявлено у 8 (80%) дітей з НМР. Жодна дитина з ПМР не виконала це завдання на високому рівні.

Отриманий результат відображено на рис. 1.6.

Методика «Розрізані картинки» мада на меті дослідити перцептивне моделювання, що ґрунтується на аналізі та синтезі просторового взаєморозташування частин цілого зображення, здатності співвіднесення частин і цілого і їх просторової координації, тобто синтез на предметному рівні. Дослідження особливостей наочно-образного мислення.

Завдання полягало в тому, що дитина повинна вміти розпізнати та скласти деталі розрізаного на частини малюнка. При інтерпретації результатів насамперед зверталась увага на наявність у дитини цілісного образу предметів. Дані групувалися за такими критеріями: у 5 (50%) з ПМР виявлено низький рівень просторового взаєморозташування частин цілого зображення, здатності співвіднесення частин і цілого та їх просторової ко-

ординації. Діти хаотично підкладали частини малюнка один до одного, не намагалися проаналізувати свою діяльність, виконували завдання впродовж 3–5 хвилин. Середній рівень виявлено у 3 (30%) дітей з ПМР. Діти виконували завдання методом проб або примірювання, намагалися виробити певну тактику до вирішення цього завдання. Діти з ПМР на це завдання витрачали більше 2 хвилин.

Високий рівень продемонстрували усі діти з НМР та 2 (20%) з ПМР. Діти спочатку уявляли зображуваний предмет, а вже потім методом примірювання або зоровим співвіднесенням намагалася скласти малюнок. Допомога дорослого не знадобилась жодній дитині. На виконання однієї картинки йшло не більше 1–2 хвилин.

Отриманий результат відображено на рис. 1.7.

Отже, за методикою «Розрізані картинки» у дітей з ПМР було виявлено: 5 (50%) дітей – низький рівень, 3 (30%) – середній рівень і лише 2 (20%) дітей виконали завдання безпомилково. Діти з НМР засвідчили високий рівень сформованості просторового взаєморозташування частин цілого зображення, здатності співвіднесення частин і цілого та їх просторової координації.

Отже, експериментальне дослідження показало, що у дітей з ПМР на відміну від дітей НМР не сформовані на належному рівні просторові уявлення. Стан сформованості просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку на відміну від дітей НМР характеризується низьким рівнем просторових

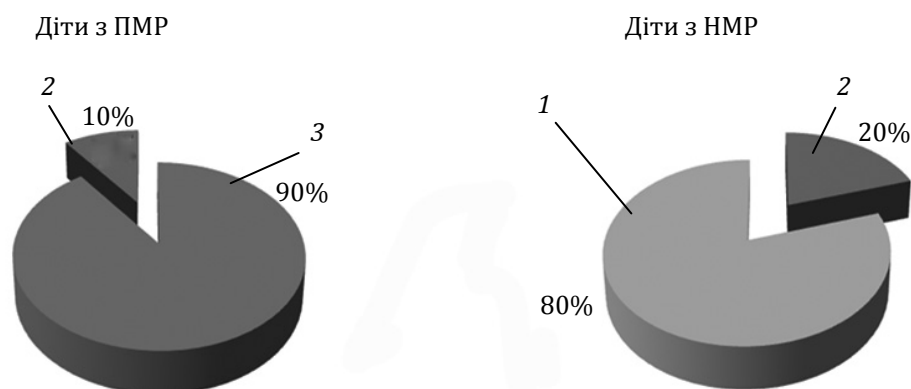


Рис. 1.6. Результати за критерієм розміщення об'єктів відносно один одного і по відношенню до площини, на якій вони знаходяться:

1 – високий рівень; 2 – середній рівень; 3 – низький рівень

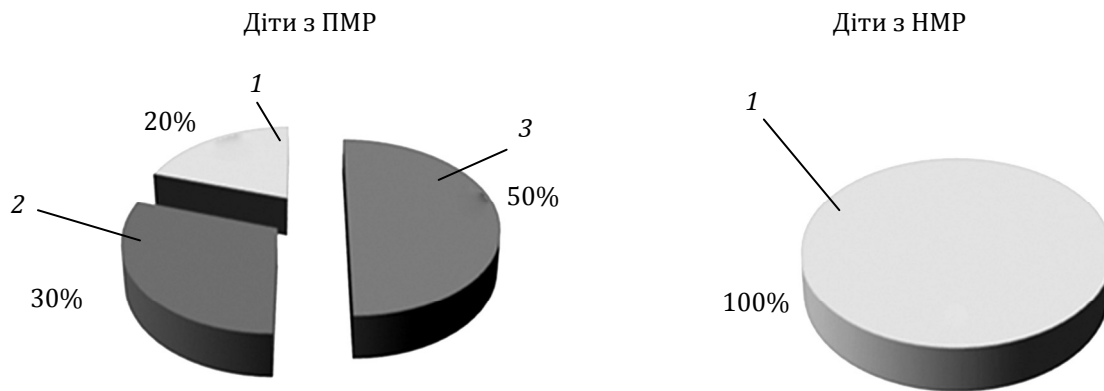


Рис. 1.7. Результати перцептивного моделювання, здатності співвіднесення частин і цілого та їх просторової координації:

1 – високий рівень; 2 – середній рівень; 3 – низький рівень

уявлень. Дослідження далеко не вичерпує всіх можливих аспектів досліджуваної проблеми і має подальші перспективи для дослідження щодо розроблення системи роботи з формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку з ТПМ.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — М., 1964.
2. Каменшук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку / Т. Д. Каменшук // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць ; за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. — Вип. III. — Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. — С. 332—344.
3. Каплунович И. Я. О некоторых принципах формирования структуры пространственного мышления / И. Я. Каплунович // Структуры познавательной деятельности : сб. науч. тр. — Владимир, 1989. — С. 96—107.
4. Люблинская А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. — М. : АПН РСФСР, 1956. — Вып. 86. — С. 47—62.
5. Семенович А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. — М., 1998. — 210 с.
6. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 224 с.

К. КИБАЛЬНА, С. ПОПОВИЧ

Київ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS AT PRESCHOOL CHILDREN WITH IMPAIRED SPEECH DEVELOPMENT

The article discusses features of the development of spatial representations at preschool children with impaired speech development. Analyzed the scientific approaches to the determination of the structure and the formation of spatial representations of spatial concepts in preschool children with speech impairments; examined the state of formation of spatial representations at preschool children with impaired speech development compared with children who have normal speech development.

Key words: spatial representation, children of preschool age, children with impaired speech development.

Е. А. КИБАЛЬНАЯ, С. С. ПОПОВИЧ

г. Киев

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены научные подходы к определению структуры пространственных представлений и формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением речи; анализируется состояние сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития в сравнении с детьми, которые имеют нормальное речевое развитие.

Ключевые слова: пространственные представления, дети дошкольного возраста, дети с нарушением речевого развития.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 159.922.75

А. И. КИКТЕНКО

г. Николаев

alevtina.kiktenko@gmail.com

ВООБРАЖЕНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКА

Базовый компонент дошкольного образования в Украине ориентирует все дошкольные воспитательные учреждения на раскрытие и развитие в процессе обучения и воспитания творческих начал в каждом ребенке, что обеспечило бы формирование его творческой личности.

В статье предпринимается попытка рассмотреть феномен творчества и глубинные связи творческих процессов с воображением человека и его деятельностью. Исследование автора опирается на историческое развитие и достижения научной мысли в осознании творческих процессов и становления творческого потенциала личности. Сложности творческих процессов, их имплицитность и особые проявления интуиции, попытки разобраться в их механизмах обращают внимание исследователей и практиков на исключительную важность периода детства для становления и развития творческого потенциала человека.

Ключевые слова: творческий потенциал, дети дошкольного возраста, творчество, воображение, развитие.

Феномен творчества привлекал внимание человечества, начиная с эпохи Возрождения (анализ шедевров великих мастеров искусства, трудов ученых, первооткрывателей технической мысли, их идей и достижений). Однако повышенное внимание к вопросам творчества, особый интерес к нему обостряются в переломные эпохи жизни человеческого общества. Современное человечество переживает одну из таких эпох, обусловленную процессами демократизации. Масштабность и противоречивость этих процессов во всем мире в условиях кризисного состояния экономики и политических изменений, отражается во всех областях жизнедеятельности людей. Поэтому особое внимание уделяется формированию инновационного мышления, поиску инновационных решений, инновационных технологий в различных отраслях науки и хозяйственно-экономической деятельности человечества. Очевидным становится понимание роли творческого потенциала каждого человека, необходимости его развития и воспитания в практических координатах современности, нового понимания жизни человечества, его морали и духовности. Научная мысль обращается к рассмотрению творческих проявлений человека в наиболее чувствительных периодах в развитии личности. Одним из них является период детства.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях демократизации общества, активизации его граждан, становления их новых жизненных ориентиров, духовных ценностей и общественной морали необходимы инновационные подходы в системе образования и воспитания человека, иное осмысление механизмов творчества и их воплощения на практике.

Целью исследования является анализ научных подходов к пониманию феномена творчества и его связей с процессами воображения, рассмотрение опыта воспитателей современных дошкольных детских учреждений.

Повышение внимания к процессам творчества наблюдается в научной мысли конца XIX – первой четверти XX столетия. Наиболее значимыми являются труды А. А. Потемни, А. Н. Веселовского, Д. М. Овсяннико-Куликовского, П. К. Энгельмейера, К. Тиандера, Н. А. Бердяева, И. П. Павлова, И. И. Мечникова, З. Фрейда, А. Бергсона, Т. Рибо, Дж. Гилфорда, К. Тейлора, Э. Торранса, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Я. Пономарева, А. В. Запорожца, О. М. Дьяченко, Н. Н. Палагиной, Г. Гутмана и др.

По мнению Дж. Гилфорда, важнейшую роль в возникновении творческой мысли играет способность человека видеть проблему.

Считая творчество необходимым условием развития материи, А. Я. Пономарев предлагает универсальное определение творчества как взаимодействия, ведущего к развитию. При этом, важнейшими моментами творческого процесса, по его мнению, являются материализация идеи и ее интериоризация. Он писал: «Практика выдвигает перед человеком определенные противоречия, поэтому человек стремится к теоретическому интеллекту, чтобы понять и развязать эти же противоречия» [7, 674; 675]. Как подчеркнул А. Я. Пономарев, «зрелый человек находит столкновения теоретического и практического поведения прежде всего в творческой деятельности» [7, 673].

Механизм развития творческих способностей ребенка предполагает организацию специфических, обогащенных форм его взаимодействия со взрослым. Это взаимодействие может быть как непосредственным (в процессе прямого общения ребенка и взрослого), так и опосредованным (ребенок пытается создавать что-то интересное для него исходя из впечатлений от увиденного, прочитанного, уже сделанного взрослыми в окружающем его мире).

Л. С. Выготский считал, что основой творчества является воображение, которое может многопланово проявляться в жизнедеятельности ребенка. По мнению этого ученого-психолога, воображение – это сложная форма психической деятельности, которая является реальным объединением нескольких психических функций в их своеобразных отношениях и, при этом, становится совершенно необходимым моментом и условием формирования реалистического мышления [2].

Существенное значение для развития воображения ребенка представляет направление его сознания взрослым, имеющим богатый жизненный опыт и возможности опираться на разносторонние знания. Л. С. Выготский доказал, что функция воображения развивается у ребенка постепенно. Возможности же детского фантазирования обеспечиваются тем, что ребенок не знает основных закономерностей объективной действительности и поэтому легко нарушает жизненную реальность. В работе «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинский подчеркнул, что

не воображение у детей является сильным, а слабость развития их души снижает уровень ее власти над детским воображением.

Оно складывается постепенно с опорой на речь, восприятие, память, мышление. Играя, ребенок замещает реальные предметы и действия с ними, воображаемыми. В условиях детских игр закладываются основы формирования знаково-символической функции сознания детей, интенсивно развивается их эмоциональная сфера. Это и позволяет детскому воображению комбинировать элементы действительности по законам эмоций (любимые игрушки, предметы из окружающего мира, которые детям кажутся интересными, подчас загадочными, любимые герои сказок, мультиков, картинок и т. д.).

Труды Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. Н. Палагиной раскрыли возможности формирования воображения на самых ранних стадиях онтогенеза. Они показали, что воображение можно рассматривать как форму активности, которая выражается в изменении и гибком использовании элементов формирующегося опыта жизни ребенка.

По мнению Н. Н. Палагиной, формирование воображения осуществляется в процессе создания мнимых образов и ситуаций в совместных действиях взрослого и ребенка. Она утверждает, что второй год жизни ребенка является сенситивным периодом развития его воображения, поскольку в это время обостряется интерес к предметам и их изменениям, начинается становление речи, активизируется неутилитарная предметная деятельность малыша, обогащается его совместная деятельность со взрослым [6].

На третьем году жизни происходит становление словесных форм воображения. Взрослым (родителям, воспитателям) необходимо учитывать, что ребенок, осваивая словесные источники игры, свободно использует игровое отношение к слову, а условные действия зачастую отрывает от реальных предметов.

Четвертый год жизни, по мнению М. Ермолаевой, знаменует обособление мира фантазии, именно поэтому ребенок зачастую выступает «режиссером» в игре [5].

О. М. Дьяченко выделяет два вида воображения: аффективное и познавательное. Она доказала, что на ранних этапах детства (до 5 лет) познавательное воображение связано с овладением новыми действиями с предметами, с обращением к предметам-заместителям, а позднее – с развитием ролевой игры, рисования, конструирования. При этом оно имеет характер воспроизведения.

Аффективное воображение, по ее мнению, направлено на разрешение внутренних конфликтов ребенка, на изживание отрицательных переживаний и на овладение позитивными образцами человеческих отношений [3]. Зачастую такой вид воображения ребенок использует как защитный механизм (может пугать).

Особенности воображения старших дошкольников и младших школьников во многом схожи с тем, как оно проявляется у детей 4–5 лет, но существенно отличаются по содержанию и значению для зарождающейся личности ребенка, т.к. данный период связан с подготовкой к учебной деятельности (становление способностей ребенка и его нравственное развитие).

В психолого-педагогических исследованиях отмечается существование двух важнейших функций и линий развития воображения. Первая связана с развитием знаково-символической деятельности и определяется ролью механизмов воображения в овладении ребенком произвольным вниманием, памятью, логическим мышлением. Вторая функция воображения связана с ориентировочно-исследовательской эффективно-познавательной деятельностью, с формированием нравственного сознания. Она позволяет ребенку понять и прочувствовать смыслы человеческой деятельности, поступков окружающих и собственных действий для себя и для других, мысленно проигрывать различные варианты действий и смыслы их последствий.

Взаимосвязанными механизмами воображения являются: варьирование, моделирование, схематизация, детализация. Непосредственно в этих процессах формируются и развиваются основы становления знаково-символической функции. По мнению Л. С. Вы-

готского, человек, используя знак как средство, овладевает собственным поведением.

А. В. Запорожец и Н. Н. Палагина отмечают, что переход ребенка с одной

качественной стадии возрастного развития на следующую, более высокую, связан с формированием у него способности различать два плана: план реальных объектов и план моделей, воспроизводящих эти объекты [4]. Ученые выделяют такие виды знаково-символической функции, как замещение, кодирование, схематизация. Например, в детских играх вместо домика может выступать коробочка, скорлупка ореха, какая-нибудь баночка, футлярчик и т. д. (замещение).

Для тренировки детей в выполнении действий кодирования – декодирования используются «Пиктограммы», которые предполагают изображение ребенком на бумаге некоторых понятий («веселый праздник», «страх», «болезнь», «радость» и т.п.) Л. А. Венгером предложено упражнение «Лабиринт», которое предлагает ребенку пройти путь по схеме поляны, ориентируясь на план-письмо. Практика работы с детьми и исследования ученых показывают, что работа со схемами захватывает детей, они с удовольствием рисуют замки, сказочные домики, планы своих комнат, детского сада, двора. Взрослым (родителям, воспитателям) необходимо своевременно познакомить детей с такими играми. По мнению ученых, условные действия являются не только первоосновой функции воображения, но и предвестником развития знаковой функции. А. В. Запорожец отмечал, что целенаправленное формирование знаково-символической функции ведет к повышению уровня интеллектуального развития ребенка и формированию некоторых важнейших аспектов готовности к школе.

У 6–7 летнего ребенка механизмы воображения активно влияют на развитие его эмоциональной сферы и его способности управлять эмоциями, на формирование средств эмоционального контроля. Как отмечал А. Н. Леонтьев, поведение детей постепенно превращается из «полевого» в «волевое», контролируемое самим ребенком.

По мнению С. Л. Рубинштейна, «воображать – это преобразжать» [8, 295] Он писал:

«Всякое воображение порождает что-то новое, изменяет, преобразует то, что нам дано в восприятии» [8, 297] и подчеркивал: «...воображение формируется в практической деятельности» [8, 304], именно в воображении происходит преобразование опыта ребенка. Это отражается в рисунках, в обогащении образов воображения, в постоянном усложнении сюжетов, игр, рассказов, в направленности фантазии. Мы считаем, что именно взрослые (конструкторы детских игрушек, писатели, создатели детских игр, в том числе и в системе Internet, музыки для детей, спектаклей, одежды – всей инфраструктуры детства), родители, воспитатели, учителя, медицинские работники ответственны за качество данного опыта.

Л. С. Выготский подчеркивал, что в творческом процессе ребенка воображение выступает как сложная психологическая система, действие которой проявляется в усложнении форм преобразования действительности средствами восприятия, мышления, памяти и эмоционально-потребностной сферы.

Особую роль и место в удовлетворении детских потребностей занимает игра, поскольку в ней дети раскрепощаются, чувствуют родную стихию, что способствует развитию их творческого воображения и фантазии. В практике детских садов, площадок, клубов, библиотек, домов детского творчества, организаций, ответственных за организацию детского досуга, именно игре, развитию воображения и творчеству отводится наиболее значимая роль, тем самым создаются условия для развития творческой личности каждого ребенка. При этом, как показывает практика воспитания дошкольников в детских садах, наиболее эффективными в развитии воображения дошкольников и формировании их творческих способностей являются такие инновационные технологии, как «Сказкотерапия», «Технология музыкального воздействия», «Здоровьесберегающая», «Коррекционная», «Проектная», развивающие и личностно-ориентированные технологии». Опрос и анкетирование воспитателей и студентов-практикантов показали, что в формировании и развитии творческого потенциала дошкольников наиболее перспективными являются

мультимедийные технологии, нетрадиционные техники рисования (на песке, воде, ладошками, штампами), использование кляксо-терапии, эйдетики, интерактивных игр, ТРВЗ, I КТ, сочинение сказок самими детьми, их фантазирование в создании сказочных героев, в использовании привычных средств и материалов в процессе творческого конструирования. При этом творчество дошкольников органично воссоединяется с формированием их духовности, развитием и обогащением интересов, дружелюбия, доброты, взаимопонимания с окружающими детьми, предрасположенности к взаимодействию с ними.

Результаты исследования показали, что использование многообразных современных средств и технологий для развития воображения и творческих возможностей дошкольников позволяет не только целенаправленно и комплексно воздействовать на их воспитание и развитие творческих способностей, но и формировать творческий и личностный потенциал воспитанников. Таким образом, целенаправленное влияние на развитие творческих возможностей дошкольников позволяет решать проблемы воспитания творческой личности в единстве с формированием ее морали, духовности, с обогащением ее когнитивной сферы, т.е. в соответствии с требованиями современности.

Список использованных источников

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук ; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. — К. : Видавництво, 2012.
2. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте : Хрестоматия по возрастной психологии / Л. С. Выготский. — М. : ИПП, 1996.
3. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. — М. : Международный образовательный и психологический колледж, 1996.
4. Запорожец А. В. Проблемы дошкольной игры и руководство ею в воспитательных целях / А. В. Запорожец // Игра и ее роль в развитии детей дошкольного возраста. — М. : Педагогика, 1987.
5. Ермолаева М. Практическая психология: учеб. пособие / М. Ермолаева. — М. : Воронеж, 2005.
6. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока / Н. Н. Палагина. — М. : МПСИ, 1997.
7. Пономарьов А. Я. Зв'язок теоретичного і практичного інтелекту в психології творчості // Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. — Вид. друге, стереотипне. — К. : Либідь, 2003. — С. 671—676.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2007. — С. 295—301.

A. KIKTENKO
Mykolaiv

IMAGINATION AS BASIS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL AND PERSONAL QUALITIES OF THE PRESCHOOL CHILD

The article attempts to examine the phenomenon of creativity and a deep connection of the human imagination and its activities to the creative processes. The survey is based on the historical development and achievements of scientific thought in the awareness of creative processes and development of creative potential of a personality. The complexity of creative processes, their implicitness and special manifestations of intuition, attempts to understand their mechanisms draw the attention of researchers and practitioners to the critical importance of childhood for the formation and development of human creativity.

Key words: creative potential, children of preschool age, creativity, imagination, development.

A. I. КІКТЕНКО

м. Миколаїв

УЯВА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує всі дошкільні навчальні заклади на розкриття та розвиток у процесі навчання і виховання творчих потенцій кожної дитини, що забезпечило б формування її творчої особистості.

У статті зроблено спробу розглянути феномен творчості та глибинні зв'язки творчих процесів із уявою людини та її діяльністю. Дослідження автора спирається на історичний розвиток та досягнення наукової думки в усвідомленні творчих процесів та становлення творчого потенціалу особистості. Складності творчих процесів, їхня імпліцитність та особливі прояви інтуїції, спроби розібратися в їхніх механізмах звертають увагу теоретиків і практиків на виняткову важливість періоду дитинства у становленні та розвитку творчих задатків людини.

Ключові слова: творчий потенціал, діти дошкільного віку, творчість, уява, розвиток.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 378+373.015+008+372.461

I. A. КНЯЖЕВА

м. Одеса

irina.knyazheva@gmail.com

СИСТЕМНИЙ І СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА «МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

У статті описано системний і синергетичний методологічні підходи, визначено їх особливості й необхідність застосування в дослідженні феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Системний підхід дозволив досліджувати методичну культуру як цілісне системне утворення, що має певну будову й особливості функціонування. Застосування синергетичного підходу дало змогу розглядати методичну культуру майбутніх викладачів педагогічних дисциплін як складну відкриту нелінійну систему, що здатна до самоорганізації та саморозвитку; дослідити особливості її виникнення і перспективи розвитку як особистісного утворення.

Ключові слова: методична культура, майбутні викладачі педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», системний підхід, синергетичний підхід.

Дослідження, як діяльність, метою якої є отримання нових наукових знань, потребує чіткої організації, визначення тих орієнтирів, крізь призму яких буде здійснюватись інтерпретація здобутих результатів, пошук можливих шляхів і умов ефективного розвитку й удосконалення досліджуваного явища. Цьому

сприяє вибір і застосування методологічних підходів як сукупності ідей, правил, вихідних настанов, за якими організується дослідницька діяльність.

З'ясуванню методологічних орієнтирів дослідження сприяв аналіз наукового доробку І. В. Блауберга, В. І. Загвязинського,

В. О. Лекторського, О. М. Новікова, Г. І. Рузавіна, Г. П. Щедровицького, Е. Г. Юдіна та ін.

Метою статті є висвітлення особливостей і результатів застосування системного і синергетичного підходів у дослідженні феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Будуючи методологічну базу дослідження методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», виходили з того, що різні методологічні підходи до її вивчення здатні повноцінно взаємодіяти, доповнюючи один одного, дозволяючи розглянути її різні аспекти [1].

Використання системного підходу в дослідженні методичної культури зумовлено його значними евристичними можливостями, що дозволяють дослідити сутність явища, процесу, полягають у вивченні явищ в їх цілісності, неподільності і комплексності. Він орієнтує на необхідність підходити до розгляду досліджуваного феномена як до системи, що має певну будову і свої особливості функціонування. Нагадаємо, що система (від грецького «systema» – ціле, складене із частин; поєднання), у своєму первинному розумінні – це «множина елементів, що мають зв'язки один з одним, утворюють певну цілісність, єдність» [5, 92]. Дотримуючись думки У. Р. Ешбі [9], будемо вважати системою сукупність (об'єднання) взаємопов'язаних і розташованих у певному ієрархічному порядку елементів якогось цілісного утворення. Теоретична система створюється для адекватного опису і прогнозування розвитку певного явища або процесу. Вона має певний ступінь усталеності при частковій зміні її окремих складників. Із зовнішнім середовищем система взаємодіє як ціле. Серед характеристик, властивих педагогічним системам, якою є методична культура майбутнього викладача педагогічних дисциплін, зазначається, що вони є: складними за рівнем складності, відкритими за характером взаємодії із середовищем, цілеспрямованими за наявністю цілей, самокерованими за ознакою керованості, реальними за походженням, динамічними за ознакою мінливості, соціальними за субстан-

ціональною ознакою, ймовірнісними за способом детермінації [11, 26]. Крім цього, система передбачає наявність принципів, покладених в основу спеціального теоретичного уявлення про досліджуване явище.

Основними принципами системного підходу визначено: остаточної мети (функціонування та розвиток системи і всіх її складових повинні спрямовуватися на досягнення певної генеральної мети, а всі зміни, вдосконалення й управління системою потрібно оцінювати з цієї позиції); єдності, зв'язаності і модульності (система розглядається «ззовні» як єдине ціле, водночас необхідний «погляд зсередини», дослідження окремих складових системи, що взаємодіють, абстрагування від зайвої деталізації за умови збереження можливості адекватного опису системи); ієрархії (виявлення або створення в системі ієрархічних зв'язків, модулів, цілей, чітке визначення послідовності, у якій розглядатимуться складові системи та напрям конкретизації уявлень); функціональності (структура системи зумовлюється її функціями); розвитку (здатність до вдосконалення, розвитку системи за умови збереження певних якісних властивостей); децентралізації (розумний компроміс між повною централізацією системи та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища окремими частинами системи); невизначеності (здебільшого досліджується система, про яку не все відомо, поведінка якої не завжди зрозуміла, невідома її структура, непередбачуваний або випадковий перебіг процесів, незвідані зовнішні впливи) [5].

Принцип цілісності відповідає сутності методичної культури як складної системи, що з'єднує професійно-педагогічний досвід людства, як об'єктивний рівень існування методичної культури, з досвідом окремого суб'єкта як носія професійної діяльності, який досяг певного рівня осягнення її сенсу і механізмів дії (суб'єктний рівень існування методичної культури). Акцентуючи увагу на цілісності методичної культури, системний підхід націлює на виявлення її основних характеристик як педагогічної системи, властивостей, породжених її структурою, взаємодією компонентів. До того ж важливо підкрес-

лити, що поєднання цих елементів є не тільки конгломератом самостійних об'єктів, а утвореною їх взаємозв'язком органічною єдністю, завдяки якій і виникає якісно своєрідне ціле, яке більше, ніж сукупність частин, що його складають.

Структура (від лат. *structura* – будова, розташування, порядок) традиційно розуміється як сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей у різних зовнішніх і внутрішніх змінах. Вона розглядається як основна характеристика системи, її інваріантний аспект [7, 646]. Структуру системи складають певні компоненти, що є відносно самостійними, але не ізольованими. Вони перебувають у взаємозв'язку, постійному русі, розвитку, причому спосіб взаємодії елементів системи визначає специфіку її структурної побудови і забезпечує усталеність.

Відповідно до цих положень, методична культура розглядається як цілісний системний об'єкт, що має специфічний характер зв'язків, які утворюють його компоненти, різноманіття яких дозволяє виявляти і розглядати властивості досліджуваної системи інтегративно. Для системи характерна не лише певна організованість, що виражається в наявності зв'язків між елементами, що її утворюють, а й єдність із середовищем, у якому вона проявляє свою цілісність. Будь-яка система може розглядатись як елемент системи вищого порядку, водночас її елементи можуть виступати як системи нижчого порядку. Щодо будь-якої системи можна виділити низку аспектів: морфологічний, який визначає зміст компонентів, що утворюють певну систему; структурний, що розкриває внутрішню організацію системи і способи взаємодії компонентів, які її утворюють; функціональний, який демонструє функції, що виконує система загалом та її окремі компоненти; генетичний – відповідає на запитання щодо способу виникнення системи, етапів її становлення і перспектив подальшого розвитку (Е. Г. Юдін [10] та ін.).

Отже, звернення в роботі до системного підходу дозволило дослідити сутність методичної культури, її унікальність як культурного явища серед інших подібних культурних

явищ, що зумовлена її структурою, довести її рівневу будову як системи, визначити взаємодію рівнів, що забезпечує функціонування цілого і механізми переходу всієї системи в інший, більш розвинений, оптимальний для її існування стан.

Важливим результатом, що може бути отриманий внаслідок застосування системного підходу в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів, є створення через взаємодію принципів, логіки системного підходу й реального об'єкта його концептуальної моделі.

Необхідність доповнення в дослідженні системного підходу іншими загальнонауковими методологічними підходами зумовлюється його певними обмеженнями через характеристику методичної культури щодо її сталого функціонування, недооцінювання її якісної специфіки, динамічних характеристик, прогнозування можливих змін і виявлення їх механізмів, зайве акцентування на структурних і функціональних елементах. Зокрема доведено, що дослідження окремих елементів, які діють порізно, не дорівнює тому результату, що одержується за умови їх спільної дії [3]. Це вимагає звернення до синергетичного підходу, який спрямовує на методологічну орієнтацію в пізнавальній і практичній діяльності, що припускає застосування сукупності ідей та понять складних відкритих нелінійних систем, які здатні до самоорганізації і саморозвитку.

За Г. Хакеном, синергетика – це сукупний колективний ефект взаємодії великого числа підсистем, що спричиняє утворення стійких структур і самоорганізації у складних системах [8, 9]. У найширшому філософському розумінні синергетика трактується як «сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням явищ самоорганізації, нелінійності (багатоваріантності, ритмічності, хвильового характеру функціонування процесів, можливості прискореного, бурхливого розвитку), нерівноважності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Р. Пригожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як засновничої характеристики процесів еволюції» [7, 618].

Таким чином, синергетика – це універсальна світоглядна наука, що вивчає основні закони і механізми самоорганізації складних систем, це теорія самоорганізації. Її виникнення і набуття статусу метанауки пов'язане новими можливостями стратегій та стилістики мислення, що дають нетрадиційні підходи до багатьох проблем і призвели до відмови від лінійних моделей на користь нелінійних, нерівноважних, самоорганізованих. Найважливішим здобутком синергетики є виявлення загальних закономірностей самоорганізації в розвитку всіх явищ буття, а також загальної тенденції до прогресу цієї самоорганізації.

Процес виникнення самоорганізації складних відкритих систем відбувається, згідно з синергетичним підходом, через початкову відносну незалежність об'єктів, у русі яких не спостерігається ніякої взаємної впорядкованості. Цей первісний стан прийнято характеризувати поняттям «хаос». За певних зовнішніх обставин (надходженні енергії, інформації тощо) виникає взаємодія між об'єктами і вони починають брати участь в узгодженому, колективному русі. Хаос змінюється порядком, з безладу виникає певна стійка структура завдяки встановленню постійного взаємозв'язку між компонентами. Вони з колишніх автономних об'єктів перетворюються на елементи певної впорядкованої системи, розвиток якої відбувається через каскад відносно стійких станів.

Серед основних положень синергетики в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» можна виділити такі:

- умовою динамічного розвитку системи є наявність в її структурі нестійких, нерівноважних станів, що приводять до ефекту випадковості;
- поле шляхів розвитку методичної культури як системи є множинним, містить альтернативи («точки біфуркації»), тобто припускає розгалуження можливих шляхів еволюції, що об'єктивно містять безліч варіантів розвитку системи і визначаються її внутрішніми властивостями;
- визначальними для переходу методичної культури як системи на новий рівень розвитку можуть стати малі впливи, що дозволяють «керувати не керуючи», забезпечуючи самоуправління та самопідтримувальний розвиток [4];
- механізми синергетичного управління розвитком методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін буду-

ються на принципі резонансу внутрішніх властивостей системи і слабких впливів.

Застосування синергетичного підходу в педагогічних дослідженнях обґрунтовано у працях Є. В. Бондаревської [2], С. П. Курдюмова [4] та ін. Зокрема виявлено синергетичні закономірності і принципи освітньої діяльності. Серед них:

- центром освітнього процесу є особистість, яка здатна до самовизначення і активної творчої позиції в освітньому процесі;
- нелінійність (стан спокою або лінійного розвитку є лише абстракцією, що задовільно описує систему тільки в короткому інтервалі часу);
- знання і досвід нарощуються не тільки послідовно, а й спонтанно;
- багатоваріантність, альтернативність розвитку педагогічних систем, результатом моделювання яких внаслідок проходження через безліч точок біфуркацій буде не кінцевий стан системи, а поле різноманітних різномовірних станів;
- незавершеність (інформація повідомляється не повністю, є змога її доповнювати);
- ймовірність і суб'єктність поведінки учасників освітнього процесу, що спричиняє виникнення хаосу, необхідність подолання якого стає внутрішнім джерелом самоорганізації та саморозвитку;
- здатність педагогічної системи до якісного стрибка, переходу з одного рівня на інший;
- свобода самовираження і самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук суб'єктом індивідуальної стратегії самовизначення в житті і професії, свобода вибору освітніх програм, курсів тощо;
- актуалізація принципів активності, ініціативності, самостійності, діалогічності, творчості;
- суб'єкти педагогічного процесу – це відкриті саморегульовані системи, які прагнуть до розвитку своєї суб'єктності.

Таким чином, через призму синергетичного підходу розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» розглядаємо як процес їхньої самозміни як суб'єктів освітнього процесу, їхній саморозвиток і самовдосконалення через створення належних умов для самоорганізації, самовиховання, самоосвіти. Суб'єкт освіти стає як відкрита, здатна до саморозвитку система, а функція освітньої діяльності полягає у стимулювальному впливі на суб'єкта задля його самоактуалізації і саморозкриття. Розуміння механізмів впливу на відкриті складні системи, до яких належить методична культура, знання особливостей їх функціонування дозволяє оптимізувати педагогічний процес.

Розвиток синергетичного підходу свідчить про його нерозривний зв'язок з діалектикою. Відомо, що основою діалектики є рух від абстрактного до конкретного, від загальних і бідних змістом форм до більш конкретних та збагачених. Такі закони діалектики, як закон розвитку (заперечення заперечення, що вказує на напрям і форми розвитку, на єдність поступовості й наступності, на виникнення нового на основі певних елементів старого) та закон суперечностей (єдність і «боротьба» суперечностей, що вказує на джерело руху, джерело розвитку предметів, процесів та явищ) є, на наш погляд, найперспективнішою позицією при розгляді полярних думок щодо інтерпретації процесу розвитку методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін як складного інтегративного явища.

Закон взаємного переходу кількісних і якісних змін (закон міри) вимагає можливості найповнішого пізнання тих суттєвих властивостей та ознак, які в діалектичній сукупності утворюють якісну визначеність предметів чи явищ, оскільки пізнання якості є кроком до пізнання сутності; вимагає, щоб у кожному конкретному випадку була визначена міра, у межах якої ті чи ті кількісні зміни не привели б до змін якісних. Це дозволить передбачити якісні стрибки розвитку методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін, прогнозувати можливі ситуації, що виникатимуть у цьому процесі і планувати свої дії в певних умовах.

Закон міри, як відомо, орієнтує на необхідність оцінки явищ і процесів дійсності не тільки з якісного, але й кількісного боку, використовуючи для цього кількісні й якісні методи. Цей закон щодо дослідження методичної культури виражається у виникненні нових рівнів сформованості методичної культури майбутнього викладача, у русі від нижчого рівня до вищого, що характеризується якісними змінами в системі його методичних знань, умінь, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій. Закон розвитку дозволяє збагнути характер цього руху, наступність і тенденції розвитку складників методичної культури майбутнього викладача, можливість використання потенціалу попередніх досягнень як

стартовий рубіж для здійснення нових, для перспективи подальшого розвитку і саморозвитку.

Діалектика одиничного, особливого і загального дозволяє виокремити зовнішні та внутрішні боки методичної культури, а також особливості її прояву кожною окремою людиною. Загальне не має безпосередньо відповідати кожному окремому одиничному, воно лише має належати тій реальності, яка виступає, з одного боку, як особлива фактична реальність, що існує поруч або всередині інших особливих реальностей, а з іншого боку, є реальною загальною основою, на якій, чи з якої інші особливі реальності розвинулися. У загальному проявляє себе зовнішнє – це методична культура як соціокультурний феномен. В одиничному виявляє себе внутрішнє – як методична культура особистості. Взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього в методичній культурі визначається її основними функціями: культуротворчою, регулятивною, аксіологічною, гуманістичною, інтегративною. У діалектиці особливого й окремого методична культура викладача функціонує як підсистема методичної культури суспільства і вид професійно-педагогічної культури.

Межі категорій явища (як зовнішнього боку об'єктивної дійсності, як виявлення її сутності) і сутності (як внутрішнього способу існування явищ дійсності, внутрішня основа явищ, загальне і повторюване в них) дозволять виділити основні онтологічні ознаки методичної культури як соціокультурного явища.

Опора на фундаментальні загальнонаукові принципи і категорії діалектики, засновані на узагальнювальних філософських положеннях, що відбивають найсуттєвіші властивості об'єктивної дійсності та свідомості з урахуванням набутого у процесі пізнавальної діяльності досвіду, дозволяє вивести дослідження з еkleктичного набору окремих емпіричних результатів на рівень наукової теорії.

Отже, застосування синергетичного підходу в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін дозволяє визначити причини її виникнення як складної відкритої системи, що має здатність до самоорганізації, саморозвитку і

віднаходить можливості для її розвитку через розробку наукової концепції, педагогічної технології, науково-методичного забезпечення, які мають бути системними, комплексними, скоординованими у просторі та часі, послідовними, конгруентними внутрішнім особливостям системи. Її складові можуть виявляти різномірність розвитку, що приводить до варіативності й неоднозначності перебігу і результатів освітнього процесу, суб'єктами якого є викладачі і студенти магістратури.

Перспективу майбутніх наукових розвідок убачаємо в розробленні концепції розвитку методичної культури викладачів вищої школи як професіоналів.

Список використаних джерел

1. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1973. — 158 с.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. — Ростов-на-Дону: Рост. пед. университет, 2000. — 352 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студ. пед. спец-тей / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
4. Курдюмов С. П. Синергетика — теория образования: идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Т. Маленецкий. — М.: Знамя, 1993. — 64 с.
5. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій / О. В. Кустовська. — Тернопіль: Економічна думка, 2005. — 124 с.
6. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. — М.: Высшее образование, 2007. — 640 с.
7. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. — М.: Мысль, 2001 — Т. III. — 2001 — С. 646.
8. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. — М.: Мир, 1980. — 405 с.
9. Эшби У. Р. Общая теория систем / У. Р. Эшби. — М.: Изд-во иностранной литературы, 1966. — 432 с.
10. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1978. — 246 с.
11. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. — СПб.: «Полиус», 1998. — 639 с.

I. KNYAZHEVA

Odesa

SYSTEM AND SYNERGETIC APPROACH TO RESEARCHES OF PHENOMENON OF «METHODICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES SPECIALISING IN PRESCHOOL EDUCATION»

In the article the system and synergetic methodological approaches are described; also there are defined their features and need of using in research of phenomenon of «methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines specialising in preschool education». System approach allowed to explore methodical culture as holistic system formation, which has certain structure and features of functioning. Using of synergetic approach allowed to examine methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines as compound open nonlinear system, that can self-organize and self-develop; also it allowed to prospect the features of its genesis and perspectives of its development as formation of personality.

Key words: methodical culture, future teachers of pedagogical disciplines specialising in preschool education, system approach, synergetic approach.

И. А. КНЯЖЕВА

г. Одесса

СИСТЕМНЫЙ И СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА «МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье описано: системный и синергетический методологические подходы, определены их особенности и необходимость применения в исследовании феномена «методическая культура будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование». Системный подход позволил исследовать методическую культуру как целостное системное образование, имеющее определенное строение и особенности функционирования. Применение синергетического подхода позволило рассматривать методическую культуру будущих преподавателей педагогических дисциплин как сложную открытую нелинейную систему, которая способна к самоорганизации и саморазвития; исследовать особенности ее возникновения и перспективы развития как личностного образования.

Ключевые слова: методическая культура, будущие преподаватели педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование», системный подход, синергетический подход.

Стаття надійшла до редколегії 16.03.2015

УДК 378:373.2.011.3-051

К. І. КОНОВАЛОВА

м. Кривий Ріг

konovalova.kateryna@kdpu.edu.ua

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто різні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності в наукових дослідженнях. Визначено загальнодержавне нормативно-правове забезпечення щодо необхідності здійснення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. З'ясовано, що якість здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності зумовлює рівень освіченості та вихованості майбутнього покоління нашої держави. Розкрито зміст понять «підготовка», «професійна підготовка». Висвітлено вітчизняний та зарубіжний досвід деяких педагогів з окресленої проблеми.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка, майбутні вихователі, педагогічна діяльність, вища педагогічна школа.

Нинішня інтеграція освіти України у міжнародний простір, прискорення темпів інформаційного розвитку, зміцнення пріоритету науки зумовили значні зміни у реформуванні системи вищої педагогічної школи. У результаті підвищилася увага до професійної підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців у нових соціально-економічних умовах державної політики сфери вищої освіти. Серед проблем покращення професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі різних спеціальностей особливо актуальною є проблема підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта», формування фахівця дошкільної освіти нового покоління з високим прагненням заглибитись у зміст своєї педагогічної діяльності.

Сьогодні першочерговим завданням вищої педагогічної школи є досягнення якісно нових змін у професійній підготовці майбутніх вихователів, про що вказано у законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, оновленому законі України «Про вищу освіту», Концептуальних засадах та напрямках розвитку вищої освіти в Україні. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, система освіти має забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, мобі-

льності та конкурентоспроможності на ринку праці [6].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вказано, що одним із основних завдань педагогічної освіти є модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, розширення практики підготовки педагогічних працівників для роботи в дошкільних навчальних закладах у відповідності з вимогами сучасного суспільства [7].

На вимоги часу в контексті вищої освіти повинні оновлюватися зміст і форми організації навчально-виховного процесу, визначатись ефективні методи та прийоми, впроваджуватись дієві інноваційні технології. Недарма у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначено, що одним із пріоритетних напрямків реформування вищої освіти, що визначатиме її ефективність є створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи [8].

Майбутній вихователь повинен реалізувати себе через здобуття педагогічної освіти як професійний фахівець, сформована професійно-культурна та високоосвічена особистість. Уважаємо, що професійна підготовка сприятиме якісному входженню до ринку праці, підвищить конкурентоспроможність особистості, значно активізує потенційні професійні можливості. Таким чином, проблема професійної підготовки майбутніх вихователів виходить на перший план як

надзвичайно важлива для прогресивного розвитку країни.

Орієнтація на нову освітню парадигму, пошук нового змісту здійснення професійної підготовки майбутнього вихователя, від якого значною мірою залежить успішність розвитку дитини в дошкільному віці, поширення інноваційних процесів поглиблює виникнення об'єктивних суперечностей у сфері вищої освіти, а саме: між потребою суспільства та закладів вищої освіти у кваліфікованих фахівцях спеціальності «Дошкільна освіта» та недостатнім здійсненням професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності; між необхідністю оновлення виховного процесу в дошкільному закладі відповідно до сучасних тенденцій, реалізацій цілей і завдань дошкільної освіти та недостатнім рівнем оволодіння майбутніми вихователями професійними компетентностями.

Аналіз наукової літератури виявив активізацію інтересу сучасних науковців щодо проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності. Наукові дослідження Л. Артемової, А. Богуш, Г. Беленької, І. Дичківської, Т. Жаровцевої, Г. Закорченної, Л. Іщенко, І. Княжевої, Т. Поніманської, І. Рогальської-Яблонської, Т. Степанової доводять, що якість отримання майбутніми вихователями дошкільної освіти впливає на ефективність розвитку особистості дошкільника, що служить запорукою його успіху в майбутньому. Наголошуємо, що успішне досягнення цього залежить саме від особистості вихователя, його відповідальності за власну педагогічну діяльність. Професійний шлях майбутніх вихователів відбувається у тісній взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Останнім часом з'являється багато дисертаційних досліджень, в яких розкриваються різні аспекти підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діяльності (І. Казанжи, Г. Кловак, О. Іващенко, О. Хращевська), підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності (Е. Бахіча), організаційно-педагогічні умови підготовки (Г. Борин), інтеграція педагогічної підготовки (М. Прокоф'єва), здійснення професійно-зорієнтованої (М. Вікуліна, С. Зонтова), моду-

льно-рейтингової (І. Мордоус), художньо-педагогічної (Г. Підкурманна) та музично-педагогічної (Т. Танько) підготовки; здійснення підготовки майбутніх вихователів до: екологічного виховання (О. Вашак), навчання іноземних мов (К. Віттенберг), комплексного використання творів пластичного мистецтва (Л. Галаманжук), економічного виховання (Н. Грама), формування елементарних математичних уявлень (Г. Грама), формування екологічно мотивованої поведінки (І. Трубник), прогностичної діяльності (Н. Давкуш), формування основ комп'ютерної грамотності (С. Дяченко), роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), педагогічного менеджменту (Г. Закорченна), роботи з батьками з морального виховання (А. Залізник), навчання дітей 6-7 років техніки читання (Н. Ковальова), педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н. Колосова), використання інноваційних технологій (Л. Машкіна), виховання навичок здорового способу життя (В. Нестеренко), формування основних рухових умінь і навичок (С. Петренко), народознавчої роботи (Л. Плетеницька), роботи з дітьми з функціональними порушеннями опорно-рухового апарату (О. Шовкопляс).

Окремо присвячено дослідження щодо вдосконалення змісту професійної підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» (Л. Костельна, Н. Ковалевська, Є. Куделина, Е. Мінібаєва, В. Нестеренко, К. Павелківа), висвітлено особливості становлення та формування фахівця дошкільної освіти: з формування професійної компетентності (Ф. Байбанова, Г. Беленька, Т. Сваталова, Х. Шапаренко) та пізнавальної самостійності (В. Бенера), художніх і конструктивних умінь (Н. Голота), професійного самовиховання майбутніх вихователів (О. Кучерявий), основ педагогічної техніки (Л. Загородня) та професійної готовності (Н. Левінець), організації самостійної іншомовної діяльності (І. Шевченко).

З метою цілісного розгляду проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів необхідно звернути увагу на досвід Швеції (Н. Карпенко), Англії та Шотландії (А. Соколова), США (Н. Мельник).

Отже, свідченням потреби наукового дослідження є забезпечення здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності в контексті сучасних вимог суспільства.

Завдання полягають у з'ясуванні змісту професійної підготовки майбутніх вихователів та обґрунтуванні необхідності її здійснення в умовах сучасної вищої педагогічної школи. Мета статті – проаналізувати наукові дослідження щодо проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності.

З метою розуміння змісту понять «підготовка», «професійна підготовка», звернемося до словників. У тлумачному словнику поняття «підготовка» пояснюється як запас знань отриманий ким-небудь. В енциклопедії професійної освіти підготовка розуміється як загальний термін, що вживається стосовно прикладних завдань освіти, коли мається на увазі освоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального плану, зазвичай пов'язаних із певним видом в тій чи тій мірі регулярної діяльності [3].

У словнику професійної освіти конкретизовано зміст поняття «підготовка» як «дії, спрямовані на вироблення навичок, передачу знань і формування життєвої позиції, необхідні для працевлаштування за будь-якої спеціальності, групі споріднених спеціальностей або для роботи в якій-небудь галузі економіки» [2, 235] та окремо роз'яснюється професійна підготовка як процес «оволодіння знаннями, навичками та вміннями, що дозволяє виконувати працю в певній сфері діяльності» [2, 262].

У словнику теорії та практики вищої професійної освіти професійна підготовка розглядається як «навчання в галузі визначеної професії (спеціальності) з метою прискореного придбання навичок для тих, хто навчається, що необхідні для виконання певної роботи або групи робіт» [11, 77].

В енциклопедії професійної освіти доповнено сутність професійної підготовки як певної сукупності спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, трудового досвіду і норм по-

ведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь [3].

Проблема підготовки вихователів до педагогічної діяльності була предметом дослідження відомих вітчизняних (Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський) та закордонних (І. Герbart, А. Дістервег, Д. Дьюї, Я. Коменський, Й. Песталоцці) педагогів минулого. За словами відомого педагога К. Ушинського, у процесі виховання все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. На його думку, ніщо не може замінити особистість людини у справі виховання [12, 63–64].

Підкреслюючи особливе значення професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності, Я. Коменський писав: «Не можна довірити справу виховання неосвіченій людині, а тим більше людині поганій в моральному відношенні, чие благочестя і совість сумнівні» [4, 249]. Згідно з вченням Я. Коменського, майбутній вихователь повинен мати якості освіченої, моральної та істинно благочестивої людини для того, щоб педагогічно грамотно організувати виховання дітей дошкільного віку [4].

С. Русова наголошувала на професійній підготовці майбутніх вихователів саме як фаховій підготовці «садівниці», але більш за все надавала перевагу щирій глибокій любові до дітей [9].

Особливе значення надається глибокій спрямованості майбутніх вихователів на особистість дитини, розвитку творчих здібностей педагогів у працях Ш. Амонашвілі, В. Загвязинського, С. Сисоевої.

Питанню забезпечення якості підготовки педагогічних кадрів в умовах вищого навчального закладу присвячені дослідження О. Абдулліної, В. Андрущенко, А. Бойко, В. Бондара, О. Гуренко, А. Глузмана, О. Дубасенюка, М. Євтуха, О. Коберника, Л. Кондрашової, В. Лозової, В. Майбороди, М. Мартинюка, О. Мартиненко, Н. Онищенко, О. Пехоти, А. Старєва, В. Сластьоніна, А. Троцко.

О. Абдулліна надає особливе значення саме загальнопедагогічній підготовці, під

якою розуміє системний та цілісний процес, який спрямований на формування в майбутніх педагогів системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, розвиток їхнього інтересу до педагогічної теорії та практики, педагогічного мислення та творчого підходу до педагогічної діяльності [1, 137].

В. Сластьонін стверджує, що професійно-педагогічна підготовка та формування особистості майбутнього педагога є єдиним цілісним процесом, в якому вирішальною ознакою професійної придатності є професійно-педагогічна спрямованість особистості, що утворює каркас, навколо якого компонується основні властивості особистості [10, 22]. Саме схильність є активною формою спрямованості, що «виступає як потреба у педагогічній діяльності, рушійна сила розвитку педагогічних здібностей, одна з умов досягнення педагогічної майстерності» [10, 89].

Отже, згідно з дослідженнями науковців, саме професійна підготовка майбутніх вихователів допоможе зорієнтувати у виборі педагогічної позиції, сформуванню належну професійну спрямованість задля вирішення завдань, що стоять перед сучасною вищою педагогічною школою. Без належного рівня професійної підготовки майбутній вихователь не зможе розраховувати на подальші успіхи у педагогічній діяльності.

Сучасне наукове дослідження В. Нестеренко засвідчило, що професійна підготовка є особливим процесом, метою якого є спеціально організована передача людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності. На думку В. Нестеренко, саме в такому контексті професійна підготовка конкретизує професію вихователя та сфери її функціонування (дошкільна освіта) [5].

Отже, особливе місце у сучасній вищій педагогічній школі належить професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів. Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх вихователів є цілеспрямованим процесом, який спрямований на оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що необхідні для подальшої успішної педагогічної діяльності в умовах дошкільного навчаль-

ного закладу. Саме професійна підготовка допоможе майбутньому вихователю органічно включитись до педагогічної діяльності.

Пріоритетним завданням нової концепції вищої освіти має бути якісне оновлення професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності. Дослідження науковців переконливо доводять, що якість професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах вищої педагогічної школи зумовлює рівень освіченості та вихованості майбутнього покоління нашої держави. Ефективність розвитку дитини дошкільного віку залежить від сформованої в майбутніх вихователів професійної культури, яка є результатом професійної підготовки. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні професійної культури як важливої риси кваліфікованого майбутнього вихователя.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. вузов / О. А. Абдуллина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1990. — 141 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
3. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С. Я. Батгышева. — М. : Изд-во Акад. проф. образования, 1999. — Т. 2. — 383 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / Я. А. Коменский ; [перев. с лат. В. Н. Ивановского, Д. Н. Королькова, Н. С. Терновского] ; под ред. с вводными статьями и примечаниями А. А. Красновского. — М. : Учпедгиз, 1939. — Т. 2. Отдельные произведения. — 279 с.
5. Нестеренко В. В. Теоритико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: монографія / В. В. Нестеренко. — Одеса : Лерадрук, 2012. — 399 с.
6. Про Національну доктрину розвитку освіти: Президент України; Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Президент України; Указ, Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
8. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») Кабінет Міністрів України; Постанова, Програма, Заходи від 03.11.1993 № 896 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
9. Русова С. Ф. Мої спомини / С. Ф. Русова. — К. : Україна-Віта, 1996. — 210 с.

10. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. — М. : Просвещение, 1976. — 159 с.
11. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения : учеб.-методическое пособие / В. И. Никифоров, А. И. Сурыгин. — СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2009. — 141 с.
12. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К. Д. Ушинский ; редкол: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. — Изд-то Академии педагогических наук РСФСР, 1948. — Т. 2 : Педагогические статьи 1857 — 1861. — 647 с.

К. KONOVALOVA

Кривий Ріг

FOR PROBLEM OF FUTURE TEACHERS OF KINDERGARTEN IN PROFESSIONAL TRAINING FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

The article is devoted to professional training future teachers of kindergarten for pedagogical activity in scientific researches. The author shows nation regulatory documents as for necessity of professional training future teachers of kindergarten. The article describes various aspects of professional training future teachers of kindergarten for pedagogical activity in scientific researches. It had been proved that quality of professional training future teachers of kindergarten determines level of education and breeding of future generation of our country. The content of the meanings of «training», «professional training» have been disclosed. It gives some experience of national and foreign teachers that researched this problem.

Key words: training, professional training, future teachers of kindergarten, pedagogical activity, pedagogical school of higher learning.

Е. И. КОНОВАЛОВА

г. Кривой Рог

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены различные аспекты профессиональной подготовки будущих воспитателей к педагогической деятельности в научных исследованиях. Выяснено общегосударственное нормативно-правовое обеспечение по необходимости осуществления профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования. Выяснено, что качество осуществления профессиональной подготовки будущих воспитателей к педагогической деятельности обуславливает уровень образованности и воспитанности будущего поколения нашей страны. Раскрыто содержание понятий «подготовка», «профессиональная подготовка». Освещён отечественный и зарубежный опыт некоторых педагогов по обозначенной проблеме.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка, будущие воспитатели, педагогическая деятельность, высшая педагогическая школа.

Стаття надійшла до редколегії 13.03.2015

УДК 372

С. В. КОПЕЛЮКм. Івано-Франківськ
svitlanka_13@mail.ru

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті окреслено характерні ознаки культури мовленнєвого спілкування молодших школярів засобами новітніх технологій. Аналізуються базові поняття «мовленнєва культура», та «культура мовлення». Доведено, що культура є специфічною характеристикою суспільства і визначає рівень історичного розвитку людства. Нагромаджений уже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчального процесу. Розкриваються базові поняття, рівні виявлення мовленнєвої культури особистості.

Ключові слова: культура мовлення, мовленнєва культура, новітні технології, учні початкової школи.

Найголовнішою ознакою держави та нації є її рідна мова. Рівень розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації, її культури. Рідна мова – невід’ємна частина Батьківщини кожної людини, її Вітчизни.

В умовах національного та соціально-культурного відтворення, становлення державності та демократизації суспільства, відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої ваги набуває культура усного мовлення – найважливішого засобу спілкування, виховання и всебічного розвитку особистості.

Феномен мовленнєвої культури розглядається науковцями на протязі багатьох років, але такі аспекти, як формування мовленнєвої культури спілкування засобами новітніх технологій, ще недостатньо вивчені.

У навчально-виховному процесі проблемі розвитку мовлення надавали великого значення відомі педагоги К. Ушинський, Я. Коменський, вчені-методисти М. Вашуленко, Г. Сагач, Л. Айдарова, Л. Варзацька, Н. Грипас, В. Каліш, В. Мельничайко, О. Хорошковська, Г. Шелехова, М. Пентилюк, І. Синиця, М. Стельмахович.

Проаналізувавши вітчизняну та зарубіжну науково-педагогічну літературу, ми з’ясували, що серед основних завдань сучасної школи, які потребують реалізації, важливе місце займає формування культури мовлен-

ня молодших школярів. Учень початкової школи виступає суб’єктом учіння і обов’язково вступає в міжособистісне спілкування з учителем, однокласниками, іншими людьми. Таким чином, у результаті їхньої взаємодії відбувається різнобічний інформаційний обмін знаннями, вміннями і навичками, моральними цінностями, мотивами та інтересами, зрештою, досвідом спілкування, а також взаємний психічний вплив.

Метою статті є окреслення характерних ознак культури мовленнєвого спілкування молодших школярів засобами новітніх технологій.

Базовими поняттями дослідження є «мовленнєва культура», та «культура мовлення».

Мовленнєва культура – інтегральна духовна властивість особистості, яка відбиває здатність людини до культурно-мовленнєвої діяльності, спрямованої на загальнокультурну комунікацію.

Мовленнєва культура є важливим чинником успішної професійної діяльності, надає особі впевненості в собі, у своїй здатності переконувати людей та формує мовленнєву особистість. «Мовленнєва особистість – це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати» [1, 13].

Проаналізувавши наукову літературу з даної теми, нами було визначено основні ознаки мовленнєвої культури: точність, зрозумілість, чистота мови, багатство й різноманітність, виразність, правильність, доцільність, доречність вживання тих чи інших слів.

Під терміном «культура мови» розуміють відповідність її не тільки сучасним літературним нормам, а й іншим якостям, що свідчать про її комунікативну досконалість: точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність тощо [3, 37].

Не можна говорити про культуру мови й мовлення, не торкнувшись питання культури взагалі. Культура є історично визначеним рівнем розвитку суспільства й людини, що виявляється в типах та формах організації життя й діяльності людей, а також у тих матеріальних і духовних цінностях, які створюють люди. Це соціально-прогресивна творча діяльність людства в усіх сферах буття й свідомості. Культура характеризує матеріальний та духовний рівень розвитку певних історичних епох, суспільно-економічних формацій, певних суспільств, народностей, націй, а також специфічних сфер діяльності або життя [2, 167].

Культура є специфічною характеристикою суспільства і визначає рівень історичного розвитку людства, який зумовлює ставлення людини до природи й суспільства. Тобто вона є відбиттям специфічно людської єдності з природою та суспільством, характеристикою розвитку сил і здібностей особистості. Культура містить у собі не тільки предметні результати діяльності людей, але й суб'єктивні людські сили й здатності, що реалізуються в процесі діяльності, а саме: знання та вміння, професійні навички, рівень інтелектуального, естетичного, морального та духовного розвитку особистості. Слід підкреслити, що саме духовна культура охоплює сферу свідомості, духовного виробництва: пізнання, мораль, виховання та просвітництво, включаючи право, філософію, етику, естетику, науку, мистецтво, літературу, міфологію, релігію.

Категорія «культура мовлення» тісно пов'язана із закономірностями й особливостями розвитку певних суспільств, народностей,

націй, а також специфічних сфер діяльності або життя [2, 167].

Культура є специфічною характеристикою суспільства і визначає рівень історичного розвитку людства, який зумовлює ставлення людини до природи й суспільства. Тобто вона є відбиттям специфічно людської єдності з природою та суспільством, характеристикою розвитку сил і здібностей особистості. Культура містить у собі не тільки предметні результати діяльності людей, але й суб'єктивні людські сили й здатності, що реалізуються в процесі діяльності, а саме: знання та вміння, професійні навички, рівень інтелектуального, естетичного, морального та духовного розвитку особистості. Слід підкреслити, що саме духовна культура охоплює сферу свідомості, духовного виробництва: пізнання, мораль, виховання та просвітництво, включаючи право, філософію, етику, естетику, науку, мистецтво, літературу, міфологію, релігію.

Категорія «культура мовлення» тісно пов'язана із закономірностями й особливостями розвитку та функціонування мови, а також із різноманітною мовленнєвою діяльністю. Мовна система надає можливості знаходити нову мовленнєву форму для вираження певного змісту в кожній реальній ситуації мовленнєвого спілкування. Культура мовлення виробляє навички регулювання добору й використання мовних засобів у процесі мовленнєвого спілкування, допомагає сформувати свідоме ставлення до їхнього використання у мовленнєвій практиці.

Теоретичні підходи до використання новітніх технологій навчання, які мають глибоке історичне коріння, привертали увагу багатьох вчених. Їх цікавила як психологічна сторона проблеми – питання активності людини, активізації його навчально-пізнавальної діяльності: Б. Ананьєв, Л. Виготський, Дж. Дьюї, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ж. Ж. Руссо та інші, так і педагогічна, – направлена на пошук найбільш ефективних форм і методів навчання: Я. Коменський, А. Макаренко, І. Песталоцці, В. О. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. У розробці проблеми інтеракції брали участь Р. Мертон, Дж. Мід, Дж. Морено, К. Фопель, Т. Шибутані та інші.

Проте в практиці навчання їх розробки не набули широкого поширення як з об'єктивних причин історичного розвитку, так і в зв'язку з відсутністю ефективних, технологічних прийомів і методів практичної реалізації.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми зупинилися на інтерактивному навчанні. На думку, О. І. Пометун, організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером дитячого колективу [4].

О. І. Пометун та Л. В. Пироженко визначили умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), в яких вони реалізуються. Автори розподіляють їх на чотири групи, в залежності від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології навчання у грі;
- технології навчання в дискусії [4].

Для підвищення рівнів культури спілкування учнів використовували бесіди, тренінги, виховні заняття, які включали в себе і теоретичні та практичні види навчальної діяльності. У даних формах роботи активно використовувались мультимедійні засоби навчання, завдяки чому навчальне середовище доповнювали відео, звук, анімація. Усе це здійснювало значний вплив на емоційну сферу молодших школярів, підвищуючи пізнавальну активність інтересу до навчання, активізуючи навчальну діяльність учнів.

Спираючись на аналіз психологічного процесу виникнення висловлювання, положення про його чотирифазну структуру (орієнтування, планування, реалізація і контроль), а також психолінгвістичні особливості мовленнєвої діяльності, ми дійшли висновку про необхідність поетапного формування культури спілкування шляхом комплексного відпрацювання її основних ознак.

На першому етапі було поставлено завдання формувати первинні мовленнєві вміння, пов'язані з вимогами до культури мовлення: слухати і розуміти українське мовлення, вимовляти слова згідно з діючими орфоепічними нормами сучасної української мови.

Для правильної вимови слів, формування орфоепічних навичок використовували вправи «Грамотійка та її друзі» та «Тренажер грамотності».

На другому етапі відбувалося залучення дітей молодшого шкільного віку до різноманітних мовленнєвих ситуацій, а також різних видів діяльності, які стимулювали прагнення дітей взаємодіяти, дотримуватись норм етикету.

Різнманітні мовленнєві ситуації створювались за допомогою навчальних мультфільмів де представлено різні ситуації спілкування між різними комунікантами: діти-діти, діти – дорослі (добре знайомі, члени родини, чужі), діти – люди різних професій (лікар, продавець, водій автобуса, директор школи тощо). Беручи участь в побудові й аналізі таких мовленнєвих ситуацій діти набувають досвіду вирішувати особисті проблеми за допомогою рідної мови і висловлювати прохання, перепрошувати за певні помилки поведінки, зауважувати необхідну інформацію тощо.

Третій етап передбачав вироблення здатності до рефлексії та об'єктивної самооцінки. На цьому етапі використовували групові та парні види роботи, аналізували мовленнєві ситуації, застосовували взаємоаналіз, самоаналіз. Діапазон вправ цього етапу був достатньо широким. Для вироблення здатності до рефлексії й об'єктивної самооцінки учням початкових класів пропонували ситуації спілкування наближені до реальних, що забезпечували за допомогою інсценізації творів дитячої художньої літератури, імпровізовані розповіді віршів і казок, ігри-драматизації, бесіда з елементами самооцінки та інші. Забезпечення активності молодших школярів у спілкуванні з однолітками відбувалося за допомогою створення та використання виховуючих ситуацій, організації діалогів, розігрування сценок тощо. Залучення дітей молодшого шкільного віку до різноманітних видів діяльності, зокрема, ігрової, пізнавальної та

інших, що є значимими для самореалізації, здійснювалося шляхом використання дидактичних, сюжетно-рольових, рухливих ігор і вправ; застосування інформаційних видів роботи з молодшими школярами; творчих завдань; конкурсів; розв'язування моральних, проблемно-ситуативних задач, розгадування кросвордів, «зашифрованих» слів та інших.

Система запропонованих вправ була побудована з урахуванням того, що процес формування культури спілкування молодших школярів складається з кількох, тісно пов'язаних між собою ланок: сприймання, відтворення, осмислення нового матеріалу, формування і закріплення набутих знань, умінь, навичок, самостійного застосування вторинних умінь у власній мовленнєвій практиці під час активного продукування мовних одиниць.

Отже, мовленнєва культура є невід'ємною часткою духовної культури особистості й органічно пов'язана з усіма іншими її скла-

довими. До інтерактивного навчання не можна ставитися як до універсального засобу навчання культури мовлення молодших школярів. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у формуванні мовленнєвої культури на уроках літературного читання.

Список використаних джерел

1. Буденкевич Ю. Поради батькам: як працювати над словом в молодшому шкільному віці / Ю. Буденкевич // Початкова школа. — 1997. — № 10. — С. 11—13.
2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Г. В. Сучков, В. Е. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 544 с.
3. Львов М. Р. Риторика. Культура речи: [учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов] / М. Р. Львов. — М. : ИЦ Академия, 2003. — 272 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. — К.: Видавництво А.С.К., 2004. — 192 с.
5. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротинко. — Харків: Видавнича група «Основа», 2003. — 78 с.

S. KOPELYUK

Ivano-Frankivsk

FORMATION OF CULTURE THE SPEECH COMMUNICATION ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS NEW TECHNOLOGIES

In the article outlines the characteristic features of culture speech communication junior pupils by means of new technologies. Analyzes the basic concept of «speech culture» and «culture of speech». Proved, that culture is a specific characteristic of society and determines the level of historical development. Accumulated today in Ukraine and abroad experience convincingly demonstrates that interactive methods promote intensification and optimization of the educational process. Disclosed basic concepts the level of speech culture of the personality.

Key words: speech culture, culture of speech, new technologies, students of primary school.

С. В. КОПЕЛЮК

г. Ивано-Франковск

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ НОВЕЙШИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье обозначены характерные признаки культуры речевого общения младших школьников средствами новейших технологий. Анализируются базовые понятия «речевая культура» и «культура речи». Доказано, что культура является специфической характеристикой общества и определяет уровень исторического развития человечества. Накопленный уже сегодня в Украине и за рубежом опыт убедительно свидетельствует, что интерактивные методы способствуют интенсификации и оптимизации учебного процесса. Раскрываются базовые понятия, уровни выявления речевой культуры личности.

Ключевые слова: культура речи, речевая культура, новейшие технологии, ученики начальной школы.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 37.01

В. Г. КОРИЦЬКИЙ

м. Запоріжжя

vkorzoippo@ukr.net

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Стаття присвячена актуальній проблемі – військово-патріотичному вихованню учнів у сучасних умовах, розглядаються основні положення, методи, напрями, форми військово-патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. Приділяється увага викладанню в школі предмета «Захист Вітчизни».

Ключові слова: патріот, патріотизм, патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання, «Захист Вітчизни».

Інтеграція України у світове та європейське співтовариство визначає модернізацію патріотичного виховання школярів. На сьогодні набуває актуальності переосмислення виховання в учнів почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, громадянського самовизначення, національної самосвідомості. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» та в інших нормативних документах визначено основні вимоги щодо патріотичного виховання. Водночас виникає нагальна потреба в осмисленні, узагальненні основних шляхів формування патріотичного виховання школярів, визначенні пріоритетних перспектив щодо створення умов для вільного саморозвитку учнів, збереженні їхньої індивідуальності та особистої відповідальності за долю держави та українського народу, виховання поваги до державних символів, традицій та культури всіх національностей, які проживають на Україні.

Аналіз педагогічної літератури з означеної проблеми показує, що в більшості досліджень поглиблено розглядаються окремі аспекти патріотичного виховання. У працях І. Бега, К. Журби, Ю. Завалевського, О. Захаренка, П. Ігнатенка, В. Киричок, Б. Кобзаря, А. Макаренка, В. Новосельського, Ю. Руденка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, В. Третьякова, К. Чорної та інших акцентується, що

патріотизм властивий кожному громадянину, є серцевиною української національної ідеї; передбачає любов до Батьківщини, свого народу, рідної землі; готовність на самопожертву заради них; сприяє розвитку України як суверенної, правової, демократичної держави. Окремі аспекти формування патріотичних якостей з урахуванням вікових особливостей досліджуваного контингенту розглянуто в дисертаційних роботах М. Качур, О. Коркішко, Н. Михальченко, Т. Гавлітіної, Р. Петронговського, С. Рашидової. Дослідження В. Гонського, В. Гуменюка, М. Зубалія, П. Ігнатенка, А. Мельниченка та інших засвідчують, що на сьогодні необхідно виховувати молоде покоління національно свідомими патріотами, яке здатне забезпечити рідній державі гідне місце в цивілізованому світі, сприяти цілісності та соборності.

Метою статті є розгляд основних положень, методів, напрямів, форм військово-патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, акцентування на викладанні у школі предмета «Захист Вітчизни».

Стара суспільна система зруйнована, а нова лише задекларована Конституцією України. Перехід від державно-планової до ринкової економіки здійснюється на тлі корупції, правового нігілізму, тому виникають певні суперечності у вихованні особистості [2, 7]. Головна проблема в тому, що молоде покоління дорослішає, востає в життя нового суспільства, де ціннісні орієнтири набувають невизначеності. Це породжує в молодих громадян невпевненість у завтрашньому дні, психологічний дискомфорт, комплекс особи-

стої неповноцінності, зневіру в цивілізоване життя на Україні.

Патріотична самосвідомість особистості ґрунтується на моральній основі. На сьогодні девальвація духовних цінностей, зниження рівня відповідальності зумовили широке поширення в суспільній свідомості байдужості, егоїзму, цинізму, невмотивованої агресивності, неповажного ставлення до держави. Тільки цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи, інших соціальних інститутів здатні вплинути на формування високої патріотичної свідомості особистості, яка проявляється в любові до Батьківщини, виконанні громадянського й конституційного обов'язку, прагненні бути корисним для суспільства. Виховання патріотичної свідомості є складовою цілісного процесу формування особистості.

Патріотизм – любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народові, готовність заради нього на жертви й подвиги [1, 711]. Саме основи військово-патріотичного виховання учнів закладаються в школі й базуються на таких принципах, як державна спрямованість, науковість, пріоритет гуманістичних і демократичних цінностей, повага до конституційних прав і свобод людини й громадянина, виховання учнів на патріотичних, історичних та бойових традиціях українського народу.

Патріотичне виховання передбачає виховання почуттів, означає формування високого ідеалу служіння народові, готовності в будь-який час стати на захист Батьківщини, вивчати бойові традиції та героїчні сторінки українського народу його Збройних Сил.

Проблеми патріотичного виховання школярів є в полі зору сучасних учених, педагогів, які досліджували поняття «патріотизм», «патріотичне виховання» [5], ґрунтуються на фундаментальних працях у галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти та виховання.

У педагогічній літературі виокремлюють три види патріотизму:

1. Етнічний патріотизм, який ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо. Цей термін уперше використав відомий учений-психолог І. Кон,

який зауважив, що «...етнопатріотизм пов'язаний з утвердженням конкретизованих, спрощених образів свого народу, як правило, наділених позитивними рисами» [8, 189].

Соціолог Т. Ісламшина більш детально розглядає етнопатріотизм. Вона визначає його як почуття внутрішнього духовного зв'язку зі своїм народом, поваги до «своїх» етнічних цінностей [6, 38]. Цей патріотизм зумовлений природою як відчуття видової ознаки народу, є природженим і розвивається повноцінно, якщо дитина зростає в національно зорієнтованій сім'ї.

2. Територіальний патріотизм базується на любові до того місця на землі, де людина народилася.

3. Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації: побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який базується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості [9, 115–116].

Складовою частиною патріотичного виховання є військово-патріотичне виховання, яке орієнтоване на формування в підростаючій особистості готовності до захисту Вітчизни, розвиток бажання здобувати військовій професії, проходити службу в Збройних Силах України, як особливому виді державної служби. Його зміст визначається національними інтересами України й покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні безпеки від зовнішньої загрози [3, 14].

Відповідно до вимог Конституції України, Закону України «Про військовий обов'язок і військову службу» та «Концепції допризовної підготовки і військово – патріотичного виховання молоді», схваленої Указом Президента України від 25 жовтня 2002 р. № 948/2002 здійснюється допризовна підготовка та військово – патріотичне виховання учнів. Вони вивчають новий предмет «Захист Вітчизни» протягом трьох періодів: в 10-11 класах та на навчально – польових зборах.

Зміст предмета «Захист Вітчизни» передбачає ознайомлення учнів зі специфікою військової підготовки та містить такі розділи: «Збройні Сили на захисті Вітчизни»; «Статути Збройних Сил»; «Міжнародне гуманітарне

право»; «Тактична підготовка»; «Вогнева підготовка»; «Стройова підготовка»; «Прикладна фізична підготовка»; «Військова топографія»; «Військово-медична підготовка» та «Основи цивільного захисту».

Вивчаючи предмет «Захист Вітчизни», учні дізнаються про особливості служби в Збройних Силах України, готуються до виконання обов'язків солдата. Військова служба – конституційний обов'язок громадянина України, який забезпечує розвиток і становлення особистості, сприяє формуванню само-свідомості, характеру, гартування тіла та духу, використання знань, умінь та навичок у повсякденному житті.

Вивчення предмета «Захист Вітчизни» дозволяє використовувати на кожному уроці матеріали із життя воїнів у мирний час, пропагувати приклади героїчного минулого та сьогодення українського народу.

Основними методами військово-патріотичного виховання учнів є:

- переконання – формування впевненості в суспільній корисній діяльності з підготовки до захисту Вітчизни;
- особистий приклад вчителя (керівника), який має бути взірцем для учня, вихованця;
- стимулювання різноманітних форм навчання молоді;
- самопідготовка та самоконтроль у навчанні [4, 54].

Виокремлюють такі напрями військово-патріотичного виховання:

- *державний* – базується на забезпеченні державною системи військово-патріотичного виховання;
- *соціальний* – ґрунтується на вивченні норм моралі, їх дотриманні, орієнтований на усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей та інтересів, виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови, звичаїв і традицій українського народу;
- *військовий* – передбачає вивчення військової історії України, переможних битв українського війська, основних зразків техніки й озброєння Збройних Сил України, набуття початкових навичок користування ними, підвищення фізичної загартованості в інтересах підготовки до захисту Вітчизни;
- *психолого-педагогічний* – ґрунтується на вивченні психологічних особливостей молоді, їх урахуванні у процесі підготовки юнаків до військової служби, проведенні методичної роботи з узагальнення та поширення передового досвіду військово-патріотичного виховання, вдосконаленні форм і напрямів цієї діяльності;
- *правовий* – передбачає формування глибоких правових знань, прищеплення високої правової культури [4, 53–54].

Військово-патріотичне виховання здійснюється насамперед у процесі навчання, де в учнів закладається фундамент глибоких знань, формується світогляд, національна свідомість. У школах військово-патріотичне виховання проводиться у формі бесід, розповідей, зустрічей із ветеранами війни, військової служби, миротворцями ООН, учасниками антитерористичних операцій, походів по місцях бойової та трудової слави, екскурсій до музеїв військових частин. Доцільно проводити дні та місячники захисника Вітчизни, «вахти пам'яті», пошуково-краєзнавчу роботу, військово-спортивні ігри тощо. Під час проведення навчально-виховних занять велика увага звертається на позитивні сторони розвитку учнів: вболівання за долю своєї Батьківщини, гордість за трудові досягнення батьків та прадідів, повага до вчителів та старших, ветеранів праці, війни та учасників антитерористичних операцій.

До військово-патріотичного виховання повинні залучатися й інші вчителі-предметники. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти зазначається, що «викладання історичних дисциплін спрямоване на виховання в особистості рис патріота України, активного компетентного громадянина, людини з гуманістичними й демократичними цінностями» [3]. Так, на уроках історії учнів ознайомлюють із законами суспільного розвитку, з козацькою добою, яка багата на події та героїв, здійснюють по-дорожі в минуле, водночас осмислюються й новітні сторінки історії. На уроках літератури формуються моральні ідеали молоді на прикладах позитивних героїв художніх творів, виховується почуття гордості за свою Батьківщину, за високі досягнення земляків в Україні та світі. На уроках математики, фізики, хімії біології учні одержують основи знань, без яких неможливо оволодіти сучасною військовою технікою та зброєю, засобами захисту від зброї масового ураження тощо.

Важливу роль у патріотичному вихованні відіграють засоби масової інформації: радіо, телебачення, мережі Інтернет, театралізовані вистави, концерти тощо.

Військово-патріотичне виховання повинно гармонійно поєднуватися із залученням

учнів до найкращих досягнень світової цивілізації. Ефективність такого процесу залежить від послідовності проведення єдиної політики й скоординованості дій усіх соціальних інститутів, що сприятиме виробленню критичного мислення, прихильності до своєї національної спадщини та усвідомлення ролі й місця у світовому духовному розвитку, а також пошани традицій. Тільки глибока й усвідомлена любов до своєї Вітчизни спонукає людину з повагою ставитися до почуттів інших, бути чулим до трагедій народу.

Ядром державної гуманітарної політики щодо військово-патріотичного виховання має стати забезпечення громадянського, патріотичного, морального виховання, соціальної активності, відповідальності та толерантності. Формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, повинна орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, бути підготовленою до життя в постійно конкурентному світі.

Робота з військово-патріотичне виховання має проводитися комплексно в єдності всіх його складників, спільними зусиллями органів державного управління, освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій та об'єднань, Збройних Сил України, інших силових структур [3, 14].

Досвід передових шкіл засвідчує, що військово-патріотичне виховання є складовою розвитку особистості, а тому його необхідно проводити систематично, цілеспрямовано й

наполегливо в навчально-виховному процесі, а не тільки у старших та випускних класах, як це здійснюється в наш час.

Дослідження не претендує на вичерпність розгляду проблеми. Сучасне життя вимагає переосмислення реалій і конкретних дій щодо військово-патріотичного виховання в навчальних закладах, переосмисленні форм та методів навчання.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. — К. : Ірпінськ : ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.
2. Виховуємо громадян – патріотів України : [науково-методичний посібник] / К. І. Чорна ; авт. кол. за заг. ред. К. І. Чорної / К. І. Чорна. — Черкаси : Видавництво ЧОІПОПП, 2012. — 268 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/.
4. Книга вчителя предмета «Захист Вітчизни» / [упоряд. С. М. Дятленко, В. І. Ганчева, Є. В. Василенко, С. І. Жевага]. — Х. : Торсінг плюс, 2006. — 624 с.
5. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні : Педагогічні концепції / [А. Погрібний, А. Алексюк, О. Вишневський, В. Майборода, П. Кононенко, М. Стельмахович, Т. Усатенко]. — К. : Школяр, 1997. — 148 с.
6. Исламшина Т. Г. Кризис полиэтнического общества и возрождение этнических ценностей : автореф. дисс. докт. социал. наук : 22.00.04 / Т. Г. Исламшина. — Уфа, 1993. — 38 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : osvita.ua/legislation/other/36322/.
8. Кон И. С. Психология предрасудка / И. С. Кон // Новый мир. — 1969. — № 9. — С. 186—193.
9. Вишневський О. Теоретичні основи педагогіки : [підручник для студентів] / О. Вишневський ; за ред. О. Вишневського. — Дрогобич : Відродження, 2001. — 268 с.

V. KORYTSKYI
Zaporizhzhya

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE CURRENT CONDITIONS

The article is devoted to the problem – the military-patriotic education of students in modern conditions are considered basic provisions, methods, directions, forms of military-patriotic education in secondary schools. Attention is paid to teach in the subject of «homeland security».

Key words: patriot, patriotism, patriotic education, military-patriotic education «homeland security».

В. Г. КОРИЦЬКИЙ
г. Запоріжжя

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена актуальной проблеме – военно-патриотическому воспитанию учащихся в современных условиях, рассматриваются основные положения, методы, направления, формы военно-патриотического воспитания в общеобразовательных учебных заведениях. Уделяется внимание преподаванию в школе предмета «Защита Отечества».

Ключевые слова: патриот, патриотизм, патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, «Защита Отечества».

Стаття надійшла до редакції 02.04.2015

УДК 37.034

В. Л. КОРОЛЕНКО

м. Миколаїв

viktorko73@mail.ru

ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури визначено сутність процесу морального виховання дітей дошкільного віку. Акцентовується на необхідності морального виховання дітей дошкільного віку як основи загального морального розвитку зростаючої особистості.

Ключові слова: моральні цінності, моральне виховання, діти дошкільного віку.

Актуальність проблеми морального виховання зумовлена кризою сучасного суспільства, в якому сталося розмивання моральних норм, значущості інституту сім'ї, духовних цінностей, що ускладнює процес морального становлення дітей дошкільного віку. Моральне виховання сприяє формуванню гармонійної особистості, яка усвідомлює моральні норми і цінності, що визначають основу стосунків між людьми в суспільстві.

Кризі моральності суспільства сприяють сучасні фривольні методики виховання дітей, у межах яких дитина отримує основи морального виховання поза сім'єю за допомогою нав'язаних деморалізованим суспільством засобів (засоби масової інформації, Інтернет, тощо).

Мета статті – висвітлення методів і засобів морального виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми свідчить про інтерес науковців до проблеми морального виховання підростаючого покоління (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бодальов, Л. Божович, О. Вишневський, Л. Громова, В. Клименко та інші). Водночас питанню морального виховання дітей дошкільного віку в наукових роботах уваги приділено недостатньо.

Формування основ моральних якостей людини починається в дошкільному віці і від успішності цього процесу залежить його подальший моральний розвиток. У вихованні дитини з перших років її життя, важливе місце посідає формування моральних якостей. У процесі спілкування з дорослими виховується прихильність і любов до них, бажання поводитись відповідно до їхніх вказівок, робити

їм приємне, утримуватися від вчинків, що засмучують близьких людей. Емоційна чуйність дитини складає основу для формування в неї моральних якостей: задоволення від хороших вчинків, схвалення дорослих, сорому, засмучення, неприємних переживань від свого поганого вчинку, від зауваження, незадоволеності дорослого. У дошкільному віці формуються чуйність, співчуття, доброта, радість за інших. Моральні відчуття спонукають дітей до активних дій: допомогти, проявити турботу, увагу, заспокоїти тощо [2; 3; 6].

У ранньому віці дитина здатна максимально емоційно переживати і співпереживати, вона сприймає слова і дії дорослих не ставлячи їх під сумнів, на відміну від того віку, коли дитина стає старшою і вчиться аналізувати слова та вчинки довоколишніх, зіставляти зі своїм досвідом і робити певні, не завжди правильні висновки. Досвід, набутий дітьми молодшого віку, переходить у категорію належного, достеменного, канонічного, такого, що не ставиться під сумнів.

Моральне виховання в дошкільному віці реалізується через систему методів і засобів, натомість основним джерелом морального виховання і становлення гармонійної особистості дитини є її сім'я. Допоміжним механізмом для реалізації морального виховання дошкільників є дошкільні навчальні заклади, роллю яких є корекція помилок виховання дитини в сім'ї [1; 12].

На нашу думку, моральне виховання дошкільників – складний процес формування переконань і системи цінностей дитини, що реалізується за допомогою певних методів, до яких відносяться: переконання; розповідь; пояснення; роз'яснення; навіювання; мораль-

на бесіда; приклад; заохочення; покарання [4; 7; 10; 11].

Переконавання передбачає розумний доказ якогось поняття, моральної позиції, оцінки того, що відбувається. Слухаючи запропоновану інформацію, діти сприймають не стільки поняття і думки, скільки логічність викладу вихователем своєї позиції.

Розповідь – це яскравий, емоційний виклад конкретних фактів і подій, що мають моральний зміст. Впливаючи на відчуття, розповідь допомагає вихованцям зрозуміти і засвоїти сенс моральних оцінок і норм поведінки, формує в них позитивне ставлення до вчинків, відповідних моральних норм, впливає на поведінку. Якщо за допомогою розповіді не вдається забезпечити ясне і чітке розуміння певних моральних положень (законів, принципів, норм поведінки тощо), застосовується метод пояснення. Для пояснення характерна доказова форма викладу, заснована на використанні логічно зв'язаних висновків, що встановлюють істинність думки. Роз'яснення використовують для формування або закріплення нової моральної якості, форми поведінки, а також для формування відповідного ставлення до певного здійсненого. Важливою рисою, що відрізняє роз'яснення від пояснення і розповіді є орієнтованість дії на конкретну групу або окрему людину.

Навіювання використовується у випадках, коли вихованець повинен прийняти певні настанови. Воно впливає на дитину в цілому, створюючи настанови і мотиви діяльності, і характеризується тим, що вона не критично сприймає педагогічну дію. Навіювання підсилює дію інших методів виховання. Використання цього методу сприяє переживанню дітьми своїх вчинків і пов'язаних з ними емоційних станів. Процес навіювання часто супроводжується процесом самонавіювання, коли дитина намагається сама собі вселити емоційну оцінку своєї поведінки.

Наування поєднує прохання з роз'ясненням і навіюванням. Педагогічна ефективність цього методу залежить від прийнятої вихователем форми звернення до дитини, його авторитету, моральних якостей, переконаності в правоті своїх слів і дій. Напучення набуває форми похвали, звернення до відчуттів влас-

ної гідності, честі, або збудження відчуття сорому, покаяння, незадоволення собою, своїми вчинками і вказівки шляхів до виправлення.

Моральна бесіда – це метод систематичного і послідовного обговорення знань, що передбачає участь як вихователя, так і вихованців. Бесіда відрізняється від розповіді тим, що вихователь вислуховує і враховує думки співбесідників, будує свої стосунки з ними на принципах порозуміння і співпраці. Моральна бесіда називається тому, що її предметом стають моральні проблеми. Мета етичної бесіди – поглиблення, зміцнення моральних понять, узагальнення і закріплення знань, формування системи моральних поглядів і переконань.

Приклад – це виховний метод, що дає конкретні зразки для наслідування і активно формує свідомість, відчуття, переконання вихованців, активізуючи їхню діяльність. Сутність цього методу полягає в тому, що наслідування, забезпечує підростаючої особистості можливість привласнити великий об'єм узагальненого морального досвіду. У педагогічній практиці, як приклади, використовуються видатні особистості (письменники, учені, герої літературних творів, кінофільмів). Приклад дорослої людини (батьків, вихователя) може бути дієвим лише в тому випадку, якщо вона має авторитет у дитини, є для неї референтною особистістю.

Заохочення – вираження позитивної оцінки дій вихованців. Воно закріплює необхідні навички і звички. Дія заохочення заснована на збудженні позитивних емоцій, тому воно вселяє впевненість, створює приємний настрій, підвищує відповідальність. Види заохочення: схвалення, підбадьорення, похвала, вдячність, нагородження грамотами, дарунками і т. ін.

Покарання – це метод педагогічної дії, який повинен попереджати небажані вчинки учнів, гальмувати їх, викликати відчуття провини перед собою і іншими людьми. Відомі такі види покарання: накладення додаткових обов'язків; позбавлення або обмеження певних прав; моральний осуд, засудження. Вважаємо, що покарання повинне застосовуватися з урахуванням таких вимог:

- воно має бути справедливим і не повинно принижувати гідність дитини;
- не можна квапитися карати, якщо немає повної упевненості в справедливості покарання і його позитивному впливі на поведінку дитини;
- застосовуючи покарання, необхідно переконатися, що дитина зрозуміла, за що її карають;
- покарання не має бути «глобальним», тобто караючи дитину, треба знайти в її поведінці і позитивні сторони і підкреслити їх;
- покарання не повинне відміняти заохочення, обіцяне дитині раніше;
- якщо дитина покарана, значить, воно вже пробачена, і більше не варто вести розмову про колишню її провину.

Багато батьків у процесі морального виховання дитини вважають головним механізмом заохочення і покарання, неправильно інтерпретуючи ці методи, зводячи їх до матеріального заохочення і фізичного покарання або матеріального позбавлення. Як свідчать результати нашого дослідження, така тактика є малоефективною в довгостроковій перспективі, оскільки фізичні і матеріальні позбавлення є проявом зовнішнього морального контролю для дітей дошкільного віку. Моральне виховання стимулює прояв внутрішнього заохочення (самого себе) і внутрішнього позбавлення (покарання - самовільної відмови від заохочення, блага) [5; 8; 9].

Мислення і уявлення дитини дошкільного віку, моральне виховання якої реалізується через певну систему засобів, відрізняються граничною конкретністю, тому їй необхідні чіткі, зрозумілі форми і символи для усвідомлення таких абстрактних понять моральних принципів, як доброта, вірність, вдячність, чуйність, кохання, краса, тощо.

Серед основних засобів морального виховання дошкільників виокремлюють: казку; гру; творче завдання; працю; природу; спілкування як з однолітками, так і з дорослими; колектив. Так, колектив - дитяче оточення, яке є одним із важливих засобів морального виховання дошкільників, що дозволяє дитині розвивати свою індивідуальність у межах суспільства, керованого своїми законами і нормами. Гармонійний розвиток особистості неможливий без колективу, оскільки людина - істота соціальна, яка проживає в соціумі і є його частиною [7; 8].

Важлива роль у моральному вихованні дитини належить сім'ї. Дитина, як імітатор

дорослих, копіює поведінку батьків, переймає їхню тактику звернення один до одного і спілкування з іншими людьми. Неможливо виховати гармонійну високоморальну особистість у «хворій» родинній атмосфері, в якій переважають неповага, егоїстичність, лінь, тощо. Сім'я є основним середовищем для здобуття досвіду і знань для дитини. Дошкільний навчальний заклад і інші освітні установи лише коректують помилки батьківського виховання. Моральне виховання дитини в сім'ї повинне реалізовуватися з максимальною пошаною її особистісної гідності. Формування моральної поведінки дитини необхідно заохочувати, а не придушувати її ініціативи, прояви особистісних якостей [4; 6].

Спираючись на отримані результати нашого дослідження, можемо стверджувати, що для дитини дошкільного віку моральне виховання реалізується крізь призму сімейних стосунків, успадковуючи які, дитина стає гідним членом сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молоді сім'ї: Навч. посіб. / Т. Ф. Алексєєнко. — К.: ІЗМН, 1987. — 116 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. — Минск: Университет, 1990. — 500 с.
3. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание / пер. с англ.; общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 1986. — 424 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: моногр. : у 2 кн. / І. Д. Бех — К.: Либідь, 2003. — Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 344 с.
5. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М.: Педагогика, 1982. — 272 с.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологические исследования) / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
7. Боришевський М. Й. Моральні переконання та їх формування у дітей / М. Й. Боришевський. — К.: Т-во «Знання» УРСР, 1979. — 48 с.
8. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників молоді і батьків / Г. Г. Ващенко. — 3-тє вид. — Полтава, 1994. — Т. 1. — 191 с.
9. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання: Пед. Нариси / О. І. Вишневський. — Львів, 1996. — 238 с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
11. Громова Л. А. Етика взаимоотношений поколений / Л. А. Громова. — М.: Знание РСФСР, 1989. — 31 с.
12. Клименко В. В. Психічний розвиток дитини: родинне виховання: Метод. посіб. / В. В. Клименко. — К.: Навч. посіб., 1994. — 81 с.

V. KOROLENKO

Mykolaiv

FEATURES OF MORAL EDUCATION CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

On the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature essence of process of the moral educations of children of preschool age is certain, the analysis of the various going is conducted near the decision of this problem. The results of the conducted analysis testify, about the necessity of the moral educations of children of preschool age which makes basis of general moral development of growing personality.

Key words: moral forming, moral factors, moral values, moral education, preschool children.

В. Л. КОРОЛЕНКО

г. Николаев

К ПРОБЛЕМЕ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы определена сущность процесса морального воспитания детей дошкольного возраста. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о необходимости морального воспитания детей дошкольного возраста, который составляет основу общего морального развития растущей личности.

Ключевые слова: моральные ценности, моральное воспитание, дети дошкольного возраста.

Стаття надійшла до редколегії 06.04.2015

УДК 378.14:373.21

А. В. КУРЧАТОВА

м. Николаїв

kurchat67@mail.ru

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДО ВИХОВАННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКА В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито особливості використання різних видів науково-дослідницької роботи студентів педагогічного вузу в системі їхньої підготовки до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку. Надано окремі рекомендації щодо використання науково-дослідницької діяльності майбутніх вихователів, опираючись на приклад викладання спецкурсу «Методика виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку».

Ключові слова: науково-дослідницька робота, майбутні вихователі, науковий гурток, шанобливе ставлення до батька.

Сучасний стан суспільства, оновлення всіх сфер його соціального життя, модернізація системи вищої освіти України потребують по-новому розглянути підготовку педагогічних кадрів. У цих умовах вагоме місце посідає науково-дослідницька робота майбутніх вихователів, без якої неможливо здійснювати підготовку фахівців на рівні сучасних вимог, адже сучасний дошкільний навчальний заклад потребує фахівців, не лише озброєних глибокими професійними знаннями та вмінням працювати з дітьми, а й здатних самостійно здобувати наукові знання, навчатися протягом усього життя, спроможних опе-

ративно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно, творчо. Відтак, самостійність, творчість, здатність до самоосвіти стають професійно необхідними якостями особистості майбутнього вихователя.

Успішне формування вищезгаданих якостей у студентів вищого навчального закладу, залежить від вдалої організації науково-дослідницької роботи суб'єктів навчання. Постановка проблеми полягає в аналізі сутності, особливостей організації науково-дослідницької роботи майбутніх вихователів, наданні окремих рекомендацій щодо її проведення на прикладі читання спецкурсу

«Методика виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку».

Проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розглянуто в дослідженнях сучасних учених Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богиніч, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Загородньої, І. Княжевої, О. Кононко, К. Крутій, Т. Люриної, М. Машовець, Т. Поніманської, О. Проскури, Т. Степанової, О. Сухомлинської, Г. Сухорукової.

Наукові джерела свідчать, що вивченню проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у процесі науково-дослідницької роботи присвячено дослідження Л. Артемової, А. Богуш, В. Бондаря, О. Запорожець, І. Зязюна, Н. Лисенко, Г. Люблінської, С. Рубінштейна, О. Савченко, О. Сисоєвої. Водночас проблема підготовки майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька у процесі науково-дослідницької роботи не була предметом наукового пошуку.

Актуальним завданням постає формування у студентів дослідницьких навичок, уміння орієнтуватися в пошуках найдоцільніших методів роботи в напрямку виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку.

Науково-дослідницька робота – це невід’ємна складова навчального процесу у вищому навчальному закладі, яка підвищує рівень розумової активності студентів, сприяє становленню особистої позиції, цілеспрямованості, відповідних мотивів і настанов. На думку О. Семенов, науково-дослідницька робота сприяє формуванню педагога-дослідника, який володіє високою професійною мобільністю, сучасним змістом навчально-виховного процесу та новітніми засобами вирішення педагогічних завдань, творчо мислить, вільно орієнтується у стрімкому потоці наукової інформації, розуміється в нових педагогічних технологіях, уміє застосовувати інтерактивні засоби навчання [3, 37].

Основним завданням науково-дослідницької роботи студентів, на думку Г. Філь, є розвиток у них умінь пошукової, дослідницької діяльності, творчого розв’язання навчально-виховних завдань у професійній діяльнос-

ті, а також у формуванні вмінь застосовувати методи наукових досліджень на практиці [4, 33]. Залучення майбутніх вихователів до участі в науково-дослідницькій роботі сприяє розвитку інтересу до майбутньої професії, удосконаленню навичок роботи з дітьми та батьками, посиленню творчого пошуку. У поєднанні з теоретичними заняттями та різними видами педагогічної практики науково-дослідна робота ставить суб’єктів навчання в умови, близькі до самостійної педагогічної діяльності.

Науково-дослідницька робота майбутніх вихователів забезпечує вирішення таких основних завдань:

- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання в роботі з батьками;
- необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань з виховання шанобливого ставлення до батька;
- розширення теоретичного кругозору.

Науково-дослідницька робота студентів під час вивчення спецкурсу «Методика виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку» охоплювала такі форми навчальної роботи.

– написання рефератів з конкретної теми у процесі вивчення наукової літератури й фундаментальних професійно-орієнтованих дисциплін. Наприклад, теми рефератів: «Сучасний стан виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку в дошкільному закладі», «Виховання шанобливого ставлення до батька – одне з важливих завдань дошкільного навчального закладу»;

– виконання практичних, семінарських самостійних завдань, що містять елементи проблемного пошуку. Наприклад, під час проведення практичного заняття з визначення форм і методів роботи дошкільного закладу з батьками студент визначає, які помилки допущені у спілкуванні батька з дитиною, вихователя з батьком. Під час практичних занять студенти виконують творчі завдання, наприклад: анування статей, книг; рецензування статей, сценаріїв, методичних рекомендацій, програм, підручників і посібників; складання

бібліографії; написання есе, тез; розробка макету сайт-сторінки з теми, створення комп'ютерної презентації консультації для батьків.

Студенти виконували також роботу описового характеру. Наприклад, завдання – розкрити значення батьківського авторитету у вихованні дитини – передбачало порівняти батьківський авторитет і його роль у вихованні дитини в давні часи і в наш час. Майбутні вихователі зіставляли різні думки, узагальнювали відомості, відшукуючи нові факти, свідчення, які розкривають батьківський авторитет. Опис, зроблений студентом, є або цілком новим, порівняльним, або розширював наявну інформацію, уточнював її, розкривав у ній протиріччя.

Під час лекцій застосовували метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод). За умов його використання основною формою роботи виступила групова форма організації науково-дослідницької діяльності студентів, коли викладач і майбутні вихователі брали участь в обговоренні педагогічних ситуацій або завдань. Нами використано на лекціях усі можливі види ситуацій, що можуть бути покладені в основу кейсу: ситуацію-проблему, що є певним поєднанням фактів з реального життя, які призначені для обговорення і прийняття рішень; ситуацію-оцінку, що подає опис поставленої проблеми й запропонований спосіб її вирішення, який має бути оцінений студентами; ситуацію-ілюстрацію, що становить приклад, який пояснює якусь складну ситуацію; ситуацію-вправу, що містить конкретний випадок для виконання студентами певних дій.

Кожного студента залучали до процесу аналізу ситуації і прийняття рішення. Результатом є формулювання групового рішення. Студенти готували резюме у формі висновків (текст, таблиці), використовуючи сучасні інформаційні технології. За допомогою цього методу нами проведено лекції з курсу «Методика виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку», пропонуючи студентам завдання – педагогічні ситуації з реального життя.

На лекціях застосовувалась групова форма організації науково-дослідницької роботи студентів. Під час лекції з вивчення методики

роботи з виховання шанобливого ставлення до батька ми ставимо студентам запитання: «Чи може дослідник обмежуватись аналізом передового педагогічного досвіду, не проводячи власної дослідницької роботи та педагогічного експерименту?», «Чи можлива трансляція педагогічного досвіду минулого в сучасних умовах? У яких ситуаціях вона може бути продуктивною?» Або завдання: провести аналіз досвіду одного з вихователів-новаторів, обґрунтувати актуальність його пошуків методів роботи з батьками, ідею, методика пошуку, новизну, значущість результатів.

Під час вивчення спецкурсу студенти виконували самостійні дослідницькі завдання з метою активізації особистісного потенціалу майбутнього вихователя, розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей, рефлексивних вмінь такі як: 1. Скласти анкету для батьків, на основі якої можна було б визначити, які стосунки між батьками і дітьми переважають у сім'ї. 2. Дібрати відповідну літературу для вихователя з формування в батьків шанобливих стосунків у сім'ї. 3. Розробити сценарій проведення нетрадиційної форми взаємодії вихователів з батьками. 4. Розробити для аналізу на практичному занятті педагогічні ситуації щодо взаємодії вихователів з батьками і батьків з дітьми. 5. Дібрати зразки усної народної творчості, в яких розкриваються особливості стосунків у сім'ї.

Після прослуховування спецкурсу «Методика виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку», студенти вже готові до здійснення нескладного самостійного наукового дослідження з батьками, колективом дітей. Майбутні вихователі здійснюють аналіз і узагальнення теоретичного матеріалу та перевірку окремих положень вивчених наукових дисциплін, вносять елементи новизни у практичну роботу з дітьми на рівні розробки системи занять, створення розвиваючого середовища, впровадження інноваційних форм і методів роботи з батьками, організації виховання дітей, апробації цікавих прийомів діагностування.

З метою залучення майбутніх вихователів до дослідницької роботи було організовано науковий гурток.

Студенти здобувають навички самостійної роботи з проблеми виховання шанобливого ставлення до батька: складають бібліографії кращих вихователів-методистів з метою ознайомлення з досвідом їх роботи, творчою лабораторією; беруть участь у виготовленні моделей роботи досвідчених вихователів з батьками, слайдів з актуальних проблем виховання шанобливого ставлення, наочних засобів (презентацій, фільмів, стендів). Так, наприклад, при створенні моделі роботи відомих вихователів-методистів у напрямку роботи з батьками студентам необхідно викласти свою думку щодо знань, умінь та навичок, здібностей, якими володіє цей вихователь; окреслити творчі методи його роботи з батьками.

У рамках роботи наукового гуртка проводяться консультаційні дні в дошкільному навчальному закладі разом із присутніми батьками, вихователем-методистом, адміністрацією закладу.

На засіданнях наукового гуртка відбувалися зустрічі з провідними вченими та фахівцями з дошкільної педагогіки; заслуховувалися звіти студентів за підсумками виконаних наукових досліджень.

У процесі роботи гуртка широко практикувалися такі види роботи як проведення ділових і сюжетно-рольових ігор, розв'язання проблемних професійних ситуацій, які виникали у діяльності вихователя в роботі з дітьми, батьками, підготовка творчих есе. Наприклад, мета використання сюжетно-рольових ігор – активізувати процес пізнання майбутніх вихователів, заглибитися у зміст проблеми виховання шанобливого ставлення до батька; розвинути навички колективної взаємодії, набути досвід творчої діяльності. У цьому контексті на заняттях у науковому гуртку проводилися такі сюжетно-рольові ігри: «Засідання педагогічної ради дошкільного навчального закладу», «Батьківські збори в дошкільному закладі» (робота з батьками в напрямку виховання шанобливого ставлення до батька), де студенти самі розробляли план такого заходу, розподіляли ролі, продумували концепцію гри, хід, результати. Майбутні вихователі розробляли конспекти занять,

рекомендації та пропозиції по їх впровадженню у практику роботи сучасних дошкільних навчальних закладів.

Під час роботи в науковому гуртку використовувалися педагогічні ситуації (здійснювався їх аналіз, проектування способів дії в них, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій), що дозволило використовувати їх для вирішення практичних завдань під час педагогічної практики. На заняттях гуртка студенти вчилися складати плани проведення занять, цікавих виховних заходів для дітей, спільних з батьками, організовували конкурси, такі як «Найефективніша форма роботи з батьками», «Кращий сценарій спільного виховного заходу для дітей і батьків».

Отже, науковий гурток виявився дієвою формою навчання студентів, посилював професійну спрямованість навчання, розвивав творчу самостійність майбутніх вихователів.

Таким чином, організація науково-дослідницької роботи майбутніх вихователів сприяє створенню умов глибокого й повного засвоєння ними навчального матеріалу, вирішенню навчальних і професійних проблем, стимулюванню творчості, розвитку дослідницьких умінь, формуванню стійкого інтересу до професійної діяльності, усвідомленню цінності набутих знань, виробленню прагнення й уміння їх самостійно здобувати.

Список використаних джерел

1. Борисова О. Науково-дослідна діяльність студентів педагогічних ВНЗ в умовах реалізації завдань Болонської конвенції / О. Борисова, Н. Харченко // Рідна школа. — 2008. — № 10. — С. 33—35.
2. Дичківська І. А. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. А. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Семенов О. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів. — Київ — Глухів : ІППП ІПН України, ГДПУ, 2002. — 95 с.
4. Філь Г. Науково-дослідна робота майбутніх учителів початкових класів у системі їхньої професійної підготовки / Г. Філь // Початкова школа. — 2014. — № 10. — С. 33—36.

A. KURCHATOVA
Mykolaiv

RESEARCH WORK OF FUTURE EDUCATORS IN TRAINING TO EDUCATION DEFERENCE TO HIS FATHER IN PRESCHOOL CHILDREN

In the article features of using different types of research work of students of pedagogical university system of their preparation for training deference to his father in preschool children. Provided certain recommendations on the use of the research activities for future teachers, based on the example of teaching special course «Methods of education of respect to his father in preschool children».

Key words: research work, future educators, scientific society, respect for his father.

A. В. КУРЧАТОВА
г. Николаев

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ВОСПИТАНИЮ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОТЦУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрыты особенности использования различных видов научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза в системе их подготовки к воспитанию уважительного отношения к отцу у детей старшего дошкольного возраста. Даны отдельные рекомендации по использованию научно-исследовательской работы будущих воспитателей, опираясь на пример преподавания спецкурса «Методика воспитания уважительного отношения к отцу у детей старшего дошкольного возраста».

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, будущие воспитатели, научный кружок, уважительное отношение к отцу.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 373.21

Т. А. ЛІСОВСЬКА
м. Миколаїв

ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ВИД ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті подається характеристика музичної імпровізації, як один із видів художньо-творчої діяльності дітей дошкільного віку. Розглянуто проблеми музичної освіти, музично-естетичного виховання особистості.

Ключові слова: імпровізація, музична освіта, музична діяльність, особистість, творчість, діти дошкільного віку.

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

На підставі історико-педагогічного аналізу наукової літератури (В. Авдєєв, М. Володін, О. Лосєв, Б. Лурія та ін.) встановлено, що традиції музичної освіти, її гуманістична спрямованість походять з глибокої давнини. Музиці приписували магічний і виховний вплив на

людей. Так, у різних програмах навчання Стародавнього Сходу музична освіта посідала першорядне місце поряд з писемністю, математикою та ораторським мистецтвом. В епоху Відродження інтерес до музичного мистецтва стояв поряд з іншими актуальними питаннями виховання людини, тому що головною метою його вбачали у формуванні гармонійної особистості, котра втілювала у собі високі моральні принципи, розвинутий інтелект, естетичне ставлення до світу. Я. Коменський вважав, що музичне виховання повинно розпочинатись з моменту народження дитини. Він був першим педагогом, який прагнув охопити музичним вихованням усі періоди

життя людини, починаючи з раннього дитинства. На початку ХХ століття у вітчизняній педагогіці набули поширення ідеї діячів у галузі музичної освіти. Видатні композитори М. Верховинець, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Стеценко, Б. Яворський розробляли й видавали музичні посібники, нотні збірки, методичні рекомендації щодо музичного виховання і навчання. Із їхньою діяльністю науковці пов'язують період розвитку музично-естетичної думки України, формування національних засад музично-естетичного виховання. Своєрідну концепцію музично-естетичного виховання підростаючого покоління розробив В. Сухомлинський. Його музично-просвітницька діяльність є вагомим внеском у скарбницю музичної педагогіки. Музика, з її потенційними виховними і культурними можливостями, проголошена педагогом могутнім засобом виховання особистості.

Важливу роль у розвитку теорії й практики музичної освіти ХХ століття відіграли представники музичної педагогіки: О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, А. Кенеман, О. Радинова, С. Шоломович, В. Шацька та ін., які розробляли питання розвитку музичного сприйняття дитини, засоби педагогічного впливу та умови формування основ музичної культури творчої особистості. Розкриттю творчого потенціалу людини присвячено зміст багатьох педагогічних досліджень. Вперше з розробкою цієї проблеми ми зустрічаємося в працях Б. Асаф'єва. Учнем і продовжувачем його концепції Д. Кабалевським був введений в 70-ті роки в програму по музиці для загальноосвітніх шкіл новий елемент, а саме, імпровізація як різновид творчої діяльності. Ідеї Б. Асаф'єва і Д. Кабалевського продовжили і розвинули Л. Горюнова і Л. Школяр. Педагогічну проблему імпровізації розкрив в своїй монографії В. Харькін. Змістовно про етапність музично-творчого процесу, починаючи з вибору сюжету до виникнення самого задуму з подальшою його реалізацією, стосовно дошкільнят, писали в своїх дослідженнях Н. Ветлугіна, І. Держинська та ін.

Мета статті – розкрити змістовий аспект імпровізації як умови дитячої творчої діяльності в системі музичної освіти.

Проблема дитячої творчості сьогодні є однією з актуальних в психології і педагогіці, оскільки її вирішення пов'язано з проблемою загального розвитку дитини. Інтерес представляють дослідження Л. Виготського, О. Леонт'єва, Б. Теплова, К. Тарасової, в яких підкреслюється провідна роль художньо-творчої діяльності дітей у вихованні і навчанні. У роботах цих авторів зазначається, що творчість природно для дитини, вона відповідає її потребам і можливостям. На думку Б. Теплова, творчість нерівномірно представлена в різноманітних видах художньої діяльності дітей. Про імпровізацію в дитячій творчості писали П. Блонський, Н. Брюсова Н. Крупська, А. Луначарський та ін.

Думка про те, що рання дитяча творчість носить імпровізаційний характер, висловив Б. Юсов. Взагалі, творчість – загадковий процес.

В істинно високому і широкому значенні поняття творчості доступне не багатьом. Але в житті нашого суспільства ми щоденно стикаємося з масовими виявами творчості в різних сферах. На ній ґрунтується наука й музичне мистецтво, всі здобутки людської цивілізації, самі форми життя людей. Проблема творчої діяльності висвітлюється у філософському, психологічному й педагогічному аспектах. У сучасній філософській літературі творчість трактується як активна цілеспрямована діяльність, що забезпечує принципово нові, в контексті певної культури, і соціально значущі результати та сприяє самореалізації дитини, розвитку її здібностей. Л. Яценко зазначає, що поняття творчості не збігається повністю з поняттям діяльності, оскільки останнє містить елементи репродуктивного дублювання дій і результатів. Творчість визначається як процес створення нового продукту або винайдення раніше невідомого, але необхідного суб'єкту, нового способу виконання певної діяльності.

На думку вітчизняних та зарубіжних психологів, творчість є потребою, нормальним станом людини, основою особистісного благополуччя [2]. Про особливу роль творчої діяльності у формуванні ціннісної сфери особистості свідчить виділення дослідниками окремої групи цінностей творчості як найбільш природних для людини. За А. Брушлінським,

Я. Пономарьовим, Є. Старовойтенко, творчість є суб'єктивним, ціннісним утворенням, основною детермінантою активності, механізмом розвитку особистості. Відзначаючи тісний зв'язок творчості та творчих здібностей, дослідники, однак, не дійшли спільної думки щодо характеру цього зв'язку. Значна кількість досліджень присвячена вивченню творчих здібностей як компонентів або умов творчої діяльності [4]. У ряді робіт творчість розглядається як умова та механізм розвитку творчих здібностей. На думку Д. Богоявленської, розвиток творчих здібностей можливий лише у діяльності творчого характеру [1].

Умовою розвитку творчих здібностей є включення особистості в таку діяльність, де є можливість виходити за межі формальних зовнішніх вимог і творити нове на основі суб'єктивного досвіду. Творчість розглядається як основа ціннісної сфери особистості і є одним з основних механізмів розвитку музичних здібностей. Перші прояви творчості та музичної імпровізації спостерігаються у дошкільників.

Н. Ветлугіна вважає, що для успішної творчої діяльності дитини необхідно систематично збагачувати її естетичне сприймання, розвивати спостереження, вміння бачити, розуміти зміст спостережуваного, переживати його, давати дітям всебічні знання в цікавій формі. Однією з важливих умов для розвитку творчих імпровізаторських виявів дітей є вміння педагога зацікавити дитину музичною діяльністю, розбудити в неї або підтримати і розвинути вже наявний інтерес. Адже інтерес спонукає дитину до діяльності, веде до пізнання, спрямовує її зусилля до вдосконалення, стимулює виникнення музичної творчості. Адже музика є найдивовижнішим, найтоншим засобом залучення до добра, краси, людяності. Міцний зв'язок, що існує між музикою, літературою та образотворчим мистецтвом, визначається тим, що кожен із цих видів мистецтва своїми специфічними засобами розкриває внутрішній світ дитини, особливості оточення. Світ музики – емоційна сфера психіки людини. Сила її в безпосередньому пробудженні тих почуттів, що складають суб'єктивну й інтимну сторону особи та її переживань. Музика – це найсильніший за-

сіб формування емоційної культури, почуттів, моральності й фізичного здоров'я дітей. Задача розвитку інтересу до музичного мистецтва, творчих здібностей у музично-імпровізаторській діяльності, залучення дошкільників до кращих зразків вітчизняного та світового мистецтва складає основу програми художньо-естетичного виховання. Музичне виховання в дошкільному навчальному закладі здійснюється у двох напрямках: на заняттях та вільній діяльності дошкільників різними видами музичної діяльності – сприйняттям, співами, ритміко, грою на дитячих музичних інструментах. Перший напрям – це включення музичного мистецтва у зміст виховально-освітнього процесу поряд із зображувальним мистецтвом та художньою працею, розвитком мовлення, знайомством з оточуючим світом; другий – у самостійну діяльність, розваги, побут дошкільного навчального закладу. Кожне з даних напрямів припускає свої методи та прийоми організації музичної діяльності дошкільників, для реалізації яких необхідна взаємодія вихователя та музичного керівника. Вихователі дошкільних навчальних закладів, як правило, не мають спеціальної музичної освіти, не вміють грати на фортепіано, володіють обмеженим об'ємом музичних умінь і навичок, знайомі з невеликим колом музичних творів різноманітних жанрів, стилів та напрямів, неспроможні якісно виконувати вокальні твори. Все це ускладнює організацію різних видів музичної діяльності та реалізацію умінь та навичок дошкільників засобами музики. Музичний керівник (при активній участі вихователя) проводить музичні заняття, розваги, свята. Вихователь спілкується з дошкільниками у побуті – керує самостійною музичною діяльністю, організовує ігри, слухання музики (використовуючи аудіозаписи), готує інсценівки тощо. Більшу частину своєї роботи з музичного виховання він здійснює під керівництвом музичного керівника або за його безпосередньої участі. Відтак виявляється важливим питання педагогічної взаємодії вихователя та музичного керівника. Щоб керувати самостійною музичною діяльністю дошкільників – навчати їх імпровізувати на дитячих музичних інструментах, співати,

пластично рухатися, танцювати – вихователь має знати методику музичного виховання, володіти виконавськими вміннями та навичками, вміти використовувати різноманітні методичні прийоми у роботі з дітьми. В той же час, вихователь може самостійно фіксувати деякі показники розвитку музичних здібностей (наприклад зовнішні прояви дітей під час слухання музики, тривалість уваги, висловлювання про твори, які прослухали, співвідношення рухів ритму та характеру музики). Участь у діагностуванні дозволяє вихователю впізнати сильні та слабкі риси розвитку кожної дитини і відповідно з цим будувати свою роботу. Якості особистості, необхідні для виконання розвивальної функції – здібність до творчості, ініціативність, музична культура, захопленість – спільні у вихователя та музичного керівника. Мобілізувати увагу можливо і за допомогою вказівок, але навчання буде мати розвивальний характер лише тоді, коли педагог зацікавить дітей. Музичному керівнику необхідно бути самому захопленим музикою, яку він виконує і про яку розповідає; мати різноманітний репертуар; вміти відібрати яскраві фрагменти музичних творів, які доступні дітям за змістом та тривалістю; знаходити цікаві для порівняння музичні твори, створюючи проблемну ситуацію вже при сприйнятті музики. Важливо, щоб музичний керівник був спроможним виразно, яскраво виконувати твори, образно пояснюючи їх, використовувати ігрові методичні прийоми, творчі завдання, різноманітні захоплюючі форми організації музичної діяльності – варіанти побудови занять та різні їх види, дозвілля, розваги. Якщо музичний твір не приносить дитині естетичної насолоди, а ігрові дії не забезпечують емоційного комфорту, то музична імпровізація не стане художньо-творчим відкриттям, не вплине на її духовний світ та взаємини з оточуючими. Здатність мистецтва збуджувати в людині художню насолоду є його найважливішою функцією. Потреба особистості в музичних враженнях виражається, насамперед, у прагненні до художньої насолоди. Відтак, художня насолода від імпровізації – це своєрідний індикатор спілкування дітей з музичним твором, що є джерелом певних емоцій та почуттів.

С. Шацький у своїй книзі «Мистецтво як елемент дитячого життя» розвиває і пояснює значення імпровізації в житті дитини, підкреслюючи, що такі основоположні елементи мистецтва, як ритм і символізація, є основними в дитячому мистецтві. «Дитина свої внутрішні переживання, думки висловлює у зовнішніх формах мистецтва. Таким чином, зовнішнє вираження внутрішніх переживань дитини є мистецтво. Імпровізація вчить висловлювати свої думки і почуття яскравим і образним словом, тобто служить певним заохоченням до розвитку творчості. На думку Г. Лабунської, на творчий процес впливають три фактори: а) віковий фактор, б) ступінь підготовки дитини, в) індивідуальні можливості. І в різному віці їх прояв різноманітний. Протиріччя між ними то загострюються, то набувають деякої стійкості і взаємозв'язку. Огляд педагогічної та психологічної літератури свідчить, що процес формування творчого інтересу – багатогранна тема. Педагоги і психологи всіх країн у різні часи, досліджуючи процеси творчої імпровізації, вважають, що це не механічний процес. Імпровізація безпосередньо пов'язана з духовним рівнем особистості. І для розвитку творчої імпровізації необхідне формування у дітей: 1) природних здібностей; 2) певних навичок; 3) умов, за яких ці навички розвиваються.

Наприклад, Г. Песталоцці вважав такою умовою як потреба самостійного набуття знань.

К. Ушинський, О. Бакушинський, Л. Виготський, Б. Теплов головною умовою у формуванні творчих здібностей до імпровізації вважали уяву.

К. Ушинський зазначав, що у творчому процесі не тільки пробуджується допитливість, але відбувається розвиток всієї особистості. О. Бакушинський вважав, що у творчості необхідно подолати механічну культуру, в ній має панувати людський дух. Необхідно розвивати інтуїцію, навчити дитину володіти музичним матеріалом. В основі методики творчого розвитку вчений припускав самодіяльність, творчі відкриття і захоплення, успіх у придбанні навичок, вибух енергії, реалізацію нових творчих цінностей.

Імпровізація – це особливий вид творчої діяльності, в якому збігаються і процес, і

продукт, тобто імпровізація – це процес створення продукту без попередньої підготовки. У цьому сенсі музичні імпровізації дошкільників несуть в собі всі ознаки професійної творчої діяльності композиторів.

Отже, імпровізація на музичних заняттях буде сприяти творчому розвитку дошкільників поряд зі співом, слуханням, грою на музичних інструментах, якщо:

- будуть створені умови, що стимулюють розкриттю внутрішнього потенціалу дитини в процесі творчої імпровізації;
- вона буде розглядатися як найважливіший вид творчої діяльності;
- в процесі імпровізації буде реалізована потреба дітей в самостійному творчому досвіді;
- педагогічне керівництво процесом імпровізації направлено на виховання інтересу до творчості, у взаємозв'язку різних умінь і навичок в цілісній творчій діяльності, а також розвиток фантазії і творчої уяви.

T. LISOVSKA

Mykolaiv

IMPROVISATION AS A KIND OF CREATIVE ACTIVITY IN THEORY AND PRACTICE OF MUSIC EDUCATION

The article deals with characteristics of musical improvisation as a type of artistic and creative activity of preschool children. The problems of music education, musical and aesthetic education of the individual.

Key words: improvisation, music education, music activities, personality, creativity, children preschool age.

T. A. ЛИСОВСКАЯ

г. Николаев

ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дается характеристика музыкальной импровизации, как один из видов художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Рассмотрены проблемы музыкального образования, музыкально-эстетического воспитания личности.

Ключевые слова: импровизация, музыкальное образование, музыкальная деятельность, личность, творчество, дети дошкольного возраста.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 35—41.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский // Психологический очерк: Книга для учителя. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
3. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. Педагогика и психология» / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. — М.: Прсвещение, 1983. — 255 с.
4. Кульчицька О. І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. — 2001. — № 1. — С. 3—10.
5. Савченко Р. А. Формування музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу: монографія / Р. А. Савченко. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. — 298 с.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 372.3:37.034

А. І. ЛУБ'ЯНОВА

м. Бердянськ

Alesha-Lu@i.ua

ДІАГНОСТУВАННЯ ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено питання проблеми правової соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Автором визначено критерії та показники правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку. Розкрито результати експериментального вивчення стану правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку, що полягає в організації педагогічного дослідження, характеристиці та узагальненні результатів експерименту, з'ясуванні певних закономірностей, виявленні логічного зв'язку між фактами, а також у застосуванні методів, що відповідають визначеній меті.

Ключові слова: соціалізація, права соціалізація, правове виховання.

Зміни в різних сферах життя сучасного суспільства, переоцінка цінностей, побудова правової держави у відповідності зі сформованими в країні умовами диктують необхідність перегляду ставлення до правової соціалізації та її актуалізації в освітньому просторі дошкільного дитинства. На виконання завдань правової соціалізації орієнтують Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, чинні програми для дошкільних навчальних закладів, які пріоритетним завданням визначають розвиток цілісної особистості, здатної діяти у межах своїх прав та обов'язків; формування правової компетентності особистості, що допоможе їй у визнанні життєвих орієнтирів, розвитку вміння правового захисту себе та інших у складних умовах сьогодення.

Найважливішою умовою забезпечення правової соціалізації дітей дошкільного віку є створення державою достатньої нормативно-правової бази, а також побудова системи виховання у відповідності з основними міжнародними нормами, нормами українського законодавства здійснення названих завдань. Таким чином, постановка проблеми правової соціалізації дітей дошкільного віку, бажання знайти можливі шляхи її вирішення окреслюють необхідність перегляду як загальних підходів до її організації, так і методів, засобів і форм, що сприяють організації правової соціалізації в дошкільній освіті в цілому.

Проблема правової соціалізації особистості не є новою в науці. Вона була предметом

дослідження як зарубіжних так і вітчизняних науковців (А. Азаров, Т. Болотіна, М. Галагузова, В. Караковський, А. Мовчан, М. Лазутова, А. Нікітін, П. Підкасистий, П. Суворова, З. Шнекендорф, В. Шеланков, Ю. Яковлев). Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема правової соціалізації дітей старшого дошкільного віку практично не досліджувалася. Є незначна кількість праць, присвячених проблемі правового виховання дошкільників (Г. Андреева, Н. Ган, С. Козлова, Н. Майданкіна, С. Федотова). Залишається досі не вивченими зміст, прояви правової соціалізованості дітей дошкільного віку, а також методики їх дослідження.

Постановка завдання – розкрити програму діагностування правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку та висвітлити результати експериментального дослідження.

Експериментальне вивчення стану правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку полягало в організації педагогічного дослідження, характеристиці та узагальненні результатів експерименту, з'ясуванні певних закономірностей, виявленні логічного зв'язку між фактами, а також у застосуванні методів, що відповідають визначеній меті.

Розробляючи програму констатувально-го етапу дослідження, виходили з того, що правомірна поведінка дитини формується під впливом найближчого соціального оточення: батьків та освітнього середовища, зокрема цілеспрямованого навчально-виховного процесу, який організують педагоги. Саме з

цієї причини розроблена нами методика експерименту передбачала три напрями дослідження: встановлення впливу на правову соціалізацію дошкільників педагогів та батьків, а також визначення рівнів правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку.

Так, перший напрям включає в себе: вивчення стану роботи з правового виховання дітей у педагогічному процесі ДНЗ, його програмного та навчально-методичного забезпечення; дослідження рівня розуміння педагогами ДНЗ необхідності і значущості правового виховання, наявності у них знань щодо змісту, методики правового виховання дітей старшого дошкільного віку; вміння створювати морально-правове середовище у групі ДНЗ, взаємодіяти із родинами, з метою забезпечення їх позитивного впливу на правову соціалізацію дітей.

Другий напрям передбачав виявлення рівня розуміння батьками сутності, а також необхідності і значущості правового виховання дітей; вивчення стилю спілкування і організації життєдіяльності у сім'ях вихованців ДНЗ.

Третій напрям мав на меті теоретичне обґрунтування та визначення критеріїв, показників та рівнів правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку, а також проведення практичного по визначенню вихідних рівнів правової соціалізованості дітей експериментальних та контрольних груп.

Теоретичний аналіз Базового компонента дошкільної освіти, чинних програм, а також наукових і навчально-методичних праць з питань моральної та морально-правової соціалізації та відповідного виховання дітей старшого дошкільного віку дав можливість визначити критерії та показники правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку.

Першим критерієм сформованості правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку виступив *когнітивно-знаннєвий*. Його показниками є:

- знання та розуміння основних норми і правил поведінки в соціумі, зокрема в сім'ї, ДНЗ, громадських місцях;
- знання своїх основних прав та обов'язків, усвідомлення їх значення та відмінності, можливість означити ці категорії словами; розуміння того, що поняття «право» фіксує свободу вчиняти так чи інакше, а «обов'язок» - регламентує цю свободу пев-

ними нормами, правилами, життєвими обставинами;

- орієнтування у соціальних та морально-етичних нормах міжособистісних взаємин;
- обізнаність із загальноприйнятими нормами і правилами поведінки в різних соціальних ситуаціях;
- усвідомлення відмінності між добром та злом;
- обізнаність із правилами дорожнього руху;
- знання способів правомірного попередження, уникнення та подолання конфліктних ситуацій.

Показники *мотиваційно-ціннісного критерію*:

- повага до прав та свобод інших людей;
- виявлення позитивного самоставлення та сприйняття себе як рівноправного члена соціуму;
- виявлення свідомого ставлення до своїх обов'язків у сім'ї та ДНЗ;
- визнання необхідності дотримання загальноприйнятих норм і правил.

Показники *емоційно-почуттєвого критерію*:

- відчуття позитивного відношення до оточуючого соціуму;
- позитивне ставлення до норм та правил поведінки, власних обов'язків у родині, ДНЗ;
- відчуття меж припустимої поведінки;
- почуття відповідальності за доручену справу; наявність таких почуттів, як гідність, впевненість у собі;
- уміння помічати зміни настрою, емоційні стани однолітків та близьких дорослих, урахувати це у спілкуванні;
- уміння визначати власні позитивні та негативні риси, чесно; адекватно оцінювати себе та свою діяльність;

Показники *діяльнісно-поведінкового критерію*:

- орієнтація у своїй поведінці на загальноприйняті норми та правила;
- вміння аналізувати, оцінювати різні події та ситуації морально-правового характеру;
- вміння співвідносити права і свободи з обов'язками та загальноприйнятими правилами поведінки;
- діяти морально не лише під впливом та контролем дорослого, а й з власної ініціативи;
- узгодженість власних бажань з можливостями та вимогами; усвідомлення своєї відповідальності за вчинки, стримування негативних емоцій;
- уміння аргументовано та ввічливо захищати свої права та відстоювати власну точку зору, не принижуючи при цьому гідності інших;
- уміння контролювати себе та коригувати власну поведінку;
- здатність правомірно та толерантно спілкуватися на основі поваги до прав і свобод інших людей;

- уміння запобігати виникненню конфліктів, здатність долати їх та вирішувати конфліктні ситуації, що виникли адекватними методами;
- орієнтація на емоційний стан дорослих та однолітків, здатність поводитися відповідно;
- дотримання правил дорожнього руху;
- дотримання в ігровій діяльності ігрових правил та етичних норм спілкування.

На основі визначених критеріїв та показників було схарактеризовано три рівні сформованості правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку: високий, середній та низький.

До високого рівня віднесли дітей, які виявляють повні й усвідомлені знання про норми й правила морально-правової поведінки в соціумі; знання своїх основних прав та обов'язків, усвідомлюють їх значення та відмінності, можуть означити ці категорії словами; поважають права та свободи інших людей. Переносять знання та вміння вибудовувати правомірні стосунки на різні види діяльності: дотримуються етичних норм спілкування, керуються різними формами та засобами спілкування, підкорюються прийнятим правилам, знаходять засоби рішення конструктивних завдань. Діють морально не лише під впливом та контролем дорослого, а й з власної ініціативи.

Діти середнього рівня орієнтуються в соціальних та морально-етичних нормах міжособистісних взаємин, проте не завжди або частково проявляючи навички правомірного та толерантного спілкування з довколишніми. Знають межі схвалюваної, прийнятної та неприйнятної поведінки, однак мотивом дотримання норм поведінки виступає бажання завоювати авторитет у дорослих. Частково переносять отримані знання та вміння на різні види діяльності: керуються різними формами та засобами спілкування; підкорюються прийнятим правилам, знаходять засоби рішення конструктивних завдань за допомогою дорослих.

До низького рівня віднесли дітей, які не усвідомлюють необхідності дотримуватися загальноприйнятих норм і правил поведінки в різних морально-етичних ситуаціях, мають поверхневі знання загальноприйнятих норм і правил, не керуються ними в своїй поведінці. У більшості випадках мотивом поведінки ви-

ступає бажання задовольнити власні потреби й інтереси. Діють морально за нагадуванням та контролем дорослого.

Для практичного дослідження рівнів сформованості правової соціалізованості за встановленими критеріями і показниками, було розроблено експериментальну методичку, яка мала комплексний характер і включала такі методи: спостереження, проведення тестування, опитування та бесіди; аналіз результатів продуктів діяльності; аналіз ігрових завдань та проблемних ситуацій; розв'язання ситуативно-ігрових завдань; дидактичні вправи; розглядання з подальшим аналізом ілюстрацій на морально-правову тематику; читання художньої літератури; перегляд мультфільмів; математична обробка даних результатів.

На основі отриманих експериментальних даних у роботі з дітьми було виявлено такі закономірності:

Рівень сформованості когнітивно-знанневого компонента у значній кількості дітей відносно високий. Вихованці мають достатню обізнаність із загальнолюдськими морально-етичними нормами поведінки у суспільстві; сформоване розуміння важливості доброзичливих, справедливих стосунків між людьми для безконфліктного співіснування, але, водночас, більшість дітей не можуть обґрунтовано дати пояснення щодо наслідків порушення цих норм та правил взаємодії у соціумі. Дошкільники погано орієнтуються у власних правах та обов'язках, не можуть пояснити сутність цих понять.

Мотиваційно-ціннісний компонент охарактеризувався достатнім рівнем визнання старшими дошкільниками значення ролі морально-правових норм у житті та необхідності їх дотримання. Проте, у більшості випадків діти висували задоволення власних потреб, бажань на перше місце у порівнянні із колективними інтересами.

Відповідно до емоційно-почуттєвого компонента виявлено, що загалом діти старшого дошкільного віку характеризуються позитивним сприйняттям людей, які їх оточують; виявляють емоційну незгоду з несправедливістю, уміють адекватно оцінити вчинки і взаємини інших, розрізняють власні емоції і

стани, проте виявляють достатньо низький рівень емпатії та здатності розуміти емоції та почуття інших, погано пов'язують їх з мотивами, намірами поведінки.

Поведінково-діяльнісний компонент виявляється найменш сформованим. Діти недостатньо володіють навичками взаємодії на основі морально-правових норм поведінки. Конструктивна взаємодія виконується переважно під контролем дорослих. Великий відсоток дітей виявляє низький рівень уміння стримувати свої емоції, здатність до терпимості та культурної взаємодії; невміння вибудувати безконфліктні взаємини з однолітками у проблемних ситуаціях, що призводить до агресивної поведінки. Неприємні для себе обов'язки виконують за нагадуванням дорослих.

Отже, найвищими виявилися результати за пізнавально-когнітивним і найнижчими за поведінково-діялісними компонентами. Припускаємо, що такі результати зумовлені тим, що виховання дітей за означеним напрямом здійснюється шляхом надання їм відповідної інформації, але не закріплюється на практиці у життєвих ситуаціях. На основі комплексного аналізу результатів дослідження в експериментальних та контрольних групах було виявлено, що приблизно 40% обстежених дітей мають низький рівень правової соціалізованості, 45% – середній, і лише 15% дітей можна віднести до високого рівня правової соціалізованості.

Програма констатувального експерименту передбачала вивчення впливу педагогів та батьків на правову соціалізацію дітей дошкільного віку.

Аналіз діагностувальних завдань для педагогічних працівників експериментальних ДНЗ виявив недостатній рівень обізнаності педагогів з особливостями правової соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Аналіз відповідей засвідчив, що більшість педагогів не обізнана в питаннях правового виховання дітей (38% опитаних), зокрема змісті, механізмах, напрямках, компонентах, законодавчого забезпечення цього процесу. Вихователі недостатньо уваги приділяють формуванню взаємостосунків на морально-правовій основі, хоча і розуміють важливість цього процесу (23 % педагогів). Робота педагогів з цього

напрямку носить не систематичний характер і в основному спрямована на інформування дітей про правила і норми морально-етичної поведінки у суспільстві. Не забезпечується у повній мірі суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, застосовуються методи виховання зовнішнього впливу на поведінку (заборона, покарання), а не формування внутрішніх рефлексивно-вольових механізмів регуляції поведінки, які апелюють до самосвідомості дитини та сприяють формуванню ціннісних орієнтацій (35% вихователів). Майже не використовуються методи аналізу різних моральних вчинків, розігрування та вирішення конфліктних ситуацій, створення ситуацій морального переживання та необхідності прояву відповідних почуттів, моделювання можливих життєвих ситуацій. Поза увагою значної кількості педагогів залишається забезпечення позитивного психологічного клімату на засадах взаємної довіри і поваги, стриманості, емпатійності (24% вихователів).

Для значної кількості батьків процес формування правової соціалізованості у власних дітей виявився не важливим аспектом (54% батьків визнали це під час анкетування). Лише 26 % батьків вважають процес правового виховання важливим і необхідним, мають достатньо повний обсяг знань про права та обов'язки дитини в сім'ї, звертають увагу на відповідальність дитини за свої вчинки, у відповідності вибудовують свої стосунки із ними. Крім того 20% продіагностованих батьків визнають необхідність правового виховання, але мають недостатні знання з цього виховного напрямку. Батьки мало уваги приділяють відповідальності дитини за доручену справу, вважають, що ця якість тільки формується, відзначають, що діти в цьому віці не можуть бути відповідальні за свої вчинки. Частина батьків взагалі вважає, що правове виховання не може здійснюватися відносно дітей дошкільного віку.

Отже, результати проведеного дослідження дали можливість визначити ефективність розробленої нами програми діагностування правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку і встановити рівні правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку в експериментальних групах.

Перспективи подальшого дослідження планується здійснювати у напрямку розробки і апробації програми правового виховання дітей старшого дошкільного віку, як провідного засобу правової соціалізації.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук. — К. : Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / автор. колектив ; наук. керів-

ник К. Л. Крутій. — Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2011. — 188 с.

3. Навчально-методичний посібник «Соняшник» до комплексної програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. В. Калуська. — Тернопіль : Мандрівець, 2014. — 200 с.
4. Правова абетка для старших дошкільників / В. Ф. Дубровський, О. Ю. Червинська. — Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2005. — 64 с.
5. Програма і методичні рекомендації з правового виховання дітей дошкільного віку «Я — маленька людина» / укл. М. М. Конько, Т. М. Шумей, З. Л. Петрушина. — Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2005. — 80 с.

A. LUBYANOVA

Berdynsk

DIAGNOSIS OF LEGAL SOCIALIZATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The article raises the question of the threat of legal socialization of children of senior preschool age. The author defines the criteria and indicators of legal socialservices children of senior preschool age. Reveals the results of an experimental study of the status of legal socialization of children of senior preschool age, which is the organization of pedagogical research, characterization and generalization of the results of the experiment, the clarification of the specific patterns, identifying logical relationships between facts and also the methods are fit for the purpose.

Key words: socialization, legal socialization, legal education.

A. И. ЛУБЯНОВА

г. Бердянск

ДИАГНОСТИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье поднимается вопрос проблемы правовой социализации детей старшего дошкольного возраста. Автором определены критерии и показатели правовой социализированности детей старшего дошкольного возраста. Раскрываются результаты экспериментального изучения состояния правовой социализации детей старшего дошкольного возраста, которое состоит в организации педагогического исследования, характеристике и обобщении результатов эксперимента, выяснении определенных закономерностей, выявлении логической связи между фактами, а также в применении методов, отвечающих поставленной цели.

Ключевые слова: социализация, правовая социализация, правовое воспитание.

Стаття надійшла до редколегії 15.03.2015

УДК 372. 461

Н. І. ЛУЦАН

м. Івано-Франківськ

5-nadia @ ukr.net

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ БАГАТОВИМІРНОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті висвітлюються основні аспекти навчання рідної мови та аналізується проблема комунікативного підходу який сприяє формуванню мовної особистості молодшого школяра. Окреслено загальну ситуацію в галузі мовної освіти громадян України яка характеризується певними тенденціями.

Акцентовано увагу на тому, що формування мовної особистості передбачає репродукування рідного мовлення, виявляє знання мови, мовне чуття й уміння користуватись словом. Аналізуються мовна освіта і мовне виховання кожної окремої особистості і певного колективу які мають стати пріоритетними в їхній життєдіяльності. Доведено, що провідним фактором формування усіх видів компетенцій молодшого школяра вважаємо мовленнєве середовище.

Ключові слова: мовна особистість, мовленнєвий розвиток, комунікативна спрямованість, освітнє середовище.

Мовна освіта в Україні передбачає удосконалення технології навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених і відданих своїй державі громадян, людей, що легко і вільно можуть спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як державної і рідної. Слід зауважити, що загальна ситуація в галузі мовної освіти громадян України характеризується взаємодією трьох пов'язаних між собою тенденцій: перша полягає у соціально-політичній необхідності опанування кожним громадянином України, до якої б національності він не належав, української державної мови; друга передбачає необхідність в одних випадках відновлення, а в інших започаткування вивчення в школах мов тих національних спільнот, які проживають в Україні; третя тенденція стосується вивчення іноземних мов без знань яких важко увійти в співдружність інших країн.

Формування мовної особистості передбачає репродукування рідного мовлення, виявляє знання мови, мовне чуття й уміння користуватись словом.

Учні повинні розуміти, що мова розвиває мислення, а мовленнєва діяльність тренує розум людини.

Аналізуючи психологічні та психолінгвістичні дослідження, можна зробити висновок,

що, як і будь-яка інша діяльність людини, мовленнєва компетентність зумовлюється складною взаємодією функціонування уваги, сприйняття, мислення, пам'яті й визначається цілою низкою характеристик, серед яких: структурна (зовнішня і внутрішня) організація; предметний зміст; загально функціональні психічні механізми; єдність внутрішньої й зовнішньої сторін; єдність змісту й форми реалізації цієї діяльності. Поряд зі структурною організацією мовленнєва компетентність, як будь-яка діяльність, характеризується предметним змістом. Предметом мовленнєвої компетентності, на думку Л. С. Виготського, І. О. Зимньої, В. І. Капінос, О. М. Леонтєва, О. Р. Лурія, є думка як форма відображення предметів і явищ реальної дійсності в їхніх зв'язках.

Мета статті – полягає у теоретичному обґрунтуванні необхідності мовленнєвий розвиток дитини в контексті багатомірності освітнього середовища.

Мова відображає і зберігає в собі цілісний культурно-історичний шлях народу, зміст і дух його життя, народну мораль, етику й естетику побуту, між людську стосунки. Саме тому мовна освіта і мовне виховання кожної окремої особистості і певного колективу мають стати пріоритетними в їхній життєдіяльності. Українська мова в галузі освіти повинна реалізовуватися: по-перше, як мова

навчання, по-друге, як навчальний предмет, по-третє, як засіб комунікації, по-четверте, як засіб розвитку і саморозвитку й утвердження в навколишньому суспільному середовищі.

На думку М. Вашуленка, недолік традиційного підходу до шкільної мовної освіти полягає у тому, що учні паралельно з мовними знаннями не одержували мовленнєвознавчі відомості, які могли б слугувати лінгвістичною основою вироблення в них відповідних мовленнєвих (усних і писемних), зокрема комунікативних умінь. Саме тому початковий курс української мови, має за мету не системну лінгвістичну освіту, а достатній мовленнєвий розвиток та складається з чотирьох змістових ліній – комунікативної, лінгвістичної, культурознавчої і діяльнісної. Кожна з означених ліній повинна набувати відповідного змістового наповнення і знайти своє місце на кожному уроці. Саме в таких активних формах навчальної діяльності молодшого школяра відбувається соціалізація та формується мовна особистість [2].

Лінгвістична філософія поглиблено аналізує природне мовне спілкування, що сприяє розумінню мови з погляду психології. Лінгвістика вивчає мову не як мертвий продукт, а як акт постійного народження. Психологія довела зв'язок між почуттєвими враженнями й словами, потребу спілкування для виникнення й засвоєння мови, для розуміння людьми один одного, взаємозв'язок мислення й мови, суспільний характер людської свідомості.

Лінгвістичний компонент комунікативної компетенції охоплює такі рівні: фонологічний (звуки мовлення, фонема, склад, наголос, інтонація); лексичний (слово, лексичне значення слова, групи слів за значенням, відтінки значень, стилістичні особливості слововживання); морфологічний (лексикограматичні розряди слів, повнозначні і службові частини мови, змінювані і незмінювані граматичні форми); синтаксичний (словосполучення, речення, види речень за метою висловлювання та інтонацією, головні і другорядні члени речення, речення з однорідними членами та звертаннями); текстологічний (функціональні типи текстів та їх стилістичні різновиди, структурні компоненти тексту).

Практична спрямованість вивчення мови передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання спілкуватися, створення таких умов на уроці, які б спонукали дітей висловлюватися, розмовляти з друзями рідною мовою.

На основі результатів аналізу психологопедагогічних досліджень (А. С. Базилевська, С. І. Батракова, О. Ф. Бондаренко, П. В. Галахова, М. Л. Єрастов, А. С. Золотникова, В. А. Канкалик, А. С. Карпов, О. О. Леонт'єв та ін.) можна стверджувати, що педагогічне спілкування забезпечує система комунікативних умінь, якою повинен оволодіти педагог. О. О. Леонт'єв вважає, що до професійних комунікативних умінь потрібно включати: мовленнєве спілкування; орієнтування у співрозмовникові, тобто моделювання його комунікативно важливих особливостей особистості; орієнтування в умовах комунікативного завдання (правильно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотний зв'язок); самоподачу (самопрезентацію), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, володіння невербальними засобами спілкування; установлення контакту. Для досягнення мети спілкування, на думку Н. Д. Творогової, необхідно: володіти оптимальним темпом мовлення; використовувати жести адекватно ситуації спілкування; забезпечувати мімічну рухомість обличчя; підгримувати, знаходити і змінювати теми розмови; встановлювати контакти з незнайомою людиною і вміло закінчувати спілкування.

На думку Б. Анан'єва, через спілкування людина будує свої відносини з іншими людьми. «Спілкування – наскільки соціальне, настільки й особисте явище, оскільки соціальне та індивідуальне нерозривно пов'язані в найважливішому засобі спілкування – мові, індивідуальним проявом та механізмом якого є мовлення» [1].

Формування соціально активної особистості дитини передбачає розвиток мовленнєвого спілкування в єдності двох її сторін: мовленнєвої діяльності і мовленнєвої поведінки. Завдання зводиться до формування «комунікативної компетенції», яка охоплює

не тільки знання мовної системи й оволодіння мовним матеріалом, а й дотримання соціальних норм мовленнєвого спілкування, правил мовленнєвої поведінки.

Термін «спілкування» і «комунікація» часто використовується як синоніми. Проте з отождненням цих понять не можна погодитись, оскільки вони не є рівнозначними і мають різний зміст. В. Соковнін справедливо називає спілкування «соціальною комунікацією».

О. Гойхман і Т. Надеїна [3] пропонують використовувати термін «мовленнєва комунікація», маючи на увазі діяльність, у процесі якої використовується мова як засіб спілкування з іншими людьми. Специфіка взаємодії людей у процесі їх життєдіяльності полягає у використанні мови, яка є водночас способом спілкування, знаряддям пізнання, інструментом мислення.

Проявом мовленнєвого спілкування є мовленнєва поведінка співбесідника, а змістом – їх мовленнєва діяльність. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених простежуються різні підходи до розуміння й визначення мови як діяльності (діяльність спілкування, діяльність вербальної комунікації, мовленнєва діяльність). Діяльнісний підхід ґрунтується на ідеях В. Гумбольта та Ф. де Сосюра про мову як своєрідну активність і положеннях Л.С.Виготського про словесне значення як єдність спілкування й узагальнення та знакову опосередкованість спілкування. Проаналізувавши праці про мову як діяльність, ми дійшли висновку, що вони по-різному тлумачать поняття «мовленнєва компетентність». Б. В. Беляєв називає мовленнєвою компетентністю саме спілкування, здійснюване засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу. З цього погляду мовленнєва компетентність не зводиться до автоматизованих навичок, а є такою творчою діяльністю, для якої характерні не навички, а вторинні вміння. Натомість Є. І. Пасов вважає, що власне мовленнєвою компетентністю є мовленнєва здатність, яка формується під час навчання через вербальне спілкування [6].

Розвиваючи теорію мовленнєвої компетентності, І. О. Зимня зазначила, що «мовленнєва компетентність – це активний, спрямо-

ваний, мотивований, предметний процес видачі і прийому сформованої, сформульованої за допомогою мови думки, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [4, 50].

Молодший шкільний вік – важливий щабель на шляху соціального становлення особистості. Він характеризується певними особливостями, врахування яких сприяє визначенню й адекватному застосуванню форм і методів виховання учнів початкових класів. До основних з них належать такі: активність та емоційна чутливість, психологічна рівновага й толерантність, емпатійність і відкритість, рефлексивність та ініціативність, почуття власної гідності й здатність до свідомої саморегуляції.

Крім зазначених особливостей, у молодшому шкільному віці набуває розвитку спроможність до соціальної рефлексії та «значущого іншого» як носія нового знання, зовнішніх оцінок, інших позицій, ціннісного досвіду, зразка для порівняння і наслідування; на самого себе як складову мікросоціуму, учасника спілкування і взаємодії; на власну діяльність як внесок у життєдіяльність співтовариства; формується нова соціальна позиція – розвиток усвідомленого ставлення до себе як до відповідальної особи, до свого навчання як виконання обов'язку, до спілкування з дорослими однолітками як до розвитку ціннісних соціальних зв'язків, соціальної взаємодії.

Провідним фактором формування усіх видів компетенцій молодшого школяра вважаємо мовленнєве середовище. Однією з найважливіших характеристик людини, як живої соціальної системи, є її відкритість, неможливість існування без неперервної взаємодії з іншою системою – навколишнім середовищем. Що означає феномен «середовище»? Словникові джерела дають таке тлумачення: середовище – це сукупність природних умов, в яких проходить життєдіяльність якогонебудь організму; це соціально-побутові умови, в яких протікає життя людини; це її оточення, коло, обшар. Середовище, це поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що зумовлюють психічний розвиток, і нові якості утворення.

Мовленнєве середовище, яке оточує дитину, за своїм впливом на розвиток мовлення може бути стихійно-нестимульованим, стимульованим і активним. Розвивальний потенціал може мати як стихійне, так і організоване мовленнєве середовище.

Отже, пізнання мови на різних її рівнях є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення та розвитку мовної, а точніше мовленнєвої особистості. Формування мовленнєво-активної особистості дитини передбачає розвиток мовленнєвого спілкування в діалектичній єдності двох сторін: мовленнєвої діяльності та мовленнєвої поведінки. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у обґрунтуванні розвитку особистості дитини в різних видах діяльності.

N. LUTSAN

Ivano-Frankivsk

THE SPEECH DEVELOPMENT OF A CHILD IN THE CONTEXT MULTIDIMENSIONALITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In the article illuminated the main aspects of learning the native language and analyzes problem communicative approach that promotes linguistic identity junior student. Outlined the general situation in the field of language education citizens of Ukraine which is characterized by certain tendencies. The attention is focused that the formation language personality involves reproduction of native speech, detects knowledge of the language, linguistic flair and ability to use words. Analyzes the language education and language upbringing of separate person and specific collective who have become priority in their life. Proved that a leading factor in the formation of all primary school children believe the competences speech environment.

Key words: language personality, speech development, communicative orientation, educational environment.

Н. И. ЛУЦАН

г. Ивано-Франковск

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ МНОГОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье освещаются основные аспекты обучения родному языку и анализируется проблема коммуникативного подхода который способствует формированию языковой личности младшего школьника. Определены общую ситуацию в отрасли языкового образования граждан Украины которая характеризуется определенными тенденциями. Акцентировано внимание на том, что формирование языковой личности предполагает воспроизводство родной речи, проявляет знания языка, языковое чутье и умение пользоваться словом. Анализируются языковое образование и речевое воспитание каждой отдельной личности и определенно коллектива которые должны стать приоритетными в их жизнедеятельности. Доказано, что ведущим фактором формирования всех видов компетенций младшего школьника считаем речевое среду.

Ключевые слова: языковая личность, речевое развитие, коммуникативная направленность, образовательная среда.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Труды гос. инст. им. В. М. Бехтерева. — М.-Л. : Гос. изд-во биол. и мед. лит., 1935. — Т. IV. — С. 56—76.
2. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. — 2001. — № 1. — С. 11—14.
3. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. — М. : ИНФА, 1997. — 271с.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978. — С. 50.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М. : Просвещение, 1969. — 214 с.
6. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. — М., 1977. — С. 205—206.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 37.017:371.13:37.015.3

В. В. ЛЮБИВА

м. Глухів

vitalion07@i.ua

ВАЖЛИВІСТЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Визначено актуальність та необхідність проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Державна політика в галузі освіти визначається Законом України «Про освіту», Національною стратегією та Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття». Держава очікує від усіх, хто пов'язаний з освітньою діяльністю, подальшого удосконалення педагогічної праці, створення умов для максимальної індивідуалізації навчального процесу. Через творчість педагога, його власну професійну діяльність реалізується і державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації. У контексті цього питання вагомим значення набуває здатність студентства до творчості, творчої самореалізації, самопізнання й самовизначення, що має на меті прийняття остаточної відповідальності за власне особистісне та професійне самовдосконалення. Особливо актуальним вищезазначене виступає щодо цілей та завдань професійної підготовки майбутнього педагога, у тому числі вихователя дошкільного навчального закладу. Однак, у сучасній вищій школі все ще переважає науково-предметна підготовка педагогів порівняно з цілеспрямованим розвитком їхньої особистості.

Розкрито значення розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного закладу на етапі сучасного розвитку суспільства, що виступає важливим чинником у процесі формування творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Ключові слова: творчість, креативність, педагогічна творчість, творчий потенціал, майбутній вихователь, дошкільний навчальний заклад.

Модернізація системи вищої професійної освіти пов'язана із глобалізаційними процесами, які охопили усі сфери життя – від фінансової до культурної і духовної, змінили пріоритети розвитку держави. Глобалізація в галузі освіти сприяє стандартизації навчання під впливом сучасних соціальних технологій, появі глобальних досліджуваних мереж, а головним чинником, що вплинув на освіту, є економічна ідеологія глобалізації, яка підкреслює першочергове значення ринку, приватизації і зменшення ролі державного сектора. «Впровадження ринку у сферу освіти призводить до того, що визначальними для її розвитку стають такі поняття, як «вибір», «конкуренція», «стандарти» і «свобода» [9, 10]. Посилення конкуренції в умовах зростаючої глобалізації висуває до системи освіти щоразу серйозніші вимоги.

У вищих навчальних закладах широко використовуються як традиційні, так і нетрадиційні методи викладання, які сприяють розвитку творчих та пізнавальних здібнос-

тей студентів. Більше уваги приділяється особистості педагога, його мистецтву передачі знань, умінь і навичок, формуванню і вихованню молодого покоління. Рівень освіти населення, її якість і глибина – є гарантом просування країни шляхом прогресу. Формується новий тип працівника: не просто виконавець будь-яких розпоряджень, а творча особистість, яка поєднує знання, ініціативу і здатність втілити ідеї у життя.

Україна зацікавлена у формуванні таких якостей людини й у створенні людини майбутнього. Згідно з висновками Всесвітнього банку, «найкращий результат досягається шляхом використання таких методів, як взаємне навчання, самодіяльність, емпіричне навчання, навчання в умовах, наближених до реальних, навчання з використанням ресурсів та проблемно-орієнтоване навчання, рефлексія, критичний самоаналіз, а також поєднання цих методів у будь-яких варіантах» [3, 17].

Провідна роль у процесі модернізації освіти в Україні належить дошкільній освіті

як первинній складовій системи безперервної освіти. Духовний, економічний, політичний, та культурний розвиток суспільства значною мірою залежить від освітнього рівня його громадян, тому в сучасному світі істотно зростає роль формування творчого розвитку дітей, зокрема й дітей дошкільного віку.

Державна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Закон України «Про дошкільну освіту» (2001), Базовий компонент дошкільної освіти в Україні наголошують на тому, що основні завдання дошкільної освіти полягають у її спрямованості на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу. У цьому контексті актуальним стає забезпечення умов для творчої самореалізації особистості кожної дитини у навчально-виховному процесі, оскільки цілеспрямований творчий розвиток особистості дитини починається саме у дошкільному віці.

Професіоналізм і майстерність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів тільки тоді стануть постійними супутниками, коли діяльність особистості студента – майбутнього фахівця буде спрямована на гармонійний розвиток, удосконалення здібностей, інтелекту, пам'яті, мовлення, набуття практичних навичок у розгляданні й аналізі проблем з різних точок зору, вироблення власного стилю діяльності, розвиток ініціативності, збагачення свого творчого потенціалу – все це не тільки сприятиме успішній самореалізації особистості, але й забезпечить затребуваність і конкурентоспроможність у суспільстві. Саме педагог-вихователь є референтним носієм загальнолюдських цінностей та власних життєвих смислів, який свідомо й несвідомо транслює їх словами, діями, вчинками дітям як найбільш сензитивним суб'єктам сприйняття зовнішнього соціального впливу.

Проблема творчого розвитку особистості ніколи не втрачала актуальності. Вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний досвід у розробці основних теоретичних передумов проблеми формування творчої особистості педагога. Її досліджували такі філософи, педагоги, психологи як Б. Ананьєв, В. Андрєєва, М. Бердяєв, В. Кан-Калик, О. Лео-

нтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Савченко. Здібності творчої особистості вивчалися Л. Виготським, В. Дружиніним, В. Кліменком та ін. Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася В. Давидовим, М. Валлахом, Дж. Гілфордом, Л. Коганом, О. Матюшкіним, Я. Пономарьовим та ін. Проблеми дошкільного виховання в історико-педагогічних аспектах розглядалися С. Дудковською, С. Попиченко, В. Сергєєвою, Т. Слободянюк та ін.

Творчість є необхідною складовою праці вихователя і умовою його самопізнання і розвитку, становлення як особистості майбутнього педагогічного фахівця. Звідси основне завдання вищих педагогічних навчальних закладів за спеціальністю «Дошкільна освіта» – створити умови для підвищення творчої активності педагогічних кадрів, особистісного та професійного зростання кожного майбутнього вихователя. Від розв'язання цієї проблеми залежить не тільки ефективність професійної підготовки студентів зазначеної спеціальності, а й утвердження інноваційної освітньої моделі розвитку системи освіти в цілому.

Більшість учених вважають, що творча особистість педагога характеризується спрямованістю на творчість та інтелектуальною активністю і виокремлюють такі найважливіші риси педагогічної креативності (здатності до творчості): пошуково-проблемний стиль мислення, проблемне бачення, розвинена творча уява, фантазія, специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе).

Серед важливих пріоритетних якостей творчої особистості педагога вчені виокремлюють: прагнення до самореалізації, *захоплення справою як покликанням*, автентичність особистості, незалежність щодо суджень, упевненість у власних силах, індивідуальність і гнучкість, критичність і високий ступінь рефлексії.

Отже, творчий педагог – це особистість, яка характеризується високим рівнем педа-

гогічної креативності, відповідним рівнем професійних знань, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність.

У психологічному словнику творчість подається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [1].

У «Великій сучасній енциклопедії з педагогіки» творчість визначається як «діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну або суб'єктивну значущість» [7, 571]. Синонім до слова «творчість» – слово «креативність». «Креативність» – «творча, новаторська діяльність»; «здатність породжувати надзвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації (Вікіпедія, електронна енциклопедія). Тотожність слів «творчість» та «креативність» підтверджує етимологія: слово «креативність» походить від латинського *creatura* – «твір». «Творчість є діяльністю людини, що створює нові матеріальні і духовні цінності, які мають суспільну значущість. Характерною ознакою творчості є її належність до будь-якого виду діяльності людини. Завдяки цій властивості творчість розглядають як вищу форму оволодіння діяльністю, якість будь-якої праці» [5, 53].

У психологічній літературі існують різні підходи до визначення та трактування творчості, засновані на таких теоріях: психоаналітичній (З. Фрейд, К. Юнг), в основу якої покладено два аспекти – мотивація та несвідомі компоненти творчості. На думку З. Фрейда, джерелом творчості є підсвідомі психічні процеси, а К. Юнг стверджував, що безсвідоме містить велику кількість майбутніх психічних ситуацій, нових думок, творчих процесів. Когнітивна теорія Д. Келлі розглядає творчість як щось абсолютно відмінне від банального, буденного. У мінливому світі, люди висувують гіпотези, перевіряють їх; їхня діяльність схожа на діяльність ученого під час наукового пошуку, тобто життя кожної людини є творчим науковим процесом.

Представники гуманістичної психології (Е. Фромм, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс) розглядають творчі процеси як спосіб компенсації людських недоліків. Велике значення надається творчому «Я», яким володіє кожна людина, що робить її творцем власного життя й своєї особистості. Таким чином, творчість стає способом життя соціуму. К. Роджерс визначив внутрішні й зовнішні умови творчої діяльності. До перших належать відкритість новому досвіду (екстенціональність); схильність приписувати результати діяльності внутрішнім чинникам; здатність до незвичайних поєднань. До зовнішніх чинників дослідник відносить «...психологічну безпеку й захищеність, психологічну свободу самовираження» [4, 18].

Теорія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера розглядає здатність до творчої діяльності не як талант, а як певний генетичний код, яким володіє кожна людина; відкриття цього коду можливе лише за наявності потреби у людини реалізації власного потенціалу. Дослідник вважає, що творчості, як і будь-якій діяльності можна навчитися, крім того вчити творчій діяльності потрібно кожного. Цей погляд поділяє І. Лернер, на думку якого творчості можна навчати, враховуючи такі напрямки: навчання інтелектуальних операцій; навчання процедур творчої діяльності, формування ціннісного ставлення до творчості.

Я. Пономарьов розглядав творчість як механізм розвитку, створення нового. На думку дослідника, творча особистість характеризується такими якостями: значна працездатність, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація тощо. У своїх працях Д. Богоявленська визначає творчість як «...ситуативно нестимульовану активність, що проявляється в намаганні вийти за межі заданої проблеми» [4, 18].

У педагогічній науці творчість, насамперед, визначається у контексті категорії педагогіки творчості і стосується навчально-виховного процесу. Поняття «педагогічна творчість» (у педагогічному словнику) трактується як «оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики

виховання й навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість торкається різних видів діяльності вчителя – від проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, до вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою всебічного розвитку особистості» [2, 326].

На думку С. Сисоевої та Т. Поясок, педагогічна творчість – «...це особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя» [10, 360]. Педагогічна творчість (за І. Фещенко) – «...оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання» [6, 2]. До педагогічних ознак творчості вчені відносять такі: об'єктом і результатом є людина (учень); постійний розвиток дитини; важкопрогнозований, часом непередбачуваний результат педагогічної творчості; наявність професійних здібностей; особистісні якості педагога тощо.

В. Ільїн визначає ступені педагогічної творчості. Перший – це відкриття нового для себе, знаходження нестандартних способів вирішення педагогічних завдань, що вимагає застосування вже відомої теорії в суб'єктивній інноваційній діяльності. Другий ступінь передбачає відкриття нового не лише для себе, а й для інших, тобто новаторство: розробка нового методу навчання, авторської технології, що будуть ефективними за певних умов навчального процесу.

Психологічні аспекти креативності, творчості досліджували багато вітчизняних і зарубіжних учених: Ж. Адамар, Б. Ананьєв, Т. Андрєєва, Т. Балл, Д. Богоявленська, В. Моляко, О. Пономарьов, В. Роменець, С. Сисоева, В. Біблер, Дж. Гілфорд, П. Енгельмейер,

Д. Кугер, М. Ніколаєнко, М. Ранко, Р. Стенберг, П. Торренс, Д. Треффінджер, Д. Халперн та ін.; філософські – А. Бергсон, Г. Буш, М. Бердяєв, І. Кант, В. Моляко, В. Цапок та ін. Дослідження креативності у різних аспектах здійснювали: О. Морозов (формування креативності викладача вищої школи в системі неперервної освіти), М. Мусійчук (педагогічні умови ефективності розвитку творчих здібностей майбутніх учителів), Г. Семенова (педагогічні умови розвитку творчих здібностей студентів – майбутніх учителів на основі особистісно-орієнтованого підходу), Г. Халюшова (розвиток лінгвістичної креативності студентів університету).

Останнім часом з'явилася значна кількість дисертаційних досліджень з проблем розвитку педагогічної креативності, творчого потенціалу, творчих здібностей учителів різних фахів – математики, початкового навчання, іноземних мов, трудового навчання, музики, фізкультури тощо (А. Буреніна, С. Зайцева, М. Єсіна, Л. Манчуленко, З. Левчук, Л. Покровщук, Р. Серьожникова, О. Сидоренко, М. Стась, С. Олійник, Н. Устинова, С. Хмельковська, Л. Шеховцова, І. Шинтяпіна та ін.).

Отже, незважаючи на велику кількість праць, присвячену проблемі творчості, проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки є актуальною. Це зумовлено недостатньою розробленістю теоретичних засад творчості, її структури, педагогічних умов і технік розвитку творчих здібностей, критеріїв визначення творчого потенціалу особистості тощо.

Загальновідомо, що формування особистості триває протягом усього онтогенезу індивіда, проте період навчання у ВНЗ – студентський вік, відіграє особливо значущу роль у цьому процесі. Саме в цей час закладаються фундаментальні основи тих важливих якостей майбутнього фахівця, з якими він розпочне професійну діяльність та продовжуватиме розвиватись як індивідуальність. Сьогодні ставить особливі вимоги до підготовки майбутніх професіоналів, особливо це стосується підготовки майбутніх вихователів, на яких у недалекому майбутньому буде покладена

велична місія формувати свідомість найменших поколінь. Вища освіта тільки тоді буде сприяти становленню студента як майбутнього професіонала, якщо вона переходить у самоосвіту, виховання й самовиховання, а розвиток – у саморозвиток та самореалізацію. А для цього важливе самовизначення того виду діяльності, де певна особа здатна досягнути «акме» – вершини свого потенційного успіху. З огляду на все зазначене, освітньо-професійна підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає формування освітянина, якому притаманні гуманність, духовність, творчість, належна ціннісно-сміслова спрямованість, а не тільки необхідні для подальшої роботи професійні знання, уміння та навички [8, 34].

Подальші перспективи дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу вбачаємо у розробці педагогічних умов щодо формування в них готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності.

V. LIUBYVA
Hlukhiv

THE IMPORTANCE OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT IN THE HIGHER EDUCATION'S MODERNIZATION CONDITIONS

The author of the article determines the actuality and the necessity of the importance of the future preschool teachers' creative potential development's problem. The state's policy in the education's sphere is determined by the Act of Ukraine «About education», National doctrine and state national programme «Education. Ukraine XXI century». The state expects from the educationalists the improvement of the pedagogical work, the conditions creation for the maximal individualization of the educational process. The state's policy is directed on the intellectual and spiritual potential nation's consolidation and it can be realized through the pedagogical creative work. In the context of this question the students' ability to the creative work, creative self-realization, self-knowledge and self-determination is very important. Especially actual are the aims and the tasks of the future preschool teachers' professional preparing. But in the modern high school the future preschool teachers' professional preparing system, which is scientifically-objective more is more popular yet.

The author of this article opens the importance of the creative potential development of the future preschool teachers. It is the important factor in the creative abilities formation process of the preschoolers.

Key words: creation, creative work, pedagogically creative work, creative potential, future educator, pre-school.

Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. — СПб. : ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
3. Згуровский М. Общество знаний и информации – тенденции, вызовы, перспективы / М. Згуровский // Зеркало недели. — 2003. — № 49 (444). — 24 мая. — С. 17.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 44 с.
5. Карпова Е. Е. Развитие творческой активности будущих педагогов: теория и практика : монография / Е. Е. Карпова, В. В. Нестеренко, О. А. Листопад, Н. В. Кононенко, Т. І. Койчева. — Одеса, 2005. — 306 с.
6. Опорні схеми з курсу «Основи педагогічної творчості» (базові поняття та теоретичні основи) : методичний посібник в 2-х частинах / [укладач І. М. Феценко]. — К. : НПУ, 1999. — Ч. II. — 36 с.
7. Педагогика : Большая современная энциклопедия / [Сост. Е. С. Рапацевич]. — Мн. : «Соврем. слово», 2005. — 720 с.
8. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 280 с.
9. Ручкин Б. А. Молодежь и становление новой Украины / Б. А. Ручкин // Социологические исследования. — 1995. — № 5.
10. Сисоева С. О. Психология та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С. О. Сисоева, Т. Б. Поясок. — К. : Міленіум, 2005. — 520 с.

В. В. ЛЮБИВАЯ

г. Глухов

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Определены актуальность и необходимость проблемы развития творческого потенциала будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Государственная политика в области образования определяется Законом Украины «Об образовании», Национальной стратегией и Государственной национальной программой «Образование. Украина XXI века». Государство ожидает от всех, кто связан с образовательной деятельностью, дальнейшего совершенствования педагогического труда, создания условий для максимальной индивидуализации учебного процесса. Через творчество педагога, его собственную профессиональную деятельность реализуется и государственная политика, направленная на укрепление интеллектуального и духовного потенциала нации. В контексте данного вопроса большое значение приобретает способность студентов к творчеству, творческой самореализации, самопознания и самоопределения. Особенно актуальным вышесказанное выступает относительно целей и задач профессиональной подготовки будущего педагога, в том числе воспитателя детского сада. Однако, в современной высшей школе все еще преобладает научно-предметная подготовка педагогов по сравнению с целенаправленным развитием их личности.

Раскрыто значение развития творческого потенциала будущего воспитателя дошкольного учреждения на этапе современного развития общества, что выступает важным фактором в процессе формирования творческих способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: творчество, креативность, педагогическое творчество, творческий потенциал, будущие воспитатели, дошкольное учебное заведение.

Стаття надійшла до редколегії 16.03.2015

УДК 373.2.016:78

І. А. МАЛАШЕВСЬКА

м. Київ

artmal7@gmail.com

ПРИНЦИП КОМПЛЕМЕНТАРНОСТІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЗИКОТЕРАПІЇ

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває необхідність упровадження у педагогічний процес дошкільних і початкових шкільних навчальних закладів здоров'язберігаючих технологій. У дослідженні розкрито сутність принципу комплементарності музичної освіти дошкільників і молодших школярів на музикотерапевтичній основі, який полягає у взаємодоповненості освітніх й оздоровчих цілей і завдань. Це такий тип методичної взаємодії, за якої музикотерапевтичні методи доповнюють дію музично-освітніх методів і навпаки. У висновках дослідження зазначено, що результатом дії принципу комплементарності є оптимізація системи дошкільної та початкової шкільної музичної освіти шляхом поєднання розвитку музикальності із розкриттям саногенного потенціалу дитячої особистості. Подальший напрям наукового пошуку вбачаємо у впровадженні музикотерапії в систему підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: комплементарність, музична освіта, діти, музикотерапія.

В умовах політично-соціальних негараздів сучасної дійсності особливої актуальності набуває одне з головних завдань національної освіти – «збереження та зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я підростаючого покоління» [2, 1]. Сучасні діти перенасичені негативною інформацією, позбавлені теплої спілкування з дорослими та

однolitками. Багато з них просто не можуть витримати нервово-психічні навантаження вдома та в дитячому садку. Нерідко дитяча нервова система не встигає адаптуватися до шаленого темпу і ритму нашого життя. Звідси – неспокій, нервовість, гіперактивність, погіршення продуктивної діяльності, виникнення психосоматичних хвороб.

Сьогодні, як ніколи, особливої пріоритетності набувають заходи щодо створення нових ефективних методів реабілітації та профілактики, які б підвищували резервні можливості дитячого організму. Тобто, очевидно постає необхідність впровадження в навчально-виховний процес різних **здоров'язберігаючих** технологій, серед яких методика музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.

Про ефективність практичного впровадження музикотерапії в роботу з дітьми дошкільного віку зазначає **С. Руденко**. Мотивуючись тим, що кожний вид діяльності музичного заняття з дошкільниками вже вміщує в собі терапевтичний компонент, науковець-практик пропонує практичне застосування інструментальної музикотерапії, вокалотерапії та кінезотерапії (танці та рухливі ігри). На її думку, це допомагає зміцнити психофізіологічне здоров'я дітей, коригувати їхню поведінку (особливо гіперактивних і неконтактних дітей), активізувати у них емоційну чуйність та розвивати соціально-комунікативні навички [7, 21].

Проблему застосування музикотерапевтичних ігор як засобу оздоровлення молодших школярів на уроках музики та в позаурочній роботі досліджує **А. Золотарьова**. Авторка запевняє, що це дозволяє перевірити уявлення дітей про поведінку в різних ситуаціях спілкування, набути почуття впевненості у собі, зняти емоційно-психологічну напругу, підвищити самооцінку та створити психологічний комфорт у класі, активізувати особистісне зростання тощо. А також сприяє оздоровленню дитячого організму, тренуванню дихальної та серцево-судинної системи дітей, подоланню фізичної втоми тощо [3, 37].

Загалом, розробляючи методику музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії, ми спиралися на ідею «ритмопластичного виховання» Еміля Жак-Далькроза [1], основоположності елементарного музикування в розвитку творчого начала і самостійності мислення дітей системи Карла Орфа [5], пропагування необхідності музики як джерела душевного збагачення й

гармонійного виховання Золтана Кодая [8], абсолютної віри в безмежність дитячого потенціалу Шінічі Сузукі [9], музичного навчання *Вальдорфської педагогіки* [6] тощо. А також керувалися останніми досягненнями та відкриттями у галузі музичної терапії [4].

Метою статті є розкриття сутності принципу комплементарності музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії.

У перекладі з латинської мови, комплементарність (*complementum*) означає доповнення. Принцип комплементарності музичної освіти дошкільників та молодших школярів передбачає взаємодоповнюваність оздоровчих й освітніх цілей та завдань. Це такий тип методичної взаємодії, за якої музикотерапевтичні методи доповнюють дію музично-освітніх методів і навпаки. У такий спосіб комплементарність **мети** музичного навчання з використанням музикотерапії полягає у взаємодоповненні розвитку музичності та розкритті саногенного потенціалу дитячої особистості.

Принцип комплементарності передбачає взаємоузгодження **завдань музичного навчання** дошкільників і молодших школярів (*розвиток музично-творчих здібностей і задатків; формування музичної обізнаності та компетентності; розвиток креативності тощо*) **із завданнями музикотерапевтичного впливу** (*гармонізація емоційно-почуттєвої сфери; зняття емоційно-психологічної напруги та досягнення катарсису у процесі музично-творчої діяльності; усунення психофізіологічних блоків, розкріпачення поведінкових утисків; формування мовленнєвої культури та соціальної комунікативності; становлення індивідуальної самодостатності тощо*).

Загальновідомо, що музично-освітній процес у дошкільних і початкових шкільних навчальних закладах має такі традиційні види музичної діяльності як: слухання, спів, гра на музичних інструментах, музично-ритмічна діяльність та музичні ігри. Методика музичного навчання з використанням музикотерапії передбачає використання всіх традиційних видів музичної діяльності у поєднанні із додатковими: музичної релаксації, пальчиково-

вої та дихальної гімнастики тощо. А також передбачається широке використання імпровізації в усіх видах музичної діяльності.

Принцип комплементарності музичної освіти на музикотерапевтичній основі спрямовує всі вищезазначені види музичної діяльності на одночасне виконання освітніх й оздоровчих цілей та завдань.

Відповідно, такий вид музичної діяльності як **музичне сприймання (слухання)** має такі *освітні* цілі та завдання: ознайомлення з кращими зразками вітчизняної та світової музичної класики, народної та дитячої музики; поглиблення та збагачення слухацьких вражень; формування вміння зосереджуватися, запам'ятовувати й емоційно реагувати на музику, звуки оточуючого середовища й музичних інструментів; розвиток музичних здібностей, уявлень і смаків. *Оздоровчі* цілі та завдання цього виду діяльності полягають у: створенні умов для досягнення катарсису, емоційного «відігравання» негативних емоцій та почуттів; активізації позитивних переживань і відчуттів; формуванні навичок слухового самопізнання та розширення досвіду слухового сприйняття довікілля.

Спів пісень, як вид музичної діяльності дошкільників і молодших школярів, передбачає такі *освітні* цілі та завдання: розвиток музичних здібностей: музичного слуху, почуття ритму, пам'яті; формування співацької інтонаційної точності та координації слуху та голосу. *Оздоровче* спрямування співу пісень полягає у наступному: пробудження генетично-звукової пам'яті дитини та надання відчуття гармонії буття засобами перебування у вібраціях українського музичного фольклору, дитячих і класичних вокально-хорових творів; здійснення вібраційного масажу внутрішніх органів; гармонізуючий вплив на систему дихання; створення умов для появи відчуття радості та задоволення від процесу співу.

Музично-ритмічна діяльність виконує такі *освітні* цілі та завдання: розвиток почуття ритму та координації рухів тіла; формування навичок заданої та імпровізованої ритмічно-танцювальної діяльності; розвиток образної уяви та вміння творчого самовираження через керовані та спонтанні танцювальні рухи; виховання творчої розкутості.

Оздоровчі цілі та завдання музично-ритмічної діяльності є такими: підняття настрою й енергетичного тону дітей, прилив сил та енергії; зняття психофізіологічних утисків, вивільнення невикористаної енергії; розвиток спонтанності та вміння творчого вираження внутрішніх переживань; подолання відчуття тривожності, страхів, невпевненості у собі, сором'язливості та гіперактивності.

Музичні ігри передбачають такі *освітні* цілі та завдання як: розвиток фантазії, образної уяви, відповідного реагування на музику та креативності; збагачення музично-слухового досвіду. *Оздоровчими* цілями та завдання музично-ігрової діяльності є: здійснення емоційного сплеску; створення претендодусу (казкової реальності) з метою позбавлення від негативних емоційних станів й акумулювання позитивних відчуттів, переживання радісного емоційного піднесення та задоволення; гармонізація образної сфери дитини; посилення діяльності вищих відділів головного мозку, пов'язаних з асоціативними, інтелектуальними та вольовими процесами.

Такий вид музичної діяльності як **елементарне музикування** в *освітньому* напрямку має на меті: розвиток ритмічного чуття, тембрового слуху; формування вмінь елементарного музикування на саморобних та елементарних музичних інструментах, навичок індивідуальної та колективної гри на музичних інструментах; надання азів інструментальної імпровізації; збагачення музично-практичного досвіду; активізація потреби у музично-виконавській діяльності. І разом з тим, *оздоровча* мета та завдання елементарного музикування передбачають: створення умов для вивільнення завуальованих переживань; гармонізація емоційно-почуттєвого стану шляхом сприяння появі естетичної насолоди й відчуття причетності до процесу народження музики; поглиблення відчуття власної значимості та цінності інших дітей; формування креативності та вміння творчо й нетрадиційно вирішувати поставлені задачі; удосконалення навичок самопрезентації та самореалізації дошкільників і молодших школярів у процесі спонтанної інструментальної (а також вокальної, ритмічної та пластичної) музично-творчої діяльності.

Додаткові види музичної діяльності методики музичного навчання з використанням музикотерапії мають більше оздоровчих функцій, аніж освітніх. Отож, **пальчикова та дихальна гімнастики** мають такі *освітні* цілі та завдання: розвиток дрібної моторики та координації рухів пальців; формування основ співацького дихання. Їх *оздоровчими* цілями та завданнями є: гармонізація роботи обох півкуль головного мозку; стимулювання розумової активності; нормалізація емоційно-фізіологічного стану; формування навичок глибокого й оздоровчого дихання; усунення внутрішньої напруги.

Музично-релаксаційна діяльність в *освітньому* напрямку вирішує: розвиток образної сфери та естетичного смаку дітей. *Оздоровчі* цілі та завдання полягають у: нормалізації емоційно-психологічного стану дітей; вихованні здатності зосереджуватися на внутрішніх відчуттях-переживаннях; створенні умов для отримання емоційно-психологічного задоволення; формуванні здатності емоційної саморегуляції, позбавленні від негативних емоцій і почуттів, страхів і комплексів.

Отже, на основі нашого дослідження ми дійшли таких висновків:

- розробка методики музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії є частковим вирішенням питання оптимізації системи музичної освіти згідно з вимогами часу;
- сутність принципу комплементарності музичної освіти дошкільників та молодших

школярів на музикотерапевтичній основі полягає у взаємодоповненості освітніх й оздоровчих цілей та завдань

- серед них: зняття емоційно-психологічної напруги та розвиток емоційно-почуттєвої сфери; досягнення катарсису та розвиток креативності; усунення психофізіологічних блоків та формування соціальної комунікативності тощо.

Подальший напрям роботи вбачаємо в розробці ідеї використання принципу комплементарності музичного навчання з використанням музикотерапії у системі підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел

1. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. — М., 2006. — 236 с.
2. Закон про дошкільну освіту України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://iitzo.gov.ua/doshkilna-osvita/normativno-pravovabaza-doshkiln-oji-osvity>.
3. Золотарьова А. Музично-терапевтичні ігри як засіб оздоровлення молодших школярів / Алла Золотарьова // Мистецтво та освіта. — 2011. — № 4. — С. 28—19, 37—41.
4. Кэмпбелл Д. Дж. Эффект Моцарта / Д. Дж. Кэмпбелл ; пер. с англ. Л. М. Шукин ; худ. обл. М. В. Драко. — Мн. : ООО «Попурри», 2009. — 312 с.
5. Леонтьева О. Т. Карл Орф: монография / О. Т. Леонтьева. — М. : Музыка, 1984. — 354 с.
6. Протасова С. Музыка в жизни ребенка и в Вальдорфской школе / С. Протасова, С. Копыл // Музыка в школе. — 2003. — № 5—6.
7. Руденко С. Музикотерапія на заняттях з дітьми дошкільного віку / С. Руденко // Музичний керівник — 2013. — № 7. — С. 19—26.
8. Сени Э. Некоторые стороны метода Кодая / Э. Сени // Музыкальное воспитание в Венгрии. — М. : Сов. композитор, 1983. — С. 61—139.
9. Трофімченко І. Є. Розвиток музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку за методом «Виховання талантів» Сініті Судзукі / І. Є. Трофімченко. — Сімферополь : Видавництво «Доля», 2010. — 76 с., іл.

I. MALASHEVSKA

Kiev

THE PRINCIPLE OF COMPLEMENTARITY OF MUSICAL EDUCATION FOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING MUSIC THERAPY

At modern stage of society's development a special actuality acquire measures to introduce health-care technology into pedagogical process of preschools and primary schools. The study reveals the essence of the principle of complementarity of music education for preschool and primary school children with basis of music therapy, which is the complementarity of educational and health goals and aims. This is a such type of methodical interaction, in which the methods of music therapy complement an action of musical and educational methods and vice versa. The conclusions of the study indicate that the result of the principle of complementarity is the optimization of the preschool and primary school system of music education by means of combination the musicality development with the revelation of sanohenns potential of child's personality. Further scientific research considered in introducing music therapy in the system of training future music teachers.

Key words: complementarity, music education, children, music therapy.

И. А. МАЛАШЕВСКАЯ

г. Киев

ПРИНЦИП КОМПЛЕМЕНТАРНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКОТЕРАПИИ

На современном этапе развития общества особенной актуальности приобретает необходимость внедрения в педагогический процесс дошкольных и начальных школьных учебных заведений здоровьесберегающих технологий. В исследовании раскрывается сущность принципа комплементарности музыкального образования дошкольников и младших школьников на музыкотерапевтической основе, которая заключается во взаимном дополнении образовательных и оздоровительных целей и заданий. Это такой тип методического взаимодействия, при котором музыкотерапевтические методы дополняют действие музыкально-образовательных методов и наоборот. В выводах исследования отмечается о том, что результатом действия принципа комплементарности есть оптимизация системы дошкольного и начального школьного образования путем соединения развития музыкальности с раскрытием саногенного потенциала детской личности. Дальнейшее направление научного поиска видим во внедрении музыкотерапии в систему подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: комплементарность, музыкальное образование, дети, музыкотерапия.

Стаття надійшла до редколегії 11.03.2015

УДК 378.2.12:327(4)

Н. І. МЕЛЬНИК

м. Київ

loroknataliya@i.ua

ПРИНЦИПИ АДАПТАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РАМКИ: ДОСВІД КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

У статті здійснено аналіз особливостей та функцій національних професійних стандартів педагогічної освіти, визначено їхні сутнісні особливості, встановлено, що стандарти є своєрідним індикатором розвитку професійної діяльності педагога, індикатором досягнення професійних цілей навчання, стандарти можуть використовуватися педагогом як рамка, за якою він може робити висновки щодо результативності професійної діяльності, стандарти допомагають розвивати в педагогові саморефлексію та самооцінку. Автором також визначено принципи адаптації Національних професійних стандартів педагогічної освіти країн Західної Європи до Європейської кваліфікаційної рамки. Встановлено, що основними принципами ефективною адаптації є: взаємозалежність між різними ключовими освітніми елементами та наслідками, що впливають з них; цілісний погляд на процес роботи, де в якості відправної точки орієнтиром є застосування ЄКР; цілісні визначені результати навчання, а не фрагментарні знання; розробка довіри до досягнутих результатів навчання поза інституційними рамками, через свідчення сертифікуючих органів чи закладів, роль зацікавлених сторін та їх конкретних інтересів і позицій.

Ключові слова: педагогічна освіта, професійні стандарти, принципи, кваліфікаційна рамка.

Сучасний розвиток педагогічної освіти України тісно взаємопов'язаний з процесами євроінтеграції та глобалізації держави, входженням країни до європейського освітнього простору. У зв'язку з цим простежуються тенденції адаптації вітчизняної системи вищої педагогічної освіти до європейського рівня підготовки спеціалістів освітньої сфери [1, 71]. Проте у процесі трансформації системи

педагогічної професійної підготовки України виникає чимало проблем, пов'язаних із практичною реалізацією методологічних та методичних засад, а саме: виникає потреба узгодження, уточнення та визначення окремих методологічних аспектів вітчизняної педагогічної освіти з європейськими; потреба вивчення особливостей навчально-методичного забезпечення професійної педагогічної

освіти в Європі та можливості його впровадження в українських вищих педагогічних закладах. Тобто проблема полягає, насамперед у тому, щоб трансформувати концепцію європейської педагогічної освіти у системний комплекс видів, напрямків педагогічної діяльності в умови вітчизняного освітнього простору.

У цьому аспекті актуальності набувають порівняльні наукові дослідження, які здійснюються вітчизняними компаративістами, зокрема вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у країнах Західної Європи, як країн з високими якісними показниками педагогічної освіти. Так, теоретичні та методичні засади підготовки вчителів у Німеччині вивчали Н. В. Абашкіна, Т. І. Вакуленко, В. А. Гаманюк, Н. В. Козак; реформування педагогічної освіти на сучасному формування педагогічної майстерності вчителя у Великобританії (Ю. В. Кіщенко, О. Ю. Леонтьєва, А. В. Парінов, Н. П. Яцишин). Виконувались дослідження, в яких аналізувались окремі аспекти професійної підготовки і діяльності вчителя в сучасному світі на матеріалах декількох країн (Н. М. Лавриченко, М. П. Лещенко, Л. П. Пуховська, О. В. Сухомлинська, І. Г. Тараненко). Не менш важливою є проблема готовності вчителя до педагогічної діяльності у межах загальноєвропейського простору, що значною мірою залежить від здатності вчителя стати над національним контекстом, розвинути в собі європейську свідомість та індивідуальне відчуття моральної відповідальності у плюралістичному суспільстві [3, 2]. Для реалізації такого стратегічного завдання постає необхідність розробки стандартів педагогічної освіти, аналізу принципів їх адаптації до європейських вимог професійної педагогічної освіти. Означене визначає **мету та завдання** статті, які полягають у: визначенні особливостей професійних педагогічних стандартів у національному контексті та характеристиці принципів адаптації національних професійних стандартів педагогічної освіти до Європейської кваліфікаційної рамки у країнах Західної Європи, що забезпечить визначення основних механізмів трансформації якості вітчизняної педагогічної освіти до європейських вимог.

Розробка професійних стандартів педагогічної освіти в країнах Західної Європи забезпечує якість професійного навчання, практики та обов'язків педагогів; сприяє поліпшенню якості навчання (організації педагогом освітнього процесу) і позитивно впливає на суспільне становища професії в цілому. Ключові елементи якості організації навчального процесу презентовані в Національних стандартах педагогічної освіти Німеччини, Великобританії, ними визначено знання, вміння та обов'язки педагога на кожному етапі професійної діяльності: післядипломному, професійному, досвідченому рівні та досконалому. Стандарти та їх дескриптори являють собою аналіз ефективної професійної діяльності сучасного педагога-практика. Розробка стандартів постійно і динамічно узгоджується з практичною професійною діяльністю педагогів в освітніх закладах та теоретико-практичною підготовкою майбутніх фахівців у ВУЗі, з відділами професійної акредитації та реєстраційними органами, роботодавцями та професійними об'єднаннями. Кожен дескриптор (набір характеристик та вимог до професійної діяльності педагога) є зрозумілим кожному педагогу на різних рівнях професійної діяльності.

Розробка Національних професійних стандартів педагогічної освіти відповідно до вимог Європейської кваліфікаційної рамки (далі ЄКР) в Україні актуалізується також і тим, що стандарти забезпечують виконання та реалізацію положень Болонського процесу. Це покладає зобов'язання на вітчизняні керівні органи освіти, які полягають у розробці та реалізації конкретних освітніх цілей, що забезпечуватимуть справедливість і формування рівних можливостей в отриманні якісної освіти [7, 95].

За положеннями Мельбурнської декларації, «...національні професійні стандарти для педагогів це визначення суспільством того, що складає «якість педагога» та його діяльність. Це орієнтири, вимоги, які визначають роботу педагогів і визначають високу якість кожного етапу їхньої діяльності, забезпечують ефективне навчання в освітніх закладах 21-го століття, які дозволять поліпшити результати освіти для осіб, залучених в

освітній процес. Стандарти реалізуються шляхом визначення (окреслення) рамок (вимог), в яких чітко сформульовано вимоги до знань, практики і професійних обов'язків, що передбачені вимогами до професійної діяльності. Вони презентують загальноприйняті та обговорені аспекти професійної діяльності педагогів, які визначаються в ході дискусій між викладачами, педагогами, організаціями вчителів та вихователів, професійними асоціаціями та громадськістю. Стандарти педагогічної освіти є своєрідним індикатором розвитку професійної діяльності педагога, індикатором досягнення професійних цілей навчання, стандарти можуть використовуватися педагогом як рамка, за якою він може робити висновки щодо результативності професійної діяльності, стандарти допомагають розвивати в педагогові саморефлексію та самооцінку» [6]. Педагоги можуть використовувати стандарти для визначення рівня своєї професійної майстерності на поточному етапі та окреслювати перспективи свого професійного розвитку, формулювати наступні професійні устремління і досягнення. Стандарти сприяють професіоналізації навчання та підвищення статусу професії. Вони могли б також бути використані в якості основи для моделі професійної підзвітності, відповідно якої педагоги можуть продемонструвати відповідний рівень професійних знань, практики та обов'язків [2, 24].

Вдаючись до аналізу специфіки формування Національних професійних стандартів педагогічної освіти варто зазначити, що вони формуються, як вказувалось вище, відповідно до чотирьох етапів: навчання, підготовки, підтримки і розвитку педагогів. Етапи відображають континуум сучасного європейського педагога, розвиток професійного досвіду від «бакалавра» через «молодого педагога» і до «практикуючого» та «лідера в професії». Національні стандарти педагогічної освіти в країнах Західної Європи є основою Акредитаційних програм для вихователів, учителів початкової та загальноосвітніх шкіл, а також викладачів вищих навчальних закладів різних за формами власності. Випускники Акредитованих програм у означених країнах мають краще соціальне становище та статут на

противагу педагогам без акредитації, що вкотре доводить пріоритетність стандартизації освіти в Європі [5].

Наступним етапом нашого аналізу є виокремлення принципів, які впливають на адаптивність Національних професійних стандартів педагогічної освіти до ЄКР. Аналіз впровадження професійних стандартів педагогічної освіти в країнах західної Європи на матеріалах дослідження Європейської комісії з розробки професійних стандартів [4] дозволив визначити такі базові принципи адаптації:

Принцип 1: Взаємозалежності між різними ключовими освітніми елементами та наслідками, що впливають з них. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Західної Європи визначено три основних освітніх елементи, які відіграють вирішальне значення при адаптації до ЄКР: *професійні профілі, навчальні плани, моніторинг оцінки та якості.* Очевидно, що ці елементи не можуть розглядатися окремо, вони тісно пов'язані один з одним. Тому перша умова правильної розробки Національних стандартів педагогічної освіти (НСПО) є забезпечення відповідності цих елементів з врахуванням вимог ЄКР. НСПО не буде мати ніякого значення, якщо один елемент адаптований до ЄКР, без урахування рефлексії інших, пов'язаних з ним елементів: *навчальні плани* мають на меті забезпечувати кваліфікацію, яка повинна узгоджуватись з професійним профілем, що описує професію до кваліфікації, до якої вона належить; *оцінка і забезпечення якості*, відповідно, відносяться до продуктивності і результатів навчання і виховання. Тому очевидно, що їх функції повинні презентувати у НСПО орієнтацію навчальних програм і професійні профілі.

Зазначимо, що вказані взаємозалежності насправді виключають можливість створення оптимальної моделі для професійного профілю, кваліфікації та моніторингу оцінки окремо один від одного: така модель повинна об'єднувати специфіки всіх зазначених трьох освітніх елементів. З цього погляду, оптимальна модель, яка демонструвала б взаємозв'язок, починалася б із загальних принципів, що відображають загальний зв'язок трьох елементів; модель також перед-

бачала б наявність рекомендацій у певних сферах.

Принцип 2: Цілісний погляд на процес роботи, де в якості відправної точки орієнтація є застосування ЄКР. Ця загальна орієнтація ключових освітніх елементів ЄКР заснована на загальноприйнятій кваліфікаційній рамці, яка існувала задовго до розробки ЄКР: навчання й освіта за такою рамкою не самоціль, а служать меті, яка полягає в набутті особою життєвих та професійних компетентностей. Професійні профілі відображають роботу, яка повинна здійснюватись у процесі навчання, але є, звичайно, й інші питання, які відіграють роль у цьому контексті: наукові інтереси, громадянство, етичні питання тощо. Так, у процесі професійної діяльності відбувається індивідуальний розвиток особистості, водночас у професійній діяльності можуть розв'язуватись етичні питання, при влаштуванні на роботу може братись до уваги громадянство; в окремих випадках урахуватись може й науковий інтерес. Тому цілісний погляд на процес роботи повинен бути відправною точкою для створення ключових освітніх елементів і визначення критеріїв ЄКР.

Принцип 3: Цілісні визначені результати навчання, а не фрагментарні знання. Результати навчання з самого початку повинні розглядатись в процесі адаптації НСПО до ЄКР: передбачається, що національні освітні системи повинні бути уніфіковані під вимоги ЄКР; складність уніфікації полягає в тому, що вони значно відрізняються за організацією, структурою, результатами навчання. Останніми роками в західноєвропейських країнах спостерігається тенденція до отримання кінцевих результатів навчання, орієнтації ключових освітніх елементів на внутрішні потреби Національної системи педагогічної освіти, впровадження ЕСК тільки посилив цю тенденцію. Причиною цього є, безумовно, зростання запиту щодо освітніх систем, які підходять до потреб ринку праці. Для того, щоб уникнути фрагментації результатів навчання, треба змінювати вимоги, що надходять ззовні системи освіти. Отже, повинні бути відображені як результати навчання, що можуть бути описані через знання, навички та компетентність у систематичному порядку, які виключа-

ють усі неясності і забезпечують гарантії стійкості професійних профілів, програм, оцінки та забезпечення якості заходів, без необхідності міняти ці елементи повністю відповідно до змін. Результати навчання повинні включати здатність адаптуватись до умов та процесу професійної діяльності.

Принцип 4: Розробка довіри до досягнутих результатів навчання поза інституційними рамками, через свідчення сертифікуючих органів чи закладів. Цей процес спонукає до оновлення або навіть до запуску обговорення освітніх реформ. У тих країнах, де обговорення ЄКР є прозорими, такий процес дозволяє виявити прогалини у власній освітній системі. Результати інтерв'ю із зацікавленими сторонами підтвердили, що є зв'язок між введенням ЄКР і реформуванням освітніх систем: вони ясно показують, що ступінь інтересу в дебатах такого роду відрізняється від країни до країни відповідно до реформ, які треба провести. Серед іншого, це стосується і визнання проблеми попереднього, неформального і неофіційного навчання. Механізми оцінювання цих результатів навчання існують, але в багатьох країнах вони є не дуже популярними.

Принцип 5: Роль зацікавлених сторін та їх конкретних інтересів і позицій. Існує загальне розуміння того, що участь зацікавлених сторін у процесі створення та підтримки системи освіти позитивно впливає на якість навчання і виховання. Позитивний досвід країн Західної Європи полягає в тому, що в основному маємо справу зі звичайним видом діяльності соціальних партнерів, іноді вважається корисною в якості моделей, які можуть бути легко перенесені в країни, де зіставних елементів у структурі співробітництва в області немає (поки що). У цьому контексті не слід забувати, що успіх завжди залежить від конкретного змісту Угоди, яку може бути досягнуто між зацікавленими сторонами, і що він не може бути само собою зрозумілим. Не лише соціальні партнери (організації підприємців і торговельні спілки), а й фізичні особи та окремі підприємства, а також державні і приватні навчальні органи можуть формувати вимоги НСПО.

Отже, здійснений аналіз принципів, характеристика їх змістових особливостей та процедур засвідчує, що ефективними механі-

мами трансформації української педагогічної освіти до ЄКР є насамперед розробка Національних професійних стандартів педагогічної освіти, які забезпечуватимуть якісну підготовку конкурентоспроможного на європейському ринку праці фахівця освітньої галузі. Проте, аналіз впровадження та адаптації Національних стандартів до ЄКР не буде вичерпним без розгляду моделі такої адаптації в країнах Західної Європи, що становить перспективу подальших досліджень означеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. — К.: МАУП, 1994. — С. 70—72.
2. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.; за ред. В. Г. Кременя. — К., 2003. — 853 с.

N. MELNYK

Київ

PRINCIPLES OF NATIONAL PROFESSIONAL STANDARDS OF TEACHER EDUCATION ASSIGNMENT INTO EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK

The paper analyzes the features and functions of national professional standards of teacher education, defined their intrinsic characteristics, found that standards are an indicator of teacher professional development, professional Indicator learning objectives, standards can be used as an educator frame on which it can draw conclusions about the effectiveness professional activity, help develop standards in teacher self-reflection and self-esteem. The author also defined the principles of adaptation of national professional standards of teacher education in Western Europe to the European qualification framework. It's established that the basic principles of effective adaptation are: interdependence between the various key elements of education and the consequences thereof; holistic view of the process, where the starting point is the use of a guide EQF; integral defined learning outcomes rather than fragmentary knowledge; develop confidence in the results achieved learning outside of institutional framework through evidence certifying bodies or institutions the role of stakeholders and their specific interests and positions.

Key words: teacher education, professional standards, principles, qualifications framework.

Н. И. МЕЛЬНИК

г. Киев

ПРИНЦИПЫ АДАПТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЕВРОПЕЙСКОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАМКЕ: ОПЫТ СТРАН ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

В статье проведен анализ особенностей и функций национальных профессиональных стандартов педагогического образования, определены их сущностные особенности, установлено, что стандарты являются своеобразным индикатором развития профессиональной деятельности педагога, индикатором достижения профессиональных целей обучения, стандарты могут использоваться педагогом как рамка, по которой он может делать выводы о результативности профессиональной деятельности, стандарты помогают развивать педагогу саморефлексию и самооценку. Автором также определены принципы адаптации национальных профессиональных стандартов педагогического образования стран Западной Европы в Европейской квалификационной рамке. Установлено, что основными принципами эффективной адаптации являются: взаимозависимость между различными ключевыми образовательными элементами и вытекающими из них; целостный взгляд на процесс работы, где в качестве отправной точки ориентиром является применение ЕКР; четко сформулированные результаты обучения, а не фрагментарные знания; разработка доверия к достигнутым результатам обучения вне институциональных рамок, через документ выдаваемый сертифицируемых органов или учреждений, роль заинтересованных сторон и их конкретных интересов и позиций.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональные стандарты, принципы, квалификационная рамка.

3. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 1998. — 354 с.
4. Comprehensive Report on Legal Regulations / Occupational Standards. — Prepared by: Hanna Schrankel, IG Metall (DE), Claudia Ball & Gerald Thiel, DEKRA (DE) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.project-predict.eu.
5. Hattie J. "Teachers make a difference: what is the research evidence?" paper presented to Australian Council for Educational Research Annual Conference, Melbourne, 19—21 October 2003.
6. Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs, Melbourne declaration on educational goals for young Australians, Melbourne, 2008, viewed 31 January 2011, p. 11. — Режим доступу: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf.
7. Yinger R. J. & Hendricks-Lee M. S. The language of standards and teacher education reform, Educational Policy, 14(1), 2000, 94—106, viewed 18 January 2011, <http://epx.sagepub.com/content/14/1/94>.

Стаття надійшла до редколегії 15.03.2015

УДК 378.14

ОЛЕКСЮК О.Є.

м. Миколаїв

oleksjykokksasa@ukr.net

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена розгляду питань розвитку професійної творчості студентів як обов'язкової умови подальшої успішної професійної діяльності. Представлений аналіз різних підходів до понять «творчості», «професійної творчості», «професійно-творчого розвитку». Визначені певні умови успішної професійної діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти. Наведені приклади творчих завдань, визначені показники та рівні професійно-творчого розвитку студентів.

Ключові слова: творчість, професійно-творчий розвиток, показники професійно-творчого розвитку, рівні професійно-творчого розвитку.

Для оновлення нашої держави, її становлення необхідна високорозвинута творча особистість, здатна нестандартно, оригінально вирішувати завдання, обумовлені як специфікою професії, так і життям. І навчальний заклад відіграє важливу роль у процесі розвитку і формування такої особистості. Як відмічає М.Д. Ярмаченко: «Метою глибокого оновлення освіти є формування творчої особистості, яку може формувати тільки творчий педагог» [10, с. 8]. Отже, розгляд проблеми творчості у педагогічній діяльності на сьогоднішній день є актуальною темою дослідження.

Тому **метою** нашої статті є саме прояв студентами творчості під час навчання в університеті. Серед завдань, поставлених при дослідженні, головне місце займають такі: проаналізувати підходи вчених до розуміння та становлення поняття творчості; розкрити зміст творчих завдань для студентів у процесі загальнопрофесійної підготовки за певними показниками; за результатами проведеної зі студентами роботи представити рівні їхньої професійно-педагогічної творчості.

Творчість – процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності. Протягом тисячоліть педагоги намагалися теоретично обґрунтувати сутність творчості, виявити її прикладний характер. Так, І. Г. Песталоцці вважав навчання як творчість самого учня, надбання знань на основі саморозвитку. На думку А. В. Дістервега, щоб успішно виховувати й навчати учнів, учитель

сам повинен бути творчою особистістю. Тобто, в першу чергу, необхідно у самого учителя розвивати творчі якості. К. Д. Ушинський притримувався положення, що тільки неординарна особистість може ефективно впливати на розвиток і становлення іншої особистості. Проблема творчості зайняла певне місце і у працях А. С. Макаренка. Він пропагував у педагогічній діяльності відсутність шаблонів, що називав педагогічною майстерністю.

Потреба у творчості закладена в людині самою природою – це особливий клас потреб особистості: у самореалізації, самоствердженні, творчості, бути особистістю. [5, с. 189].

У процесі творчості приймають участь усі духовні сили людини, в тому числі уява, а також майстерність, яка набувається у навчанні і на практиці, що є необхідним для здійснення задуму. [9, с. 162].

О. І. Клепиков та І. Т. Кучерявий розглядають творчість як елемент основи становлення людини, стверджують, що «кожен, мобілізуючи свої творчі резерви, може різко підвищити індивідуальну активність...» [3, с. 6]. О. В. Морозов та Д. В. Чернілевський, проаналізувавши сучасні тенденції у розуміння природи творчості, дійшли висновку, що існує три підходи в визначенні. Перше – визначення творчості через творчі досягнення – це діяльність людини, яка створює нові оригінальні цінності. Друге – виходячи з діяльності взагалі – початкова здібність homo до самовираження і до самоактуалізації. Третє – інтегративний підхід – створення нового, як пе-

ретворення у свідомості і поведінці суб'єкта, так і породжувальні ним і відторгнуті від нього продукти. [4, с. 33]

Визначимо основні уявлення про механізми творчості прибічників креативного підходу та підходу в області структури психологічного механізму творчості.

За поглядами Д. Б. Богоявленської такий механізм можна порівняти з механізмом інтелектуальної активності, яка сама складається з трьох рівнів: *стимульно-продуктивного (репродуктивного, пасивного), евристичного та креативного*.

До стимульно-продуктивного рівня активності відносяться такі дії особистості, при яких вони здійснюються тільки під впливом якогось зовнішнього стимулу. Це рівень дії соціального індивіду. У певних людей у даному разі саме нова діяльність викликає зацікавленість і надає задоволення; у інших – діяльність викликає зацікавленість поки вона нова та має складний характер (несе певне навантаження).

Другий рівень – евристичний. Особистостей цього рівня відрізняє прояв у тій чи іншій мірі інтелектуальної активності, що не стимулюється ні зовнішніми факторами, ні суб'єктивною оцінкою незадоволеності результатами діяльності. Кожна нова закономірність оцінюється як відкриття, творча знахідка. Обмеженість складається лише у тому, що шукаються нові способи вирішення тільки для тих завдань, які поставлені ззовні.

Третій рівень – креативний. Знайдена суб'єктом емпірична закономірність стає для нього не формальним прийомом, а самостійною проблемою, задля вирішення якої він готов залишити запропоновану йому в експерименті діяльність. [2, с. 75].

Детальний аналіз зарубіжних досліджень з питань якостей і здібностей творчої особистості надає у своїх дослідженнях Л. М. Попов [6, с. 45-47].

В. І. Андрєєв приводить такий перелік творчих здібностей та класифікацію якостей особистості студента пристосовано до навчально-творчої діяльності:

Мотиваційно-творча активність та спрямованість особистості. Вона передається у допитливості, зацікавленості, почутті захоплення, емоційному підйомі, прагненні до тво-

рчих досягнень, лідерства, отримання високої оцінки, особистісної значущості творчої діяльності, самоосвіті, самовихованню.

Інтелектуально-логічні. Проявляються у здібностях аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, процеси, давати визначення, роз'яснювати, доводити, обґрунтовувати, систематизувати, класифікувати.

Інтелектуально-евристичні. Складаються в здібностях генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціювати, бачити протиріччя, переносити в нові ситуації знання та вміння, переборювати інерцію мислення, мати незалежність судження, критичність мислення.

Самоуправління особистості. Проявляється у цілепокладанні та цілеспрямованості, вмінні планувати, самоорганізовуватися, мати самоконтроль, оцінювати самого себе, рефлексувати і коригувати.

Комунікативні. Передаються в здібностях використовувати досвід інших, співпрацювати з ними, організовувати, відстоювати свою точку зору, переконувати інших, уникати конфліктів.[1, с. 73].

Творчість притаманна не лише окремим особам. Творчість можна і треба розвивати в кожній людині. Проаналізувавши дослідження казахських вчених щодо методики роботи педагога з формування творчих умінь студентів, можна пристосувати їх нароби до педагогічної професії. Така робота повинна включати наступні основні компоненти:

Формування у студентів з самого початку навчання професії зацікавленості до творчої діяльності.

Виховання у студентів і постійне підтримання в них віри у власні творчі сили.

Спонування студентів до самостійного отримання необхідної інформації, тобто нових знань.

Розвиток індивідуальної творчої активності студентів з метою створення можливості відчути радість творчості.

У процесі викладання нового матеріалу педагог повинен ставити завдання на можливе вдосконалення запропонованих прийомів, тим самим сприяючи постійній націленості студентів на творче осмислення дійсності.

У процесі навчання викладач повинен пропонувати студентам вирішувати проблемні ситуації, які можуть виникнути у професійній діяльності.

Розвивати уяву як основу будь-якої творчості.

Включення студентів у роботу творчих груп, колективів (наприклад, гуртки, об'єднання).

Формування у студентів критичності мислення, що носить конструктивний характер, тобто поряд із знаходженням недоліків одночасно пропонувати засоби їх усунення на основі отриманих знань та набутого практичного досвіду. [9, с. 164-165]

С. О. Сисоєва у своїх дослідженнях також застосовує можливості творчого розвитку людини до професії педагога [7]. Погоджуючись з автором, зазначимо, що формування професійно-педагогічної творчості студента є одним із головних завдань вищої школи. А викладач повинен підготувати майбутнього спеціаліста до творчої діяльності у різних сферах.

Отже, творчість характеризується цілеспрямованою, наполегливою, напруженою працею. Вона потребує максимальної активності, розвинутої уяви та високої працездатності. У творчій діяльності важливого значення набуває вміння узагальнювати досвід, творчо застосовувати теоретичні знання та практичні навички у нових ситуаціях.

У практиці нашої роботи ми застосовували три типи суб'єктів творчості, які розроблені Л.М. Поповим [6, с. 56-57]. *Індивідуальний суб'єкт* творчості – це окремо взятий студент. *Груповий суб'єкт* творчості – це група, колектив студентів, які в умовах міжособистісної взаємодії займаються вирішенням будь-якої творчої проблеми, ситуації в умовах єдиного часу та простору, наприклад, група учасників мозкового штурму. Головним в цьому разі стає сам процес вирішення ситуації і вироблений при цьому продукт. Поняття *“сукупний суб'єкт”* творчості визначає у більшій мірі увесь діапазон творчих можливостей якоїсь групи студентів, які при вирішенні однієї задачі діють не обов'язково разом. За результатами дій сукупний суб'єкт творчості, який складається з окремих студентів, які

вирішували одну й ту ж саму проблему у кожному випадку самостійно, в умовах різного часу та простору і показали свій рівень здібностей, ми можемо побудувати увесь діапазон проявлених здібностей, а кожного учасника сукупної діяльності оцінити за його потенційними здібностями зробити вклад у вирішення проблеми.

Завдання, які виконували студенти у ході вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу були спрямовані на чергування усіх трьох типів. Так, творчі завдання зі спецкурсу *“Усвідомлене батьківство”*, які полягали у створенні нових сімейних традицій, складанні заповідей виховання дитини у сім'ї або порад як показати дитині, що ви її любите, написання творів *“Батьками народжуються чи навчаються бути?”* тощо, носили індивідуальний характер. Індивідуальною творчістю було і завдання по складанню стратегічного плану життя студентами першого курсу у рамках дисципліни *“Психологія загальна”*. Студенти за запропонованим планом із дванадцяти пунктів *“творили”* своє майбутнє життя, намічали перспективи, вирішення яких приведе до здійснення запланованих цілей [8].

Характер сукупного суб'єкта творчості носило завдання по складанню *“Портрету ідеальних батьків”*, де кожна мікрогрупа виконувала свою частину портрету, а потім, складаючи разом вироблені у ході творчої діяльності, якості особистості, риси характеру, вміння та навички ідеальних батьків, відшліфовували сукупний продукт – портрет ідеальних батьків. Групова творчість проявлялася при виконанні завдання зі спецкурсу *“Методика соціально-виховної роботи у сучасних умовах”* – підготовка проекту *“Виховна технологія майбутнього”*. Кожна мікрогрупа студентів готувала свій проект виховної технології за визначеним планом, готувала презентацію та проводила захист виробленого проекту. Групова творчість проявлялася студентами при рольовому розігруванні педагогічних задач та знаходження найефективнішого способу її вирішення у ході практичних занять спецкурсу *“Психолого-педагогічний супровід роботи класного керівника з батьками”*.

Виконання усіх завдань творчого характеру показало різну ступінь задіяння студентами уяви та мислення, набутого власного і передового педагогічного досвіду, активності, ініціативи. Для оцінки діяльності студентів був розроблений комплекс показників та рівнів. Запропонований комплекс показників і рівнів оцінювання ефективності процесу творчості у діяльності студентів ґрунтується на узагальненні науково-методичної літератури, аналізу досвіду інших викладачів та результатів експериментальної роботи. Цей комплекс може змінюватись, доповнюватись в залежності від рівня накопичених теоретичних знань та мети, яку ставить експериментатор-дослідник, а також від умов самої експериментальної роботи.

Отже, проаналізувавши дослідження вчених, можна представити узагальнене поняття “професійно-педагогічна творчість”, високий рівень якої є найкращою оцінкою ефективності проведеної педагогом творчої роботи і може складатися з таких показників як

а – “творча уява та мислення”;

в – “творче застосування педагогічного досвіду”;

с – “творчий стиль життя”.

У майбутнього професіонала повинні бути сформовані вміння і навички творчого мислення, творчої уяви, творчого підходу до розв’язання як професійних, так і життєвих проблем. Тому показником **а** виступає “творча уява та мислення”.

Показником **в** обрали “творче застосування педагогічного досвіду” як власного, так і інших вчителів, вихователів. Бо він показує рівень професійних вмінь, вмінь творчо мислити, глобально бачити проблему, обґрунтовано підійти до аналізу педагогічної діяльності і знайти можливість перетворити цей досвід стосовно своєї особистості.

Навчальний процес, процес пізнавальної діяльності необхідно будувати таким чином, щоб студент зміг творчо застосувати свої знання та вміння, мав можливість подальшого розвитку творчості. Перед викладачем педагогічного закладу освіти постає завдання: допомогти студентам піднятися до вищого та найвищого рівня творчості. І творчості не тільки в професійній сфері, а й у побудові стилю власного життя.

Тому третім показником **с** є “творчий стиль життя”. Формування творчого стилю потребує від кожного студента зусиль, спрямованих на перетворення свого життя на своєрідний мистецький витвір, згідно індивідуального особистого “Я”.

При проведенні зі студентами певної роботи дійшли висновку, що уся діяльність студентів, тобто „професійно-педагогічна творчість” її показники, може бути умовно представлена через такі відповідні рівні:

а – творча уява та мислення

Вищий рівень – студент реалізує дії, які виходять за межі вже існуючого; рішення не схожі ні на які попередні, не мають аналогів; любить працювати над складними завданнями, не потребує на допомогу, здатний знайти рішення самостійно; бачення і розуміння вимог далекого майбутнього; швидко виявляє проблему; створює альтернативні системи рішення; постійний пошук оптимальних рішень; може швидко підключитися до розробки інших проблем; робить повні, глибокі, кваліфіковані узагальнення та умовиводи.

Високий рівень – удосконалення та поліпшення вже існуючих методів, рішень; оригінальність вирішення проблеми, деякі компоненти рішення не мають аналогів; вміння знаходити вірне рішення після нетривалого періоду роботи; добре знає проблему і бачить перспективи майбутнього; вміло співвідносить елементи дійсності, користується накопиченим вантажем.

Середній рівень – при виробленні рішення за основу може взяти вже існуюче рішення аналогічної проблеми; асоціація та абстрагування студенту вдається не завжди; не любить працювати над дуже складними завданнями, у роботі обов’язково потребує на первинну допомогу; на вирішення проблеми йде багато часу; бачить проблеми лише близької перспективи.

Низький рівень – при роботі над поставленою проблемою не може відійти від шаблону, стереотипу мислення; постійно потребує на допомогу; погано абстрагує; слабка гнучкість та логічність мислення; самостійно не може виділити проблему; знайдене рішення не завжди вірне; може працювати одночасно тільки над вирішенням однієї проблеми.

в- творче застосування передового педагогічного досвіду.

Вищий рівень – студент постійно пропонує до введення у педагогічну діяльність новаторських методик і технологій; систематично аналізує, узагальнює і розповсюджує педагогічний досвід.

Високий рівень – студент модернізує та удосконалює існуючі методи, форми, прийоми навчально-виховного процесу; систематично ознайомлюється та узагальнює досвід вчителів, вихователів.

Середній рівень – студент застосовує у навчально-виховному процесі елементи нових технологій; періодично звертається до ознайомлення з педагогічним досвідом інших педагогів і, коли бачить в цьому потребу, переносить на власну педагогічну діяльність деякі прийоми та засоби, не змінюючи їх; власний педагогічний досвід не узагальнює.

Низький рівень – студент не систематизує надбанні за період роботи матеріали, має уявлення про існування того чи іншого педагогічного досвіду, але знайомиться з ним фрагментарно і впроваджувати не вважає за необхідне; елементи нового досвіду вносить у педагогічний процес ситуативно, лише тоді, коли цього потребує обставини (комісія, атестація, відкритий урок, відкрите заняття тощо).

с – творчий стиль життя

Вищий рівень – студент веде постійний пошук нових продуктивних форм організації життя як для себе, так і для інших людей за їх проханням; націленість на об'єднання близьких за ідеєю людей у колектив; збагачує себе та інших усіма своїми ціннісними надбаннями; постійно працює над самовдосконаленням і пропагує цей процес для інших; власним прикладом надихає оточуючих на вдосконалення себе як особистості і свого стилю життя.

Високий рівень – вносить нововведення в різні сфери свого життя та життя оточуючих; постійно працює над удосконаленням цих нововведень; систематично поповнює свій культурно-просвітницький рівень; проводить роботу по самовдосконаленню і якщо необхідно може запропонувати її для інших.

Середній рівень – вносить нововведення лише в деякі сфери власного життя (наприклад, професійна, проведення вільного часу, канікули, відпустка, здоров'я), які можуть тривати не довго; роботу по самовдосконаленню проводить періодично; пропагує свій погляд на стиль життя лише близькому оточенню.

Низький рівень – не працює над удосконаленням свого стилю життя; не бажає вносити в сфери власного життя творчість; не цікавиться надбанням культури; не змінює вже складеного стереотипу діяльності.

Висновок. Таким чином, проведене дослідження професійно-педагогічної творчості студентів у процесі загальнопрофесійної підготовки дало можливість виявити показники та рівні, за якими студенти проявляють себе як творча особистість.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребує розробка більш широкого банку завдань творчого характеру для студентів з урахуванням специфіки професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — М. — 1988. — 107 с. — С. 73—86.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — М. — Просвещение. — 1986. — 97 с. — С. 73—79.
3. Кучерявий І.Т., Клепиков О.І. Творчість — основа розвитку потенційних джерел особистості: Навч. посібник. — К.: Вища шк., 2000. — 288 с.
4. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. — М.: Академический Проект, 2004. — 2-е изд., испр. и доп. — 560 с.
5. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 1998. — 479 с.
6. Попов Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1990. — 237 с.
7. Сисоева С.О. Основы педагогической творчості вчителя: Навч. посібник. К., ІСДОУ, 1994. — 112с.
8. Технологія цілепокладання та життєтворення. Методичні рекомендації для кураторів, класних керівників, викладачів, учителів та психологів навчальних закладів. — 2-е вид., перероблене та доповнене /Автор-упорядник О.Є.Олексюк/. — Миколаїв: МДУ, 2005. — 51 с.
9. Устемиров К., Шаметов Н.Р., Васильев И.Б. Профессиональная педагогика./Под ред. К Устемирова. — Алматы, 2005. — 432 с.
10. Ярмаченко М.Д. Шляхи вдосконалення курсу педагогіки в педагогічних вузах //Вища педагогічна освіта: Наук. — метод. зб. /МО України. — Полтава, 1994. — Вип. 17. — С. 5—8.

OLEKSYK O.E.
Mykolaiv

**PROFESSIONAL AND CREATIVE DEVELOPMENT
OF FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION AS
A CONDITION OF SUCCESSFUL CAREER**

The article is devoted to the issues of display student art in the general professional training. The analysis of different approaches to the concept of creativity is presented, examples of creative tasks are suggested, the parameters and levels of professional and pedagogical creativity of students are defined.

Keywords: creativity, professional and pedagogical work, vocational and educational performance art, levels of professional and pedagogical creation.

ОЛЕКСЮК О.Е.
Николаев

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Стаття присвячена розгляду питань розвитку професійної творчості студентів як обов'язкової умови подальшої успішної професійної діяльності. Представлений аналіз різних підходів до понять «творчості», «професійної творчості», «професійно-творчого розвитку». Визначені певні умови успішної професійної діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти. Наведені приклади творчих завдань, визначені показники та рівні професійно-творчого розвитку студентів.

Ключові слова: творчість, професійно-творчий розвиток, показники професійно-творчого розвитку, рівні професійно-творчого розвитку.

Стаття надійшла до редколегії 15.03.2015

УДК 37.012.7 (477)

Е. А. ПАНАСЕНКО

м. Слов'янськ

ellinapanasenko@mail.ru

МОДЕЛІ ЕКСПЕРИМЕНТІВ З ПИТАНЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ (40–70-ті рр. ХХ ст.)

У статті розкрито моделі експериментів з питань патріотичного виховання школярів у науково-педагогічних дослідженнях українських учених 40–70-х рр. ХХ ст. Визначено роль патріотичного виховання учнів у системі виховної роботи загальноосвітніх шкіл досліджуваного періоду. Підкреслено значення експерименту як провідного емпіричного методу науково-педагогічного дослідження в розробленні методик патріотичного виховання учнів у загальноосвітніх школах України радянської доби. Схарактеризовано структуру і зміст експериментів з питань патріотичного виховання школярів у науково-педагогічних дослідженнях відомих українських учених 40–70-х рр. ХХ ст.). Зазначено ефективність проведеної вченими дослідно-експериментальної діяльності в напрямі патріотичного виховання особистості.

Ключові слова: педагогічний експеримент, модель експерименту, патріотичне виховання, загальноосвітня школа, методика патріотичного виховання.

У контексті соціокультурних змін, глобалізаційних та інтеграційних процесів, що відбуваються в Україні, зокрема модернізації національної освіти відповідно до вимог європейського освітнього простору, сучасні науковці посилюють увагу до вивчення та критичного оцінювання духовних надбань минулого з метою розуміння новітніх педагогічних феноменів. Актуальним у цьому контексті є пошук шляхів удосконалення процесу організації та проведення педагогічного експерименту як одного з видів дослідницької діяльності.

Теоретичні засади та методика експерименту в галузі виховання репрезентовано в наукових доробках таких відомих учених, як А. Бойко, В. Галузинський, Р. Гурова, В. Заслуженюк, О. Кочетов, О. Куракін, М. Монахов, А. Нісімчук, Д. Ніколенко, Л. Новикова, О. Панченко, О. Рута, Я. Скалкова, Л. Спірін, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, І. Філіпова, М. Фіцула, Г. Шевченко та ін.

Теорію і практику педагогічного експерименту продовжують активно розробляти сучасні вітчизняні (Т. Алексєнко, П. Воловик, І. Гавриш, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, М. Дробноход, О. Жосан, Л. Кайдалова, Т. Кожухова, Г. Ніколаї, В. Сушанко, В. Тушева, В. Шпалінський та ін.) і зарубіжні (Т. Анісімова, Г. Буха-

рова, А. Глазунов, О. Казаринов, Ю. Кушнер, А. Маслак, А. Найн, А. Новиков, П. Образцов, Ю. Орлов, М. Пак, А. Понукалін та ін.) науковці.

Метою статті є аналіз моделей експериментів з питань патріотичного виховання школярів у науково-педагогічних дослідженнях українських учених 40–70-х рр. ХХ ст.

Актуальними питаннями експериментальних науково-педагогічних досліджень вітчизняних учених упродовж 40–70-х рр. ХХ ст. були проблеми виховання патріотизму в учнів різних вікових категорій. Серед таких праць варто виокремити дисертації та публікації таких дослідників, як М. Зубалій «Военно-патриотическое воспитание старшекласников в процессе внеклассной и внешкольной физкультурно-массовой работы», І. Прус «Виховання соціалістичного патріотизму у піонерів у процесі краєзнавчої роботи», Ю. Руденко «Воспитание у учащихся советского патриотизма в процессе изучения украинской литературы (4–7 классы)», В. Сухомлинський «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи», В. Шахненко «Изучение эффективности патриотического воспитания учащихся младшего школьного возраста», Т. Шашло «Педагогічні основи військово-патріотичного виховання в загальноосвітній школі» та ін.

В особі В. Сухомлинського українська педагогіка отримала фундаментального науковця-дослідника та педагога-експериментатора. Він став основоположником наукової теорії та практики педагогічного експерименту, створив та перевіряв у Павлівській середній школі оригінальну, цілісну, завершену систему навчання і виховання молодого покоління, яка випереджала свій час, перебувала в теоретико-методологічній опозиції до чинної освітньої доктрини. Експеримент видатного вченого був унікальним на той час і залишається таким і нині. Уперше за радянські часи в одній науково-педагогічній праці «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» було представлено програми та методики трьох основних типів педагогічних експериментів (виховного, дидактичного та експерименту з проблем управління школою).

У контексті нашого дослідження вартість уваги реальний, закритий, природний, багатofакторний виховний експеримент. Основні його результати та висновки В. Сухомлинський навів у дисертації. Дослідження проводилося упродовж 1949–1954 рр. у сільській школі с. Павлівш Онуфріївського району Кіровоградської області та охоплювало у різні навчальні роки 500–600 учнів. Зміст і методику виховного експерименту В. Сухомлинський розглядав насамперед крізь призму тогочасних ідейних категорій – виховання всебічно і гармонійно розвинутої особистості з науковим світоглядом, високою духовністю, моральністю, орієнтованої на громадянськість, патріотизм, добротність тощо. У системі виховання дітей та молоді, на думку вченого, особлива роль належала освітньо-культурному середовищу школи. В. Сухомлинський зазначав, що в школі все має виховне значення. Це стосується зовнішніх і внутрішніх проявів шкільного життя, його організації і упорядкування, діяльності вчителів і всього колективу. Учений-експериментатор наголошував, що все шкільне життя має бути спрямоване на виховання дітей, формування в них усіх позитивних якостей особистості.

Стрижнем програми виховного експерименту, проведеного В. Сухомлинським, став духовно-моральний розвиток школярів, який безпосередньо залежав від інших складників

та взаємодії з ними: інтелектуального, трудового, естетичного, фізичного, патріотичного, громадянського виховання особистості. Успішність експерименту, на думку видатного педагога, була зумовлена вдалим визначенням змісту і форм виховної роботи у школі, підбором педагогів-організаторів і методичного керівництва ними, безпосередньою участю директора школи у підготовці та проведенні колективних виховних заходів [3, 387].

Під час дослідження В. Сухомлинський застосував модель прямого (лінійного) експерименту. Його програма передбачала підготовку та здійснення таких основних форм експериментальної роботи:

1. Читання лекцій і доповідей, які поглиблювали ідеї навчальних предметів, сприяли вихованню в учнів інтересу до навчання, поглиблювали знання найважливіших розділів шкільної програми.

2. Організація гуртків юних натуралістів як засобу виховання в учнів любові до сільськогосподарської праці.

3. Систематичне проведення шкільних конференцій читачів, «годин позакласного читання» з метою виховання в учнів любові до книги.

4. Організація колективної суспільно корисної праці як засобу виховання почуття відповідальності особистості перед загальношкільним колективом.

5. Проведення туристичних походів та спортивних змагань з метою загартовування учнів, виховання сили волі, почуття колективізму.

6. Виконання колективної праці (закладання парку та догляд за ним) з метою зміцнення учнівського колективу та виховання в учнів працелюбності.

7. Запровадження та плекання шкільних традицій колективу (зустрічі з майбутніми першокласниками, свято першого та останнього дзвоника, випускний бал, зустрічі з випускниками школи минулих років; свята: матері, дівчат, пісні, птахів; День невідомого героя; зимові свята; трудові традиції: виготовлення наочності та прикрас для класних кімнат, наочних посібників для біологічного кабінету; традиція прикрашати перед початком навчального року класні кімнати та шкільні

льний двір, праця під час весняного та осіннього Тижня саду, День першого снопа, Свято першого хліба, літня косовиця, благоустрій села, допомога батькам однокласників тощо), які стали основою патріотичного виховання школярів [3, 140–142, 387].

Ще наприкінці 40-х рр. ХХ ст. розпочався природний, реальний виховний, однофакторний (класичний) експеримент, організований спочатку вчителем географії, а згодом директором Підволочиської середньої школи Тернопільської області І. Прусом [1]. Експеримент був довготривалим (понад десять років). У ньому у різні роки брали участь від 600 до 700 учнів школи, тобто залучалися реальні групи (класи) школярів. Мета експерименту полягала в тому, щоб розробити нові засоби і форм діяльності учнів з вивчення рідного краю та перевірити їх ефективність; створити певну систему краєзнавчої роботи, яка б найповнішою мірою відповідала виховним завданням.

Експеримент у Підволочиській середній школі, побудований за моделлю прямого (лінійного) експерименту, мав на меті обґрунтування та перевірку ефективності системи краєзнавчої роботи, спрямованої на виконання завдань патріотичного виховання учнів. Педагог-експериментатор запропонував розгортання комплексної краєзнавчої роботи у піонерських дружинах. Під комплексністю І. Прус розумів організацію всебічної дослідницької, активної, творчої діяльності учнів, яка охоплює вивчення історичного минулого рідного краю, його традицій; ознайомлення з народним господарством, культурою і побутом населення, його творчістю; вивчення природних багатств, охорону й відновлення рідної природи; практичну участь вихованців у житті рідного краю. Отже, підкреслював дослідник, комплексність як педагогічна вимога вказувала на значний обсяг роботи школярів, що, у свою чергу, забезпечувало підвищення освітнього рівня дітей, усвідомлення ними важливих проблем, явищ і процесів життя – необхідних умов формування патріотичної свідомості підлітків. Основним принципом організації краєзнавчої роботи було визначено принцип ініціативи та самодіяльності вихованців.

Експериментальним шляхом І. Прус вирішував такі завдання: створення умов для формування літніх туристських загонів; визначення умов прийому нових членів до гуртка; розроблення засобів заохочення учнів до дослідницької роботи тощо.

У ході експерименту перевірялися припущення як організаційно-методичного характеру, так і психолого-педагогічного. Зокрема, підтвердилася гіпотеза пояснювального типу про те, що для успішного формування в дітей патріотичних мотивів у їхній суспільно корисній діяльності (роботі щодо благоустрою рідного міста, озеленення доріг, осушення боліт, охорони корисних птахів тощо) потрібно, щоб вихованці усвідомили перспективи розвитку рідного села, міста, району. Під час експерименту дослідник перевіряв ефективність нових на той час форм краєзнавчої роботи, що сприяли здійсненню завдань патріотичного виховання підлітків. Так, наприклад, І. Прус експериментально довів, що «лише тривале, цілеспрямоване спілкування дітей з носіями революційних традицій у поєднанні із змістовною дослідницькою і суспільно корисною діяльністю піонерів дає найвищий виховний ефект» [1, 264].

І. Прус уперше ввів до краєзнавчої діяльності школярів такі нові форми: роботу з архівними матеріалами, які знаходили самі діти (старовинні книги, журнали, газети, довідники, листівки тощо); роботу з місцевою пресою (районними, міськими, обласними газетами та іншими друкованими виданнями); уявні (заочні) подорожі дітей рідним краєм та ін. Дослідник-експериментатор удосконалив методіку проведення краєзнавчих екскурсій та експедицій, зокрема їх організацію на основі самодіяльності та ініціативи дітей. Широку роботу також розгорнув педагогічний колектив на чолі з І. Прусом щодо залучення юних краєзнавців до участі у суспільно корисній праці. Це була робота з благоустрою рідної школи, вулиці, міста, озеленення польових доріг, створення садів, парків, лісозахисних смуг; боротьба з ерозією ґрунтів; участь в освоєнні заплав, непридатних земельних угідь; дослідження природних багатств рідного краю та ін. [1, с. 267].

Експериментатор підтвердив ефективність нових на той час видів краєзнавчої

діяльності, що сприяли, зокрема, інтернаціональному вихованню дітей, а саме: дослідницької роботи учнів з виявлення економічних і культурних взаємозв'язків рідного краю з іншими республіками та зарубіжними країнами; проведення зустрічей з передовими трудівниками інших національностей, які мешкають у рідному місті; спілкування із земляками, які працюють в інших республіках, тощо.

Результати експерименту засвідчили, що:

- виховний ефект краєзнавчої діяльності значною мірою залежить від її насиченості здоровою реалістичною романтикою;
- чим вищий емоційний вплив краєзнавчої роботи на підлітків, тим успішніше формується в них патріотичні переконання [1, 272].

Отже, багаторічний педагогічний експеримент сприяв формуванню у вихованців глибоких переконань, самосвідомості, високих моральних і вольових якостей, що позитивно вплинуло на патріотичне виховання дітей – майбутніх активних громадян держави.

На особливу увагу заслуговує реальний, природний, педагогічний експеримент у галузі виховання, проведений Ю. Руденком і представлений у дисертації «Воспитание у учащихся советского патриотизма в процессе изучения украинской литературы (4–7 классы)». Експериментом було охоплено 1732 учні Білогородської середньої школи Києво-Святошинського району, Сукачівської середньої школи Іванківського району, а також СШ №127 м. Ірпеня Київської області, СШ №142, 187 м. Києва [2, 33].

Мета експерименту полягала у виявленні особливостей формування в учнів 4–7-х класів поняття патріотизму, визначенні ефективних шляхів, методів і прийомів виховання в них патріотичних почуттів у процесі вивчення української літератури. Експериментатор висунув гіпотезу пояснювального типу, згідно з якою передбачалося, що сприйняття художнього тексту, продумане поєднання методів і прийомів його вивчення повинно сприяти більш глибокому усвідомленню учнями суттєвих ознак патріотизму і забезпечувати адекватність засвоєння ними емоційно-морального змісту літературних творів на патріотичну тему. Дослідник уважав, що розуміння учнями психологічних чинників здійснення персонажами патріотичних вчин-

ків, насамперед мотивів, визначення ними основних структурних компонентів героїчної особистості сприятиме вихованню їх у душі патріотизму [2, 30–31].

У констатувальному експерименті Ю. Руденко визначав потребу учнів у знаннях про свою Батьківщину, які вони хотіли б отримати під час вивчення художніх творів. Результати експерименту виявили неадекватне усвідомлення деякими дітьми поняття «патріотизм», а також певні недоліки і прогалини у патріотичному вихованні учнів в освітніх закладах.

Дослідник також глибоко вивчав нові програми з літератури; визначав художні твори для кожного класу, на матеріалі яких планувалася спеціальна експериментальна виховна робота; здійснював пошуки основних напрямів, методів і прийомів вивчення художніх творів з метою поліпшення патріотичного виховання та ін.

Ю. Руденко зробив спробу визначити рівні сформованості в учнів поняття «патріотизм». При цьому враховувалися: емоційне засвоєння учнями патріотичного змісту художніх творів; уміння аналізувати, узагальнювати матеріал, що відображає характерні риси патріотизму; глибина і повнота розкриття вихованцем образів героїв-патріотів; усвідомлення специфічних ознак патріотизму, розуміння дітьми справжнього і уявного патріотизму. У такий спосіб було виокремлено та схарактеризовано рівні сформованості в учнів поняття «патріотизм».

Формувальний експеримент дослідник проводив за моделлю паралельного експерименту. Ю. Руденко зазначав, що захоплення учнями середніх класів зовнішньою стороною діяльності героїчних персонажів є результатом недостатньої виховної роботи щодо усвідомлення ними цілей, мотивів вчинків літературних героїв. Упродовж п'яти років (1970–1974 рр.) тривав перетворювальний виховний експеримент, спрямований на виховання в учнів любові до народу, праці та інших патріотичних почуттів, формування в них поняття патріотизму та близьких моральних понять. Для кожного експериментального класу Ю. Руденко розробив цикли експериментальних уроків. У процесі виховання в

учнів експериментальних класів патріотичних почуттів під час вивчення української літератури розкривалися такі компоненти героїчної особистості: умови її становлення; мотиви і мета здійснення героїчного вчинку; ситуація вчинку, яка характеризує духовний світ героя напередодні подвигу і в процесі його звершення; морально-вольові якості особистості; суспільна значущість подвигу, патріотичної діяльності героя та ін. Отже, виділення таких структурних компонентів героїчної особистості, на думку Ю. Руденка, відображало логіку її розвитку, забезпечувало пізнання учнями особливостей формування патріотичних якостей героя.

З метою уникнення емоційної адаптації, за якої в учнів зменшуються патріотичні переживання, у ході формувального етапу в експериментальних класах створювалися умови, які сприяли встановленню нових зв'язків матеріалу, що вивчався, з раніше набутим досвідом. Також широко застосовувався інноваційний прийом створення «емоціогенних ситуацій», що зумовлював появу в учнів патріотичних переживань. Емоціогенні ситуації поступово ускладнювалися, а це, в свою чергу, сприяло подальшому поглибленню у вихованців патріотичних переживань. У кожному експериментальному класі було виокремлено по 10 школярів, які ставали об'єктами систематичного та глибокого вивчення.

Ю. Руденко до програми виховного експерименту також увів позакласну роботу з літератури, яка давала можливість зробити висновки про дієвість і функціональну роль патріотичних відчуттів. Дослідник зазначав, що учні експериментальних класів, порівняно з учнями контрольних класів, виявляли у 1,5–2 рази більшу активність у позакласній роботі. Їхні читачькі інтереси до художніх творів героїко-патріотичної тематики зросли у 1,4–1,8 рази.

Експериментальна програма, розроблена Ю. Руденком, охоплювала такі основні напрями формування в учнів поняття патріотизму:

1. Забезпечення адекватності відтворення учнями художніх образів, картин, у яких розкривається патріотичний зміст творів. Одним із головних завдань учителів-експериментаторів було систематичне формування в учнів досвіду, який максимально наближався б до авторського досвіду і відповідав реальному змісту художніх творів.

2. Використання у виховному процесі конкретного емоційно-образного матеріалу. Робота вчителів-експериментаторів спрямовувалася на те, щоб уникати теоретизування, попереджати апіорність, вербальність знань учнів.
3. Гармонійне поєднання у виховній роботі творів дожовтневого і радянського періодів.
4. Забезпечення розуміння учнями поняття патріотизму як морального комплексу патріотичних почуттів, ідей, вольових зусиль, що спрямовують учня на патріотичну діяльність та поведінку.
5. Формування в учнів умінь виокремлення з літературного матеріалу суттєвих ознак патріотизму і об'єднання їх у поняття. Завдяки цьому в учнів вироблялися вміння аналізу, синтезу, узагальнення патріотичного змісту творів [2, 58–59].

Результативність вивчення школярами художніх творів встановлювалася Ю. Руденком шляхом виявлення: а) зростання самосвідомості учнів (інтерес до своєї особистості, активізація самосвідомості, самоаналіз своєї патріотичної вихованості); б) поглиблення емоційної сфери; в) змін у поведінці (ставлення до навчання, праці, суспільних обов'язків). Одним із важливих діагностичних засобів визначення ефективності патріотичного виховання учнів були їхні письмові роботи (твори), зміст яких свідчив про те, що учні експериментальних класів порівняно із школярами контрольних класів продемонстрували більш високий рівень сформованості почуття любові до рідного краю, праці в ім'я народу і своєї Батьківщини, трудящих – представників різних національностей.

Отже, отримані експериментальні матеріали засвідчили, що за багатьма параметрами виховної роботи показники в експериментальних класах вищі, ніж у контрольних. Розроблена Ю. Руденком методика вивчення літературних творів забезпечила успішне виховання в учнів любові до Батьківщини, її історичної та культурної спадщини.

Зазначимо, що найпопулярнішою формою виховного експерименту впродовж означеного періоду став перетворювальний (формувальний) експеримент. Майже всі дослідники створювали експериментальні програми як комплекси експериментальних уроків, виховних заходів, експериментальних ситуацій (завдань) з проблем патріотичного виховання школярів. Найбільш поширеними прийомами й методами, які застосовували

експериментатори, були такі: метод визначень, коли вихованець давав власну дефініцію етичному поняттю або називав його за деякими ознаками; метод оцінювання вчинків літературних героїв; метод недописаних розповідей або байок (з обов'язковим завданням сформулювати мораль); метод колізій, що передбачав знаходження випробовуваним виходу із запропонованої ситуації, зазвичай соціально-політичного характеру; метод анонімних записок, який використовувався для вивчення кола уявлень вихованців і передбачав анонімний збір інформації щодо найбільш важливих для них проблем тощо.

Експерименти, які були проведені І. Прусом, Ю. Руденком, В. Сухомлинським, І. Ткаченком та іншими науковцями, мали новаторський характер, позитивно впливали

на якісні зміни педагогічного процесу в масштабах усієї країни. Упродовж цього часу дослідниками була здійснена важлива наукова робота, що значно відрізнялася від нормативної, догматичної педагогічної діяльності, оскільки спрямовувалася на інноваційні перетворення в галузі виховання.

Список використаних джерел

1. Прус І. Т. Виховання соціалістичного патріотизму у піонерів у процесі краєзнавчої роботи : дис. ... канд. пед. наук / Прус Іван Терентійович. — К., 1961. — 287 с.
2. Руденко Ю. Д. Воспитание у учащихся советского патриотизма в процессе изучения украинской литературы (4–7 классы) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Методика преподавания украинской литературы / Руденко Юрий Дмитриевич. — К., 1977. — 154 с.
3. Сухомлинський В. О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи : дис. ... канд. пед. наук / Сухомлинський Василь Олександрович. — Павлиш, 1954. — 412+95 с.

Е. ПАНАСЕНКО

Слов'янськ

MODELS OF EXPERIMENTS OF PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCHES OF UKRAINIAN SCIENTISTS (40–70 YEARS OF XX CENTURY)

In the article the models of experiments on patriotic education of students in scientific and pedagogical researches of Ukrainian scientists 40–70 years of XX century are revealed. The role of patriotic education of students in the educational system of secondary schools in the studied period is detected. The importance of the experiment as a leading scientific method of empirical pedagogical research in developing methods of patriotic education of students in secondary schools in Ukraine of Soviet era. Author determined the structure and content of experiments on patriotic education of students in scientific and pedagogical researches of famous Ukrainian scientists 40–70 years of XX century. Effectiveness of the experimental research activity in the direction of patriotic education of the individual is noted.

Key words: pedagogical experiment, model of experiment, patriotic education, secondary school, methods of patriotic education.

Э. А. ПАНАСЕНКО

г. Славянск

МОДЕЛИ ЭКСПЕРИМЕНТОВ ПО ВОПРОСАМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ УКРАИНСКИХ УЧЕНЫХ (40–70-Е ГГ. ХХ В.)

В статье раскрыты модели экспериментов по вопросам патриотического воспитания школьников в научно-педагогических исследованиях украинских ученых 40–70-х гг. ХХ в. Определена роль патриотического воспитания учащихся в системе воспитательной работы общеобразовательных школ исследуемого периода. Подчеркнуто значение эксперимента как ведущего эмпирического метода научно-педагогического исследования в разработке методик патриотического воспитания учащихся в общеобразовательных школах Украины советской эпохи. Охарактеризована структура и содержание экспериментов по вопросам патриотического воспитания школьников в научно-педагогических исследованиях известных украинских ученых 40–70-х гг. ХХ в. Указана эффективность проведенной экспериментально-исследовательской работы в направлении патриотического воспитания личности.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, модель эксперимента, патриотическое воспитание, общеобразовательная школа, методика патриотического воспитания.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 159.922.7

Д. В. ПРАСОЛ

м. Миколаїв

prasoldv@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті автором висвітлено цілі патріотичного виховання молодших школярів, психологічні особливості патріотичного виховання учнів в початковій школі, чітко окреслені напрямки співпраці педагогів та родини з виховної роботи з учнями, описані методи і засоби патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотизм, рефлексія, самосвідомість, свідомість, молодші школярі, загальноосвітні навчальні заклади.

У сучасних умовах розвитку держави надзвичайно актуальним є питання патріотичного виховання юних громадян України. В умовах боротьби за незалежність та територіальну цілісність важливим є виховання в молодшого покоління (зокрема, дітей молодшого шкільного віку) почуття гордості за свою країну, формування національної свідомості, готовності бути гідним громадянином своєї держави. Психологічні аспекти патріотичного виховання молоді розглядалися у роботах І. Д. Бега, Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. Г. Кочерги, С. Д. Максименко, В. О. Сухомлинського, Л. Н. Тетушкіної [1; 2; 4; 7; 9; 13; 17] та багатьох інших науковців.

Виховання є однією зі сторін соціалізації дитини, воно спрямоване на формування людини як особистості, її ставлення до світу, суспільства, людей. Його специфічними результатами є властивості і якості особистості, форми її соціальної поведінки. Завданням виховання є формування і розвиток дитини як особистості, що володіє тими корисними якостями, які необхідні для життя в суспільстві:

- загальнолюдські моральні цінності, які не мають історичних і державних кордонів. Саме вони визначають собою цілі виховання на всіх етапах історії суспільства;
- спеціальні цілі виховання, які відповідають мінливим вимогам поточного моменту історії суспільства і визначають актуальний напрямок його прогресу. Такі цілі не встановлюються раз і назавжди і не є постійними. Виховання почуття патріотизму в учнів початкової школи є особливо актуальним для України.

Детермінантами впливу на виховання патріотичних якостей особистості молодшо-

го школяра можна виділити такі чинники соціалізації:

- макрочинники як вплив країни, нації, суспільства та держави;
- мезачинники як виникнення власного життєвого світу в межах певних культурних рамок, формування свідомості та самосвідомості в дитини молодшого шкільного віку;
- мікрочинники, які поєднують у собі особливості сімейного виховання, шкільне життя дитини та спілкування з однолітками [9; 18].

Патріотизм є однією з базових складових національної самосвідомості народу, це почуття цінності та необхідності для життя кожної людини її включення у велику цілісну індивідуальність народу. Значною мірою він формується в процесі навчання, соціалізації і виховання школярів, а тому реалізація патріотичного виховання дітей посідає важливе місце у психолого-педагогічній діяльності педагогічних працівників. На рівні окремої людини патріотизм розглядається як компонент особистісної підструктури, який відноситься до вищих почуттів і стійких особистісних особливостей (критеріїв оцінки соціальних явищ, цінностей і переконань тощо) [7, 32]. Патріотизмом є любов до Батьківщини, морально-ціннісна характеристика особистості, яка поєднує в собі весь спектр світовідчуття, що виникає в процесі відносин у різних сферах життя і видах колективної творчої діяльності: усвідомлення себе відповідальним за свою країну та її добробут, усвідомлення себе в діалозі з живою історією землі, усвідомлення себе в ряду поколінь [18, 74]. У сучасних умовах світового розвитку

суспільства особлива увага приділяється виявленню джерел росту національної самосвідомості, розвитку її в різних соціальних і національних середовищах. Якщо «нація» виражає соціально-економічну, культурно-політичну і духовну спільність індустріальної епохи, то поняття «національність», виражаючи етнічну спільність, є одним із чинників націй і народності. Нації властива насамперед спільність матеріальних умов життя, території та економіки, спільність мови, відомих рис національного характеру, які виявилися в національній своєрідності її культури [18, 16]. Національне, як філософська категорія, являє собою значну кількість сторін життя національних спільнот, втілює різноманіття особливого, окремого, охоплює все багатство матеріальної і духовного життя нації [18, 8].

Формування **національної самосвідомості** школярів виражається в усвідомленні власної національно-етнічної приналежності, шанобливому ставленні до історії і культури національно-етнічної спільноти і представників інших націй, патріотичних почуттів і патріотичній самосвідомості. З позиції В. О. Сухомлинського, патріотизм є почуттям, в якому органічно переплітається любов до малої Батьківщини з її народом, природою, традиціями і культурою та почуття кохання, вірності, поваги до своєї держави, готовність їй служити [15, 318]. Міцна нація починається з міцної родини, де дітям переходить мудра наука любові, довіри, взаємної вимогливості і відповідальності. Виховувати патріотичні почуття вчителю початкових класів необхідно з обговорення зі школярами психологічних аспектів сутності родини та її місця в житті дитини, взаємовідносин учнів з рідними, уміло поєднуючи бесіду з використанням відповідних психологічних вправ і завдань. Саме з родини починається життя людини, відбувається формування її як громадянина. Це природний осередок найглибших людських почуттів, де дитина засвоює основи моралі, у ньому особливо сприйнятливо сприймаються звичаї та традиції, рідна природа, спогади старших.

Родина є найстародавнішим соціальним інститутом, вона є необхідним компонентом соціальної структури будь-якого суспільства,

що виконує багато соціально-значущих функцій, відіграє важливу роль у суспільному розвитку. В ній відбувається первинна соціалізація і виховання дітей аж до досягнення ними громадянської зрілості [8, 178]. Тому робота вчителя початкових класів з патріотичного виховання молодших школярів має починатися з формування патріотичних почуттів дитини до власної родини, що має виражатися не лише на словах, а і у вчинках учня.

На початку молодшого шкільного віку учні усвідомлюють особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах [1, 8]. Показником розвитку моральної свідомості молодших школярів є виникнення рефлексивних процесів. **Рефлексія** є зверненням уваги суб'єкта на самого себе і на свою свідомість, зокрема на продукти власної активності, а також на їх переосмислення [2, 690]. На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення дитиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві [12, 24]. Основні складові психологічного патріотизму як базової культури формуються в процесі національного виховання в молодшому та середньому дитячому віці.

Здійснення ефективного патріотичного виховання молодших школярів передбачає ґрунтовне знання і врахування в своїй педагогічній діяльності вчителями початкових класів вікових та індивідуальних особливостей дітей. Проведене дослідження серед педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів м. Миколаєва показало необхідність проведення семінарів-практикумів для учителів для поглиблення знань з психології та відпрацьовування практичних навичок роботи з урахуванням психологічних особливостей школярів: з 60 опитаних респондентів, за результатами анкетування, лише 20% показало високий рівень знань з вікової та педагогічної психології, 50% – середній рівень знань, 30% – відносно низький рівень знань.

Метою патріотичного виховання є виховання любові до Батьківщини на основі активного прояву душі, серця, розуму і праці дитини – це діяльність у патріотизмі. Саме

через практичну діяльність молодших школярів, практичні дії учнів з виконання відповідних завдань, задіяння всієї чуттєвої сфери дітей у виховному процесі можливе перетворення зовнішніх атрибутів патріотизму (знання державної символіки, традицій і звичаїв) на внутрішні якості, присвоєння дитиною собі отриманого досвіду. Червоною лінією через всю стратегію патріотичного виховання учня має проходити засвоєння молодшим школярем сприймання «моє, рідне, люблю», починаючи від родини, отчого дому як первинного осередку соціалізації дитини і переходячи в подальшому до аналогічного сприймання школярем рідного міста, своєї країни та народу. Їх успішне присвоєння школярем можливе через комплексне комбінування вчителем у своїй роботі низки психолого-педагогічних методів та прийомів (створення проблемних ситуацій, мозкового штурму, дискусій, обговорень, творчих завдань, психологічних вправ).

За характером впливу на особистість школяра виховні впливи і засоби можна розподілити на емоційні, когнітивні, поведінкові та комплексні:

- когнітивні виховні впливи націлені на перетворення системи знань молодшого школяра. Знання дитини про світ не тільки визначають її як особистість, але і впливають на її поведінку, прояви патріотизму;
- емоційні впливи покликати викликати і підтримувати у молодшого школяра певні емоційні стани, що полегшують сприйняття ним інших психологічних впливів: позитивні емоції роблять учнів відкритими стосовно суб'єктів виховних впливів (формування шанобливого ставлення до історії і культури своєї країни, своєї приналежності до національно-етнічної спільноти тощо);
- поведінкові впливи безпосередньо спрямовані на вчинки молодшого
- школяра. Змушуючи діяти певним чином і забезпечуючи відповідні, позитивні або негативні підкріплення вчиненим діям, такі впливи побічно впливають і на особистість дитини.

Засобами патріотичного виховання можуть бути як особистий приклад вчителя початкових класів (оскільки молодший школяр відчуває велику довіру до вчителя, педагог своєю особистістю формує стійке уявлення дитини про моральність і патріотизм), так і зразки поведінки, демонстровані довколишніми людьми, вчинки, описувані як нормати-

вні і високо оцінювані в педагогічній, художній, публіцистичній та іншій літературі, засобах масової інформації, правильно підібрані психологічні вправи та завдання. Виховний вплив на дитину як особистість робить усе, що так чи так особистісно торкається її.

Під час проведення семінарів-практикумів (3 заняття) в педагогічних колективах Миколаївського муніципального колегіуму імені В. Д. Чайки та загальноосвітньої школи I–III ступенів № 50 імені Г. Л. Дівіної здійснювалася просвітницька робота щодо психологічних основ патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку і відпрацьовувалися відповідні психологічні вправи, спрямовані на сприяння успішному патріотичному вихованню учнів. Практична робота здійснювалася у три етапи:

1) виховання любові та пошани до власної родини: реалізується через виконання низки психологічних вправ та завдань («Генеалогічне дерево», «Моя сім'я», «Вчинки, які свідчать про любов до рідних», «Приказки про родину», «Мій рідний дім», обговорення-диспуту з учителями понять сім'ї, родини та родоvodu). На цьому і в подальших етапах у вправах та завданнях здійснювалися послідовний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери дитини, реалізовувалася активна участь школярів у психологічних вправах і виконанні ними пропонувані практичних дій (малювання, складання заготовок, створення спільного колажу тощо) [8, 161–167];

2) виховання патріотичних почуттів по відношенню до рідного міста: реалізується через виконання серії психологічних завдань і вправ (брейнстормінг, вправи «Внутрішній образ душі», «Мій кораблик», «Особистісні якості», «Місто моєї душі» [5, 113–118]);

3) виховання у дитини патріотичних почуттів по відношенню до своєї

країни: реалізується через виконання з учителями початкових класів серії підібраних психологічних вправ та завдань (обговорення-диспут «Хто може бути патріотом?», психологічні вправи «Перекотиполе», «Моя квітка у загальному вінку», «Мапа моєї країни») [9, 25–30].

Описана стратегія патріотичного виховання дітей молодшого шкільного віку в

роботі вчителів початкової школи включає у себе три послідовні, взаємопов'язані між собою етапи роботи педагога з дітьми: виховання любові і поваги до своєї родини, рідного і держави. Окреслені етапи характеризуються послідовним формуванням у самосвідомості дитини спільних для родини, міста і країни характеристик – «моє, рідне, люблю». Успішне формування патріотичних почуттів у молодших школярів може здійснюватися лише через активну роботу учнів, комплексного звернення до їхньої когнітивної, емоційної та поведінкової сфер: закріпленні інформації на емоційному та чуттєвому рівнях, формуванні активних виявів патріотизму в поведінці та діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навчальний посібник / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
2. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — Минск : Харвест, 2001. — 976 с.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. — М. : КСП, 1996. — 160 с.
4. Лаптёнок С. Д. Семья и духовное развитие личности / С. Д. Лаптёнок. — Минск : ИСИ, 1980. — 207 с.
5. Литвиненко І. С. Проективні малюнкові методики: методичний посібник / І. С. Литвиненко, Д. В. Прасол. — Миколаїв : Арнекс, 2015. — 160 с.
6. Макаренко А. С. Сочинения в 7 томах : Том 4 / А. С. Макаренко. — М., 1957. — 352 с.
7. Максименко С. Д. Психолого-педагогічні аспекти формування особистості в навчально-виховному процесі / С. Д. Максименко. — К. : Вища школа, 1981. — 267 с.
8. Прасол Д. В. Психодіагностика та корекція в роботі шкільного психолога: методичний посібник / Д. В. Прасол. — Миколаїв : Кріт, 2009. — 214 с.
9. Прасол Д. В. Психологія для школярів: навчально-методичний посібник / Д. В. Прасол, І. О. Прасол. — Миколаїв : Арнекс, 2009. — 120 с.
10. Прокофьев М. А. Две великие силы / М. А. Прокофьев // Семья и школа. — 1981. — № 9. — С. 2—4.
11. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник / В. А. Семиченко. — К. : Вища школа, 2004. — 335 с.
12. Социальная психология: саморефлексия маргинальности: хрестоматия / РАН ИНИОН. лаб. социологии ; отв. ред. М. П. Гапочка ; ред.-сост. Е. В. Якимова. — М. : ИНИОН, 1995. — 252 с.
13. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1990. — 280 с.
14. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — М. : Политическая литература, 1982. — 270 с.
15. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори у 5-ти т. : Том 5. — К. : Вища школа, 1983. — 330 с.
16. Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике / В. А. Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1990. — 304 с.
17. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. : Том 1. / К. Д. Ушинский. — М. : АПН РСФСР, 1948. — 738 с.
18. Эфендиев Ф. С. Этнокультура и национальное самосознание / Ф. С. Эфендиев. — Нальчик : Эль-Фа, 1999. — 329 с.

D. PRASOL

Mykolaiv

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS

In the present article the author highlights the purpose of patriotic education of younger students, the psychological characteristics of patriotic education of students in elementary school, clearly delineated areas of cooperation between teachers and families on educational work with the students, the methods and means of patriotic education of children of primary school age.

Key words: patriotic education, patriotism, reflection, self-consciousness, consciousness, younger students, general education.

Д. В. ПРАСОЛ

г. Николаев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В представленной статье автором освещены цели патриотического воспитания младших школьников, психологические особенности патриотического воспитания учащихся в начальной школе, четко очерчены направления сотрудничества педагогов и семьи по воспитательной работе с учащимися, описаны методы и средства патриотического воспитания детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, рефлексия, самосознание, сознание, младшие школьники, общеобразовательные учебные заведения.

Стаття надійшла до редколегії 28.04.2015

УДК 373.2.016:81'233

Н. Л. РУДКІВСЬКА

м. Переяслав-Хмельницький
rudrovskaya@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВСПОЛУЧЕНЬ ТА ЇХ РОЛЬ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ

У статті представлено результати вивчення та аналізу теоретичних аспектів дослідження словосполучення як мовного та мовленнєвого явища, особливої за своїм функціональним призначенням психолінгвістичної (мовленнєвої) одиниці; виявлено відмінності словосполучення від інших мовних одиниць; розглянуто лінгводидактичні засади розвитку мовлення старших дошкільників; простежено при цьому особливості впливу словосполучення на процес розвитку мовлення дітей; показано залежність стану розвиненості їхнього мовлення від уживання ними різних видів словосполучень; доведено важливу роль словосполучення у формуванні мовленнєвих умінь у дітей старшого дошкільного віку будувати різні види речень, залежно від типу створюваних монологічних висловлювань; зосереджено увагу на специфіці актуалізації такого засобу, як словосполучення, під час роботи над формуванням та розвитком граматичної будови мовлення старших дошкільнят.

Ключові слова: словосполучення, розвиток мовлення, діти старшого дошкільного віку, формування, мовленнєві уміння.

Немало науковців досліджували розвиток мовлення дошкільнят крізь призму впливу на цей процес допоміжних засобів, зокрема мовних засобів, таких як, наприклад, звук, слово, речення, розповідь тощо. Проте до цього часу, на жаль, без необхідної уваги науковців залишається словосполучення – особлива мовна одиниця – компонент, без якого неможлива побудова речення, а відтак і висловлювання, що стосується завершеної думки. Саме тому вивчення процесу функціонування словосполучення у зв'язку з розвитком мовлення в дітей старшого дошкільного віку є вкрай важливою проблемою, вирішення якої може значно поглибити роботу в ДНЗ з розвитку пізнавальної діяльності старших дошкільників, сприятиме актуалізації вмінь дитини точно формулювати, розуміти, обґрунтовувати та висловлювати свої думки під час повсякденного і навчального спілкування з однолітками та дорослими людьми.

Лише останнім часом учені звертаються до словосполучення (Л. О. Калмикова [7], А. М. Богуш [1], М. С. Вашуленко [2] тощо). Ці дослідники почали робити акцент на формуванні мовлення дітей дошкільного віку за допомогою словосполучення, але при цьому й досі малодослідженим залишається цілий пласт методичної роботи над словосполученням у його зв'язку з розвитком мовлення дітей, чим і зумовлений вибір теми цієї статті.

Отже, мета статті – представити опис тих специфічних рис словосполучення як особливої одиниці мовної системи, що якісно вирізняють її від інших одиниць своєю функціонально-мовленнєвою спрямованістю, та показати неоцінену досі роль словосполучення в розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.

«Оптимальний розвиток мовлення, – означає Л. О. Калмикова, – неможливий без своєчасного і повноцінного засвоєння граматичних засобів (мовних одиниць), за допомогою яких і відбувається спілкування – процес говоріння. Саме в мовленнєвій діяльності функціонують словосполучення, речення, які і є головними мовними засобами формування та висловлювання думок, настрою, почуттів, намірів, взаємного обміну інформацією. Що ж до самого акту спілкування, говоріння, то в ньому граматичні засоби посідають чільне, але не провідне місце» [7, 53]. Важливими, на думку Л. О. Калмикової, складовими мовленнєвого процесу є мовленнєвий мотив, інтенція (думка), внутрішнє програмування мовлення, його трансформація в зовнішнє усне або письмове мовлення через граматичне структурування мовлення, а саме: вибір граматичних значень і відповідних для них граматичних форм – словосполучень і речень. Саме на етапі граматичного структурування мовлення відбувається пошук у довготрива-

лій пам'яті найдоречніших для dokonання думки у зовнішньому мовленні поверхневих мовних засобів: словосполучень і речень. Отже, ці мовні одиниці виконують у мовленнєвому процесі роль засобів експлікації думки, виведення її назовні.

Загальновідомо, що основною одиницею мови, її будівельним матеріалом є слово. Змістом слова є поняття, тобто його лексичне значення, а поєднувані слова у словосполучення відображають його граматичне значення, що є рушійною силою творення речень, які, власне, й об'єднуються у цілісні висловлювання та тексти. Завдяки вмінню формувати зі слів словосполучення, а з них речення, відповідно, з останніх – тексти мовлення стає складнішим у структурному відношенні та більш розгорнутішим, логічним і послідовним.

За С. Я. Єрмоленко, словосполучення – смислово-граматичне об'єднання двох або більше повнозначних слів на основі підрядного синтаксичного зв'язку: *зоряна ніч, посадити квіти, здібний до малювання* [3, 167].

Деяко інше визначення поняттю «словосполучення» подає М. І. Пентиліук. Дослідниця також виділяє словосполучення як поєднання двох або більше повнозначних слів, але при цьому наголошує, що об'єднані слова в словосполучення «виражають єдину назву предмета, уявлення і виступають однією поширеною назвою. Наприклад: *поетичні рядки, доля людини, турбота про людей, сидіти мовчки* [6, 191]».

При цьому особливу увагу лінгвісти звертають на те, що компоненти словосполучення нерівноправні: одне слово **головне**, друге – *залежне* (*маленька дівчинка, говорити швидко, співати пісню*). Словосполучення, як і слово, називає предмет, явище, процес тощо, але відрізняється від нього будовою, оскільки складається із двох і більше самостійних слів. Крім того, на відміну від речення, словосполучення не є комунікативною одиницею, йому не властива інтонація завершеності думки.

Варто також зазначити, що словосполучення, при всій його залежності від слова, будучи фундаментальною основою речення, не ототожнюється ні зі словом, ні з реченням. Словосполучення відрізняється від слова

тим, що воно, «по-перше, складається з двох або більше повноцінних, самостійних, повнозначних слів (*відомий твір, втілений у життя*), по-друге, на відміну від слова, словосполучення називає не тільки предмет або дію, а й ознаку предмета (*голубе небо, далеко жити*) чи ознаку (обставину) дії (*будувати на подвір'ї, приїхати на навчання*) [4, 221]». Отже, словосполучення конкретизує назву явища.

Істотно відрізняється словосполучення і від речення. Речення є одиницею спілкування, а словосполучення такого значення не має. Речення про щось повідомляють. За допомогою речень ми запитуємо, спонукаємо до дії, це передається відповідною інтонацією. Як зазначає Г. О. Козачук, «словосполученням таке інформаційне оформлення не властиве. Вони виступають складовими частинами речень, їх будівельним матеріалом» [4, 221].

За будовою словосполучення бувають **прості** (складаються з двох повнозначних слів) і **складні** (утворені з трьох і більше повнозначних слів). Наприклад: *українська культура, зелений автобус, пишатися татом* – прості словосполучення; *високий дідусь з бородою, розповідь про щасливу родину* – складні словосполучення.

У словосполученні залежне слово може з'єднуватися з головним безпосередньо (*літній місяць, книжка учня, дари лісу*), за допомогою прийменників (*хустка з китицями, дівчинка з косою, книжка з малюнками*) або сполучників (*сонце і місяць, сумно чи весело, зелений або червоний*). Залежно від морфологічного вираження головного компонента розрізняють різні типи словосполучень. За способами вираження головного слова: іменникові (*великий успіх*); прислівникові (*високо вгору*); прикметникові (*дуже щасливий*); займенникові (*кожен із нас*); дієслівні (*скласти екзамен*); числівникові (*третій від центру*). За відношенням між залежним і головним словами: означальні (*тендітна дівчина*); додаткові (*виконати завдання*); обставинні (*охайно писати*).

Словосполучення спроможні виявляти, зазначають мовознавці, різний ступінь семантичної єдності, тому розрізняють синтаксично вільні та синтаксично залежні словоспо-

лучення (М. Г. Зубков, С. Я. Єрмоленко, І. Ф. Вихованець). **Синтаксично вільні** словосполучення характеризуються тим, що кожен їх компонент виступає як окремих член речення. **Синтаксично невідільні** словосполучення становлять граматичну єдність, яка виконує роль одного члена речення (*четверо дітей, рій думок, гурт дівчат* тощо).

Важливо розуміти й те, наголошує Г. О. Козачук, що не кожне поєднання двох і більше слів можна вважати словосполученням. Не є словосполученнями фразеологізми (*кліпати очима – відчувати незручність, ловити гав – бути неухважним*). Не належать до словосполучень і поєднання іменника (займенника) з прийменником (*на полі, перед хатою*), а також дієслова з частками (*давай поїдемо, несіть же*) [4, 222].

Таким чином, в основі поєднання слів у словосполученні лежить спосіб уведення залежних форм у взаємозв'язок, тобто реалізації тих особливих словозмін і формоутворення, з якими, власне, пов'язане включення повнозначних слів у словосполучення. Ураховуючи ці специфічні відмінності словосполучення, які якісно вирізняють його серед інших мовних одиниць його функціонально утворювальною властивістю, варто відзначити величезну роль цієї мовної одиниці у всебічному розвитку дітей дошкільного віку. По-перше, будучи номінативною, вона називає відношення між предметами та явищами дійсності, а відтак, сприяє розвитку перцептивної і когнітивної сфер психіки дитини. По-друге, як будівельний матеріал для речень, словосполучення виконує одночасно і функціональну роль, виражаючи в одному реченні різні види зв'язків (причинових, атрибутивних, часу, місця тощо) і допомагаючи у такий спосіб здійснювати власне комунікативні акти. Відтак словосполучення сприяє розвитку мовленнєвих процесів. Чим більшою кількістю словосполучень володіють дошкільники (показник розвиненості граматичної компетентності), тим синтаксично виразнішим стає їхнє мовлення. По-третє, словосполучення опосередковано (через речення) постає, як мовленнєва (психолінгвістична) одиниця, різновид якої при її вживанні перспективно визначає той чи той функціонально-смысле-

вий тип мовлення: або міркування, або опис, або розповіді – залежно від синтаксичних відношень, що виражатимуться в реченнях і за допомогою яких будуватимуться ці монологи. Адже виразити відношення причинно-наслідкові, обставинні, атрибутивні, способу дії тощо можна не тільки засобами складних речень, а й словосполучень. Зазначимо, що для дітей старшого дошкільного віку більшою мірою властивий спосіб вираження синтаксичних відношень через складні речення. Словосполучення як можливий варіант вираження цих же відношень у них залишається не опанованим. Причини цього феномена, зрозуміло, що різні. І, напевно, головна серед них – недостатня увага науковців-лінгводидактів до цього лінгвістичного явища, що відповідно й закономірно зумовлює пасивність і практичних працівників ДНЗ до роботи над словосполученням. Отже, ураховуючи виражальну важливість цієї психолінгвістичної одиниці, можна з упевненістю стверджувати про її роль у комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей. Адже номінативна і виражальна функції словосполучень дозволяють їм впливати на емоційно – вольовий розвиток дошкільників. Експресивно забарвлені словосполучення за своїм смисловим і стилістичним навантаженням позитивно діють на дитячі емоції і почуття, стимулюють довільні дії, забезпечуючи особистісний розвиток кожної дитини. Правильно підібрані словосполучення спроможні виховувати дітей дошкільного віку, розвиваючи їхні моральні якості, розумові здібності, естетичні смаки і духовні цінності. Словосполучення постають в освітній роботі ДНЗ у якості визначного засобу, спроможного виявити педагогічну дію стосовно розвитку всіх граней особистості і психіки дошкільника.

Отже, роботу над засвоєнням словосполучень, яка є головною складовою та рушійною силою розвитку мовлення, треба починати з дитячого віку, і бажано ще задовго до того, як дитина переступить шкільний поріг. Засвоєння словосполучень, їх формування та розуміння можливе вже у старшому дошкільному віці. На цьому наголошують дослідники дитячого мовлення. Серед них, наприклад, Л. О. Калмикова, яка відмічає, що «з одного

боку, мова дитини вдосконалюється через засвоєння (сприймання й розуміння) достатнього мовного матеріалу (слів, словосполучень, речень, структурно різних текстів: розповідей, описів, міркувань), а з іншого – відповідно вдосконалюється й говоріння» [7, 55]. Зосереджує увагу дослідниця і на розмаїтті мовних засобів, з-поміж яких важливою одиницею для розвитку мовлення й мислення, спілкування дитини вважає словосполучення.

Для того, щоб дослідити взаємозв'язок словосполучення та розвитку мовлення старших дошкільнят, розглянемо лінгводидактичні засади залучення словосполучень під час мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. Внутрішні знання мови, за І. І. Срезневським, передбачають знання слів і їх сполучуваності. Людина має засвоїти не лише пряме значення слова і його смисл у реченні, а й опанувати способи сполучуваності слів у видозмінах, яким слова підпорядковуються, поєднуючись з іншими. Зовнішні знання передбачають, зокрема вміння користуватися словами, доречно добирати їх для висловлювання думки, створювати свої слова за аналогією до інших, а також уміння поєднувати слова у словосполучення, закінчені фрази, речення.

Учені (А. М. Богуш, Л. О. Калмикова, Н. П. Орланова, Н. В. Харченко та інші) виділяють та надають чільне місце словосполученню, хоча й наголошують на тому, що з певних причин воно не входить до програм дошкільної освіти як та одиниця, яку обов'язково мають засвоїти дошкільники.

Станом на сьогодні, наголошує Л. О. Калмикова, «програмами не визначено в повному обсязі розділи щодо формування граматичної будови мовлення з огляду на обсяг словосполучень, які мають використовувати діти у своєму мовленні» [7, 55]. Крім того, підкреслює дослідниця, «існує думка, що вживання різних словосполучень властиве дітям, які розмовляють рідною мовою, а отже, їхній мовленнєвий розвиток відбувається, мовляв, завдяки спілкуванню. Однак спостереження показали, що навичка використання словосполучень у побудові висловлювань самодостатньо не формується [там же]».

У дошкільній лінгводидактиці науковцями традиційно центральним завданням лексичного розвитку дітей визначалося розширення словникового запасу в процесі ознайомлення з довкіллям, тобто кількісне накопичення лексики, насамперед в активному словнику. Проте дидактичне значення лексичних одиниць значно ширше: вони утворюють навколо себе безліч різноманітних пересічних структурно-системних зв'язків – семантичні поля. Тому дитина, опановуючи ці зв'язки в мовленнєвому акті, оперує не окремими словами, а семантичними полями, із яких вона вибирає слово чи цілісне словосполучення, щоб висловити думку (В. О. Звягінцев, А. Р. Лурія). Таким чином, засвоюючи та розуміючи значення словосполучень, у які можуть об'єднуватись окремі слова, кожна дитина набуває навичок побудови речень, монологічного мовлення і форм спілкування. У дітей уже завдяки володінню словосполученнями та можливістю апелювати до них з'являються такі форми діалогічного мовлення, як мовлення-пояснення, мовлення-міркування, а також ситуативні мимовільні висловлювання (непідготовлене мовлення) та контекстове монологічне мовлення.

Саме природне спілкування, при відсутності системи роботи над словосполученням, не спроможне створити необхідного мовленнєвого середовища, здатного забезпечити засвоєння дитиною достатнього за обсягом синтаксичного матеріалу й спонукати її до оволодіння багатими засобами мовленням. Переважна більшість дошкільнят потребують кваліфікованої лінгвістичної допомоги вихователя.

Отже, робота з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами словосполучень потребує значної наукової цілеспрямованої уваги і методично-рекомендаційної підтримки. Вона має бути невід'ємно пов'язана з розвитком словника і формуванням синтаксичної сторони мовлення, бо в мовленні слово «живе» в тій чи тій словоформі, а словоформи по'язані між собою за законами граматики. Розвивальна робота в ДНЗ повинна бути спрямована як на формування різних синтаксичних зв'язків слів у словосполученнях, так і на граматично правильне вживання їх у певному контексті.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика / А.М. Богуш. — Запоріжжя : Просвіта, 2002. — 216 с.
2. Вашуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) / М. С. Вашуленко // Початкова школа. — 1997. — № 2. — С. 2—5.
3. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бирик, О. Г. Тодор ; за ред. С. Я. Єрмоленко. — К. : Либідь, 2001. — 224 с.
4. Козачук Г. О. Українська мова для абітурієнтів : навч. посіб. / Г. О. Козачук. — 8 вид., допов. і переробл. — К. : Вища шк., 2007. — 303 с.
5. Лурія А. Р. Мова і свідомість / А. Р. Лурія. — Ростов-на-Дону, 1998 — 418 с.
6. Пентиліук М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості // Зб. наук. праць: Педагогічні науки. — Херсон, 2002. — 352 с.
7. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порядченко ; за заг. ред. Л. О. Калмикової. — К. : Вид-во «ПП Медведєв», 2007. — 304 с.

N. RUDKIVSKA

Pereiaslav-Khmelnytskyi

PECULIARITIES OF WORD-COMBINATIONS AND THEIR ROLE IN DEVELOPMENT OF CHILD'S SPEECH

The article presents the results of study and analysis of the theoretical aspects research on word-combination as a language and speech phenomenon, particular in its functional belonging psycholinguistic unit, its differences are revealed from other linguistic units; lingvodidactic bases of senior preschoolers' speech development are considered and at the same time is traced the peculiarity of combinations impact on the process of preschooler' language development, the dependence of the state of their speech development from the use of different types of word-combinations by them is shown, the important role in formation of preschoolers' speech skills to make different types of sentences depending on the type of created monologic utterances is proved, the attention is paid to the specifics of such linguistic tools as word-combination in the process of work on formation and development of senior preschoolers' speech.

Key words: word-combination, speech development, senior preschoolers, formation, speech skills.

Н. Л. РУДКОВСКАЯ

г. Переяслав-Хмельницкий

ОСОБЕННОСТИ СЛОВСОЧЕТАНИЙ И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ РЕЧИ РЕБЁНКА

В статье представлены результаты изучения и анализа теоретических аспектов исследования словосочетания как языкового и речевого явления, особенно по своей функциональной принадлежности к психолингвистической единицы; выявлены её отличия от других языковых единиц; рассмотрены лингводидактические основы развития речи старших дошкольников; прослежена на этом особенность воздействия словосочетания на процесс развития речи детей; показана зависимость состояния развитости их речи от употребления ими разных видов словосочетаний; доказана важная роль словосочетания при формировании речевых умений у детей старшего дошкольного возраста совершать построение разных видов предложений в зависимости от типа создаваемых монологических высказываний; обращено внимание на специфику такого языкового средства, как словосочетание в процессе работы по формированию и развитию речи старших дошкольников.

Ключевые слова: словосочетание, развитие речи, дети старшего дошкольного возраста, формирование, речевые умения.

Стаття надійшла до редколегії 22.03.2015

УДК 81'233-053.4

О. М. САВЧИН

м. Переяслав-Хмельницький

sam111@ukr.net

РОЛЬ ВНУТРІШНЬОГО МОВЛЕННЯ В КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена розкриттю проблеми, по-перше – визначення поняття та видів внутрішнього мовлення, по-друге – з'ясуванню природи, виділенню функцій та його ролі у мисленні особистості. У ній представлено особливості внутрішнього мовлення дітей дошкільного віку, а також окремі аспекти методики розвитку мовлення в дітей. Кожне відкриття в цій царині наближає відгадку таємниці внутрішнього мовлення в межах людської свідомості та відкриває можливість нових наукових розвідок тому, що воно до цього часу вивчалось опосередковано, через ту діяльність, в яку внутрішнє мовлення включається, та в якій виявляється, а також через його «зовнішній план». Вкрай необхідно надати фахову допомогу практикам у розробці дієвих розвивальних методик щодо застосування їх у вихованні дітей дошкільного віку в ході підготовки їх до школи.

Ключові слова: внутрішнє мовлення, взаємозв'язок внутрішнього та зовнішнього мовлення, значення внутрішнього мовлення, мовні кінестезії, слід (функція пам'яті), діти дошкільного віку.

Сучасний ритм життя, ріст науково-технічного прогресу, нові програми та технології навчання призводять до зростання вимог щодо підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі. Сучасна початкова школа вимагає від майбутніх першокласників розвиненого фонематичного слуху, уміння здійснювати звуковий та складовий аналіз слів, речень, читати слова, нескладні речення та тексти. Усі ці уміння безпосередньо залежать від розвиненості внутрішнього мовлення дітей. Проте, нажаль, проблематика розвитку в дітей цього віку залишається до цього часу не вирішеною, а відтак, і в лінгводидактиці й у практиці роботи ДНЗ цьому питанню не приділяється ніяка увага.

Дослідження психологів (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, Г. С. Костюк, Е. Леннеберг, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Ю. І. Пасов та ін.) засвідчили, що мовленнєвий розвиток дитини забезпечується такими психологічними чинниками, серед яких головними слід вважати такі, як: мотивація навчання, формування мислення, практичного інтелекту, становлення внутрішнього мовлення та ін.

Висвітлити сучасні знання про внутрішнє мовлення, його роль у розвитку дитини дошкільного віку та педагогічні умови формування внутрішнього мовлення в дошкільнят. Важливим завданням залишається розробка

теоретичних і практичних питань розвитку в дітей дошкільного віку внутрішнього мовлення з метою пропозиції окремих методик розвитку внутрішнього мовлення у вихованців.

Початок наукового інтересу до проблеми функціонування внутрішнього мовлення відноситься до середини XIX ст. і покладений він був психіатрами, які першими звернули увагу на розлади мовленнєвої діяльності за різних патологічних станів, зокрема під час галюцинацій, і висловили перші міркування про характер тих образів, у формі яких здійснюються процеси мовлення. Згодом проблему внутрішнього мовлення вивчали психологи Вюрцбурзької школи, які виявили, що розуміння абстрактних думок здійснюється за допомогою «уривкової внутрішньої та зовнішньої мови». Велику роль у вирішенні означеної проблеми відіграло твердження Л. С. Виготського про те, що без «правильного розуміння психологічної природи внутрішнього та зовнішнього мовлення немає та не може бути ніякої можливості з'ясувати відношення думки до слова в усій їх справжній складності» [2], а також ідея І. П. Павлова про дві сигнальні системи, роль рухового аналізатора у вищій нервовій діяльності та мовні кінестезії як базальний компонент мислення.

У площині досліджень психології внутрішнього мовлення пріоритетними виявилися декілька основних його аспектів. Перший

аспект – сутність і генезис внутрішнього мовлення; другий – дослідження фізіологічних механізмів внутрішнього мовлення; третій аспект – співвідношення зовнішнього та внутрішнього мовлення. Внутрішнє мовлення – це внутрішній беззвучний мовленнєвий процес. Воно недоступне сприйняттю інших людей і не може бути засобом спілкування [1]. Внутрішнє мовлення – словесна оболонка мислення. Внутрішнє мовлення своєрідне. Воно скорочене, згорнуте, майже ніколи не існує у формі повних, розгорнутих пропозицій. Пояснюється це тим, що предмет власної думки людині цілком ясний і тому не вимагає від нього поширених словесних формулювань. Важливе значення для розуміння відношення думки до слова має саме внутрішнє мовлення, яке, на відміну від зовнішнього, має скорочену предикативну форму і глибокий смисловий зміст. Ще однією особливістю семантики внутрішнього мовлення є аглютинація, тобто своєрідне злиття слів в одне з їх істотним скороченням. Слово, що виникає в результаті, як би збагачується подвійним або навіть потрійним сенсом, узятим окремо від кожного з двох-трьох об'єднаних у ньому слів. Так, можна дійти до слова, яке вбирає в себе смисл цілого вислову, воно стає, за Л. С. Виготським, «концентрованим згустком сенсу». І, щоб повністю перевести це слово в зовнішнє мовлення, довелося б використовувати не одну пропозицію.

Проміжне положення між зовнішнім і внутрішнім мовленням займає егоцентричне мовлення. Це мовлення, спрямоване не на партнера по спілкуванню, а на себе, не розраховане та не припускає будь-якої зворотної реакції з боку іншої людини. Це мовлення особливо помітне у дітей середнього дошкільного віку, коли вони грають, розмовляючи самі з собою. Елементи цього мовлення можна так само зустріти й у дорослого, який, вирішуючи складну інтелектуальну задачу, роздумуючи в слух, вимовляє в процесі роботи якісь фрази.

Маючи своє початкове коріння в зовнішньому діалогічному мовленні, воно переростає в дитини у внутрішнє. Після скорочення, згортання зовнішнього мовлення й перетворення його у внутрішнє стає доступним і зво-

ротний процес – розгортання внутрішнього мовлення в зовнішнє, у зв'язку із збереженням характерної для нього стійкої смислової єдності [3]. Внутрішнє мовлення в навчальній діяльності є першоосновою до опанування раціональними способами самостійної мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

У вітчизняній психології є положення про те, що наші думки існують у мовній оболонці й тоді, коли ми думаємо мовчки, тобто не висловлюємо їх у голосному мовленні чи на письмі. Мовні засоби, за допомогою яких здійснюється внутрішня робота нашої думки, мають, як уважають окремі вчені, форму внутрішнього мовлення. Проте роль останнього не вичерпується роботою думки. За винятком, можливо, елементарних чуттєвих вражень та емоцій, воно бере участь у всій психічній діяльності людини, більшою чи меншою мірою пов'язане з усіма психічними процесами. Ось що говорив з приводу цього наш вітчизняний лінгвіст А. Л. Погодін: «Ця мова є постійним супутником нашого свідомого духовного життя, перекладачем на мову нашої думки того, що ми чуємо, і що без неї, без допомоги цієї нашої внутрішньої мови, було б для нас позбавлене будь-якого смислу. Коли замовкає внутрішня мова, духовне життя людини або йде врозбід, як це буває в незв'язних сновидіннях, або стає просто потоком образів, або зводиться до застиглого в нерухомості споглядання, як це спостерігається у відомих станах екстазу» [6].

Внутрішнє мовлення має велике значення не тільки при формуванні словникового запасу дошкільнят, а й для розвитку в дитини лексико-семантичного сприйняття. Особливо це є актуальним для дітей старшого дошкільного віку під час підготовки їх до школи, оскільки саме в цьому віці вони вперше починають осмислювати переносні значення слів, оволодівають процесом зміни смислів. І від того, наскільки своєчасно та методично грамотно здійснюватиметься робота з розвитку внутрішнього мовлення, залежатиме мовленнєвий і ментальний розвиток дитини. У цей період лексичний запас дитини, сформований достатньою мірою для оволодіння багатствами та національними рисами рідної мови, її естетичною й експресивною функціями, й виконує внутрішнє мовлення.

У внутрішньому мовленні не все підконтрольне, не все усвідомлюється в кожному пункті цього процесу. Здебільшого воно – засіб, а не мета. Наша свідомість часто не скеровується на мовну форму як таку, остання далеко не завжди виступає й об'єктом для самостереження. Крім того, самостереження – не настільки надійний, адекватний засіб наукового пізнання внутрішнього мовлення, щоб йому можна було цілком довіряти.

Внутрішнє мовлення є знаряддям мислення, формою внутрішньої роботи, існування мисленнєвих дій. Воно виконує функцію підготовки процесу обміну думками, – отже, безпосередньо включається в мисленнєву, пізнавальну діяльність людини. Внутрішнє мовлення виникло з потреб пізнавальної діяльності, і розвивається в міру її ускладнення. Тому його аналіз ведеться переважно з точки зору забезпечення інтелектуальних функцій, його особливості (розгорненість – скороченість, предикативність – субстантивність тощо), що пов'язуються з характером, змістом і метою розумової діяльності. При цьому має місце навіть деяка інтелектуалізація внутрішнього мовлення, тенденція звести його функції до власне інтелектуальної сфери. Проте, застерігаючи проти обмеження участі внутрішнього мовлення в психічному житті мисленнєвими функціями, підкреслимо, що саме в пізнавальній діяльності людини внутрішнє мовлення відіграє винятково важливу роль.

Внутрішнє мовлення включається в такі пізнавальні процеси людини, як сприймання, пам'ять, увага, увага. Особливо ж значна його роль у мисленні як діяльності переважно другосигнальній. Це не означає, що в зазначені вище пізнавальні процеси, зокрема в чуттєве пізнання, внутрішнє мовлення може включатися, а може й не включатися. Водночас чуттєве пізнання – це чуттєва, першосигнальна діяльність, змістом якої є образи конкретних предметів і явищ, їх окремі властивості. Як першосигнальна, ця діяльність здійснюється відповідними специфічними засобами, яких не може замінити слово – чи то голосне, чи то «німе». За допомогою мови людина організовує чуттєву діяльність, належним чином скеровує її, контролює. За допомогою мови здійснюється також певна внутріш-

ня обробка чуттєвого матеріалу, впорядкування, групування, відбір й оцінка з точки зору мети діяльності, відповідності дійсності, повноти, естетична оцінка тощо.

Порівняно з цим участь внутрішнього мовлення в процесах мислення людей характеризується новими якостями. Воно стає безпосереднім носієм мисленого змісту як форма існування понять і засобом здійснення мисленнєвих операцій – аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, абстрагування.

Внутрішнє мовлення виконує функції планування, обмірковування того, що треба зробити. Одна із функцій внутрішнього мовлення полягає в тому, що воно виступає засобом розуміння чужих думок. Мова – безпосередня дійсність думки. Існуючи в мовній формі для нас самих, думки й можуть бути передані тільки за допомогою мови. Іншого шляху для їх адекватної передачі не існує. Отже, розуміння чужих думок – це сприймання і розуміння того мовного матеріалу, в якому думки передаються, стають надбанням інших людей, входять у скарбницю духовної культури. Сприймання ж і розуміння мовного матеріалу здійснюється на основі нашої другосигнальної мовленнєвої діяльності.

Розуміння чужих думок вимагає значної внутрішньої роботи нашої власної думки: аналізу, синтезу, зіставлення, різних логічних операцій. Щоб зрозуміти чужу думку, треба усвідомити значення окремих слів, в яких думка передається, і їх комплексів, граматичну структуру й емоційно виразні компоненти мовлення того, чия думка є предметом нашого розуміння. І процесуально, і, по суті, розуміння чужих думок означає переклад конкретних значень чужої мови у наші власні смислові структури. А це здійснюється у внутрішньому мовленні.

Розуміння – активний процес, в який включена наша власна мовна діяльність і який здійснюється на її основі. Так, А. Л. Погудін говорив, що чужі слова сприймаються як комплекси звуків, у слова вони перетворюються для нас уже нашим власним апаратом мови, та що внутрішнє мовлення є перекладачем на мову нашої думки того, що ми чуємо [6]. Ці положення знаходять цілковите

підтвердження в практиці розуміння людьми чужих думок. Розуміння чужої мови це, таким чином, функція внутрішнього мовлення. При розладах внутрішнього мовлення ця його функція випадає зовсім або частково, що більшою чи меншою мірою позначається на процесах розуміння. Щось подібне можна викликати експериментально, коли, слухаючи, думати й говорити про себе що-небудь інше. За такої ситуації відбувається поєднання слухання чужої мови з власною думкою, яка оперує іншим змістом. І, звичайно, одна з цих діяльностей виявляється утрудненою або зовсім неможливою. Якщо ми думаємо про своє, то хоч і чуємо чужі слова, але не розуміємо їх: чужа мова, як кажуть не доходить до нашого «психічного слуху».

З урахуванням провідних тенденцій у розвитку психологічної науки у ХХ столітті здійснено систематизацію тематики досліджень вітчизняного психолога з проблеми мовлення загалом та наукових ідей і здобутків Б. Ф. Баєва зокрема. Безперечна заслуга та пріоритет належить Б. Ф. Баєву у висвітленні педагогічного аспекту внутрішньомовленнєвої діяльності. Внутрішнє мовлення – важлива психічна складова успішного засвоєння знань дітьми дошкільного віку. Розв'язання будь-яких завдань вимагає організації внутрішньої роботи думки засобами внутрішнього мовлення. Учений дає розгорнуту характеристику внутрішнього мовлення не лише школярів, але й дітей дошкільного віку, вказує на феномени його перебудови з початком систематичного навчання; виокремлює типи внутрішнього мовлення дітей, передумовою формування яких є розвиток та функціонування мовленнєвих аналізаторів у певній мовленнєвій діяльності – безпосередньому спілкуванні, читанні, письмі. Первинним, вважає Б. Ф. Баєв, є слуховий тип внутрішнього мовлення, пізніше формуються зоровий і моторний. Найпоширенішим є комбінований тип внутрішнього мовлення. Обґрунтувавши значущість внутрішнього мовлення в навчальній діяльності як першооснови до опанування раціональними способами самостійної мисленнєвої діяльності, вироблення вміння її контролю, внутрішньої підготовки до неї тощо, Б. Ф. Баєв дає цінні практичні рекомендації практикам щодо стимуляції внутрішнього мовлення дити-

ни. Наприклад, спеціально стимулювати внутрішнє мовлення вихованців через зміст мисленнєвих задач та організацію процесу їх розв'язання; суворо контролювати підбір мовленнєвих засобів викладання думок для викорінення у відповідях дітей двозначних тлумачень, розпливчастих формулювань, нечітких суджень тощо.

Вивчення внутрішнього мовлення в аспекті особистості, є дуже важливим у вихованні дошкільнят, оскільки воно є одним із найважливіших механізмів психічної діяльності, регуляції свідомої поведінки особистості. На сучасному етапі проблема внутрішнього мовлення стає тісно пов'язаною з проблемою рефлексії, механізмом якої і виступає внутрішнє мовлення.

Розвиток мислення дітей дошкільного віку значно прискорюється, якщо він відбувається не стихійно, а в умовах цілеспрямованого та правильно здійснюваного керування з боку дорослих за цим процесом. Дошкільний вік характеризується виникненням нової соціальної ситуації розвитку. У дитини вже з'являється коло елементарних обов'язків. Змінюються взаємини з дорослими, набуваючи нових форм: спільні дії поступово змінюються самостійним виконанням дитиною вказівок дорослого.

Поява внутрішнього мовлення є ознакою розвитку в дитини словесно-логічного мислення, яке формується в практичній діяльності. Воно починає функціонувати, коли у дитини в умовах її практичної діяльності виникає проблемна ситуація, яку треба осмислити. У цих випадках внутрішнє мовлення виконує функції планування, обмірковування того, що треба зробити.

Провідним типом спілкування виступає спілкування з однолітками, які є ініціаторами встановлення мовленнєвих контактів з іншими дітьми, діалогічні форми спілкування все більше замінюються монологами. Дитина здатна уявити проміжні етапи та кінцевий результат власної діяльності. Наприкінці дошкільного віку вона розрізняє уявне, вигадане та справжнє, фантастичне й реальне. Завдяки цьому можна говорити про розвиток не лише репродуктивної уяви, а й про зародження її творчих форм.

Первинною формою внутрішнього мовлення є голосне мовлення (за Л. С. Виготським), яким дитина супроводжує свої дії, немовби розмовляючи сама з собою. Поступово мовлення стає скороченим, згорнутим, шепітним і переходить у внутрішнє мовлення. Змінюються і його функції. Наприкінці дошкільного віку, на думку вченого, з'являється центральне якісне новоутворення у процесі психологічного розвитку дитини – планувальної мовленнєвої функції, яка стає «ватажком» усієї діяльності.

Методика збагачення внутрішнього мовлення дошкільників – це комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених лінгвометодичних компонентів, таких як: мета, завдання, зміст, методи, організаційні форми та засоби, які, в своїй єдності, забезпечують розвиток розуміння та використання дітьми в мовленні таких образних, виразних, національно забарвлених, емоційних, влучних висловлювань під час внутрішнього мовлення. Водночас аналіз внутрішнього мовлення дітей дошкільного віку виявляє, як правило, брак образності, виразності, влучності, безпосередності, національної забарвленості й емоційності. Дефіцит мовних засобів в дитини ускладнює перебіг комунікативно-доцільних мовленнєвих процесів і побудову різних функціонально-смыслових типів висловлювань.

Проблема реалізації методик розвитку внутрішнього мовлення у дитини на базі дошкільного навчального закладу проголошувалися такими провідними вченими, як А. М. Богуш, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, Б. Ф. Баєв, О. М. Раєвський, Є. Ф. Соботович, Л. О. Калмикова, І. О. Синиця, як одна з актуальних, але до цього часу ще залишається системно не розробленою в методичному аспекті. Також труднощі в роботі з розвитку внутрішнього мовлення в дошкільників, з відсутністю належного методичного забезпечення цієї ланки навчально-мовленнєвої роботи, констатують вихователі дошкільних навчальних закладів.

Збагачення внутрішнього мовлення дітей дошкільного віку буде ефективним й успішним за умов:

- урахування використання методики, дитячого мовленнєвого досвіду, стану розвиненості володіння рідною мовою, обумовленою засвоєнням її національної специфіки;

- застосування змісту, методів, форм і засобів, які дозволяють сформулювати внутрішнє мовлення дошкільнят, що забезпечує відповідну підготовленість дитини до школи.

Педагогічні умови збагачення мовлення дітей – це необхідні соціально-педагогічні обставини, дидактичні вимоги, які зумовлюють започаткування та подальший розвиток у дітей дошкільного віку внутрішнього мовлення.

Шестилітнім дошкільникам бракує розвитку внутрішнього мовлення. Воно розвивається саме тоді, коли дитина набуває здатності розуміти лексичне і граматичне значення слова, словосполучення, речення, тоді, коли запам'ятовується предметна оболонка відповідного мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності. Сьогодні основна увага в навчанні дітей дошкільного віку приділяється розвитку таких видів мовленнєвої діяльності, як: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння... [4] Проте внутрішнє мовлення не знайшло відображення в жодній програмі з дошкільної освіти.

Отже, внутрішнє мовлення – це внутрішній беззвучний мовленнєвий процес. Воно недоступне сприйняттю інших людей і не може бути засобом спілкування [5]. Проблема внутрішнього мовлення залишається тією галуззю психологічного знання, в якій є перспектива розвідок. Кожне нове в ній відкриття наближає відгадку таємниці людської свідомості взагалі та внутрішнього мовлення, зокрема. Проте воно до цього часу вивчається опосередковано – через ту діяльність, в яку внутрішнє мовлення включається та в якій виявляється, а також через його «зовнішній план».

Список використаних джерел

1. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баєв. — К.: Вища шк., 1966. — 193 с.
2. Виготський Л. С. Мышление и речь. — М., 1982.
3. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: [монографія] / Л. О. Калмикова. — К.: Фенікс, 2008. — 497 с.
4. Новоторцева Н. В. Развитие речи детей. — М., 1995.
5. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності / А. П. Загнітко, І. Р. Домрачева. — Донецьк: Український культурологічний центр, 2001.
6. Погодин А. Л. Язык как творчество // Вопросы теории и психологии творчества. — Т. 4, 9. — 1913.

O. SAVCHYN

Pereyaslav-Khmelnytsky

ROLE OF INNER SPEECH IN COMMUNICATIVE LANGUAGE DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CHILDREN

In this article consecrated of the problem, in the first place – the definition and types, and secondly – clarifying nature, allocation of functions and its role in the thinking person. It presents the features of inner speech of preschool children, and some aspects methodical of development speech by children.

Key words: internal speech, way internal and external speech, the knowledge of inner speech, language kinesteziyi, should be (function of the memory), preschool children.

A. M. САВЧИН

г. Переяслав-Хмельницький

РОЛЬ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ В КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена раскрытию проблемы, во-первых – определению понятия и видов внутренней речи, во-вторых – выяснению природы, выделению функций и его роли в мышлении личности. В ней представлены особенности внутренней речи детей дошкольного возраста, а также отдельные аспекты методики развития речи у детей. Любое открытие в данной области приближает разгадку тайны внутренней речи в границах человеческого сознания и открывает возможность новых научных разведок так, как до настоящего времени внутренняя речь изучалась опосредовано, через ту деятельность, в которую она (внутренняя речь) включается и в которой выявляется, а также через его «внешний план». Чрезвычайно важно предоставить квалифицированную помощь практикам в разработке действенных развивающих методик, с целью их использования при воспитании детей дошкольного возраста в ходе подготовки их к школе.

Ключевые слова: внутренняя речь, взаимосвязь внутренней и внешней речи, значение внутренней речи, речевые кинестезии, след (функция памяти), дети дошкольного возраста.

Стаття надійшла до редколегії 25.03.2015

УДК 373.21

О. С. СОКОЛОВСЬКА

м. Миколаїв

doshkilna_osvita@mail.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається дефініція «творча особистість», ті методичні категорії та поняття на основі яких формується професія майбутнього вихователя. Обґрунтовується вплив педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського на формування творчої особистості.

Ключові слова: творчість, творча особистість, формування.

Сьогодні творча особистість, спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожній людині можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетних.

У вищому навчальному закладі створюються найбільш сприятливі умови щодо формування творчого потенціалу особистості, її задатків та здібностей. Зокрема, виховний

потенціал вищого навчального закладу зумовлений такими факторами і обставинами: особливі відносини, які надають можливість залучати кожного студента до активної перетворюючої діяльності; гарантія і забезпечення можливості практичного здійснення розвитку творчих інтересів і здібностей; вільний вибір будь-якого виду діяльності; наявність технологій виховання творчої особистості, створення такого типу відносин, за якими сама особистість прагне максимальної реалізації сил і здібностей.

Грунтовну основу формування творчої особистості становить теоретична спадщина класиків вітчизняної педагогіки Б. Грінченка, Н. Лубенець, С. Русової. Теоретичне обґрунтування творчої особистості знаходимо в працях видатних вчених А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького.

Досить мало досліджень зроблено у напрямі формування творчої особистості та застосуванні нових технологій у професійній підготовці педагогів. Представники соціологічного напрямку (К.-А. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо) вважали, що вирішальним фактором у розвитку і формуванні особистості є середовище, зокрема домашнє. Вони були переконані, що нічого не можна вдіяти, якщо дитина живе в несприятливих домашніх умовах. За оцінками прибічників соціологічного напрямку, особливий вплив на формування особистості має середовище.

Представники біосоціологічного напрямку (конвергенції) дотримуються думки, що психічні процеси (відчуття, сприймання, мислення та ін.) мають біологічну природу, а спрямованість, інтереси, здібності особистості формуються під впливом соціального оточення.

Залежно від поглядів на роль спадковості чи середовища представники цих педагогічних теорій відводять і різну роль формуванню творчої особистості: від визнання його цілковитого безсилля щось змінити (Ж. Піаже) до наголошення на необхідності активного втручання в поведінку людини (жорстка «поведінкова інженерія» Б.-Ф. Скіннера).

Лише творча особистість фахівця здатна до оновлення своєї праці. Вирішальну роль в освітньому закладі відіграє ініціативно-перетворювальна діяльність, творчий пошук. Отже, для ефективної дії педагога потрібна виробнича творчість як масове явище. А це вимагає постійного професійного самовдосконалення. Досягти самовдосконалення можливо за умови використання педагогічного досвіду минулого. На особливу увагу заслуговує педагогічна спадщина В. Сухомлинського.

Метою статті є визначення місця і ролі педагогічної спадщини В. Сухомлинського у формуванні творчої особистості.

Вивчаючи багаторічний досвід роботи видатного педагога Василя Сухомлинського

можна зазначити, що проблема творчої діяльності педагога – одна з найважливіших у його педагогічній спадщині. В. Сухомлинський вважав, що злиття практичної і наукової роботи сприяє розумінню та правильному поясненню теоретичної сутності будь-якої педагогічної проблеми, що забезпечує постійне заглиблення педагога в суть справи, у конкретні питання навчально-виховного процесу. Він був переконаний, що праця педагога, яка збагачується теоретичним мисленням, стає джерелом нових відкриттів. Отже, педагог-практик обстоював думку про спорідненість творчої праці педагога з науковими дослідженнями [5]. Він писав: «Глибоко поважаючи науку і вчених, я завжди вважав себе тільки практиком, народним учителем. Але мені завжди здавалось, і так здається багатьом учителям, що перетворення наукових істин у живий досвід творчої праці – це найскладніша сфера дотикання науки до практики» [6, 402].

Варто підкреслити, що казки, оповідання, наукові праці, архівні матеріали В. Сухомлинського достатньо широко використовуються сьогодні у практиці професійної самореалізації студентів вищого навчального закладу.

Підготовка і створення умов для формування творчої особистості педагога, реалізації його наукових можливостей у навчально-виховному процесі є першочерговим завданням освітніх закладів. Тільки творчі особистості, здатні до активного пошуку ефективних методів та прийомів здійснення педагогічного процесу. Педагогічний процес – це завжди пошук для вихователя дошкільного навчального закладу.

Про складні теоретичні істини, які стосуються формування творчої особистості В. Сухомлинський розглядає в таких працях як: «Павлиська середня школа», «Серце віддаю дітям», «Батьківська педагогіка».

На його думку, у процесі підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі освіти, формування його професійних умінь і творчих здібностей проходить декілька етапів: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий.

Пристаючи до вирішення професійної проблеми, студенти не усвідомлюють її навіть як задачу, а діють інтуїтивно, часто не вміючи пояснити, чому роблять щось саме так, а не інакше, і чого прагнуть досягти. На репродуктивному рівні студенти, розв'язуючи професійні задачі, не виходять за межі суворо регламентованих інструкцій і правил, надають перевагу роботі за підказкою. Досягнення репродуктивно-творчого рівня означає, що студенти задовільно справляються з вирішенням типових проблем. Однак у складних і неочікуваних ситуаціях вони орієнтуються важко. Творчо-репродуктивний рівень передбачає, що студенти мають достатньо сформовану систему знань, умінь та навичок, які дають змогу в основному успішно виконувати професійні функції. У змінених ситуаціях вони, як правило, шукають оригінальних способів розв'язання задач. Але, на цьому рівні недостатньо розвинута здатність до прогнозування педагогічного процесу. Творчий рівень найвищий у розвитку фахових умінь і навичок. Досягнувши його, студенти виявляють виражену професійну спрямованість особистості, добре розвинуті професійні вміння, їм властивий пошук нових методик, засобів і прийомів роботи з дітьми.

Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що «в обмеженні сфері діяльності – джерело майстерності, досконалості, творчості, без яких немислимий всебічний розвиток. Людина не може бути всебічно розвиненою, якщо вона не художник, не поет у своїй справі, якщо в неї немає улюбленої справи, а улюблена справа відкривається знов-таки у тій сфері діяльності, де людина може стати творцем, поетом, художником» [7, 151].

За глибоким переконанням Василя Олександровича робота з формування творчої особистості здійснюється у багатьох напрямках. Передусім під час лекцій, практичних і лабораторних занять розв'язання навчально-пізнавальних задач, які сприяють проникненню в суть основних питань майбутньої професійної діяльності. Важливими є спостереження й аналіз педагогічного процесу чи його етапів під час екскурсій, виробничої педагогічної практики.

На думку вченого-практика «Чим більше знань і умінь набуває людина, тим більше

можливостей відкривається перед нею для дальшого удосконалення майстерності в тій вузькій галузі, яка, здавалося б, уже до кінця освоєна і в якій уже нібито нічого удосконалювати» [7, 150].

Згодом студенти під керівництвом викладачів здійснюють фрагменти майбутньої професійної діяльності, обговорюють їх на навчальних заняттях і впроваджують в педагогічний процес освітніх закладів. Неоціненне значення для формування творчої особистості майбутнього фахівця має залучення його до наукової роботи і вирішення наукових проблем з підвищення ефективності рівня навчально-виховного процесу.

З цього приводу В. Сухомлинський пише, що «Навчально-виховний процес має, з мого погляду, три джерела – науку, майстерність і мистецтво. Добре керувати навчально-виховним процесом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання» [6, 397].

Щодо цього, важливу роль відіграє тематика курсових та дипломних робіт, зорієнтована на розв'язання конкретних проблем навчально-виховного процесу.

Василь Сухомлинський був переконаний, що навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі насичується такою творчою діяльністю, яка сприяє повному задоволенню і розвитку пізнавальних можливостей студентів, надає їм максимальну свободу для творчого просування, тобто вони вчаться передбачати органічне поєднання професійної діяльності з творчими намірами і діями дітей в єдиному пізнавально-творчому процесі. Вчений стверджував, що переживання успіху, в той же час, викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю певного життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності і поведінки, більш чіткого усвідомлення загальної і часткової цілі. Внаслідок цього з'являється свідоме прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самоаналізу, набуття відповідних умінь та навичок щодо творчого розв'язання проблем, не зупинятися на півдорозі, тобто поступово здійснюється становлення тих властивостей і якостей, які є складовими творчих здібностей особистості [7].

Він наголошує: «що праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, коли людина не знає радості праці. Якщо уважно придивитись до життя, до людей, до процесів, що відбуваються нині в нашому суспільстві, то ми побачимо, що органічна потреба в праці – це не тільки розуміння свого обов'язку перед суспільством, а й відчуття людиною повноти духовного життя, переживання радості в зв'язку з успіхом в улюбленій справі, в тій справі, в якій людина піднялася на вершину майстерності» [7, 152].

Для більш раціонального здійснення роботи щодо розвитку творчого потенціалу особистості у вищому навчальному закладі, слід частіше звертатись до педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Як зазначає Василь Олександрович, саме розвиток творчої особистості можливий лише за умови, коли буде забезпечена «гуманізація» всього навчально-виховного процесу, тобто коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. На його думку важливо допомогти студенту пізнати себе, свої здібності, нахили. І саме впровадження ідей гуманізації в практичну діяльність вищого навчального закладу з орієнтацією на творчу обдарованість студента – основний шлях вирішення цього питання. Тому поряд із формуванням національної самосвідомості, оволодінням засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народних традицій і звичаїв у центр уваги навчального закладу поставлена проблема розвитку творчої особистості, своєчасного виявлення обдарованих студентів, використання стимулюючих засобів щодо формування їхніх творчих потенційних можливостей у майбутній професії.

Ефективність роботи вищого навчального закладу щодо формування творчої особистості значно підвищується при дотриманні таких гуманістичних умов, як створення емоційної, доброзичливої атмосфери у процесі виконання студентами будь-яких творчих завдань; організації діяльності студентів з розв'язання творчих завдань яка здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності, вирішення творчих завдань які пробуджують в кожного сту-

дента наукову активність, поглиблюють інтерес до творчої діяльності, спонукають до успішних дій та досягнення поставленої мети.

Педагог-практик писав: «У міру заглиблення в тонкощі, в наукові основи праці людина дедалі більше стає не тільки творцем матеріальних благ, а й мислителем, дослідником, творцем ідей» [7, 157].

Важливим показником, який свідчить про те, що студент виявляє творче ставлення до виконання завдань, є наявність усвідомленого спонукання до творчості, потяг студента до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку. Під усвідомленістю ми розуміємо поняття особистістю значущості творчості у процесі життєдіяльності, наявність потреби займатися творчою діяльністю.

Наступним показником, який свідчить, що особистості притаманне творче ставлення до виконання будь-якого завдання, є її спрямованість, бо вона, як доведено в працях відомого вченого В. Сухомлинського, детермінує поведінку студентів, є мотиваційним ядром особистості. Тому, саме визначення даного показника дозволяє виявити, наскільки глибинною є ступінь даної спрямованості у студентів.

Про сутність формування творчості у студентів свідчить також яскраве виражене бажання займатися творчістю (активно-вольові дії, спрямовані на досягнення мети: творчий пошук прийомів і засобів неординарного вирішення проблемних ситуацій, які виникають у процесі навчання).

І нарешті, ще один показник – емоційна забарвленість процесу творчого пошук при розв'язанні різних творчих проблем, наявність позитивних емоцій при досягненні кінцевої мети, відчуття впевненості в собі, у своїх можливостях і здатність знайти вихід з проблемних ситуацій.

Головними факторами, які визначають цілеспрямоване керування процесом формування творчої особистості є передусім наявність досить стійких інтересів саме до творчості. Тому дуже важливо, за глибоким переконанням В. Сухомлинського, викладачам вищого навчального закладу володіти інформацією щодо спрямованості інтересів студентів, ступеня їх стійкості до майбутньої професії.

Формування у студентів глибоких і стійких інтересів до творчої діяльності є однією з основних передумов не лише становлення, а й розвитку творчої особистості.

Як писав Василь Олександрович «Далеко не кожний стане вченим, письменником, артистом, далеко не кожному судилося винайти порох, але майстром своєї справи повинен стати кожний – це найважливіша умова всебічного розвитку особистості» [7, 159].

Причому, успішна діяльність, яка пов'язана з інтересом наголошує вчений, створює підвищену сенситивність для всіх впливів, котрі сприяють розвитку творчої особистості. Тобто інтерес завжди викликає позитивне ставлення до відповідної галузі пізнання і тим самим створює передумови для оволодіння предметом інтересу, причому, спочатку виникає ситуативний, епізодичний інтерес, який при створенні умов завжди перетворюється в стійкий інтерес до майбутньої професії. У процесі перетворення ситуативного інтересу в особистісний емоційно-пізнавальне ставлення перетворюється в емоційно-пізнавальну спрямованість, тобто психологічну природу інтересу складає нерозривний комплекс важливих для особистості процесів (інтелектуальних, емоційних та вольових).

Основними критеріями при визначенні дієвості інтересу саме до творчої діяльності у студентів є: усвідомлення предмету інтересу, яке детермінує поведінку індивіда, чітко виражена потреба в занятті саме науково-дослідницькою роботою, емоційна зацікавленість у процесі творчого пошуку розв'язання різних проблем.

Іншою важливою складовою, за твердження Василя Сухомлинського, яка сприяє формуванню творчої особистості, є наявність мотивації щодо досягнення успіху у процесі творчого розв'язання будь-яких проблем. Саме мотивація досягнень є однією з важливих складових, від якої залежить ефективність оволодіння майбутньою професією вихователя.

Таким чином, при підготовці майбутніх педагогів до творчої діяльності, значну увагу слід зосередити на розвитку усвідомленого

спонукання їх помислів та дій до творчості, потягів та бажань оволодіти вміннями та знаннями, котрі визначають творчий пошук, нестандартне мислення, оригінальність.

Важливу роль у формуванні творчого потенціалу педагогів відіграє участь студентів в організованій і систематичній науковій роботі, яка спирається на мудрі поради В. Сухомлинського.

Наукова творчість студентів стала традиційним засобом формування майбутніх педагогів. Завдяки участі у науковій роботі студенти оволодівають навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами, набувають умінь творчо розв'язувати навчально-виховні завдання під час роботи у закладах освіти. Наукова робота студентів – це невід'ємна складова навчального процесу, вищого навчального закладу, яка сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої та виробничої діяльності в підготовці майбутніх педагогів.

Наукова робота максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців для закладів освіти, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування при вирішенні різних завдань.

Таким чином, формуванню творчої особистості сприяє організація навчально-виховного процесу на засадах педагогічної спадщини В. Сухомлинського.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 к. Навчально-методичне видання. — Кн. 2. — К. : Либідь, 2003. — 342 с.
2. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. — М. : Знание, 1981. — 96 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — С. 256.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб. : СОЮЗ, 1997. — 96 с.
5. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. — М. : Педагогика, 1976. — 253 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1977. — Т.4. — 637 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1976. — Т.5. — 638 с.

O. SOKOLOVSKAYA
Mykolaiv

ROLE PEDAGOGICAL HERITAGE V. A. SUKHOMLINSKY IN FORMING A CREATIVE PERSONALITY

The article deals with the definition of «creative person», those methodological categories and concepts on which the emerging profession of the future educator. Grounded influence educational heritage of Sukhomlinsky the formation of creative personality.

Key words: creativity, creative personality, formation.

A. С. СОКОЛОВСКАЯ
г. Николаев

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается дефиниция «творческая личность», те методические категории и понятия на основе которых формируется профессия будущего воспитателя. Обосновывается влияние педагогического наследия В. А. Сухомлинского на формирование творческой личности.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, формирование.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 37.035.6:355.23:356.13(477)

В. В. СТАСЮК, Л. В. ОЛІЙНИК, С. М. МОТИКА
м. Київ

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ: ВІД КОЗАЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ ДО СЬОГОДЕННЯ

Актуальність патріотичного виховання молоді України та реалізація ідеї патріотичного виховання в сучасному українському суспільстві в цілому, набуло особливої значущості. на основі таких причин, як: реальна небезпека зовнішніх загроз територіальній цілісності та непорушності держави, соціальні та економічні зміни. Останні події в Україні викликали значну переоцінку ціннісних орієнтацій молоді. Усі ці причини призвели до деформації сутності патріотизму в соціальному сенсі. Період козацтва заклав основу виховання української молоді. Він був тісно пов'язаний з волелюбним духом козаків, побратимством. Основою козацького виховання є принципи гуманізму, демократії, націоналізму та ідеї українського етнопедагогіки. На сучасному етапі ми стали безпосередніми свідками того, що українські козацькі національні традиції і національна самосвідомість відроджуються та оновлюються.

Український патріотизм явище, яке відображає велике значення історії української державності. Український патріотизм визнає природну картину довгострокового історичного розвитку української нації, а також вносить свій внесок у процес розвитку держави-нації, яка спрямована на формування демократичного і громадянського суспільства.

Ключові слова: українське суспільство, патріотизм, патріотичне виховання, любов до Батьківщини.

Ідея патріотизму в усі часи займала особливе місце не тільки у духовному житті суспільства, але й у всіх найважливіших сферах його діяльності – політиці, ідеології, економіці, культурі та ін. Слово «патріот» (від грецького «patrio-tes», – земляк, співвітчизник) характеризує людину, яка любить свою Батьківщину, віддана своєму народові, ладна йти на жертви в ім'я своєї Вітчизни. Проблема та актуальність виховання патріотизму в української молоді, запровадження реалізації ідеї

патріотичного виховання в сучасному українському суспільстві загалом, стає особливо значущою, спираючись на такі причини як: реальна небезпека зовнішніх загроз територіальній цілісності та недоторканості держави, соціально-економічні зміни, кризові явища, які загострилися останнім часом спираючись на останні події в Україні та ін.

За визначенням С. Гончаренка, «патріотизм» – одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до

Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури [3, 249]. Під терміном «патріотизм» також розуміють гордість за матеріальні й духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання, готовність захищати інтереси своєї громади, народу в цілому. Філософи та політологи визначають патріотизм як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та проявляється в певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до своєї Батьківщини. Це одне з найглибших почуттів, яке має своє історичне підґрунтя, що закріплювалося століттями та тисячоліттями у період розвитку відокремлених етносів. Проте, слід також зазначити, що проблема патріотичного виховання молоді завжди посідала провідне місце, про це свідчать факти, зафіксовані в історичній, педагогічній та філософській літературі.

Проблема патріотизму, пізнання його сутності привертала увагу видатних українських мислителів, державних і політичних діячів, представників науки та культури. Це знайшло своє відображення в працях, зокрема Т. Шевченка, М. Грушевського, А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, І. Франка та інших. Вихованню громадянина-патріота велику увагу приділяли К. Ушинський, Г. Ващенко, С. Русова, І. Огієнко та інші українські педагоги. Важливим для її досліджування також є роботи з теорії та практики формування патріотизму у військовослужбовців Збройних Сил України В. Алещенка, А. Афанасєва, В. Баранівського, О. Даценка, Ю. Красильника, Л. Кримець та інших.

Метою статті є розкриття сутності виховання патріотизму серед сучасної молоді та висвітлення його основи, яка будується на традиціях українського козацтва.

Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Виховання патріотизму – важлива складова виховної діяльності сім'ї, школи, середніх спеціальних та вищих навчальних закладів. У процесі вивчення різних навчальних дисциплін у молоді людини формуються певні патріотичні погляди та переконання.

Як свідчить історія, ще за часів Запорізької Січі існувала специфічна система відбору в школу молодих людей, так званих молодиків. «Хто хотів би стати козаком – мусив наперед служити три роки в старого козака за джура. Джура виконував роботу різного типу: носити за козаком другу рушницю й потрібні клунки. Одразу, коли навчався від того козака володіти зброєю і набирив вправності в битвах, ставав правдивим козаком і діставав зброю: рушницю, шаблю, спис, лук і стріли. Цілком ймовірно, що час перебування молодиків у Січовій школі суворо не регламентувався, а залежав, насамперед, від їх здібностей до військової та духовної науки. Зазначо, коли у школах Західної Європи того часу в системі педагогічних прийомів використовувалась звичайна різка, українське козацтво XVI–XVIII століття утвердило систему освіти на принципах гуманізму, демократизму й народності» [4, 58].

У школах запорізьких козаків найвищими якостями вважалися патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу країни, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. Існувало побратимство: хлопчики, що браталися, клялись один одному у вірності та дружбі, християнській любові до кінця життя. У духовному житті молоді козацькою педагогікою відводилась особлива роль лицарській честі і лицарській звитязі. Кожен молодий козак прагнув розвинути в собі ці шляхетні якості. Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види духовного мистецтва (декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне, вишивання тощо) та фольклорне виховання (пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів'я, приказки тощо). Вони були пройняті вільнолюбним козацьким духом, пізнавально-виховним потенціалом національної символіки [1, 6].

Українська козацька система виховання – глибоко самобутнє явище, аналогів якому не було в усьому світі. Вона мала кілька ступенів. Передусім – дошкільне родинне виховання, яке утверджувало високий статус батьківської і материнської козацької педагогіки. Другий ступінь козацького виховання можна назвати родинно-шкільним. Пізніше козаки, які прагнули знань, училися у вітчизняних колегіумах, у відомих університетах Європи, отримували підвищену і вищу освіту. Такі молоді люди, освічені і виховані на європей-

ському рівні, часто очолювали національно-визвольний рух, брали активну участь у розбудові освіти, науки і культури України. У січових і козацьких школах, школах джур, а також по закінченні вищих навчальних закладів юнацтво отримувало систематичне фізичне, психофізичне, моральне, естетичне і трудове виховання, національно-патріотичну підготовку, спортивно-військовий вишкіл.

Звідси бачимо, що козацька духовність розвивалась на основі багатогранних національних традицій, християнської віри. Дослідники козацької духовності називають такі її складові: козацька ідеологія, філософія, мораль та етика, козацький світогляд, характер тощо.

Важливе місце в духовному житті молоді козацька педагогіка відводила неписаним законам, які складала кодекси лицарської честі та звичаї. Кодекс лицарської честі містив такі якості особистості: любов до батьків, рідної мови, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, у ставленні до Батьківщини; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, зокрема, про дітей; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитна вірність ідеям, принципам народної моралі, духовності (правдивість і справедливість, працьовитість і скромність тощо); відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави; турбота про розвиток національних традицій, звичаїв та обрядів, бережливе ставлення до природи, землі; прагнення робити пожертвування на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів, пам'яток історії та культури; цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму; уміння скрізь і всюди чинити благородно, шляхетно, виявляти лицарські чеснот [2, 13].

Як відомо, у козацьку добу було створено систему української освіти та виховання, тісно пов'язану із свободололюбивим духом козацтва, побратимства, основою якої були принципи гуманізму, демократизму, народності, ідеї українознавства та української етнопедогогіки. Зараз ми є безпосередніми свідками того, що українські козацькі національні традиції відроджуються, оновлюються, відроджується національна свідомість, розвивається українська етнопедогогіка. Досить часто проводяться посвяти в козаки, тижні козацької слави, фестивалі, козацькі змагання.

Наші козаки завжди підтримували прагнення до грамоти, освіти, надавали підтримку православним братствам та їх школам, відстоювали збереження в них національного, народного духу, православної віри, виховання патріотизму, любові до рідної землі, її народу, рідної мови, шанування народних, козацько-лицарських звичаїв, традицій, тобто здійснювали українознавчий напрям у навчанні та вихованні, завданнями якого були і є актуальними на сьогодні, такі:

- виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь;
- утвердження в свідомості громадян об'єктивної оцінки ролі українського війська в українській історії, спадкоємності розвитку Збройних Сил у відстоюванні ідеалів свободи та державності України і її громадян від княжої доби, Гетьманського козацького війська, військ Української народної республіки, Січових стрільців, Української повстанської армії до новітніх часів незалежності;
- успадкування патріотичних, духовних та культурних надбань українського народу, що сприяє набуттю соціального досвіду, який є нероздільною частиною в патріотичному вихованні молоді;
- самореалізації особистості в Україні, спираючись на її інтереси та можливості, а також забезпечення сприятливих умов для повноцінного, всебічного та гармонійного розвитку;
- формування психологічної та фізичної готовності молоді до виконання громадянського і конституційного обов'язку, відстоювання національних інтересів та незалежності держави, а також, мотивації молоді до державної та військової служби;
- відродження та розвиток українського козацтва як важливої громадської сили військово-патріотичного виховання молоді;
- створення умов для розвитку професіоналізму, громадянської активності, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина і держави загалом;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, людей похилого віку, турбота про молодших та людей з особливими потребами;
- сприяння розвитку фізичного, психічного та духовного здоров'я, задоволення естетичних і культурних потреб особистості;
- у вихованні та навчанні реалізація індивідуального підходу до особистості на рівні сім'ї, школи, позашкільних закладів та вищої школи.

На сьогоднішній день основними державними інституціями, що забезпечують питання формування і реалізації державної політики у сфері патріотичного виховання молоді є Міністерство освіти та науки, Міністерство у

справах сім'ї, молоді та спорту, Рада Національної Безпеки та Оборони України, Міністерство оборони України, Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України та інші [5]. Великі надії покладаються щодо ефективності роботи з виховання патріотизму українського суспільства на щойно створене Міністерство інформаційної політики. Важливе місце у системі патріотичного виховання молоді відведено школі. У ній створені і реалізовані відповідні навчальні програми з предметів гуманітарного циклу (Історія, Людина і світ), які б відображали основні етапи становлення української державності й висвітлювали життя та діяльність видатних українських діячів. Особлива увага приділяється викладанню історичних дисциплін, оскільки саме через них здійснюється докорінне оновлення поглядів на минуле України та звільнення його від стереотипів та міфів радянсько-імперської доби. Як зазначає академік І. Юхновський, що одним із першочергових завдань Українського інституту національної пам'яті є аналіз наявних засобів подання історії України, передусім шкільних підручників [6, 16].

Український інститут національної пам'яті ініціює створення групи авторитетних істориків, котрі працюватимуть над переглядом змісту підручників і посібників з історії України під кутом зору такого трактування історичної пам'яті українського народу, яке сприятиме розвитку патріотизму і національної гордості та гідності у молодого покоління. Сьогодні патріотичне виховання в навчальних закладах організується також через табори патріотичного спрямування, здійснюються екскурсії по «місцях пам'яті», проводяться відповідні науково-практичні конференції, реалізуються дослідно-експериментальні роботи. За останній час було проведено декілька науково-педагогічних досліджень з метою формування національної свідомості особистості на засадах християнської моралі та національних цінностей.

Найважливіше місце у вихованні патріотизму молоді людини відводиться навчальним закладам Міністерства оборони України. У сьогоdnішніх умовах Міністерство оборони України реалізує ряд заходів з патріотичного виховання особистого складу української ар-

мії. Відповідно до Директиви Міністра оборони № Д-22 «Про вдосконалення системи військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України» оборонне відомство акцентує увагу на проведенні патріотичних заходів спільно з місцевими органами влади. У навчальних закладах міністерства патріотичне виховання є невід'ємною складовою формування моральних засад майбутніх захисників Батьківщини. Досить схвальним є також створення нових навчальних закладів, які здійснюють виховання на кращих козацьких традиціях, зокрема військових ліцеїв.

З метою перспективи подальшого виховання патріотизму сучасного українського суспільства, на нашу думку, доцільно було б: створити єдиний координаційний центр під патронатом Президента України для забезпечення ефективного здійснення патріотичного виховання молоді за допомогою представників відповідних міністерств, громадських організацій та засобів масової інформації; посилити співпраці органів державної влади та органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями з метою покращення національно-патріотичного виховання; створити та реалізувати програми патріотичного виховання молоді у навчальних закладах різного рівня акредитації та органах місцевого самоврядування; удосконалити концепції національно-патріотичного виховання молоді, спираючись на новітню нормативно-правову базу, відповідні нормативно-правові документи з урахуванням викликів сьогоdnішнього дня; сприяти забезпеченню патріотичного виховання молоді шляхом розроблення рекомендацій для посилення патріотичної спрямованості програм радіомовлення та телебачення, а також друкованих матеріалів масової інформації; надати підтримку виробництва вітчизняної кінопродукції, видання творів, постановки спектаклів, спрямованих на патріотичне виховання молоді та суспільства загалом.

Отже, український патріотизм – явище, яке відображає усю цінність історії української державності. Український патріотизм визнає природну закономірність довготривалого історичного розвитку української нації, а також сприяє процесу національно-державного розвитку, спрямованого на побудову демократич-

ного, громадянського суспільства. Беручи до уваги відродження, активний розвиток українського козацтва, віддаючи глибоку повагу їхньому патріотизму, мужності та героїзму, а також усвідомлюючи визначальну роль сучасних Збройних Сил України у захисті незалежності, територіальної цілісності держави, Президент України відзначив 14 жовтня як «День захисника Батьківщини». Перспективою дослідження є врахування національного історичного підґрунтя у вихованні українського патріотизму, спрямованого на розбудову європейського, демократичного, правового та громадянського суспільства.

V. STASYUK, L. OLYNIK, S. MOTUKA
Kiev

UKRAINIAN YOUTH PATRIOTISM EDUCATION: FROM COSSACKS TRADITIONS TO THE PRESENT

The topicality of patriotic education of Ukrainian youth and the introduction of realization the idea of patriotic education in modern Ukrainian society in general, became particularly significant. based on such reasons as: the real danger of external threats of territorial integrity and inviolability of state, social and economic changes. In the recent events in Ukraine, thereby causing a significant reassessment of value orientations of young people, the lack of nationalism, all these reasons caused the deformation of essence of patriotism in its social sense.

In the period of Cossacks there was a system of Ukrainian education which was closely related to freedom-loving spirit of Cossacks and their sworn brotherhood, the base of these were principles of humanism, democracy, nationalism and the idea of Ukrainian ethno pedagogy. Nowadays we are direct witnesses of fact that Ukrainian Cossack national traditions and national consciousness are reviving and renewing. Ukrainian patriotism is a phenomenon that reflects the great value of the history of Ukrainian statehood. Ukrainian patriotism recognizes the natural pattern of long-term historical development of the Ukrainian nation and also makes a contribution to the process of nation-state development, which is aimed at formation of democratic and civil society.

Key words: Ukrainian society, patriotism, patriotic education, a devotion to the Motherland.

В. В. СТАСЮК, Л. В. ОЛЕЙНИК, С. М. МОТЫКА
г. Киев

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА УКРАИНСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ОТ КАЗАЦКИХ ТРАДИЦИЙ В НАСТОЯЩЕЕ

Актуальность патриотического воспитания молодежи Украины и реализация идеи патриотического воспитания в современном украинском обществе в целом, приобрело особую значимость. на основе таких причин, как: реальная опасность внешних угроз территориальной целостности и нерушимости государства, социальные и экономические изменения. Последние события в Украине вызвали значительное переоценку ценностных ориентаций молодежи. Все эти причины привели к деформации сущности патриотизма в социальном смысле. Период казачества заложил основу воспитания украинской молодежи. Он был тесно связан с свободолобивым духом казаков, побратимством. Основой казацкого воспитания являются принципы гуманизма, демократии, национализма и идеи украинской этнопедагогике. В настоящее время мы стали непосредственными свидетелями того, что украинские казацкие национальные традиции и национальное самосознание возрождаются и обновляются.

Украинский патриотизм явление, которое отражает большое значение истории украинской государственности. Украинский патриотизм признает естественную картину долгосрочного исторического развития украинской нации, а также вносит свой вклад в процесс развития государства-нации, которая направлена на формирование демократического и гражданского общества.

Ключевые слова: украинское общество, патриотизм, патриотическое воспитание, любовь к Родине.

Список використаних джерел

1. Адамівський курінь «Молодої Січі» // Освіта. — 2002. — 6 листопада. — С. 6—7.
2. Афанович О. Школи в Запорізькій Січі // Українське слово. — 1996. — 14 листопада. — С. 13.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К., «Либідь», 1997. — 249 с.
4. Медвідь Л. Українська козацька педагогіка / Л. Медвідь // Початкова школа. — 1996. — № 10. — С. 58—60.
5. Робоча група з питань патріотичного виховання молоді при апараті РНБО ініціює розробку загальнодержавної концепції патріотичного виховання молодих людей [Електронний ресурс] // Рада національної безпеки і оборони України [веб-сайт] — Режим доступу: <http://www.rainbow.gov.ua/news/450.html>
6. Юхновський І. Про ідеологію і політику Українського інституту національної пам'яті / І. Юхновський // Дзеркало тижня. — 2007. — № 40. — С. 16—18.

УДК 37.011.33

Т. М. СТЕПАНОВА, О. В. СКОРИНА

м. Миколаїв

ВІД МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДО МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

У статті розкриваються вимоги щодо мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів сучасних ДНЗ у вищих закладах освіти. Дається сутність понять «компетентність», «компетенція», перелік педагогічних умінь, що розкривають педагогічну компетентність вихователя, визначено ключові професійно-педагогічної компетенції (знання про всі компоненти процесу освіти та професійно-педагогічні вміння). Розкрито складові підготовки майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Звертається увага на вплив художньої літератури на розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку, коли привертається їхня увага на виразні засоби мови.

Ключові слова: компетентність, компетенція, мовленнєвий розвиток, мовлення, готовність, підготовка.

Підготовка майбутніх вихователів – це складний, багатогранний процес, в якому важливу роль відіграють як особистісні якості, так і рівень професійних знань і вмінь.

Проблемі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності присвятили свої праці такі науковці: К. Дурай-Новакова, Т. Комарова, Л. Семушина (проблема готовності до педагогічної діяльності); Л. Артемова, Г. Беленька, М. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Латюшин (про роль вихователя і його місце в педагогічному процесі); Л. Савінова, С. Тарасова, В. Тарасова, Г. Шевченко (про зміст підготовки майбутніх вихователів ДНЗ); А. Богуш, Н. Гавриш, Ф. Сохин, Н. Стародубова, О. Струніна (про мовленнєвий розвиток дошкільників і мовленнєву підготовку вихователів ДНЗ) та ін.

Сьогодні сучасні ДНЗ потребують фахівців, здатних бачити і розуміти особливості мовленнєвого розвитку кожної дитини; з урахуванням цього обирати найбільш ефективні шляхи впливу на дитяче мовлення, а точніше, спосіб взаємодії з дитиною для вирішення дидактичних завдань; відбирати зміст мовленнєвого спілкування, орієнтуючись на потреби дітей; не тільки осмислено застосовувати відомі методи і прийоми розвитку мовлення, але і створювати свої оригінальні способи управління мовленнєвим розвитком дитини.

Метою статті є розкриття залежності мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку від рівня мовленнєвої підготовки вихователя ДНЗ в сучасних вищих навчальних закладах.

Як зазначає Г. Беленька, в структурі педагогічної діяльності особливо виділяється спілкування, яке вимагає від вихователя розвитку комунікативних здібностей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності на високому професійному рівні [7].

Слід зауважити, що питання про важливість мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку відзначається в таких концептуальних документах у сфері дошкільної освіти: Закон України «Про дошкільну освіту», «Концепція дошкільного виховання в Україні», «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні», в сучасних програмах навчання і виховання дітей, в навчальних програмах підготовки фахівців галузі дошкільної освіти та в дослідженнях провідних вчених України.

Як відомо, підготовка фахівців до роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку здійснюється на факультетах дошкільної освіти в педагогічних університетах, інститутах та на відповідних відділеннях педагогічних коледжів в рамках загальної професійної підготовки і являє собою процес навчання студентів у системі навчальних занять з психолого-педагогічних дисциплін та педагогічної практики. Курс теорії і методики розвитку мовлення з відповідними практикумами (з виразного читання, лабораторно-дослідний) займає провідне місце в цій системі і спрямований на формування готовності випускників до роботи з розвитку мовлення дітей [1].

Як зазначають науковці, рівень готовності майбутнього вихователя до роботи з мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника визначається за рівнем його мовленнєвої компетентності.

Е. Зеєр і О. Шахматова під професійною компетентністю розуміють «сукупність професійних знань і вмінь, а також способи виконання професійної діяльності». В. Г. Афанасьєв визначає компетентність як сукупність функцій, прав і відповідальності фахівця. Т. Браже підкреслює, що професійна компетентність спеціаліста визначається не тільки професійними (базовими) науковими знаннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, розумінням себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємин з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу [1].

Під педагогічною компетентністю В. Сластьонін розуміє єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. На його думку готовність розкривається через структуру педагогічних умінь (аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, інформаційних, орієнтаційних, комунікативних та ін.). Педагогічні вміння автор об'єднав у 4 групи: вміння «переводити» зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання; побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему; виділяти і налагоджувати взаємозв'язки між компонентами і факторами педагогічного процесу, приводити їх в дію; враховувати і оцінювати результати педагогічної діяльності [8].

Грунтуючись на цьому підході, було визначено наступні ключові професійно-педагогічної компетенції:

- модель професійної компетентності педагога повинна містити знання про всі компоненти процесу освіти (цілі, зміст, засоби, об'єкт, результат тощо); знання фахівця про себе як суб'єкта професійної діяльності; досвід застосування прийомів професійної діяльності; творчий компонент;
- професійно-педагогічні вміння, які становлять сукупність найрізноманітніших дій педагога, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості педагога, свідчать про його професійну компетентність.

До загальних компетенцій педагога Т. Захараш запропонувала такі:

- розуміння сутності та соціальної значущості майбутньої професії, прояв до неї стійкого інтересу;
- уміння організовувати власну діяльність, визначати методи вирішення професійних завдань, оцінювати їхню ефективність і якість;
- здатність оцінювати ризики і приймати рішення в нестандартних ситуаціях;
- уміння здійснювати пошук, аналіз та оцінку інформації, необхідної для постановки і вирішення професійних завдань, а також для професійного особистісного розвитку;
- здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вдосконалення професійної діяльності;
- уміння працювати в колективі і команді, взаємодіяти з керівництвом колегами та соціальними партнерами;
- уміння висувати мету, мотивувати діяльність вихованців, організовувати і контролювати їх роботу з прийняттям на себе відповідальності за якість освітнього процесу;
- здатність самостійно визначати завдання професійного та особистісного розвитку, займатися самоосвітою, усвідомлено планувати підвищення кваліфікації;
- здатність здійснювати професійну діяльність в умовах оновлення її цілей, змісту, технологій;
- уміння здійснювати профілактику травматизму, забезпечувати охорону життя і здоров'я дітей;
- уміння будувати професійну діяльність з дотриманням правових норм, що регулюють її [5].

Науковці дійшли висновку, що однаковість загальних компетенцій по всіх педагогічних спеціальностях в перспективі дозволить прийти до реальної наступності між освітніми рівнями і сформуванню широкого спектру соціально значущих особистісних якостей [5].

Однією з важливих якостей вихователя є вміння організовувати з дітьми комунікативну взаємодію.

Так, Н. Кузьміна під комунікативною компетенцією педагога розуміє:

- вміння організувати спільну освітню діяльність;
- вміння толерантної поведінки;
- вміння вибирати ефективні стратегії поведінки в конфліктній ситуації;
- участь у самоврядуванні та демократичному управлінні колективом;
- надання допомоги в соціалізації учнів;
- вміння представляти результати своєї науково-методичної діяльності [6].

Таким чином, у підготовці майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку можна визначити такі складові:

- розуміння значущості та необхідності розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку;
- знання психолого-педагогічних механізмів, стимулюючих і поліпшують мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку;
- знання методики розвитку мовлення;
- вміння аналізувати отримані результати в плані мовного розвитку старших дошкільників та вміння намічати корекцію подальших дій.

Професійна готовність майбутнього вихователя до розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку не зводиться до набору тільки знань і вмінь в області питання мовленнєвого розвитку старших дошкільників, а вимагає ефективного їх застосування в реальній практиці. Причому набір знань і вмінь майбутнього вихователя індивідуальний і вдосконалюється в більшій мірі самостійно.

До кінця дошкільного віку за певних умов виховання дитина починає не тільки користуватися мовою, а й усвідомлювати її будову, що має важливе значення для подальшого оволодіння грамотою [6].

У процесі свого розвитку мовлення дітей тісно пов'язане з характером їхньої діяльності та спілкування. Розвиток мовлення йде в декількох напрямках: вдосконалюється його практичне вживання в спілкуванні з іншими людьми і, разом з тим, мова стає основою перебудови психічних процесів, знярядям мислення.

О. Струніною мовленнєвий розвиток розглядається, як розвиток умінь розуміти і користуватися мовою: розвиток фонематичного слуху і звукового аналізу, словника, усвідомлення складу слів, формування граматичних категорій, розвиток комунікативних умінь, умінь і навичок зв'язного мовлення. Велику роль у розвитку мовлення дітей, в підвищенні її виразності і культури, на думку М. Алексеевої, відіграє робота над образотворчими засобами мовлення. Образні засоби оживляють мову, роблять її влучною, емоційною, гнучкою [2; 9].

На розвиток мовлення дитини старшого дошкільного віку, оволодіння нею виразними засобами рідної мови великий вплив здійснює художня література, такий аналіз літературних творів, коли увага дитини привертається не тільки на зміст, а й на виражальні засоби мови: казки, оповідання, вірші.

З. Гриценко зазначає, що вже в період переддошкільного віку починається більш інтен-

сивне формування словесно-логічного мислення, яке пов'язане з використанням і перетворенням понять. Проте старші дошкільники, як зауважують А. Богуш, О. Ушакова, правильно застосовують вирази, особливо лаконічні, влучні вислови з літературних творів під час спілкування з однолітками, дорослими [3; 9].

За даними Л. Венгера, у старших дошкільників, коли вони намагаються щось розповісти, з'являється типова для їхнього віку мовна конструкція: дитина спочатку вводить займенник («вона», «він»), а потім, наче відчуваючи неясність свого викладу, пояснює займенник іменником: «вона (дівчинка) пішла», «вона (корова) пасеться», «він (вовк) напав», «вона (куля) покотилася» і т. ін. [4]. Це істотний етап у мовному розвитку дитини. Ситуативний спосіб викладу хіба що переривається поясненнями, орієнтованими на співрозмовника. Питання з приводу змісту оповідання викликають на цьому етапі мовного розвитку бажання відповісти більш докладно і зрозуміло. На цій основі виникають інтелектуальні функції мовлення, що виражаються у «внутрішньому монологі», під час якого відбувається наче б то розмова з самим собою [2].

Як відомо, словесний зразок здійснює вирішальний вплив на формування зв'язних форм мовлення і на можливість позбутися у ньому ситуативних моментів. Але опора на наочний зразок посилює ситуативні моменти у мовленні дітей, знижує елементи зв'язності і збільшує моменти експресивності. По мірі розширення кола спілкування і по мірі зростання пізнавальних інтересів дитина оволодіває контекстним мовленням. Це свідчить про провідне значення засвоєння дітьми граматичних форм рідного мовлення. Дана форма мовлення характеризується тим, що його зміст розкривається в самому контексті і, тим самим, стає зрозумілим для слухача, незалежно від урахування ним тієї чи іншої ситуації. Контекстним мовленням дитина опановує під впливом систематичного навчання. На заняттях у дитячому садку дітям доводиться викладати більш абстрактний зміст, ніж у ситуативному мовленні, у них з'являється потреба в нових мовленнєвих засобах і формах, які діти привласнюють з висловлювань дорослих.

Піклуючись про збагачення лексики дітей, ми повинні розуміти, що і слова, засвоєні дітьми, поділяються на два розряди. У

перший з них, який можна назвати активним запасом слів, входять ті слова, які дитина не тільки розуміє, але активно, свідомо, при будь-якому зручному випадку вставляє у своє мовлення. До другого, пасивного запасу слів, відносяться слова, які людина розуміє, пов'язує з певним поданням. Нове пропонуване слово поповнить словниковий активний запас дітей тільки в тому випадку, якщо воно буде закріплене. Після неодноразового його промовляння, діти повинні сприймати його слухом і свідомістю можливо частіше.

Таким чином, підготовка майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку повинна відповідати завданням формування загальнокультурних, професійних і спеціальних компетенцій майбутніх вихователів під час освітнього процесу у вищих навчальних закладах з тим, щоб не тільки скорегувати наявні порушення у мовленні дошкільників, а й забезпечити повноцінний розвиток особистості дитини за умов, що в педагогічному процесі ДНЗ будуть об'єднані зусилля всіх фахівців і батьків.

Т. СТЕПАНОВА, О. СКОРИНА

Mykolaiv

FROM SPEECH COMPETENCE OF A TEACHER TO SPEECH DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD

The article deals with requirements regarding speech preparation of future teachers of modern preschool educational institutions at higher education institutions. The meaning of the notions «competence» and «competency» is disclosed together with a list of pedagogical skills which constitute a teacher's pedagogical competence and key professional competencies of a teacher (knowledge of all educational process components and professional skill of a teacher). The authors also explain the preparation components necessary for future teachers to develop speech of older preschool children. A special attention is given to fiction literature and its influence on speech development of older preschool children with an emphasis on language expressive means.

Key words: competence, competency, speech development, speech, readiness, preparation.

Т. М. СТЕПАНОВА, О. В. СКОРИНА

г. Николаев

ОТ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

В статье раскрываются требования к речевой подготовке будущих воспитателей современных ДОУ в высших учебных заведениях образования. Дается сущность понятий «компетентность», «компетенция», перечень педагогических умений, раскрывающих педагогическую компетентность воспитателя, определены ключевые профессионально-педагогической компетенции (знания обо всех компонентах процесса образования и профессионально-педагогические умения). Раскрыто составляющие подготовки будущих воспитателей к развитию речи детей старшего дошкольного возраста. Обращается внимание на влияние художественной литературы на развитие речи детей старшего дошкольного возраста, когда акцентируется их внимание на выразительные средства речи.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, речевое развитие, речь, готовность, подготовка.

Список використаних джерел

1. Абдалина Л. В. Профессиональное развитие педагога в системе повышения квалификации: монография / Л. В. Абдалина. — М. : Издательство РГСУ, 2008. — 327 с.
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип / М. М. Алексеева, Б. Яшина. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / Алла Михайлівна Богуш. — К. : Вид. Дім «Слово», 2008. — 428 с.
4. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. — М. : Просвещение, 1973. — 234 с.
5. Захараш Т. Сучасне оновлення змісту підготовки вихователя / Т. Захараш. — К. : Світич, 2009. — 430 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1990. — 119 с.
7. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 310 с.
8. Сластени В. А. Общая педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина : в 2 ч. — М. : ВЛАДОС, 2002. — 293 с.
9. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. -метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

Стаття надійшла до редколегії 14.04.2015

УДК 372.87, 373.3

Л. Д. СТЕФІНІВ

м. Івано-Франківськ

lesja-stefnv@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ВПРАВ В ПРОЦЕСІ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

У статті пропонуються види ефективних лексичних завдань і вправ та їх приклади, що сприятимуть збагаченню словника на уроках дисциплін освітньої галузі «Мистецтво» у початковій школі. Здійснено аналіз матеріалів підручників із освітньої галузі «Мистецтво» початкової ланки освіти, що дало змогу віднайти види пропонованих лексичних вправ та визначити категорії слів, якими збагачують словник молодшого школяра.

Ключові слова: словникова робота, збагачення словника, лексичні завдання і вправи, засоби збагачення лексики.

Сучасні навчальні програми початкової школи спрямовані на забезпечення конкурентоспроможності сучасного школяра як майбутньої всесторонньо розвиненої особистості. Для досягнення цієї мети державні вимоги до рівня знань молодшого школяра сформульовані з урахуванням міжпредметних зв'язків дисциплін, що вивчаються. Аналіз програм предметів художньо-естетичного циклу початкової школи вказує на їх тісний зв'язок із освітньою галуззю «Мови та літератури». Серед забезпечених умінь і навичок знаходимо збагачення словника учнів початкової школи поняттями художнього та музичного спрямування.

Збагачення словника є складовою словникової роботи, що провадиться на уроках рідної мови зокрема та має на меті засвоєння нових слів та нових значень тих, котрі наявні у вокабулярі учнів. Для забезпечення вказаних навичок у процесі художньо-творчої діяльності педагогу необхідно звертатись до комплексу завдань та вправ, що допоможуть сформувати навички розуміння, вживання певних понять учнем – збагачувати його мовлення. На жаль, у науково-методичній літературі наразі наявні системи вправ для уроків освітньої галузі «Мови та літератури», але не виділено окремо тих, котрі можуть застосовуватись для збагачення словника на уроках предметів художньо-естетичного циклу.

Метою статті є визначити види ефективних лексичних завдань і вправ та їх приклади, що сприятимуть збагаченню словника на

уроках дисциплін освітньої галузі «Мистецтво» у початковій школі.

Слово входить до активного словника учня, якщо він розуміє його, усвідомлює правильність граматичних форм та закріплюється у пам'яті через активне вживання у мовленні. Таким чином, засвоєння понять необхідно супроводжувати комплексом лексичних вправ, котрі проілюструють учню лексичне значення слова, його можливий міжпредметний характер та граматичні форми і сприятимуть фіксації в активному словнику школяра.

Дослідження розвитку словника учня початкової школи відбувалось ще минулого століття. Наукові основи словникової роботи розроблялися Я. А. Коменським, К. Д. Ушинським, Ф. І. Буслаєвим, І. І. Срезневським, Д. І. Тихоміровим. Важливого значення роботі над словом надавали С. Х. Чавдаров, В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович та інші.

Проблема словникової роботи дітей дошкільного віку також досліджувалась у різних напрямках багатьма вченими. Зокрема, збагачення словника дітей раннього віку вивчали Ю. А. Аркін, Г. М. Ляміна та ін., дітей дошкільного віку: Г. Н. Бавикіна, А. М. Богуш, І. М. Непомняща, Ю. С. Ляховська та ін.; основні аспекти становлення і розвитку лексики дітей впродовж дошкільного дитинства: М. М. Коніна, В. І. Коник, Н. В. Кудикіна, Н. І. Луцан та ін.

Ф. І. Буслаєв вказував на важливе значення словникової роботи на уроках не лише з

ціллю навчання грамотному письму, але й для розуміння учнями лексичного значення слів. Саме це розуміння, на думку автора, гарантує точний і усвідомлений вибір слів в умовах природної мови.

К. Д. Ушинський засвідчував необхідність привчати дітей широко застосовувати відомі їм слова. Також він закликав учителів «... виправляти і поповнювати словесний запас дитини відповідно до вимог її рідної мови і притому вводити ці виправлення та поповнення не тільки в знання дитини, але і в число її звичок, виконуваних з тією легкістю і швидкістю якої вимагає мова словесна і навіть письмова». Справедливим є твердження педагога щодо бідності лексики школяра, яка «...породжує одноманітність мовлення і робить його незрозумілим для слухачів». Школяр у такому випадку, вважав К. Д. Ушинський, не може підмінити одне слово іншим, не може переставити двох слів, його мова перебуває «...в ланцюгах тих рядків, які він завчив» [3, 94].

Першочерговим завданням словникової роботи, з погляду відомих методистів О. В. Текучова, М. Р. Львова, І. О. Синиці та ін., є формування лексичного запасу учнів, його збагачення, поповнення, а також розширення на базі засвоєних слів й уточнення значень уже відомих.

Як зазначає А. М. Богуш, формування дитячого словника є тривалим, складним процесом кількісного нагромадження слів, засвоєння соціально закріплених значень та вміння доцільно уживати їх у конкретних умовах спілкування.

Значну увагу розробці методики збагачення словника приділяла у своїх працях Є. І. Тихеева. Слушною є думка науковця, що для розвитку та збагачення словника дитини, її треба оточити предметами, котрі можна розглядати, порівнювати, вивчати в іграх і праці, а результати таких спостережень відображати в слові. Автор акцентує на необхідності створити умови, за яких у дитини з'явилось би бажання і потреба передавати в мовленні свої враження від предметів і явищ, які нею сприймаються.

Слушним є твердження відомого ученого-методиста А. В. Текучева, котрий пояснював

неможливість епізодичної словникової роботи. Адже робота над лексичним матеріалом вимагає систематичності, повинна бути добре організована, педагогічно доцільно побудована, пов'язана з усіма розділами курсу мови [2, 15].

Однак, такого роду методичні вказівки не враховують держвимоги предметів освітніх галузей, відмінних від «Мови та літератури». Для проведення систематичної та ефективної роботи щодо збагачення словника на уроках предметів художньо-естетичного циклу педагогу варто звертатись до комплексу лексичних завдань і вправ, що мають на меті формувати в учнів навички вживання, застосування та введення в активний словник понять, що вивчаються.

Такі вправи зорієнтовані на розширення словника учнів, а також на вироблення у них уміння обирати із свого лексичного резерву для висловлення думки ті слова, які найбільше відповідають змісту висловлювання.

У процесі виконання лексичних вправ перед дітьми, з одного боку, розкривається багатство рідної мови, а з іншого – діти вчаться вживати ці слова у своєму мовленні.

Для визначення найбільш доцільних та ефективних лексичних завдань і вправ, котрі педагоги можуть застосовувати на уроках освітньої галузі «Мистецтво» у початковій школі, звернемось безпосередньо до їх систематизації та визначимо, які із них пропонують автори навчальних підручників.

Автори підручника «Методика навчання української мови в школі» лексичні вправи систематизують за такими критеріями:

І. За дидактичною метою, що спрямовані на усвідомлення школярами функції слова у мовленні. З огляду на це розрізняють: вправи, розраховані на пояснення значення слів: (пояснити значення слова у тексті, прочитати речення, пояснити значення підкреслених слів, відгадати загадку, пояснити, які предмети названі словом-відгадкою); вправи на формування навичок використання слів у власному мовленні (скласти речення з різними значеннями багатозначного слова, скласти речення з кількома словосполученнями, описати два предмети, використовуючи синоніми чи антоніми).

II. За природою розумових операцій, які здійснюють учні під час роботи зі словом, розрізняють: аналітичні вправи (аналіз текстів: дефініція невідомих слів, уточнення відтінків значення слів, з'ясування мети його вживання); синтетичні вправи (складання речень із словом, вжитим у певному значенні, дописування речень, виконання різних творчих вправ, добір синонімів чи антонімів та їх вживання у тексті); вправи на порівняння текстів чи речень, у яких відбувалася заміна одних слів на інші (усунення недоречних повторювань, уживання емоційно забарвленої і образної лексики тощо).

III. За ступенем самостійності у виконанні виділяють вправи: розраховані на спостереження за вживанням і значенням окремих слів у готових реченнях чи текстах: конструктивні вправи (введення в речення антонімів, складання словосполучень із вказаних слів, підстановка одних слів іншими, доповнення речень порівняннями); творчі вправи (складання словосполучень, речень із потрібним словом, розповідей із опорними словами тощо).

За формою виконання автори виділяють усні і письмові вправи з лексики.

Зважаючи на цю класифікацію, можемо зауважити, що для предметів художньо-естетичного циклу найбільш доцільно застосовувати усні творчі вправи, котрі будуть не тільки збагачувати словник молодшого школяра, але й сприятимуть розвитку образного мислення, уяви та мовлення.

У дослідженні Н. В. Мордовцевої знаходимо таку класифікацію лексичних вправ:

- відшукування виучуваного лексичного явища в поданій групі слів, словосполученнях, реченнях, зв'язних текстах. Такого роду вправи є аналітичними за своєю сутністю та зорієнтовані на закріплення знань учнів про істотні ознаки кожного лексикологічного поняття;
- добір (самостійний чи з використанням друкованих джерел) зразків, які ілюструють виучуване лексичне явище;
- спостереження за функцією виучуваного лексичного явища у текстах різних стилів;
- групування виучуваних лексичних явищ за певною ознакою;
- відшукування і виправлення лексичних помилок і недоліків (у групах слів, словосполученнях, реченнях і текстах);
- лексичний розбір (характеристика слова на основі знань про лексичні явища) [4].

Такого роду вправи, варто також застосовувати на уроках освітньої галузі «Мистецтво», однак скоріш в рамках інтегрованих занять, дослідницької роботи школярів, проектної діяльності тощо. Адже вони зорієнтовані більше на лексичне явище, а урок мистецького спрямування у школі передбачає відведення основної частини заняття для проведення продуктивно-творчої діяльності та практичної роботи. Таким чином, можемо сказати, що лексичні вправи повинні бути лаконічно сформульованими та одночасно з цим містити чітко визначену мету та сприяти якісному засвоєнню понять, а також бути в руслі уроку продуктивно-творчої діяльності.

С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко та О. І. Мельничайко вказували на ефективність творчих вправ під час словникової роботи. Адже такого роду вправи є більш цікаві школярам, створюють для них «гру в слова» [3, 89]. Вони, на думку науковців, готують учнів до орфографії та дають дітям «владу над тим запасом слів, що несвідомо лежить у їхній пам'яті» [3, 94]

Словниково-логічні вправи є також ефективним засобом вирішення проблеми. Вперше у вітчизняній методиці вони були запропоновані К. Ушинським. Це вправи на порівняння, узагальнення, класифікацію, і сприяють формуванню вміння розмірковувати, виділяти головні ознаки предметів, явищ.

Варто згадати науковий внесок Є. І. Тихеевої в методику збагачення словника дітей. Науковець окрім лексичних завдань та вправ акцентувала на важливості організації спостережень, екскурсій тощо, що доцільно застосовувати на уроках художньо-естетичного циклу, адже є сприятливими формами для розвитку творчих вмінь, образного мислення, креативності учня. Автор підтверджує прямий зв'язок уявлень з належним словом, що відбувається під час учнівських спостережень, і збагачує активний вокабуляр учня. «Слово і уявлення – це щось неподільне: вони ніколи не повинні розлучатись» [6, 82]. Є. І. Тихеева стверджувала, що уявлення повинно випереджувати слово, а слову варто йти слідом за уявленнями. Ті уявлення, що не віднайшли відображення в «ясному, розумному слові», втрачають свою цінність. Речі та

явища, що пізнаються, забарвлені людською мовою, поняттями, знаходять свою рефлексію саме у слові [6, 28].

Важливим методом збагачення словника Є. І. Тихеева вважала екскурсії, які можна проводити як у самому освітньому закладі, так і за його межами для ознайомлення вихованців із новими поняттями. Методика проведення екскурсій, розроблена Є. І. Тихеевою, зберігає свою цінність й для сучасної освіти, зокрема для дисциплін художньо-естетичного циклу, адже екскурсія може мати форму відвідування мистецького заходу, кабінетів, де зібрані твори мистецтва чи музеїв, творчих вечорів як у початковому закладі, так поза ним.

Значне місце в роботі з дітьми Є. І. Тихеева відводить картині. Науковець обґрунтувала призначення картини для закріплення набутих знань, уточнення та їх розширення. Розглядаючи картини, діти навчаються спостерігати, що активізує розвиток інтелектуальних процесів (мислення, уяви, побудови логічних суджень), розвитку мовлення. Дослідник чітко вказує на значний навчальний потенціал творів мистецтва, зокрема для вивчення рідної мови, яке, на думку науковця необхідно поєднувати з вихованням любові до кращих художніх зразків та літератури у дітей. Вона пропонувала вихователям користуватися всім доступним у рідній поезії і мистецтві.

Організація вчителем систематичної роботи із залученням вказаних вище форм проведення занять освітньої галузі «Мистецтво» та впровадженням різного роду лексичних вправ, сприятимуть виробленню і зміцненню в учнів звички ширше вживати слова зі свого словникового запасу для точнішого передавання своєї думки.

Уже в період навчання грамоти слід систематично спрямовувати роботу на збагачення словника учнів прикметниками, тому що прикметник, як ніяка інша частина мови, сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та виразності.

Збагачення словникового запасу учнів відбувається на всіх уроках. Так, програма з математики також великого значення надається засвоєнню належної термінології, чим

провадить словникову роботу у початковій школі.

Можливості поповнювати словниковий запас учні мають і на уроках трудового навчання, ознайомлюючись зі своєрідними назвами (інструментів і пристосувань для роботи, матеріалів для використання виробів та безпосередньо виробами).

Аналіз матеріалів підручників із освітньої галузі «Мистецтво» початкової ланки освіти, дав змогу віднайти види лексичних вправ, що пропонуються з метою проведення словникової роботи та визначити категорії слів, якими збагачують словник молодшого школяра. Окрім цього, такий аналіз програмової літератури, посприяв встановленню недоліків на шляху розширення вокабуляра учня, відсутністю варіантів вправ для роботи на уроці зокрема.

Сучасні підручники музики для початкової ланки освіти містять елементи організації словникової роботи та окремі види вправ для збагачення лексики учня, а саме:

- пояснення нових понять (короткі словникові статті для учнів вказаної вікової категорії, словники в малюнках);
- закріплення нової термінології (самостійне пояснення термінів: як розумієш вислів, поясни слова, виправ помилки у реченні, покажи на малюнку тощо);
- складання розповіді;
- наявність ребусів;
- пошук прислів'їв та приказок у текстах.

Однак, програмові підручники мають і недоліки, що ускладнюють організацію словникової роботи. Так, авторами не передбачено проблему наголошення багатоскладових понять, наявності невідомих понять для молодшого школяра у поясненні програмового нового поняття, що призводить до ускладнення самостійного ознайомлення з поняттями школярів та некоректного засвоєння їх значень. Також авторами не подано прикладів синтаксичних конструкцій із новими поняттями – школяр не сприймає нове поняття як складову мовлення, не відбувається уточнення значення із контексту. Проблему становлять і відсутність послідовності подання матеріалу у підручниках музики, де завдання із вказаним поняттям передують поясненню нововведеної термінології; використані скорочення у підручнику не містять розшифру-

вання, чітко прослідковується однотипність вправ. Такого роду помилки негативно впливають на самостійну організацію роботи школяра, некоректне засвоєння нових понять та ускладнюють навчальний процес вказаної освітньої галузі.

Розглянувши матеріали підручників із образотворчого мистецтва, бачимо наявність згаданих вище недоліків. Однак, позитивним є врахування авторами необхідності забезпечення міжпредметних компетенцій, яскравим прикладом чого є матеріали на ознайомлення із геометричними фігурами (математика) та завдання і вправи щодо назв пір року (природознавство). Але такі поодинокі завдання не сприяють систематичному збагаченню словника поняттями міжпредметного характеру. Для закріплення нових понять пропонуються тільки вправи типу «Назви предмет». Візуальним дефектом підручника щодо провадження словникової роботи є відсутність виділення деяких нових понять, хоча позитивним є пояснення авторами невідомих та, водночас, не програмових понять.

Таким чином, організація ефективної словникової роботи на уроках предметів художньо-естетичного циклу опирається в більшості на педагога та його досвід. Вчителів для збагачення лексики школяра поняттями із галузі мистецтва варто додати інші завдання та вправи, що сприятимуть активізації уваги учня, його зацікавленості у вивченому.

Зробити свідомим процес запам'ятовування графічного образу деяких слів дозволить їх етимологічний аналіз, який може подаватися дітям у вигляді завдань типу «Це цікаво!» або «Чи знаєш ти?».

На етапі первинного ознайомлення дітей із неперевіреними словами найбільш продуктивними є вправи, спрямовані на усвідомлення лексичного значення цих слів і закріплення в пам'яті їх графічного образу за рахунок багаторазового перечитування і списування. Однак, педагогу варто пам'ятати про продуктивно-творчий характер роботи на уроках освітньої галузі «Мистецтво». Тому рекомендованим є використання усних форм роботи над новими поняттями на шляху до збагачення лексики молодшого школяра. Наприклад,

такими вправами можуть бути пошук зайвого слова, складання з ним речення, визначення, у якому значенні (прямому чи переносному) вжито виділені слова, розгадування ребусів, кросвордів та інших логічних вправ, організація проектної діяльності та дослідницької роботи для одержання додаткової інформації про поняття.

Іноді з метою запам'ятовування словникові слова можна розташовувати ритмічно і так, щоб вони римувалися. Звичайно, це не вірші і тому подібні набори слів не несуть смислового навантаження, однак у такий спосіб запам'ятовуються значно швидше.

Отже, словникова робота на уроках предметів художньо-естетичного циклу, а саме збагачення лексики молодших школярів потребує розробки завдань та вправ, які б нівелювали недостатню їх кількість у сучасних програмових підручниках, враховували продуктивно-творчий характер діяльності школяра на уроках вказаних дисциплін, допомагали педагогу у системності вивчення нових понять, а також розвивали самостійність школяра на шляху одержання нових знань та сприяли позитивній мотивації збагачення лексики учня.

Список використаних джерел

1. Забіяка В. Робота зі словником / Віра Забіяка // Початкова школа. — 1997. — № 10. — С. 8—10.
2. Лазаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками / Наталія Лазаренко // Початкова школа. — 1999. — № 1. — С. 14—17.
3. Методика викладання української мови : [навч. посіб. для учнів педучилищ із спец. 03.07 Викладання у почат. кл. і пед. ін-тів із спец. 03.08.00 Педагогіка і методика почат. навчання] / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. — К. : Вища шк., 1992. — 398 с.
4. Мордовцева Н. Робота з лексичними вправами на уроках української мови [Електронний ресурс] / Наталія Мордовцева // Наука і інновації. — 2012. — Режим доступу: http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.
5. Наумчук М. М. Сучасний урок у початковій школі (Методика і технологія навчання) / М. М. Наумчук. — 3-тє вид. — Тернопіль : Астон, 2009. — 352 с.
6. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Елизавета Ивановна Тихеева. — 5-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1981. — 111 с.

L. STEFINIV

Ivano-Frankivsk

PRACTICING THE LEXICAL EXERCISES FOR YOUNGER STUDENTS' VOCABULARY ENRICHMENT AT LESSONS OF ARTISTIC AND AESTHETIC CYCLE

The article offers effective kinds of vocabulary exercises and tasks. Their examples will help to enrich the vocabulary at the lessons of educational field «Art» in elementary school. The analysis of textbooks in educational materials industry «Art» primary level education made possible to find lexical exercises and define the category of words that enrich the younger pupils' vocabulary.

Key words: vocabulary work, enriching lexis, lexical tasks and exercises, vocabulary enrichment facilities.

Л. Д. СТЕФИНІВ

г. Ивано-Франковск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У ПРОЦЕССЕ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

В статье предлагаются виды эффективных лексических заданий и упражнений, их примеры, способствующие обогащению словаря на уроках дисциплин образовательной области «Искусство» в начальной школе. Осуществлен анализ материалов учебников по образовательной области «Искусство» начального звена образования, что позволило найти виды предлагаемых лексических упражнений и определить категории слов, которыми обогащают словарь младшего школьника.

Ключевые слова: словарная работа, обогащение словаря, лексические задания и упражнения, средства обогащения лексики

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 376.015.3:159.942-056.34:616.896

В. В. ТАРАСУН

м. Київ

**КОГНІТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛОГОПЕДА:
СТАДІЇ ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ, ФОРМИ ПРЕДСТАВЛЕННЯ
І ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ**

У статті розкриті концептуальні проблеми обробки інформації, отриманої фахівцем у процесі логопедичного обстеження дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: діти з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку, діагностичне логопедичне обстеження, вибір засобів діагностики, когнітивна діяльність логопеда.

З етапами збору, інтерпретації і повідомлення результатів логопедичного обстеження пов'язано декілька важливих концептуальних проблем. До них відносимо: визначення місця, яке в них займає діагноз, загальну стратегію обстеження, когнітивну діяльність логопеда. Значна частина діяльності педагога визначається потребою в логопедичному діагнозі. Так, наприклад, відповідно до законів США і деяких країн Західної Європи, в кінці всіх звітів потрібно вказувати такий діагноз для адміністративних і страхових потреб. В країнах, де використовують міжнародну систему класифікації, класифікація мовлен-

невих розладів входить до складу більш загальної офіційної системи індексації всіх порушень. Наскільки адекватна діагностична система? Той факт, що Американська психіатрична асоціація та Всесвітня Організація Охорони Здоров'я за останні десятиліття декілька разів вносили зміни до класифікаційної системи, говорить про те, що багато фахівців вважають діагностику важким завданням і такою, що не забезпечує точних результатів. Водночас майже всі спеціалісти визнають необхідність в діагностичних категоріях як способу угруповання дітей з однаковими психологічними і логопедичними проблемами в

цілях правильного ведення документації. Проте, наприклад, деякі гуманістичні психологи заперечують проти будь-якої класифікації та систематизації людей; хоча, якщо вони збираються отримати, наприклад, в США компенсацію за страховкою, їм доводиться навішувати на клієнта відповідний ярлик, що припускає страхові виплати. Застосовуючи терміни угруповання, логопед неявно приймає ряд допущень, а саме: використання типів (виражених синдромів), акцент на наявних у дитини мовленнєвих розладах замість акценту на його позитивних характеристиках і навичках, а також акцент на так званій «малій діагностиці», зосередженій на конкретній ситуації.

Мета статті: розкрити концептуальні проблеми обробки інформації, отриманої фахівцем у процесі логопедичного обстеження дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

При складанні висновку логопедичного обстеження може зустрітися чимало проблем: зловживання термінологією, незрозумілою батькам дитини, або нездатність задовольнити запити і потреби батьків чи установи, яка направила їхню дитину на обстеження. Іншою типовою помилкою при написанні звіту, якої особливо часто припускаються недосвідчені логопеди, є спроба охопити, інтерпретувати абсолютно всі дані, зібрані в процесі логопедичного обстеження. Неякісні прогнози можуть фактично знизити валідність проведених процедур, а дублювання завдань зовсім не обов'язково сприятиме її підвищенню. Також необхідно остерігатися ризикованих спроб обґрунтувати свою власну тенденційність: ефективному логопеду завжди слід розглядати проблему з обох сторін, відшукуючи дані на користь і тієї, й іншої точки зору. Класичною проблемою при складанні висновку є також невміння індивідуалізувати звіт. Це так званий «ефект Форера» (1948) для описів, що є сумішшю стереотипів і розпливчастих слів, а також для висновків, які містять такі універсально валідні твердження, як «дитина тривожна, агресивна, не контактна» або «мати відчуває змішані почуття до поведінки дитини – іноді вона сердиться, а іноді задоволена». Проблема індивідуалізації логопедичного висновку – не з

легких. За даними спеціальних досліджень, батьки із задоволенням сприймають фальшиві або співчутливі описи власної дитини (Forer, 1948; Snyder, Shenkel & Lowery, 1977; Sundberg, 1955). Це також так званий ефект Б. Форера, коли кожна окрема людина вважає точним описом свого характеру такий опис, який дуже загальний і підходить будь-якій людині. Щоб уникнути таких розпливчастих усереднених повідомлень логопед повинен вказувати частоту проблемних форм мовлення і поведінки дитини або цитувати власні твердження батьків, почуті з їхніх власних вуст або взяті з медичної картки дитини. Такі заходи дозволяють індивідуалізувати інтерпретації і надати їм чіткий і конкретний зміст.

Щодо діагностичної системи, то існує кілька альтернатив, як, наприклад, функціональний аналіз біхевіористів, розробки спеціалістів в галузі факторного аналізу по виділенню спільних рис, а також деякі інтерперсональні і психоаналітичні системи. Однак визнається, що жодна з них не має міцної психолого-педагогічної та правової підтримки, і навряд чи така з'явиться в доступному для огляду майбутньому. І все ж, незважаючи на всі наявні недоліки, спеціалісти змушені змиритися з реальністю в сучасній практиці і добре розбиратися в способах угруповання дітей. У той же час заохочуються подальші пошуки в цій галузі для доповнення її іншими концептуальними системами.

Когнітивна діяльність логопедів, які проводять обстеження, також потребує подальших досліджень. На мислення професіоналів та науковців значною мірою впливають характерні побутові уявлення про ті чи інші мовленнєві порушення. Дуже важливим є те, як формує логопед робочий образ дитини і як він повідомляє інформацію про неї іншим людям. Лише невелика кількість робіт закордонних вчених була присвячена вивченню того, як фахівці формують робочі, «особистісні» моделі дитини, зокрема дитини з розладами мовлення, як і ті стилі, які вони використовують, розроблюючи свою «модель дитини» або повідомляючи свої висновки оточуючим. Один з методів, що використовується, носить назву «роздум вголос». Логопед крок за кроком описує те, як він розгля-

дає одержану інформацію, як впорядковує її, формує свої враження і яким шляхом приходять до своїх рішень і рекомендацій. Іноді педагог вдається до техніки стимульованого пригадування, коли просять батьків нагадати йому його ж думки. На сьогодні аналогічна техніка використовується з метою розробки послідовності кроків для комп'ютерної інтерпретації ММРІ – структурної схеми прийняття рішень.

Нині є велике число досліджень, присвячених прогнозуванню і запобіганню виникнення мовленнєвих порушень, які, однак, не призвели до побудови загальних теорій обробки інформації, одержаної в результаті обстеження дитини. Проте, деякі вчені і практики не заперечують корисність навіть «неприпустимої» моделі, тобто формулюванню логопедичного висновку, заснованому переважно на інтуїції та інших неоптимальних методах прийняття рішень. Це пов'язано з тим, що фахівці переважно краще справляються з встановленням, відбором і кодуванням інформації, ніж з її інтеграцією. Визначення ж інформації, яка є релевантною для конкретного логопедичного випадку (тобто мірою відповідності отриманого результату бажаному), вимагає хорошого професійного чуття, підготовки і досвіду. Тренінги з метою підвищення точності логопедичного прогнозування спрямовуються на навчання логопедів шляхом спостереження та реєстрації особливостей комунікативної поведінки дитини, а також тих рішень і ситуацій, в яких вона або зазнала невдачі, або, навпаки, домоглася успіху. Доводиться, що таким чином педагог може удосконалювати власні навички спостереження, які надзвичайно важливі для процесу логопедичного обстеження.

Важливою метою в логопедичній роботі стає розробка теорії практичної оцінки. Така теорія має увібрати в себе когнітивні процеси логопеда, які використовуються при конструюванні робочих образів, прийнятті рішень, логопедичному прогнозуванню, перевірці гіпотез в поєднанні з формальними статистичними процесами. Таку інкрементну (покрокову, нарощувальну) процедуру розробки моделі шляхом кількаретового переключення між логопедичними гіпотезами та

їхньою перевіркою в реальних ситуаціях нерідко характеризують як «зав'язування шнурків» (Goldberg, 1970; Patterson & Bank, 1987).

Перевірка логопедичних гіпотез (одне з основних завдань оцінювання) неявно закладена на всіх етапах роботи, навіть на тих, які обмежуються описовими завданнями. Для підтвердження висунутих припущень і прогнозів спеціалісти вдаються як до теорії логопедії, так і до повторних процедур обстеження (структуровані та напівструктуровані інтерв'ю, тести й аналіз записів). Між практичними методами і теоріями існує взаємозалежність, оскільки теорію не можливо перевірити емпірично без тих чи інших засобів збору інформації, а методи практичної роботи черпають з теоретичних положень свій сенс і конструктивну валідність. Тому навколо первинних концептів обстеження утворюється так звана помологічна мережа, тобто комплекс загальних правил, перевірених на конкретних прикладах або протестованих емпірично. Разом з тим, деякі науковці закликають до контекстуалізації вимірів, тобто достатнього ступеня їхньої точності. Заклик контекстуалізувати виміри дослідники обґрунтовують, наполягаючи на тому, що загальні характеристики особливостей мовленнєвого розвитку, вимірювані багатьма завданнями, затуляють собою варіативність індивідуальної експресії в різних ситуаціях. У цьому зв'язку вважається, що логопедична робота повинна найперше брати до уваги інформацію про ті конкретні комунікативні ситуації, в яких дітей будуть оцінювати. Виявлення сильних сторін і особливостей способу життя дитини з розладами мовлення, які формуються в процесі повсякденної взаємодії дитини з навколишнім середовищем, обіцяє стати головним елементом успішного обстеження.

Сутність наступної значної проблеми найкраще передається питанням: наскільки виявляться практичними заключні етапи процесу обстеження? Питання про корисність використання різноманітних підходів до інтерпретації одержаних даних, сучасні способи використання статистичних допоміжних засобів та складання звітів на прикінцевих етапах обстеження дітей з тяжкими

розладами мовлення не вивчалось. Водночас результати аналізу аналогічних питань в психології показують, що особи і організації, які направляли дітей на обстеження, вважали звіти в цілому значущими і констатували, що 52% з цих звітів так чи інакше надали позитивний вплив на методи роботи і тільки 22% не відчули ніякого ефекту, а 2% вважали, що інтерпретація одержаних даних позначилися згубно. Підкреслюється неприпустимість неправильно обраного основного акценту звіту, надмірної спекулятивності, туманності і непридатності звіту для батьків чи керівників дитячих освітніх закладів. Тобто, логопед має чітко розуміти їхні цілі і тісно ув'язувати свої остаточні висновки з потребами батьків дитини. Обстеження є обґрунтованим тільки в тому випадку, якщо воно тим чи іншим чином допомагає дитині і її батькам, а в більшості випадків, – і закладу. Більшість суперечок і досліджень в галузі психології зосередилося на релевантності обстежень. Деякі теоретики психології (наприклад, К.Роджерс) взагалі заперечують проти етапу формальної оцінки і вважають, що слід відразу переходити безпосередньо до психолого-педагогічного втручання. Інші наполягають на тому, що коли фахівець знайомиться з дитиною і поглядами його батьків, то обстеження, нехай навіть скорочене і неформальне, все одно відбувається. З іншої сторони, такі напрями, як поведінковий і когнітивно-поведінковий наполягають на безпосередньому і постійному взаємозв'язку між обстеженням і психолого-педагогічним втручанням.

Медична ж модель взагалі постулює необхідність проводити діагностику перед початком втручання, а через те завжди вимагає обстеження, іноді формального типу, з використанням інтерв'ю і тестів. Г. Таллент (G. Tallent, 1992) з цього приводу заключає, що «спеціалісти, зокрема терапевти, які нехтують даними психологічного обстеження, роблять це на свій страх і ризик».

Є ще одна важлива практична проблема: чи виправдані час і сили, які витрачаються на обстеження, у фінансовому відношенні? Зокрема, можливо, не рентабельно витрачати кілька годин на проведення, підрахунок результатів і інтерпретацію тесту, а витратити

той же час на якісь інші логопедичні дії або на іншу дитину? Чи багато додає до висновку про дитину інтерв'ю чи інша процедура обстеження крім того, що вже вдалося визначити на підставі анкетних даних і короткого анамнезу? Багатьма дослідженнями в галузі загальної і спеціальної психолого-педагогічної науки доведено, що мінімальна інформація, взята з анамнезу, є виключно важливим, але додатковим внеском в остаточну картину або робочий образ дитини. Сьогодні, як відомо, фахівці відходять від застосування таких тестів, як тест Роршаха, ТАТ чи дитячої шкали Векслера, які забирають надто багато часу, і все більше покладаються на короткі самозвіти. Проте, на думку більшості, ці зміни негативно позначаються на обстеженні як дорослих, так і дітей. Рекомендації, що стосуються процесу обстеження, вимагають більш широкого погляду, одночасно і поінформованого, і гуманного судження і розсудливості в самому широкому сенсі слова. Надалі передбачається, що серед інших ймовірних змін відбудеться зміцнення позицій комп'ютерного обстеження і зросте кількість досліджень, що тісно пов'язуватимуть таке обстеження з медико-психолого-педагогічним втручанням, спрямованим на створення оптимальних процедур корекції проблем дорослих і дітей.

Процес обстеження, в цілому вбудований в більшу структуру суспільства, і сам по собі є формою соціального впливу. Сприйняття конкретної ситуації і розуміння тих умов, в яких дитина і її сім'я перебувають протягом значної частини їхнього життя, повинні бути у списку необхідних професійних якостей добре підготовленого логопеда.

І нарешті, наведемо уривок з книги Петерсона і Фішмана «Обстеження, спрямоване на вирішення» (Peterson & Fishman, Assessment for Decision 1987, p. 395), автори якої рекомендують ряд загальних принципів, якими належить керуватися і при розробці моделей обстеження дитини, зокрема і при обстеженні дитини з тяжкими порушеннями мовлення:

- 1) приділяти при складанні програм обстеження основну увагу інтересам дітей і їхнім батькам, а не їхньому оцінюванню;
- 2) постійно співвідносити отриману оцінювальну інформацію з процесами змін в житті

дитини та її сім'ї; 3) вивчати психологічні і мовленнєві процеси дитини в часовому континуумі (неперервності); 4) включати процес обстеження в складний світ реальної дійсності таким чином, щоб виключати ігнорування істотних впливів на функціонування дитини та її сім'ї; 5) залучати системи обстеження дитини в природні умови; 6) застосовувати численні процедури при зборі даних про особливості мовленнєвого розвитку в дитини; 7) співвідносити процедуру обстеження з функціональними концепціями поведінки, які розвиваються в результаті використання техніки «зав'язування шнурків»; 8) враховувати сенситивність дитини до соціальних завдань і факторів тиску при розробці та реалізації програм обстеження. Ці принципи на сьогодні можуть слугувати в якості корисної дорожньої карти, яка задає орієнтири для постійного удосконалення логопедичного осмислення.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що:

1) проблема діагностики стану мовленнєвого розвитку дитини з аутизмом і його формування продиктована потребою у виборі і застосуванні діагностико-розвивальних засобів практичного впливу;

2) вибір засобів діагностики залежить від теоретичних переконань, знань і умінь логопеда, який працює з дитиною з тяжкими розладами мовлення;

3) об'єкт діагностування – не просто пізнавальна діяльність дитини з мовленнєвими вадами, а цілісна психофізична структура, розвиток якої описується (безвідносно до етапу дозрівання дитини), по-перше, біологічним фактором і неврологічним механізмом. По-друге, мовленнєво-мисленнєве життя дитини не є її чисто розумовим спілкуванням з предметами і людьми, а невіддільне від мотиваційно-емоційного. Водночас при аналізі одержаних діагностичних даних необхідно враховувати те, що в процесі проведення діагностування, поведінка дитини з тяжкими розладами мовлення послідовно регулюється логопедом.

Список використаних джерел

1. Когнитивная психология: история и современность / М. Фаликман, В. Спиридонова. — Ломоносовъ, 2011 — 384 с. — (Прикладная психология).
2. Солсо Р. Когнитивная психология. — 6-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 589 с. — (Мастера психологии).

V. TARASUN

Київ

SPEECH THERAPIST COGNITIVE ACTIVITY: STAGE PROCESSING INFORMATION FORMS OF PRESENTATION AND DECISION-MAKING

In the article the conceptual problems processing information obtained in the course of speech therapy expert examination of the child with severe speech disorders.

Key word: children with severely impaired speech development, diagnostic logopaedic survey, choice of diagnostic tools, cognitive speech therapy activities.

В. В. ТАРАСУН

г. Киев

КОГНИТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛОГОПЕДА: СТАДИИ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ, ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

В статье раскрыты концептуальные проблемы обработки информации, полученной специалистом в процессе логопедического обследования ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, диагностическое логопедическое обследование, выбор средств диагностики, когнитивная деятельность логопеда.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 372.461

С. О. ТЕСЛЕНКО

м. Миколаїв

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено організаційний аспект методики виховання комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності; розкрито принципи; визначено педагогічні умови виховання комунікативної культури в дітей старшого дошкільного віку та форми і методи роботи (заняття з художньої літератури, розвитку мовлення; інтегровані заняття; полілоги, віртуальний діалог з героєм художнього твору, доручення, коментар під час малювання, розігрування комунікативно-ігрових ситуацій, діалоги, обговорення, придумування свого сценарію, дискусії, розігрування самостійно створених діалогів за змістом художніх творів, морально-етичних і комунікативних ситуацій).

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, художньо-мовленнєва діяльність, комунікативна культура.

Спілкування є найважливішою частиною людського життя, а відтак, і частиною культури. У процесі спілкування дитина пізнає світ, що її оточує, засвоює і створює культурні й загальнолюдські цінності, адже особистість у процесі спілкування з іншими набуває ці цінності, які й визначають сенс її життя. Комунікації дозволяють особистості пізнати свій внутрішній світ, своє «Я», в процесі комунікації дитина набуває певного досвіду. Значимо, що завдання з виховання комунікативної культури визначено у Державному стандарті дошкільної освіти – Базовому компоненті дошкільної освіти в декількох освітніх лініях. Так, у змістовій лінії «Мовлення дитини» зазначено, що дитина вдається до комплексного застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміє орієнтуватися в ситуації спілкування, проявляє ініціативність, стриманість у спілкуванні; культуру мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції [1, 18]. В освітній лінії «Дитина у соціумі» визначено такі завдання: дитина при зустрічі пізнає знайомих, з власної ініціативи чи у відповідь на звернення проявляє готовність і здатність доброзичливо спілкуватися з ними; вміє вислуховувати дорослого, відповісти на запитання, відгукнутися на прохання, пропозицію, проявляє чемність, здатна входити в контакт з різними за віком дітьми, налаго-

джує з ними активну взаємодію спілкування. У колі молодших почувається старшою, а зі старшими – молодшою; усвідомлює свої можливості, дотримується норм спілкування. Крім того, знає та використовує слова-пояснення, виправдання, вибачення [1, 10]. В освітній лінії «Дитина у світі культури» зазначено, що дитина володіє комунікативними навичками спілкування з приводу змісту і краси твору, його засобів. Охоче наслідує в мистецькі зразки – образотворчі, музичні, танцювальні, театральні, літературні. Інтегрує в творчих завданнях власні інтереси, уподобання, цінності [1, 15].

Оскільки в основі комунікативної культури лежить загальна культура особистості та культура мовлення особистості, вважаємо, що художньо-мовленнєва діяльність є рушійною силою для формування комунікативної культури в дітей старшого дошкільного віку (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Л. Таллер, О. С. Ушакова, Є. Фльорина, С. М. Чемортан). Вибір дітей шостого року життя зумовлений їхньою високою потребою у спілкуванні, зацікавленим ставленням до суб'єктів комунікації (як дорослим, так і одноліткам), сформованістю елементарних морально-етичних понять, норм і правил.

Проблема формування комунікативної культури дітей порушувалась у працях вітчизняних учених-класиків (І. І. Огієнко, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський). Проведений теоретичний аналіз наукової

літератури засвідчив, що закономірності становлення основ комунікативної культури особистості вивчалися, зокрема лінгводидактами (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, К. Л. Крутій, І. О. Луценко, М. І. Пентилюк та ін.), психологами (Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андрєєва, досліджували Л. С. Виготський, Ю. Н. Ємельянов, О. М. Леонтьєв, М. І. Лісіна, В. А. Петровський, Т. О. Пироженко, А. Г. Рузська та ін.). Учені розуміють процес комунікації як передачу кодованої інформації від суб'єкта до суб'єкта, що носить діяльнісний і діалогічний характер.

Мета статті: висвітлити організаційний аспект методики виховання комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності.

У процесі різнопланового спілкування дитина пізнає світ, що її оточує, засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії. М. Г. Стельмахович писав, що «через мову дитина входить у сферу живого людського спілкування, усвідомлює пізнання довкілля й духовний розвиток особистості» [4, 192]. За А. М. Богуш, комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей – це комплексна характеристика особистості, яка вимагає як досконалого розвитку мовлення, зокрема словникового запасу, звукової культури мовлення, граматичної правильності і виразності мовлення, діалогічних і монологічних форм мовлення, сформованих оцінно-контрольних дій, так і розвитку форм спілкування та індивідуально-психологічних якостей і властивостей особистості, які зумовлюють індивідуальний стиль спілкування кожної особистості на різних вікових етапах її розвитку і готують дитину до навчання у школі [2]. Під культурою мовленнєвого спілкування лінгводидакти (А. М. Богуш, О. П. Аматыєва, С. К. Хаджирадева) розуміють «дотримання сукупності вимог нормативного, тобто такого, яке досягло комунікативних цілей мовлення, як-от: а) актуальність, реальність, здатність зацікавити слухача; б) відповідність законам логіки та комунікації; в) відповідність мовній нормі; г) доцільний вибір мовних засобів, виразність та інше» [3, 52].

Учені (Н. Д. Бабич, Б. М. Головін, М. І. Ілляш) із-поміж комунікативних ознак поняття

«культура мовлення» виділяють такі: правильність, точність, логічність, чистота, багатство, доречність, змістовність, послідовність, образність, виразність.

Поняття комунікативна культура логічно пов'язує визначення сутності спілкування (взаємодія, стосунки, відносини, контакти, обміни) в певну систему, визначає спілкування як цілісне суспільне і духовне, зокрема психологічне і моральне утворення. У цьому значенні комунікативна культура близька за змістовим визначенням до комунікативної етики, системи моральних принципів, норм і цінностей, які покликані надавати як міжособистісним, так і загальносуспільним взаєминам гуманістичного значення. Отже, комунікативна культура – це культура людських взаємовідношень, основу яких складає комунікабельність – риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми. Комунікабельність не є вродженою, вона формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі [5, 115].

На твердження М. І. Ілляша, кожна культурно-мовна людина повинна, по-перше, володіти міцними знаннями літературних норм і правил у галузі орфоєпії й акцентології; по-друге, вміти застосовувати ці правила і норми у своїй мовленнєвій практиці залежно від мети висловлювання, мовленнєвої ситуації, особливостей усної і письмової форм мовлення; по-третє, вміти давати правильну мовно-стилістичну оцінку мовленнєвим фактам. Як бачимо, в основі комунікативної культури лежать загальноприйняті моральні вимоги до спілкування та культури мовлення.

На основі розуміння вченими сутності комунікативної культури нами було визначено поняття «комунікативна культура дітей старшого дошкільного віку» під яким розуміємо інтегративну якість суб'єкта, що передбачає: потребу в комунікації, її самовираження та ініціативність, емоційно-позитивне ставлення до себе як особистості і партнера по спілкуванню, комплексне застосування мовних і немовних засобів виразності мовлення.

Провідними принципами експериментального дослідження були: загальнодидактичні: комплексність методів і прийомів навчання; загальнометодичні: оцінка виразності

мовлення, розвиток мовного чуття (Л. П. Федоренко); частково методичні: комунікативна спрямованість навчання, забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей, навчання мови як діяльності, домінуюча роль ігрової діяльності (В. Л. Скалкін), забезпечення впливу художньої літератури на комунікативний розвиток дітей, національна спрямованість розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови (А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, К. Л. Крутий, Н. І. Луцан, О. С. Трифонова та ін.). Так, принцип комунікативної спрямованості навчання означав, що під час навчання дитина оволодіває мовою як засобом спілкування. Крім того цей принцип забезпечував інтеграцію загальнолюдських цінностей у зміст формування комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку (ввічливий, культурний, комунікативний, терплячий, уважний, вміє вислухати, підтримати, дати пораду).

Забезпечення максимальної активності дітей в художньо-мовленнєвій діяльності досягався створенням різних мовленнєвих ситуацій, проведенням ігор, розігруванням театральних вистав, інсценізацією фольклорних творів, розігруванням діалогу між казковими героями, малюванням за мотивами прослуханих творів, коментарем під час малювання, що сприяло активній комунікативній практиці дітей.

Навчання мови як діяльності сприяло зануренню дитини в різні види художньо-мовленнєвої діяльності (образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва, театральномовленнєва), що сприяло розвитку комунікативної культури, пізнавальних процесів дитини.

Оскільки в процесі комунікації діти шостого року життя набували знань про цінності культурної людини (позитивне ставлення до мовця: повага думки співрозмовника; домовленість у чомусь; самостійне придумування ігор, ситуацій, казок; емоційно-ціннісне ставлення один до одного, співучасть у розігруванні ігор, тощо), то згідно з принципом забезпечення впливу художньої літератури на комунікативний розвиток дітей було дібрано твори художньої літератури, які впливали на почуття дітей, формували в дітей вміння оцінювати вчинки героїв, спонукали висловлю-

вати власні думки, вступати в розмову з однолітками, формували здатність дитини до співчуття, співпереживання. Принцип національної спрямованості розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови сприяв вихованню в дітей любові до рідної мови, культури завдяки використанню фольклорних жанрів та творів українських письменників. Було дібрано художні й народні твори, які спонукали дітей до комунікації і водночас розкривали загальнокультурні цінності.

Започатковуючи формувальний експеримент, було визначено педагогічні умови виховання комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності: занурення дітей в активну художньо-мовленнєву діяльність; забезпечення емоційно-цілісного сприймання і розуміння дітьми змісту художніх творів шляхом використання різноманітних прийомів; інтеграція загальнолюдських цінностей у зміст процесу формування комунікативної культури старших дошкільників.

У результаті досліджень, учені (Н. С. Карпинська, М. Коніна, Л. Пен'євська) дійшли висновку, що систематичне розповідання і читання дітям народних казок, активне, цілеспрямоване керування дитячим сприйняттям формує активне і свідоме ставлення до героїв та їхніх вчинків ще під час слухання казки, сприяє правильному визначенню їхніх позитивних і негативних якостей, крім того зрозумілі і прості приклади «поведінки героїв діти зіставляють зі своїм власним досвідом» [2, 99]. А. М. Богущ, зазначає, що коли дитина усвідомила мораль казки, вона застосовує її в суперечках, розмовах, судженнях та допомагає осмислити власну поведінку [2]. Саме тому для виховання комунікативної культури нами було застосовано такі форми і методи роботи, як заняття з художньої літератури, розвитку мовлення; інтегровані заняття (художня література + малювання; художня література + розвиток мовлення); полілоги, віртуальний діалог з героєм художнього твору, доручення, коментар під час малювання, розігрування комунікативно-ігрових ситуацій, діалоги, обговорення, придумування свого сценарію, дискусії, розігрування самостійно створених діалогів за змістом художніх

творів; розігрування морально-етичних і комунікативних ситуацій за сюжетом літературного твору. Проілюструємо прикладом.

Полілог «Яку мову хочеться слухати?»

Діти, у нас в гостях Розмовляйко. Він просить привітатися з ним по-різному: сумно, весело, голосно, тихо, швидко, повільно.

– Як ви розмовляєте, коли хвилюєтесь? (діти відповідають: тихо, схвилювано).

– А коли мрієте? (спокійно).

– А як розмовляєте, коли сердитесь? (сердито, голосно).

Отже, в різних випадках люди говорять по-різному: весело чи сумно, голосно чи тихо, швидко чи повільно. А багато чого можна сказати і без слів.

Давайте пограємо: покажіть мені, що ви раді мене бачити, але без слів (діти виконують завдання). Діти, бачите, розмовляти можна за допомогою слів та жестів.

Давайте спробуємо розібратися, коли ми говоримо так, що нас хочеться слухати? (Я думаю, коли ми посміхаємося, розмовляємо спокійно, ввічливо). Так, правильно. Чи бували у вас випадки, коли ви не розуміли слів вашого співрозмовника? (тихо розмовляє, не чітко промовляє звуки). Так, правильно. А ще важко зрозуміти людину, в якій бідна мова, якій бракує слів. Що треба робити, щоб мова була багатого? (навчатися, багато розмовляти, скоромовки промовляти).

Діти, а ще збагачувати нашу мову красивими словами допомагають вірші та казки. Послухайте вірш Галини Джемули «Ой у лісі, в нашій лісі».

Є гостинці на горісі.
У траві сидять гриби –
Як знайдеш, не розгуби.
В хащу заєць утіка:
Надто тиша гомінка!
Там синичка, тут – суничка,
Дубенята і ялинки.
Скрізь живуть старі й нові
Таємниці лісові.

Діти, що вам уявлялося, коли ви слухали вірш? Які ж це гостинці ростуть на горісі? Чого боїться заєць?

Давайте попросимо ялинку, струмочок, дзвіночок розкрити свої таємниці. Як потрібно попросити? (Лагідно, сказати будь ласка).

Дає зразок: Берізко, білокора, вітаю тебе! Будь ласка, розкрий мені свої таємниці. Діти, а тепер спробуйте ви. (Даня Ш.: «Струмочок милий, доброго дня. Якщо можна, розкрий, будь ласка, свою таємницю». Іра С.: «Дзвіночки, ви такі гарні! Вітаю вас. Допоможіть мені, будь ласка, дізнатися про вашу таємницю»).

Діти, про які таємниці можна довідатися в сосни чи в ялинки? (У дуплі живе білочка, зайчик ховається під густими вітами, у ведмедиці народилися ведмежата). У лісових дзвіночків? (ми співаємо, щоб нас почули бджілки, коли вітер грається з нами, ми співаємо веселу пісеньку). У струмка? (взимку я був сніговим горбочком, я поспішаю до матінки – річки, мої крапельки вміють подорожувати до хмаринки). Які ви молодці, діти! Якщо грати в такі ігри, то мовлення у вас буде багате, гарне, а значить вас із задоволенням будуть слухати інші.

Проілюструємо прикладом висловлювань дітей після експериментальної роботи. Так, дітям пропонувалося уявити, що лисичка і журавель нарешті помирилися після довгої сварки (українська народна казка «Лисиця та Журавель») і якби вони зустрілися.

Сергійко С. (ЕГ) розіграв такий діалог між Лисичкою і Журавлем:

– *«Вітаю тебе, Журавлику, друже мій!*

– *І я тебе вітаю, Лисичко, подруга моя хитренька.*

– *Ой скучила я за тобою, Журавлику, ти навіть уявити не можеш!*

– *Та і я радий тебе бачити, Лисичко! Давай поп'ємо чай!*

– *Давай!».*

Після ознайомлення дітей із удмуртською народною казкою «Миша та Горобець», кожній дитині пропонувалось взяти іграшкову мишку й горобчика й уявити, що горобчик після довгої зими все ж таки повернувся до Миші, бо йому хочеться з нею помириться, поспілкуватись.

Іванко П. (ЕГ) примирив Мишу та Горобця таким чином:

– *«Мишко, люба моя, я вернувся! Я так за тобою скучив!*

– *Вітаю тебе, Горобчику! Сподіваюсь, що ти порозумнішав за цей час?*

– *Мишко, я тепер усе буду робити, як ти скажеш!*

– *Добре, Горобчику, бо як кажуть у народі «добре вчити того, хто цього хоче!»*

Отже, одним із засобів виховання комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку вважаємо систематичну роботу в різних видах художньо-мовленнєвої діяльності, під час якої в дитини формується комунікативна культура особистості – система рис, що включає творче мислення, культуру мовної дії, культуру жестів, культуру сприйняття комунікативних дій партнера під час спілкування, культуру емоцій.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у формуванні мовленнєво-творчої особистості у дітей п'ятого року життя в комунікативній діяльності.

S. TESLENKO

Nikolaev

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF EDUCATION OF SPEECH CULTURE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN ARTISTIC SPEECH ACTIVITY

The article highlights the organizational aspect of the methodology of education communicative culture of speech of children of preschool age art-speech activity; disclosed principles; identified pedagogical conditions of education of communicative culture in children preschool age, as well as forms and methods of work (occupation on literature, speech development; integrated classes, communicative game situations, dialogues, discussions, inventing virtual dialogue with the a work of art hero, instruction, a comment during a drawing-playing his script, discussion, acting out self-created dialogue on the content of works of art, moral ethical and communicative situations).

Key words: children preschool age, art-speech activity, communicative culture.

С. О. ТЕСЛЕНКО

г. Николаев

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье освещен организационный аспект методики воспитания коммуникативной культуры речи детей старшего дошкольного возраста в художественно-речевой деятельности; раскрыты принципы; определены педагогические условия воспитания коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста, а также формы и методы работы (занятия по художественной литературе, развитию речи; интегрированные занятия, полилоги, виртуальный диалог с героем художественного произведения, поручения, комментарий во время рисования, разыгрывание коммуникативно-игровых ситуаций, диалоги, обсуждения, придумывание своего сценария, дискуссии, разыгрывание самостоятельно созданных диалогов по содержанию художественных произведений, морально-этических и коммуникативных ситуаций).

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, художественно-речевая деятельность, коммуникативная культура.

Список використаних джерел

1. 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., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Льченко 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. — К. : Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах : [підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти] / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. — 304 с.
3. Богуш А. М. Культура речевого об'єднання дітей дошкільного віку / А. М. Богуш, Е. П. Амацьєва, С. К. Хаджирадева. — Х. : Вид-во «Ранок», 2011. — 152 с.
4. Видатні українські педагоги: Інформаційний довідник / Авт.-упор. Л. В. Калуська. — Тернопіль : Мандрівець, 2008. — 224 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики: [навчальний посібник] / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. — К. : Ленвіт, 2015. — 320 с.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 372.3:159.922.7

О. С. ТРИФОНОВА

м. Миколаїв

lena-s3@mail.ru

РОЗВИТОК САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У МОВЛЕННЄВОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено сутність мовленнєвотворчої діяльності; проаналізовано поняття «самовираження», «творче самовираження дитини дошкільного віку»; розкрито значення ситуацій успіху в мовленнєвому розвитку дітей; подано приклади складених дітьми оригінальних висловлювань, а також комунікативно-ігрових вправ, які розуміємо як такі, що впливають на розвиток умінь і навичок осмисленого повноцінного мовлення, що виникає та існує в умовах природного спілкування.

Ключові слова: самовираження, творче мовленнєве самовираження, діти старшого дошкільного віку, мовленнєвотворча діяльність, художнє слово.

Людина живе та формується як особистість у спілкуванні з іншими людьми. У процесі оволодіння мовленнєвими конструкціями відбувається становлення самосвідомості, здійснюється процес самоідентифікації, формується ставлення до світу і самого себе, що яскраво відображається в мовленнєвій компетенції дитини. Вбираючи в себе знання, відображені в мовленнєвій картині світу, дитина вибудовує власний внутрішній світ, формує себе як особистість. Важливу роль у цьому аспекті відіграє творчість, яку В. О. Сухомлинський називав «самою суттю життя в світі знань і краси» [6, 480]. Особливо вчений наголошував на тому, що в житті дітей чільне місце має посідати творчість словом. Завдяки цій творчості діти стають чутливими до найтонших засобів впливу – до слова і до краси. Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості». Радість творчості словом – найдоступніша для дитини інтелектуальна одухотвореність [6, 507–509].

Мовлення супроводжує всі види діяльності, воно є одним із компонентів творчої діяльності. У науковому обігу функціонують такі терміни, як «мовотворча діяльність», «мовотворення», «словотворення», «словотворчість», «дитяче словотворення», «дитяча словесна творчість», «мовленнєве самовираження», «мовленнєвотворча діяльність» (А. М. Богуш, Л. А. Булаховський, Н. В. Гавриш,

О. М. Гвоздев, Б. М. Головін, В. І. Кононенко, Н. І. Луцан, О. О. Потебня, В. К. Харченко та ін.). Мовленнєвотворчу діяльність дітей дошкільного віку Н. В. Гавриш визначає як діяльність, в якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що нав'язні художніми творами, сприйманням довкілля. Вищим щаблем мовленнєвотворчої діяльності, за словами вченої, є словесна творчість – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання [4, 78–79].

На думку Н. І. Луцан, маленька дитина використовує слово, як «перший засіб творення», і тому не дивно, що дитина використовує слово як засіб самовираження в мовленнєвій творчості. За словами вченої, якщо ці прагнення підтримати і розвинути, то дошкільник на все життя збереже любов до рідного слова, здатність побачити, оцінити, емоційно пережити і розповісти іншим про те, що його схвилювало [5, 99].

Термін «самовираження» тлумачиться як: «дія за значенням самовиражатися, розкривати своє «Я», свою індивідуальність; виявляти (переважно у художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання» [3, 1287]. Процес самовираження допомагає людині комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям і одержати від цього задоволення, пережити ситуацію

успіху. Творче самовираження дитини дошкільного віку А. М. Богуш розуміє як уміння розкрити своє власне «Я», виявити у творчій розповіді свою індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; це вміння передати через засоби художньої виразності (мовні і немовні) свої емоції і почуття, свій натрій і переживання, свої власні думки і фантазії; вміння дитини шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення певної проблеми, вміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації [2, 103]. Оскільки саме дошкільний вік є періодом становлення особистості дитини, формування в неї мовленнєвої і комунікативної компетенцій, особливої значущості в цьому аспекті набуває принцип дитиноцентризму, який передбачає оптимізацію навчально-виховного процесу в напрямі посилення уваги до потреб, інтересів, можливостей зростаючої особистості. Особистісне самовираження є процесом розгортання дошкільником своєї активної творчої життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття в системі «дитина-дорослий», що сприяє становлення його в якості мовленнєвої особистості.

Суттєвою ознакою самовираження є індивідуальна творча свобода особистості. На переконання Р. М. Чумічової, творча свобода дитини може бути виражена в художньо-естетичній діяльності, емоційно-естетичному ставленні до світу, культурно-мовленнєвих комунікаціях, рефлексії. Чинниками, що позитивно впливають на розвиток творчого мовленнєвого самовираження, за словами вченої, є: врахування індивідуальних властивостей дітей, адекватність у виборі методів, форм і засобів творчої діяльності, створення умов для свободи самовираження [8].

Залежно від умов, в яких відбувається творчий процес, Н. В. Гавриш наголошує на тому, що мовленнєвотворча діяльність може відбуватись як в умовах навчання, так і в ситуації ініціативної творчої діяльності. Так, в умовах організованого навчання ініціатива майже завжди виходить від вихователя, який заздалегідь планує зміст навчання, тему, навчальні завдання. В ініціативній творчості дитина вільна і звертається до творчої діяль-

ності лише тоді, коли насправді відчуває потребу творити. Ініціативна мовленнєвотворча діяльність базується на досягненнях, знаннях дитини, які вона здобула у процесі навчання.

Л. С. Виготський наголошував на тому, що «перш ніж залучити дитину до будь-якої діяльності, зацікав її». З огляду на це було створено умови для забезпечення зовнішньої (наочність, використання музики, репродукцій картин, дитячих малюнків, різних предметів, дидактичних ляльок, художніх текстів, українських народних ігор тощо) і виникнення внутрішньої мотивації (стійкий інтерес до розвитку рідного мовлення). У дошкільному віці провідними є ігрові мотиви, оскільки саме грі властивий «мотиваційний заряд», гра є діяльністю, мотив якої лежить не в результаті дії, а в самому процесі, тобто гра – це вид діяльності, який викликає інтерес у її учасників (О. М. Леонт'єв). Відомо, що будь-яка творча діяльність дитини супроводжується емоціями і почуттями (Л. С. Виготський, О. О. Леонт'єв, А. К. Маркова, С. Л. Рубінштейн, С. Д. Смирнов та ін.) й відбувається на певному емоційному тлі, яке здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху) або подекуди і негативними (у ситуації неуспіху). Відтак, в організації навчання враховувалась також ситуація успіху. Відомо, що будь-який успіх особистості пов'язаний насамперед із позитивними емоціями, почуттями радості, задоволення від успішного виконання будь-якої діяльності. Гаслом усієї педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського було відчуття кожною дитиною «смаку успіху»: «дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання... Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [7, 164]. І далі вчений рекомендував педагогам: «бережіть дитячий вогник допитливості, жадоби до знань. Єдиним джерелом, який живить цей вогник, є радість успіху в праці... це бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів» [7, 176].

Як зауважує І. Д. Бех, почуття успіху має вирішальне значення у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'я-

зано з його природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності і життєдіяльності в цілому. У цьому діяльнісному процесі, за словами вченого, почуття успіху визначатиме мотиваційну систему як його рушійну силу, а отже, якраз це почуття братиме участь у формуванні й розвитку людини як особистості: буде вона гуманістично орієнтованою чи орієнтованою індивідуалістично. Така мотиваційна позиція почуття успіху, за науковцем, детермінується тим, що розвинена діяльність особистості стає полімотивованою, тобто такою, що відповідає двом або кільком мотивам, адже дії людини потенційно спроможні реалізувати, а то й практично реалізують певну сукупність ставлень до предметного світу, довколишніх людей, суспільства, до самої себе [1, 7–8]. Почуття успіху, на переконання І. Д. Бега, з рівня узагальненого ставлення до досягнення в тій чи тій сфері треба підняти на рівень цінності, якою визначається й діагностується Я, особистість. Учений зауважує, що почуття успіху як цінність уже є узагальненим ставленням до самого себе: лінгвістично воно оформлюється у висловлюванні «Я високо ціную себе за досягненні в навчанні; моя цінність – це і моє Я» [1, 10].

Особливо важливим є такі ситуації успіху для дитини старшого дошкільного віку, яка за своїм психологічним складом є надзвичайно емоційною істотою. На переконання вчених (Д. Б. Ельконін, О. Л. Кононко, Г. О. Люблинська, В. С. Мухіна та ін.), цей вік відрізняє особливе сприймання, емоційна чутливість, підвищена пізнавальна активність, можливість образно мислити. У старшому дошкільному віці різко збільшуються «психофізичні ресурси» дитячого організму. Найбільш виражені зміни відбуваються в нервовій системі й передусім у головному мозку, його морфології та фізіології, що надає дитині можливості опанування складних розумових дій (Ю. Ф. Змановський). Пам'ятаючи про позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати і наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями успіху. У цьому зв'язку ми намагались перетворити результат попередньої діяльності дітей, пов'язану з її самовираженням, у позитивні

емоційні стимули для використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань.

Ефективним методом розвитку самовираження старших дошкільників є складання ними казок, мініатюрних оповідань, розповідей, чистомовок, віршів тощо. З цією метою на заняттях з художньої літератури звертали увагу дітей на авторський стиль твору, використовували різні дидактичні вправи, спрямовані на засвоєння почутих із твору образних виразів, фразеологізмів, порівнянь, які б дитина надалі могла вжити у власному мовленні, створюючи свої оригінальні тексти. Активно застосовувалися комунікативно-ігрові вправи, які розуміємо як такі, що впливають на розвиток умінь і навичок осмисленого повноцінного мовлення, що виникає та існує в умовах природного спілкування. Проілюструємо прикладом.

Комунікативна ігрова вправа «Оголошення лісових друзів»

Мета: формувати в дітей вміння визначати об'єкт оголошення за властивими йому ознаками, вчити обґрунтовувати свою думку, вживати підрядні сполучники бо, тому що», вставні конструкції «я вважаю», «мені видається»; придумувати свої оголошення.

Матеріал: дідусь Громовичок і картинки із зображенням тварин.

Хід гри: До дітей на гостини приходить дідусь Громовичок і приносить із собою оголошення його лісових друзів. Пропонує дітям послухати їх і відгадати, кому вони належать: «Дорогі діти! Якщо вам потрібні горішки, жолуді й грибочки, приходьте до мене!» (білочка). Так, діти, правильно. Поясніть, будь ласка, як ви про це здогадалися?

Діти: тому що в лісі саме білочка збирає на зиму горішки, жолуді.

А тепер послухайте ще одне оголошення: «Діти! Якщо ви хочете когось налякати, звертайтеся до мене!»

Діти: Це вовк. Я так вважаю, бо він найстрашніший звір у нашому лісі!

Надалі Громовичок пропонував дітям одягнути маски звірів і самим придумати оголошення. Проілюструємо прикладом:

Сергійко С. (одягнув маску бджілки):
«Дорогі діти! Якщо вам потрібний мед, звертайтеся на лісову галявину, вулицю вуликів!»

Назарій Б. (одягнув маску півника):
«Дорослі й діти! Якщо вам треба когось розбудити швидко, звертайтеся до мене!»

Катруся К. (вибрала маску лисички):
«Дорогі мої друзі! Якщо вам треба когось обдурити, то я можу надати вам свої послуги! Але коштують вони дорого! При зустрічі домовимось!»

Природним для дитини у процесі мовленнєвої творчості є момент естетичного милування результатом своєї творчості – самостійним зв'язним висловлюванням. Відтак, це передбачає володіння «нормою», «технікою» побудови різних типів висловлювання, а також високий рівень художньо-естетичного сприймання і творчої уяви [5, 80–82]. Проілюструємо створеними дітьми висловлювання.

Сергійко С.: «Жив-був на світі чаклун, якого звали Добрунчик, бо він був дуже добрим. Усім допомагав. Одного разу звернувся до нього звірі: хтось захопив ліс і треба знайти злодія. Плачуть вони: «Добрунчику, будь ласка, допоможи». І ось полетів добрий чаклун шукати ворога. Літав-літав над лісом чародійним і бачить: а це Баба Яга із Коцієм сидить. Добрунчик схопив їх разом і відправив за тридев'ять земель. Звірі стали дякувати: «Спасибі тобі!». І запросили його на вечерю. Накрили святковий стіл. Прийшов до них Добрунчик. Звірі вже нічого не боялися. А потім Добрий чаклун сказав усім: «Треба завжди творити добро!» Ось і казці кінець, а ти (показує пальцем, задоволений) молодець!».

Ольга К.: «Далеко (показує пальцем угору) у зірковому небі живуть різні чаклуни. А один з них – добрий, бо всім він допомагає. І назвали його Добрячок. Його помічниками працюють зірки. Зірочка впаде на землю, побачить, що в когось трапилася біда й одразу до Добрячка. І звітує: «Добрячок, необхідна твоя допомога!». Добрячок почаклував і раз (плескає руками в долоні) – усе стало добре. А коли хтось робить зло, Добрячок його наказує. Бурю люту посилає, або дощик рясний, або град великий (показує руками, обличчя в цей момент грізне) на злодія падає. І він лякається і перестає робити зло. Тоді радіють і Добрячок і зіроньки

яскраві. А вночі чарівні зіроньки роблять так, як їм порадив Добрий чаклун. На вушко кожному шепчуть: «Роби добро по всій землі!».

Як бачимо, в розповідях дітей нараховується від 13 до 15 речень (з них 5–6 – складних), слів – 76; використовується пряма мова, образні порівняння («лісом чародійним», «чарівні зіроньки»), висновки морального змісту («треба завжди творити добро!», «роби добро по всій землі!»); сюжети композиційно дотримані, відповідають тематиці, оригінальні: у першому випадку дитина використала казковий сюжет: героїв (Баба Яга і Коцій), зачинів («Жив-був на світі») і кінцівок («Ось і казці кінець, а ти молодець!»), у другому – фантастичний сюжет.

Одним із ефективних прийомів формування креативно-мовленнєвої особистості дитини був прийом самопрезентації, тобто діти у створених ситуаціях, етюдах, іграх училися «подати себе» у певній ролі, пізнати себе через відтворення різних образів, презентували свої думки, висловлювали свій емоційний стан до почутого, сказаного тощо. Наприклад, Незнайкові треба розповісти про дитячий садок, мультфільм і охоронну службу, бо йому таке завдання доручив Знайко. Але він не знає, що ж саме треба розповісти людям. Дитині пропонується подумати, вийти на сцену й презентувати свій дитячий садок, мультфільм і охоронну службу. Проілюструємо прикладами дитячих мовленнєвих презентацій.

Іванка П.: «Шановні гості! Я хочу розповісти вам про свій дитячий садок! Це садок радості й сонця! Ваших дітей тут зустрічатимуть, турбуватимуться за ними. Вони дізнаються про рослини й тварин, будуть співати й танцювати, малювати й писати! А ще тут смачно годують. У цьому дитсадочку тепло! Віддавайте сюди своїх дітей!».

Ігор Д.: «Увага! Увага! Вас вітає новий супер мультфільм «Прибульці із Космосу!» Купуйте квитки, не запізнуйтеся! Цей супер мультфільм принесе вам стільки задоволення! Це буде час розваг і різних смішних пригод! Тут ви побачите дивовижні кораблі, чарівні дерева, що вміють розмовляти. Тут прибульці літають як метелики. Чекаю на вас!».

Кирило П.: «Ви хочете спокійно жити? До ваших послуг охоронна служба «Твій захис-

ник»! Ви боїтеся за свого малятка-товстенятка? До ваших послуг охоронна служба «Твій захисник»! Ви боїтеся за свої діаманти? Тоді до ваших послуг охоронна служба «Твій захисник»! Викликайте нашу службу! Ми забезпечимо вам ваше спокійне життя!».

Як бачимо із розповіді-презентацій, діти проявили свою індивідуальність, їхні розповіді змістовні, завершені, відповідають заявленій тематиці; у мовленні зустрічаються образні вирази («садок радості й сонця», «чарівні дерева, що вміють розмовляти», «прибульці літають, як метелики», «малятко-товстенятко»), воно граматично правильно оформлено. Окрім того, зауважимо, що під час презентацій діти використовували інтонаційні (голос, тембр мовлення) й паралінгвістичні (жести, ходьба, розмахи руками) засоби, адекватні ситуаціям.

Отже, результати дослідження дозволили констатувати, що процес формування мовленнєвої особистості випускника ДНЗ, розвиток його творчого самовираження залежить від ступеня розвитку в нього усного мовлення в усіх аспектах; розвиненого механізму

побудови різних типів дискурсу, синтаксичних конструкцій, доречного використання етикетних норм мовлення і зумовлюється соціокультурними й мовно-мовленнєвими чинниками.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. — № 4 (45). — 2004. — С. 5—15.
2. Богуш А. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / А. М. Богуш, Л. І. Березовська. — Одеса : М. П. Черкасов, 2008. — 203 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. — 1736 с. : іл.
4. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. — Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. — 218 с.
5. Луцан Н. І. Креативне мовлення в дошкільній лінгводидактиці / Н. І. Луцан // Наука і освіта. — 2002. — № 2. — С. 98—102.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. — Т. 1. — К. : Радянська школа, 1976. — 654 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. — Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1977. — 670 с.
8. Чумичева Р. М. Творческая свобода ребенка как проявление его внутреннего мира / Р. М. Чумичева // Воспитание школьников. — № 5. — 2000.

O. TRYFONOVA

Mykolaiv

DEVELOPMENT OF SELF-EXPRESSION OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF SPEECH AND CREATIVE ACTIVITY

The article deals with the essence of speech and creative activity. The notions «self-expression» and «creative self-expression of senior preschool age child» have been analyzed. The meaning of situations of success in the speech development of the child has been revealed. For the realization of such situations were created conditions on providing external motivation (the use of music, art reproductions, children's drawings, fictional texts and Ukrainian folk games) and appearing internal motivation (strong interest to development of native speech). The examples of stories created by children, speech presentations, communicative and game exercises which influence the development of skills and abilities of reasonable full speech which appears and exists in the circumstances of natural communication have been demonstrated.

Key words: self-expression, creative speech self-expression, senior preschool age children, speech and creative activity, word of art.

E. С. ТРИФОНОВА

г. Николаев

РАЗВИТИЕ САМОВЫРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье освещена сущность речетворческой деятельности; проанализированы понятия «самовыражение», «творческое самовыражение ребенка дошкольного возраста»; раскрыто значение ситуаций успеха в речевом развитии ребенка, для реализации которых были созданы условия по обеспечению внешней (использование музыки, репродукций картин, детских рисунков, художественных текстов, украинских народных игр), и возникновения внутренней мотивации (устойчивый интерес к развитию родной речи); проиллюстрированы примеры созданных детьми оригинальных рассказов и речевых презентаций, а также коммуникативно-игровых упражнений, влияющие на развитие умений и навыков осмысленной полноценной речи, которая возникает и существует в условиях естественного общения.

Ключевые слова: самовыражение, творческое речевое самовыражение, дети старшего дошкольного возраста, речетворческая деятельность, художественное слово.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 372.36+616.988.23

О. І. ФОРОСТЯН

м. Одеса

АДАПТИВНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОРЕКЦІЇ РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті висвітлено результати експериментально-педагогічних досліджень з впливу фізичних навантажень на стан рухової сфери дітей з порушеннями слуху молодшого шкільного віку. Аналіз праць фахівців цієї галузі показав, що раціональне використання різноманітних засобів та методів з адаптивного фізичного виховання допомагає ліквідувати недоліки фізичного розвитку й рухової сфери глухих та слабочуючих дітей.

Ключові слова: рухова сфера, порушення слуху, корекція, діти молодшого шкільного віку з порушенням слуху.

Соціально-економічні та культурні процеси, які відбуваються в незалежній Україні, зумовили необхідність суттєвих змін у системі освіти, що знайшло своє відображення у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 року, Національній програмі «Діти України» та інших офіційних державних документах, в яких наголошується на необхідності оновлення змісту освіти, впровадженні нових підходів, форм, методів навчання і виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості цих дітей, сприяли розкриттю талантів, їхніх розумових та фізичних здібностей; забезпечували їхню повноцінну життєдіяльність.

Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є досягнення такого рівня освіченості, який відповідає потенційним можливостям дітей з особливими освітніми потребами, їхній підготовці до адаптації та інтеграції в сучасне суспільство, формуванню активних рис особистості, яка здатна не лише споживати, а й створювати соціально-культурні й матеріальні цінності.

Фізична реабілітація дітей з порушеннями слуху – один із важливих напрямків роботи спеціальних установ – є головною частиною оздоровчої і виховної роботи й виступає потужним способом зміцнення здоров'я і правильного фізичного розвитку дітей.

Спеціальне навчання та виховання дітей з вадами слуху неможливе без реалізації комплексного педагогічного підходу. Корекція повинна відбуватися з урахуванням особливостей дефекту, психофізичних можливостей

і потреб дитини. Ідеї Л. С. Виготського про шляхи розвитку спеціального виховання й навчання глухих дітей одержали подальший розвиток у теорії й практиці вітчизняної сурдопедагогіки (В. І. Бондар, Р. М. Боскіс, Н. Ф. Засенко, В. В. Засенко, А. І. Дьячков, С. А. Зиков, Т. С. Зикова, Л. П. Носкова, В. М. Синьов, Є. Ф. Собонович, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна, М. К. Шеремет, Ж. І. Шиф, М. Д. Ярмаченко та ін.). Питання про вибір правильних шляхів, що відповідає змісту ефективних форм і методів корекційної роботи в школах глухих та слабочуючих є однією із центральних проблем.

Одним з актуальних напрямків сучасної корекційної педагогіки є розробка змісту, форм і методів надання своєчасної і кваліфікованої допомоги дітям з вадами слуху.

Дослідники (Н. Г. Байкіна, М. С. Бессарабов, І. В. Ковшова, І. Я. Коцан, І. М. Ляхова та ін.) акцентують на тому, що у зв'язку із вадами слуху в дітей часто виникають вторинні порушення, що виявляються в затримці фізичного розвитку і більш низькому рівні фізичної підготовленості (уповільнена рухова реакція, зменшення швидкості виконання рухів, порушення координації рухів, нерівномірність розподілу зусиль, і недостатня просторова орієнтація та ін.). Спостерігається зниження показників серцево-судинної, дихальної, м'язової систем, працездатності організму в порівнянні зі здоровими однолітками. Оскільки рівень функціональної підготовленості дітей зі слуховими порушеннями нижчий за норму, а робота з фізичного виховання ускладнюється наявністю дефекту органа

слуху (тобто обмеженням у виконанні багатьох фізичних вправ) особливо гостро постає питання щодо шляхів підвищення ефективності роботи з фізичного виховання з дітьми, що мають ці патології.

Дослідження Р. В. Тонкової-Ямпольської, Т. Я. Черток, Л. Г. Голубевої та ін. доводять, що систематичні фізичні вправи, ігри, прогулянки позитивно впливають на центральну нервову систему, на діяльність всіх органів і систем, попереджають стомлення й перевтому, створюють позитивний емоційний стан, тим самим поліпшують життєдіяльність і підвищують працездатність організму. Фізичне виховання сприяє розвитку в дітей розумових здібностей, сприйняття, мислення, уваги, просторових і тимчасових уявлень, активізації психіки й мови дитини, що, у свою чергу, стимулює становлення рухових функцій, зв'язок між розвитком дрібної моторики й мовою.

Аналіз результатів педагогічних досліджень у галузі спеціальної освіти дітей з порушеннями слуху виявив тісний зв'язок між рівнем фізичного розвитку і фізичної підготовленості дітей, їхньою руховою активністю та психічного розвитку. Рухова активність позитивно впливає на перцептивні і інтелектуальні процеси. Рухи тренують пірамідну і екстрапірамідну системи. Діти, що мають велику рухову активність у режимі дня, характеризуються середнім і високим рівнем фізичного розвитку, кращими показниками функціонального стану ЦНС, економічною роботою серцево-судинної і дихальної систем, вищими адаптаційними можливостями організму, меншою схильністю до простудних захворювань.

Недостатня кількість рухів призводить до ослаблення організму і його функціональних систем й органів, спричиняючи розвиток низки важких хронічних захворювань внутрішніх органів й обміну речовин. Навіть здорова людина, яка довготривавло веде малорухомий спосіб життя, погано пристосовується до психічних і фізичних навантажень, змін зовнішніх умов.

У працях Е. Н. Абилова [1], Р. Д. Бабенкова [2] та інших доведено, що завдяки руховій активності відбувається правильний розвиток

хребта, зміцнюються м'язи тіла, і, навпаки, тривалі статичні навантаження, неправильні пози при сидінні й малої рухливості негативно позначаються на всьому фізичному розвитку, у тому числі й на формуванні постави.

У дітей з порушеннями слуху дефіцит руху приводить до виражених функціональних і морфологічних змін. При гіпокінезії в дітей знижується активність біохімічних процесів, слабшає імунітет до простудних і інфекційних захворювань, звужується діапазон можливостей дихальної і серцево-судинної систем, ослабляються нервово-м'язовий апарат, формуються різні дефекти постави, як наслідок – гіпотонія, зменшення рухливості грудної клітки в усіх її відділах, загальне ослаблення організму і зниження життєвого тону. І. Я. Коцан [4] зазначає, що гіпокінезія призводить до зниження фізичної працездатності, зміни функціонального стану рухового аналізатора, зростання енерговитрат за одиницю роботи й збільшення кисневої недостатності, страждають як рухові, так і вегетативні функції. Характерним наслідком цих порушень у функціонуванні різних систем і органів є погіршення фізичних і психомоторних якостей: координації, точності та швидкості рухів, рухливості в суглобах, рівноваги, сили м'язів, витривалості і загальної працездатності.

Як показали результату досліджень неврологічних обстежень дітей з вадами слуху, дослідники не мають одностайної думки з цієї проблеми. Так, дослідники (Л. М. Шипиціна В. І. Панова Б. С. Гендельс (1992) зазначають, що у слабочуючих дітей 7–8 років значних порушень з боку ЦНС не було виявлено. В окремих випадках у дітей спостерігалась легка неврологічна симптоматика: високі сухожилльні рефлексії, настановний ністагм, анізо-рефлексія, легкий тремор пальців рук, легка атаксія, рухове розгальмування. За результатами Н. І. Букуна, у 64% дітей з порушеннями слуху спостерігаються різкі зміни характеру рефлекторної відповіді, у 43% відзначене не виражене зняття гальмового впливу кори головного мозку. Дослідження О. І. Дьячкова також дозволяють констатувати в них ознаки нестійкого стану нервової системи. І. В. Грибовська дійшла висновку, що функціональний стан центральної нервової систе-

ми, за даними електроенцефалографії, характеризується перевагою гальмівних процесів, що вказує на затримку дозрівання мозкових структур, які генерують альфа-ритм.

Отже, у результаті педагогічних спостережень і на основі аналізу спеціальної наукової й науково-методичної літератури встановлені особливості фізичного розвитку глухих дітей і дітей зі зниженим слухом, стану постави, діяльності серцево-судинної і дихальної систем. Несприятливі зміни у стані здоров'я цих дітей викликані зниженою руховою активністю внаслідок порушення слуху, наявністю патологічного процесу в організмі, що відбиває причинно-наслідкові зв'язки у процесі патологічних змін, а також частково інтенсифікацією освітнього процесу, ускладненням навчальних програм, нервово-психічними перевантаженнями.

А. В. Веретеннікова [3] стверджує, що діти з порушеннями слуху відстають від своїх однолітків зі збереженим слухом у термінах формування і якості виконання основних рухів. Водночас, як зауважує А. П. Гозова, процес навчання рухів дозволяє нівелювати розходження в рівні розвитку рухових навичок між глухими й чуучими. У цьому випадку для глухих важливими є спеціальні фізичні вправи, пов'язані з виробленням прискореного темпу роботи й розвитку кінестетичного контролю, що у ряді випадків замінює відсутній слуховий аналізатор.

У молодшому шкільному віці відзначається деяке ослаблення рухової пам'яті певного контингенту школярів. Рухова пам'ять, як і багато інших видів пам'яті, здебільшого визначається розвитком словесної мови і словесно-логічного мислення. Оскільки процес утворення багатьох рухових актів спирається на рухову пам'ять, то простежується чітка залежність своєрідності рухової сфери глухих від розвитку їхнього мовлення та пізнавальних процесів.

Таким чином ми виявили, що дослідники відзначали особливості рухової діяльності глухих, які залежать від втрати слуху, недостатньої мовної діяльності, зменшення обсягу інформації через враження слуху, від стану і розвитку рухового аналізатора, а також від ступеня функціональної активності вестибу-

лярного аналізатора. Водночас усі дослідники відзначають, що при порушенні слуху є можливість за допомогою збережених аналізаторів регулювати і здійснювати складні види рухів, комплексно чи вибірково впливати на ті чи ті функції.

Адаптивне фізичне виховання дітей з порушеннями слуху повинно носити корекційно-компенсаторну спрямованість і розпочинатися з ясельного віку, оскільки саме в молодшому віці закладається фундамент основних рухових функцій. Дитячий вік характеризується особливою пластичністю і лабільністю, стрімкістю фізичного, розумового розвитку, початковим формуванням якостей і властивостей, необхідних у подальшому навчанні і самостійному житті.

Дослідники (Е. Н. Абілова, Р. Д. Бабенкова, І. В. Грабовська, І. Я. Коцан, А. О. Костанян, І. М. Ляхова, Г. В. Трофімова та ін.) зауважують, що рухливі ігри є засобом не тільки корекції й компенсації порушених функцій, а також знаряддям удосконалення основних рухів: стрибків, бігу, ходьби, метання. Вони допомагають відпрацювати навички, що необхідні у повсякденному житті та трудовій діяльності, сприяють оволодінню простором, придбанню свободи і точності в рухах, легкості в них та упевненості у собі, розвивають координацію, спритність, швидкість, силу, сміливість, слух, дотик, просторову компетенцію. Ігри підвищують адаптацію дітей з вадами слуху до життєвих умов, поширюють функціональні можливості, допомагають оздоровленню організму, сприяють також корекції і компенсації діяльності серцево-судинної, дихальної, травної та інших систем, позитивно впливають на психіку, створюють умови для фізичної та соціальної реабілітації.

А. О. Костанян відзначає значну роль слуху в розвитку рухових спроможностей молодших школярів із порушеннями слуху. В. В. Дзюріч [5] наголошує на значенні слова в розвитку рухової сфери глухих. Широке введення словесних засобів спілкування дозволяє подолати відставання розвитку рухової сфери глухих школярів молодшого віку, передавати дітям необхідну інформацію рухового акту та покращити процес формування їхніх рухових умінь і навичок.

Дослідження Г. В. Трохимової свідчать, що засвоєння рухових дій з активним застосуванням мовлення позитивно впливає на всебічний фізичний і психічний розвиток дитини зі зниженим слухом, створюючи при цьому необхідну основу для успішного навчання та корекції дефектів. Мовлення відіграє позитивну роль у формуванні загального образу рухових дій, його орієнтувальної основи. У цьому випадку мова та мовлення виконують формувальну, спрямовуючу та регулювальну функцію, забезпечують процес корекції рухових дій.

І. М. Ляховою доведено ефективність вправ художньої, спортивної та ритмічної гімнастики на розвиток специфічних координаційних здібностей глухих учнів молодшого шкільного віку (здібності до кінестетичного диференціювання, орієнтування в просторі, комплексної реакції, точності відтворення рухів) та спеціальних координаційних здібностей (рівноваги, ритму).

І. Я. Коцан [4] науково довів, що під впливом занять фізичною культурою можливі значні зрушення в показниках моторики глухих дітей. Результати експериментальних досліджень свідчать, що внаслідок цілеспрямованого впливу, за величинами швидкості, точності та витривалості ці діти наблизилися до аналогічних показників учнів масової школи, а за гнучкістю і швидко-силовими якостями навіть перевищили їх.

І. В. Грибовська у дисертаційному дослідженні виявила особливості функціонального стану вестибулярної сенсорної системи глухих дітей молодшого шкільного віку та розробила програму з її корекції в процесі фізичного виховання. Застосування спеціальної програми занять фізичними вправами в режимі дня спеціальної школи інтернату дало змогу покращити показники статичної та динамічної рівноваги. Активізація рухового режиму позитивно вплинула на розумову і фізичну працездатність глухих дітей молодшого шкільного віку.

У дослідженні І. М. Ляхової [5], яка досліджувала теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання, було створено методичну систему педагогічного керівни-

цтва організованою руховою діяльністю дітей цієї категорії; розроблено програму занять з фізичної культури компенсаторно-корекційної спрямованості та мовленнєве забезпечення рухової діяльності на цих заняттях; виявлено умови педагогічного процесу, що сприяють ефективній корекції та розвитку рухової сфери. Доведено, що цілеспрямовані фізичні вправи комплексного характеру (ігрові завдання й естафети), вправи на формування і зміцнення правильної постави та статико-динамічні є ефективними засобами корекції і розвитку рухової сфери дітей зі зниженим слухом. З'ясовано, що їх широке впровадження у практику фізичного виховання дітей з недорозвиненням слухової функції сприяє підвищенню інтересу до занять фізичною культурою, активізації рухової діяльності, створено та розширено бази рухів і мовленнєвого досвіду, що відіграє важливу роль в опануванні нових рухових дій.

І. В. Хмельницька розробила технології комп'ютерного моніторингу моторики молодших школярів з вадами слуху та експериментально обґрунтувала її використання в програмуванні фізкультурних занять. Результати проведеного дослідження підтвердили перевагу алгоритму програмування фізкультурних занять за допомогою комп'ютерного моніторингу моторики молодших школярів з вадами слуху. Авторка за результатами дослідження рекомендує в практику шкільного фізичного виховання дітей 7–10 років зі слуховою депривацією методику біомеханічного відеокомп'ютерного аналізу моторики з метою здійснення диференційованого підходу на уроках фізичної культури й інших форм фізкультурно-оздоровчої роботи в молодшому шкільному віці.

Уміле використання фізичних вправ у процесі корекційної роботи дозволяє попередити рухові вади, нормалізувати хід фізичного розвитку глухих дітей та значною мірою подолати вторинні порушення.

Отже, вивчення корекційних цінностей спеціально організованих і науково обґрунтованих занять фізичною культурою для дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення слуху, зокрема – порушення слухових функцій, дозволило дійти висновку щодо

їх високої ефективності й необхідності впровадження результатів цих досліджень у практику спеціальних установ України.

Список використаних джерел

1. Абилова Э. Н. Совершенствование двигательной сферы глухих детей младшего школьного возраста на музыкально-ритмических занятиях: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 / Э. Н. Абилова. — М., 1992. — 17 с.
2. Бабенкова Р. Д. Коррекционно-компенсаторная направленность физического воспитания аномальных детей / Р. Д. Бабенкова // Материалы V сессии по дефектологии. — М., 1967. — С. 361—362.
3. Веретенникова А. В. Активизация двигательной деятельности детей с нарушениями слуха в режиме дня / А. В. Веретенникова // Материалы международной научно-практической конференции. — Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2000. — С. 142—144.
4. Коцан И. Я. Педагогические основы коррекционной работы по физическому воспитанию глухих школьников младшего возраста: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 / И. Я. Коцан. — Одесса, 1995. — 175 с.
5. Ляхова І.М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 / І. М. Ляхова. — 2006. — 42 с.

O. FOROSTYAN

Odesa

ADAPTIVE PHYSICAL TRAINING IN CORRECTION OF IMPELLENT ACTIVITY OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH THE HEARING DISORDER

The author of the article presents the results of experimental and educational research on the effect of physical activity on the state of the motor sphere of children with hearing impairment early school age. Rational use of various tools and techniques of adaptive physical education helps to remove the shortcomings of the physical development and motor areas of the deaf and hard of hearing children.

Keywords: motive sphere, violation of ear, correction, children of midchildhood with rumor's violation.

О. И. ФОРОСТЯН

г. Одесса

АДАПТИВНОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОРРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье освещены результаты экспериментально-педагогических исследований по влиянию физических нагрузок на состояние двигательной сферы детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста. Рациональное использование разнообразных средств и методов адаптивного физического воспитания, способствует устранению недостатков физического развития и двигательной сферы глухих и слабослышащих детей.

Ключевые слова: двигательная сфера, нарушение слуха, коррекция, дети младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 37.011(091)

М. А. ХАЙРУДДИНОВ

г. Николаев

hayruddinov@ukr.net

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО И ПРИОРИТЕТЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Творческое наследие выдающего педагога современности В. А. Сухомлинского огромно, разнопланово, и многоаспектно. В статье рассматриваются гуманистические аспекты педагогического наследия выдающегося педагога В. А. Сухомлинского, раскрыты основные положения гуманистической педагогической системы В. Сухомлинского, проанализировано состояние разработанности проблем гуманистического воспитания личности в педагогической науке XX в., вклад ученого в развитии мировой гуманистической педагогики, обосновываются значение педагогических идей и установок для современной практики образования и воспитания молодежи.

Ключевые слова: педагогическое наследие, гуманизм, гуманистическая педагогика, гуманистическое воспитание, педагогическая деятельность.

В современных условиях социальных, экономических преобразований в Украине проблемы воспитания детей и молодёжи с использованием системы гуманистического воспитания приобретают первостепенное значение. В этом русле особо актуальным представляется развитие и внедрение в теорию и практику современного воспитания и образования основных идей и положений гуманистической педагогики.

Несмотря на то, что понятие «гуманизм» появилось сравнительно недавно, термин «гуманист» появился в середине XV в. и указывал на преподавателей грамматики, риторики, поэзии, истории и философии морали. Гуманизм – одно из важнейших течений Ренессанса, отразившее основную идею этой эпохи. Освобождение человека из рамок средневековых ограничений, признание его величия неотвратимо изменило всю систему ценностей, выдвинув на центральное место этой системы – человека, как высшую ценность. Развитие философии Возрождения опиралось на идеологию гуманизма – мировоззрения, выдвинувшего идеал активности человека как творца своего земного бытия, способного постичь и обратить себе во благо все богатство окружающего мира.

В центре внимания гуманистической парадигмы воспитания всего стояла целостная личность, которая стремится к максималь-

ной реализации своих возможностей [1, 134]. Главная цель педагогического процесса – способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному росту, его нравственности и самосовершенствованию, самореализации. Ученик может многого не знать (учебные знания и успеваемость – это не главное), но важно, чтобы сформировался по-настоящему духовно развитый нравственный человек, способный к саморазвитию и самосовершенствованию; в центре образования – ученик, человек со всеми его слабостями и достоинствами. Гуманитарность понимается как высшая ценность социального порядка, исчисляемое показателями – продолжительность жизни, грамотность (с учетом среднего количества лет обучения), паритет покупательной способности.

Модель воспитания гуманистической педагогики развивалась в 50-60-е гг. XX в. в США в трудах таких ученых, как А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, Дж. Келли и др.

Идеи гуманистического воспитания были предметом научных исследований Ш. А. Амонашвили, Г. С. Батищева, И. Д. Беха, Е. В. Бондаревской, Б. П. Битинаса, В. Ф. Володько, К. В. Гавриловец, Б. С. Гершунского, И. А. Зязюна, Е. В. Петрушковой, О. В. Сухомлинской и др.

Сторонники нового гуманизма выступают за гуманизацию системы воспитания, ви-

дя в ней главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми. Человек сам программирует свое развитие, которое оказывает обратное воздействие на его социальный опыт. В. А. Слостёнин рассматривает воспитание как воспитание гуманистическое, направленное на гармоничное развитие личности. Гармоничное развитие личности является целью, идеалом. Оно составляет основу гуманистического воспитания и связано с понятиями «саморазвитие» и «самореализация». Цель гуманистического воспитания – это создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом, а необходимое условие самореализации личности – формирование ее базовой культуры.

Одна из гуманистических концепций воспитания – концепция педагогической поддержки ребенка и процесса его развития О. С. Газмана, который исходит из того, что развитие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух существенно различных процессов – социализации и индивидуализации. Особо значим процесс индивидуализации.

В рамках модели Н. Е. Щурковой разработана концепция формирования образа жизни, достойной Человека, которая понимается как бытие человека, руководствующегося в отношении к миру стремлением к истине, добру и красоте. Воспитание определяется как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека.

В концепции В. И. Андреева ведущей является идея творческого саморазвития личности (Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития). В. И. Андреев считает, что главное в современном образовании и воспитании – это творческое духовно-нравственное саморазвитие личности. На творческое саморазвитие учащихся необходимо ориентировать деятельность классного руководителя. Эффективно сотрудничая с учреждениями дополнительного образования, дет-

скими и подростковыми общественными организациями, родителями, он должен создавать условия для самореализации каждого ученика. При этом важно создавать благоприятный психологический климат в учебном коллективе

Темой своей научной статьи мы выбрали гуманистическую направленность педагогической деятельности В. А. Сухомлинского. В связи с этим нам представлялось необходимым рассмотреть философскую концепцию гуманизма, проанализировать понятия гуманизма и гуманности, определить основные положения гуманистической педагогики. Также одну из задач работы мы поставили рассмотреть основные положения гуманистической педагогики в их преломлении к профессиональному педагогическому образованию.

И в педагогической теории, и в повседневной практике В. А. Сухомлинский отстаивал центральное определяющее положение, своей педагогики, своей жизни: гуманное общество могут построить только гуманные, добрые, мудрые люди, а воспитать таких людей могут только вдумчивые, умные учителя, владеющие идеями и методами гуманной педагогики.

К гуманистическим педагогическим взглядам В. А. Сухомлинского мы относим следующие направления его педагогической деятельности: отношение к ребенку; эстетизация процесса воспитания; формирование мотивации и способностей к научному познанию мира; трудовое воспитание.

Отношение к ребенку. Педагогическое наследие В. А. Сухомлинского разносторонне и многопланово. Вся система деятельности павлышского учителя проникнута высокими принципами гуманизма, глубоким уважением к личности ребенка.

Когда его спрашивали: «Что самое главное было в его жизни?», он отвечал: «Любовь к детям!». Искренняя любовь к детям и подлинная педагогическая культура, по Сухомлинскому, понятия нерасторжимые. Он считал, что учитель обязан уметь дорожить детским доверием, щадить беззащитность детей, быть для него воплощением добра и справедливости. Без этих качеств не может быть учителя.

«Если учитель стал другом для ребенка, если эта дружба озарена благородным влечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло. И если в школах есть насторожившиеся, ошетинившиеся, недоверчивые, а иногда и злые дети, то лишь потому, что учителя не узнали их, не нашли подхода к ним, не сумели стать их товарищами. Воспитание без дружбы с ребенком можно сравнить с блужданием в потемках» [3, 21]. В. А. Сухомлинский – достойный наследник гуманистической традиции. В Павлышевской средней школе воспитание без наказаний было педагогическим принципом всего педагогического коллектива.

К прекрасному через прекрасное. «В мире есть не только нужное, полезное, но и красивое. С того времени, как человек стал человеком, с того мгновения, когда он засмотрелся на лепестки цветка и вечернюю зарю, он стал всматриваться в самого себя. Человек постиг красоту. Красота существует независимо от нашего сознания и воли, но она открывается человеком, им постигается, живет в его душе...» [3, 165]. Мир, окружающий человека, – это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. В природе вечный источник прекрасного. Природа – благодатный источник воспитания человека.

Среди различных средств воспитания воспитание красотой стоит у Сухомлинского на первом месте. Именно обращение к красоте, облагораживание души, переживание красоты и снимает «толстокожесть», утончает чувства ребенка настолько, что он становится восприимчив к слову, а значит становится воспитываемым.

Красота – средство воспитания чуткой совести. Уже в детстве – и особенно в отрочестве – человек должен научиться индивидуально осваивать эстетические ценности. Важно, чтобы это освоение продолжалось всю жизнь.

Научные знания и знания человеческие. Труд и культура, вся жизнедеятельность современного человека с каждым годом все больше зависят от уровня его духовности, нравственной позиции. Духовную полноту и насыщенность жизни может дать только ши-

рокое, разностороннее образование, пытли- вое познание мира, активное стремление к знанию, радость знания [3, 105].

Ребенок не может быть счастливым, если в школе ему скучно и плохо, если он не чувствует себя достаточно способным, что бы овладеть школьной наукой. Сделать ребенка счастливым – значит прежде всего помочь ему учиться.

Сухомлинский показывает: дети должны постоянно переживать радость успеха, преодоления трудностей. Нельзя давать ребенку почувствовать, будто он хуже других, не способен, отстает, нельзя унижать его достоинство: он не виноват в том, что думает медленнее других.

Постоянно поддерживать ребенка, не ставить ему плохих оценок, не ставить ему никаких отметок, пока он не добьется успеха. Оценивать не знание само по себе и не старательность, а именно продвижение вперед, этот результат соединения знания со старательностью. «Учение – труд, серьезный труд ребенка, следовательно, оно должно быть радостью, потому что труд, успех в труде, преодоление препятствий в труде, его результат – все это надежные источники человеческой радости» [3, 127].

Трудовое воспитание. Другой идеал коммунистического воспитания – труд как основа воспитания нового человека – в теории и практике Павлышской школы наполнялся также необычными для советской педагогической мысли личностной направленностью и духовно-нравственным содержанием.

Главное заключалось в том, что педагогически организованный труд выступал ничем не заменимым средством воспитания. «Что означает идея: труд – основа всестороннего гармонического развития? В практической работе с детьми и подростками это означает, что от труда идут крепкие нити к интеллектуальному, моральному, эстетическому, эмоциональному, физическому развитию, к становлению идейной, гражданской основы личности» [3, 130].

Эффект направлений воспитания получается только тогда, когда они реализуются в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной, системы, пронизывает практиче-

ски все формы и этапы обучения учащихся в школе. Одним из основным условием воспитания детей по Сухомлинскому В. А. является школьный коллектив. Василий Александрович ввел понятие о воспитательном коллективе как содружестве и сотворчестве педагогов и учащихся. Деятельность воспитательного коллектива, описанная В. А. Сухомлинским на примере возглавляемой им средней школы села Павлыш (Украина) опиралась на следующие принципы: 1) доверительное, активное, творческое взаимодействие педагогов и воспитанников, создающее «коллективную духовную жизнь школы»; 2) установка на «единство мысли и чувства» как цель незавершающегося процесса воспитания личности; 3) развитие дарований, воспитание разума и творческих способностей каждой личности, поскольку «всякий ребенок по-своему уникален»; 4) умение педагога «увидеть одаренность ребенка, определить сферу приложения его интеллектуальных и творческих сил»; 5) предоставление личности огромного выбора возможностей для индивидуального развития и самосовершенствования, создание «атмосферы разнообразного творческого труда»; 6) максимальное использование специфических возможностей социокультурной среды для решения задач воспитания личности («Школа под открытым небом», «Праздник матери», «Праздник первого хлеба» и др.).

В настоящее время специалисты всего мира единодушны в критике традиционных подходов изучения человека. Современные гуманитарные науки постепенно отходят от методологических идей прошлого, согласно которым каждая отрасль знаний выделяла для изучения только те свойства и качества человека, которые составляли ее предмет, и мало заботилась о том, что происходит вне выделенной системы. В результате оказались весьма детально изучены все системы человеческого организма, но целостный человек так и остался для науки «тайной за семью печатями».

Сегодня гуманитарные науки пытаются познать *целостного* человека. При этом говорится о новой науке, основными задачами которой является изменение господствующей

щей теории и реорганизация всего гуманитарного образования, на основе инновационных преобразований.

Необходимость новой метатеории обусловлена рядом причин, которые кратко можно сформулировать так: господствующие ныне взгляды традиционной науки все чаще оказываются несостоятельными при встрече с конкретной реальностью, попытками объяснить взаимодействие человека с другими, с окружающим его миром и космосом. Самым таинственным был и во многом остается феномен человека, способы, цели и смысл его существования в системах и структурах Природы, Мира и Вселенной. До сих пор нет убедительной и развернутой концепции, описывающей происхождение Жизни и Разума на планете Земля и путей возможной эволюции человека, общества и среды обитания в перспективе хотя бы на сто лет.

Новая методология в качестве главного приоритета и самоценности предлагает человека, повышенное внимание к смыслу происходящего и творимого человеком, к формирующему человека гуманитарному образованию.

Практика гуманистического образования уже выработала конкретные формы и методы инновационной деятельности. Среди них: индивидуализация процессов воспитания и обучения; создание благоприятных условий для развития наклонностей и способностей каждого воспитанника; комфортность учебно-воспитательной деятельности; вера в учащегося, его силы и возможности; принятие учащегося таким, какой он есть; переориентация внутренних личностных установок учителя; усиление гуманитарного образования.

Современное гуманитарное образование трактуется как познание человеком самого себя, в том числе и создаваемой им реальности, принципов этого познания. В конечном итоге получается, что это сама наша жизнь, которая является для нас заданной, в которой мы уже находимся, поскольку живем в этом мире.

В новой концепции гуманитарного образования основу должно составлять научное знание о человеке как целостном социальном объекте. Это означает интегративный, междисциплинарный подход, при котором

гуманитарное знание представляет человека во всех его многосторонних бытийных формах и исследовательских ипостасях: индивидуальность, личность, группа, общность, этнос, класс, общество, человечество.

Развитие подростка в учебных заведениях как личности обязательно включает в себя: развитие интеллекта; развитие эмоциональной сферы; развитие устойчивости к стрессорам; развитие уверенности в себе и принятие себя; развитие позитивного отношения к миру и принятие других; развитие самостоятельности, автономности; развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования.

Задач гуманитарного образования так много, что все выполнить невозможно, приходится выделять приоритетные. По какому критерию? По нашему мнению нужно взять за основу *вечные человеческие добродетели*, которые имеют ценность сегодня и будут иметь ее всегда; с учётом нынешних реалий и будущих изменений определить на их основе стержневые качества, сделать их перечень обозримым.

Особое значение имеет формирование нравственности, духовности.

Прививать подросткам нравственность следует не декларированием моральных заповедей в сочетании с угрозами наказания, а прежде всего личным примером. Речь идет не о введении изучения Закона Божьего, хотя этого требует многие родители, а о том, чтобы постоянно напоминать детям *заповеди, известные людям уже не одно столетие: почитай отца своего и мать; не убивай; не прелюбодействуй; не кради; не произноси ложного свидетельства на ближнего своего; не пожелай жены ближнего твоего; не пожелай имущества ближнего своего; возлюби ближнего твоего как самого себя.*

Ничего почти не знают наши школьники о смертных грехах, которых человек должен избегать в жизни: гордыне, жадности, блуде, зависти, чревоугодии, гневе, лени. Тот, кто не приемлет религиозной терминологии, может назвать их пороками, недостатками. Детям следует рассказывать и о семи добродетелях, противоположных главным грехам: смирении, щедрости, целомудрии, доброже-

лательности, умеренности, кроткости, усердия в добрых делах.

Принципы морали и нравственности должны помочь подросткам вырасти ответственными за свои поступки. Но моральные принципы нужно не только знать, но и следовать им: *накормить голодного, напоить жаждущего, одеть нагого, принять странника в дом свой, навестить больного, посетить заключенного, похоронить умершего.*

Какой бы веры ни придерживались семья или не придерживались бы никакой, человеку предписывается творить добро и избегать зла.

Подводя итоги, хочется отметить, что сущность современного гуманитарного знания, на наш взгляд, состоит в том, что его основой выступает человек и как субъект, и как объект, и как самоцель (привлечение человека к процессу формирования себя).

Имеющие место недостатки и упущения в воспитании человека просматриваются не только в системах образования, государственной политике и политических деятелях, но и в противоречивом характере ума, в том, как его использовал человек. В конечном счете, сам человек создал современный мир, человек утративший способность активно противостоять Злу во всех его проявлениях, потерявших Веру в нравственно-духовные ценности Мира и Смысл человеческой жизни. Он сам лишил себя жизненных ориентиров и потому не находил ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в религии, ни в образовании.

Ключ к решению проблемы в том, чтобы гуманитарное образование наряду с рациональным знанием имело в своем содержании его духовное освещение.

В настоящее время актуализируется необходимость рационального осмысления происходящего в мире, поиска путей осуществления в рамках альтернативных взглядов решения глобальных проблем, воспитания человечества и особенно молодого поколения в духе толерантности, взаимоуважения, диалога культур и терпимости по отношению друг к другу, открытой коммуникации, веры в рациональное начало, плюрализма мнений, гибкой, а не силовой стратегии ре-

шения конфликтов и преодоления кризисов [4, 15].

Вне гуманитарного знания невозможно продвижение вперед на базе осознания социальных реалий и выработки стратегии этого развития, поскольку именно оно наиболее адекватно моделирует целостную картину и динамику мира, позволяет выйти на метуровень анализа социальных проблем. Поэтому значительно повышается значимость социально-профессиональной функции образования – подготовка мыслящего человека и специалиста. В этом важном деле большое значение имеет обращение к гуманистическому педагогическому наследию В. А. Сухомлинского.

Что самое главное было в моей жизни?» – спрашивал Василий Александрович себя в предисловии к книге «Сердце отдаю детям». Без раздумий отвечал: любовь к детям. Не случайно ведь и книга названа «Сердце отдаю детям». Эта заповедь – отличительный признак гуманистической педагогики. Именно величайшая гуманистичность педагогики В. А. Сухомлинского привлекает к нему интерес во всем мире.

Гуманизм (лат. *humanus* – человеческий) в общем смысле слова означает стремление к человечности, к созданию условий для достойной человека жизни. Гуманизация воспитания и образования предполагает своеобразное «очеловечивание» знаний, т.е. такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой знания имеют личностный смысл.

Сухомлинский В. А. подчеркивал: чтобы влияние школы было результативным (достигало поставленной цели), надо учитывать ряд обстоятельств его обуславливаю-

щих. И среди них одним из главных он назвал реализацию принципа, провозглашающего Человека высшей ценностью. Это означает, что школа должна раскрыть буквально перед каждым учеником «ту сферу творчества, в которой полностью расцветут его силы и способности, в которой он почувствует полноту счастья творения, счастья материализации своих способностей, счастья видения самого себя в результатах своего труда». Это в свою очередь достижимо при условии исключительного внимания и заботливого отношения к человеческой индивидуальности. В данной связи следует учитывать и тот факт, что не каждый воспитанник обладает теоретическим мышлением и может стать математиком или физиком, филологом или историком. Но каждый воспитанник – это Человек. Сегодня общество испытывает огромную потребность не только в широко образованных людях, но и прежде всего в гуманных людях. В наше время гуманистическая ориентация все в большей мере становится необходимым условием выживания всего человечества.

Список использованных источников

1. Арцишевський Р. На шляху до людини (Ідеї людиноцентризму в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського) // Наукові записки. — Випуск 78 (1). — Серія : Педагогічні науки. — Кіровоград : РВВ ДПУ ім. В. Винниченка, 2008. — 276 с.
2. В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / упоряд. О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко ; авт. кол. : О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех та ін. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. — 504 с.
3. В. А. Сухомлинский. О воспитании. — М. : Политиздат, 1973. — 310 с.
4. Хайруддинов М. А. И. Гаспринский и В. А. Сухомлинский как представители гуманистической педагогики Евразийского образовательного пространства / Ученые записки ТНУ. — 2008. — № 9. — С. 12—17.

М. HAYRUDDINOV

Mykolaiv

HUMANISTIC ASPECTS OF PEDAGOGICAL HERITAGE OF V. A. SYKHOMLINSKY AND PRIORITIES OF NATIONAL EDUCATION

Artistic heritage V. A. Sykhomlinsky is huge, diverse, and multidimensional. The article deals with the humanistic aspects of pedagogical heritage of outstanding teacher V. A. Sukhomlinsky, the main provisions of humanistic pedagogical system of V. Sukhomlinsky are disclosed, the problems of elaboration of humanistic education of the person in the Ukrainian pedagogical science of XX century are analyzed. The contribution of the scientist in the development of the world humanistic pedagogy, the importance of pedagogical ideas and attitudes to the modern practice of education and training of young people is justifying.

Key words: pedagogical heritage, humanism, humanistic pedagogical, humanistic education, educational activities.

М. А. ХАЙРУДДИНОВ

м. Николаїв

**ГУМАНІСТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО І ПРІОРИТЕТИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ**

Творча спадщина видатного педагога сучасності В. О. Сухомлинського величезна, різнопланова, і багатоаспектна. У статті розглядаються гуманістичні аспекти педагогічної спадщини видатного педагога В. О. Сухомлинського, розкрито основні положення гуманістичної педагогічної системи В. Сухомлинського, проаналізовано стан розробленості проблем гуманістичного виховання особистості в педагогічній науці ХХ ст., внесок вченого у розвиток світової гуманістичної педагогіки, обґрунтовуються значення педагогічних ідей і установок для сучасної практики освіти та виховання молоді.

Ключові слова: педагогічна спадщина, гуманізм, гуманістична педагогіка, гуманістичне виховання, педагогічна діяльність.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2015

УДК 378.147:004

М. А. ХАЙРУДДИНОВ

г. Николаев

hayruddinov@ukr.net

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА
В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННУЮ
ФОРМУ ОБУЧЕНИЯ**

В статье раскрываются педагогические основы самостоятельной работы студентов, которая рассматривается как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес и как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, виды деятельности управление, руководство, дистанционное обучение.

Интеграция национальных образовательных систем, создание единого мирового образовательного пространства является насущной необходимостью развития мирового сообщества. Дистанционное обучение способствует решению этих задач.

Дистанционное обучение – новая организация учебного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента. Среда обучения характеризуется тем, что учащиеся в основном, а часто и совсем, удалены от преподавателя в пространстве и / или во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации.

С этой точки зрения важное значение приобретает обращение к сложившемуся опыту осуществления самостоятельной работы студентов в педвузе для использования его в условиях самообразования студентов в Интернете.

Исследователи, занимающиеся интересующей нас проблемой применительно к высшей школе (С. И. Архангельский, М. Г. Гарунов, Е. Я. Голант, Б. Г. Иогансен, С. И. Зиновьев, А. Г. Молибог, Р. А. Нимазов, Н. Д. Никандров, П. И. Пидкасистый и др.), также вкладывают в термин «самостоятельная работа» различное содержание. Так, понятие «самостоятельная работа» трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С. И. Архангельский); как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р. А. Низамов). Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной

деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С. И. Зиновьев).

П. И. Пидкасистый под самостоятельной работой понимает средство обучения, которое «характеризуется соответствием конкретной дидактической цели и задаче; служит продвижению от низших к высшим уровням мыслительной деятельности, формируя у обучающегося необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения познавательных задач; вырабатывает у ученика психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение знаний и овладение умениями ориентироваться в потоке научной информации; служит важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины обучающегося» [2, 345].

Анализ публикаций В. А. Слостенина, Ю. И. Палеха, В. И. Герасимчука, О. Н. Шияна, В. А. Попкова, А. В. Коржуева и др. позволяет выделить следующие основные положения самостоятельной работы как педагогического явления: как вид познавательной деятельности обучаемых на занятии и дома; ее выполнение осуществляется по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия; самостоятельная работа способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду и др. [3, 432].

В целом можно сказать, что самостоятельная работа есть многогранное явление обучения, обладающее следующими признаками: является одной из форм проявления методов обучения; является одним из видов деятельности; является средством обучения; является одной из форм познавательной деятельности; является самостоятельной деятельностью учения.

Такое представление самостоятельной работы позволяет рассмотреть различные аспекты ее функционирования в учебном процессе. Так, если с точки зрения деятельностного подхода самостоятельная работа выступает в качестве самостоятельной деятельности учения и является одним из видов деятельности, то в организации учебного про-

цесса она может выступать как метод, средство или форма обучения. Каждый из признаков самостоятельной работы, взятый отдельно от других, имеет лишь определенное назначение. Поэтому для понимания сущности самостоятельной работы следует учитывать все перечисленные аспекты [4, 105–106].

Самостоятельная работа требует наличия у студентов некоторых общеучебных умений, способствующих ее «рациональной организации: умение планировать эту работу, четко ставить систему задач, вычленять среди них главные, умело избирать способы наиболее быстрого экономного решения поставленных задач, умелый оперативный контроль за выполнением задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе» [5, 67].

Как и всякая форма учебно-воспитательного процесса, самостоятельная работа призвана выполнять несколько функций: образовательную (систематизация и закрепление знаний учащихся), развивающую (развитие познавательных сил учащихся – их внимания, памяти, мышления, речи), воспитательную (воспитание устойчивых мотивов учебной деятельности, навыков культуры умственного труда, самоорганизации и самоконтроля, целого ряда ведущих качеств личности – честности, трудолюбия, требовательности к себе, самостоятельности и др.).

В процессе обучения, как известно, функция непосредственной передачи педагогом знаний студентам должна последовательно уменьшаться, а доля самостоятельности студентов в овладении знаний – соответственно расти. Однако реальное положение вещей далеко от идеала. По мнению исследователей, нередко активность студентов подменяется активностью преподавателя. На лекционных занятиях в вузе преобладает монолог. На лабораторных занятиях доминирует контроль теоретической части курса, а организации выполнения студентами экспериментальных заданий, самостоятельной работы все еще уделяется мало внимания.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть педагогические основы самостоятельной работы студентов специальности «Дошкольная педагогика», которая рассматривается нами как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес и как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов в условиях дистанционного обучения.

Методологические основы самостоятельной работы – это принципы, которыми следует руководствоваться в этой форме обучения. В науке и практике принципы деятельности всегда относятся к самым важным, определяющим понятиям. Они указывают и магистральный путь к цели, и основные этапы, через которые необходимо пройти, двигаясь к ней. Методологические принципы самостоятельной работы могут быть разделены на три группы: *организационные, гносеологические (познавательные) и воспитательные*. Совместное, органически взаимосвязанное использование этих принципов составляет *культуру* самостоятельной работы.

Методологические принципы самостоятельной работы:

- Организационные методологические принципы самостоятельной работы: систематичность, деловитость, точность.
- Гносеологические (познавательные) методологические принципы самостоятельной работы: логичность, последовательность, всесторонность.
- Морально-волевые принципы самостоятельной работы: настойчивость, самоконтроль, самосовершенствование

В совокупности функционирующие организационные, познавательные и морально-волевые принципы самостоятельной работы образуют ее культуру. Овладение культурой самостоятельной работы повышает уровень самосознания студентов, вырабатывает у них внутреннюю потребность и привычку глубокого и всестороннего анализа каждого вопроса, проблемы, конкретной ситуации. Это дает возможность эффективно использовать методические рекомендации по индивидуальному изучению обучаемых по различным темам и подготовке их ко всем видам и формам учебного процесса [6, 268].

В данной составляющей системы самостоятельной работы студентов нами особо выделяются методики подготовки и проведения активных методов обучения. Многие из них пришли в образовательную практику из бизнес-обучения и могут быть с большой пользой использованы в подготовке студентов. К ним относятся конференция, круглый стол, лекция, мастер-класс, мозговой штурм, практикум (практическое занятие), поведенческое моделирование, разбор практических ситуаций (case-study), ролевая игра, семинар, тренинг, дистанционное обучение и др.

В проведении обучения студентов новым образовательным технологиям с помощью этих же технологий заключается одна из главных особенностей данного подхода.

В условиях перехода к постиндустриальному, информационному обществу важнейшей формой самостоятельной работы слушателей становится выполнение микроисследований, творческих работ и кандидатских диссертаций.

В выпускной работе бакалавра называются способы решения проблемы, и показывается, как использование существующей теоретической основы одного из способов может использоваться для решения практической задачи.

В дипломной работе называются способы решения проблемы, и один из способов используется для решения практической задачи.

В магистерской диссертации называются способы решения проблемы, излагается существующая теоретическая основа способов, анализируются недостатки теоретических подходов для решения поставленной практической цели и предлагается новый (модернизированный, улучшенный) теоретический подход для решения практической цели.

Описанные требования к выполнению студентами творческих работ отчетливо корреспондируют с требованиями, предъявляемыми к учителю мировой образовательной системой.

Методические особенности самостоятельной работы в процессе использования новых педагогических и информационных технологий. Информационное общество открывает новые, пока еще не до конца

осознанные, педагогические возможности в самостоятельном поиске обучаемым знаниям. Эффективность компьютерных технологий обучения во многом будет зависеть от глубокого осмысления методологических проблем их использования, в том числе и в самостоятельной работе слушателей. Уже сегодня есть смысл говорить о *культуре самостоятельной работы обучаемых в информационной среде*. Она включает в себя широкий спектр различных качеств, берущих начало от информации и информатики: технических организационных (умение и мастерство), интеллектуально-познавательных (умения и навыки, необходимые для осуществления познавательной деятельности в информационном обучении), нравственно-профессиональных.

Информационная культура самостоятельной работы связана с новым типом общения, представляющим свободный выход и доступ к различным источникам информации (от национального до глобального уровня), с новым типом мышления, освобожденного от многих рутинных интеллектуальных операций, ориентирующегося на саморазвитие и самообучение.

В содержании самостоятельной учебно-информационной работы студентов существуют два основных направления, в которых формируются и проявляются его интеллектуальные и нравственные качества. Первое направление – работа с первичной информацией, ее поиск, изучение и обработка, второе – создание вторичной (авторской) информации.

При работе с первичной информацией *постоянное воздействие на учебный процесс и самостоятельное изучение материала оказывают два усиливающих фактора, действующих в виртуальном пространстве: интенсивно прогрессирующий прирост учебно-научной информации (УНИ) и широкий наплыв мало полезных, а нередко откровенно вредных и ложных сведений*. Первичная информация не учебник, рекомендованный компетентным органом для изучения, это – мозаичная совокупность самых различных и противоречивых по своему источнику, содержанию, теоретическому уровню, социально-нравственной направленности сведений.

В этой связи усиливается ведущая роль преподавателя в методическом обеспечении самостоятельной работы студентов в информационной среде. Методически правильно организованная самостоятельная работа студентов с первичной информацией дает возможность решать многие педагогические задачи. Для общественных наук компьютер может стать средством возвращения к первоисточникам, оригинальным теоретическим текстам, которые все больше и больше забываются в современном образовании. Работа с первоначальной информацией может быть направлена на поиск и систематизацию противоположных точек зрения по изучаемой проблеме для создания теоретической базы к семинару-диспуту и т.п. По каждой отдельной теме может быть разработан свой сценарий работы с первоначальной информацией.

Второе направление – *создание самостоятельной вторичной информации*. Этот процесс может включать в себя самые современные средства для интеллектуального, профессионального и нравственного развития слушателей: создание аннотаций и аналитических справок по изучаемому учебному материалу; рецензирование научных статей; написание рефератов; изложение морально-политической оценки деятельности тех или иных социальных институтов; обзор периодической печати и научных журналов по изучаемым проблемам и т.д.

Обобщение многолетнего опыта работы факультета развития ребенка ННУ имени В. А. Сухомлинского по организации и осуществлению самостоятельной работы студентов позволил нам определить основные требования к организации самостоятельной работы студентов: постоянное обновление содержания учебных курсов на основе использования новаций, появляющихся в психолого-педагогических науках, и собственного опыта исследовательской и практической работы в вузе, обеспечивающих высокую степень новизны информации во всех предлагаемых дисциплинах; модульное построение всей программы подготовки, ориентированной на конкретные практические проблемы, с которыми в своей работе встречаются все преподаватели; методы интерактивного и диало-

гового обучения в качестве центральной составляющей содержания курсов; обязательность самостоятельной творческой работы студентов); проведение обучения по новым технологиям обучения с помощью этих же технологий.

Как показывают полученные в процессе опытно-экспериментальной работы сведения: знания без практических умений, без живой демонстрации и практического освоения новых методов и технологий не позволяют внедрять изученные педагогические новации в учебно-воспитательную практику ДНЗ.

Таким образом, самостоятельная работа студентов с одной стороны, это вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой – это средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования у них методов ее организации. Эффект от самостоятельной работы студентов получается только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной, системы, пронизывает практически все формы и этапы образовательного процесса высшей школы.

Процесс обучения в высшей школе включает в себя три аспекта: 1. Самостоятельная работа – это закрепление и тренировка умений и навыков; 2. Самостоятельная работа – это развитие творческих способностей и профессионального мышления; 3. Самостоятельная работа – это процесс формирования активной творческой личности, способной к решению теоретических и практических задач.

Основными компонентами самостоятельной работы являются: целевой; содержательный; операционный; мотивационный; контрольно-коррекционный.

Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается нами как: а) система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя; б) система мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную ин-

формацию.

Самостоятельная работа не только помогает студенту успешно овладеть программным материалом, приобретать навыки и умения профессиональной деятельности, она вырабатывает потребность к постоянной работе над собой, расширению кругозора, постоянному самообразованию и самовоспитанию через Интернет. Будущего педагога необходимо как можно раньше приобщать к педагогической науке, к методам использования ее достижений. Получив фундаментальное образование в вузе, педагог имеет возможность заниматься последующим самообразованием, специально перестраивать свою профессиональную деятельность, отвечать самым различным запросам, которые предъявляет к нему общество в сфере образовательных услуг.

Самообразование – это одна из форм познавательной деятельности, которая, как и любая другая деятельность человека, возникает под влиянием внешних и внутренних факторов, которыми преподаватель должен целенаправленно управлять как в аудиторном образовательном процессе, так и при самостоятельной деятельности студентов в условиях очно-дистанционной и заочно-дистанционной форм обучения.

Список использованных источников

1. Хайруddинов М. А. Самостоятельная работа студентов по педагогическим дисциплинам. Учебно-методическое пособие / М. А. Хайруddинов, И. И. Мороз. — Симферополь, 1998. — 214 с.
2. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2011. — 608 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. — 576 с.
4. Мороxовец И. И. Самостоятельная работа студента / И. И. Мороxовец // Пути оптимизации учебно-методической работы в институте. — Краснодар, 1993. — С. 105—106.
5. Кузьминский А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. І. Кузьминский. — Київ, 2003. — 481 с.
6. Инклюзивная компетентность как составляющая профессиональной подготовки будущего учителя / Збірник тез за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Пректування професійно успішної особистості в освітньо-виховному середовищі університету»; за заг. ред. В. Д. Будака — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. — С. 266—271.

М. А. HAYRUDDINOV

Mykolaiv

**STUDENTS INDEPENDENT WORK OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY
IN THE CONTEXT OF DISTANCE FORMS OF EDUCATION**

The article describes the pedagogical foundations of independent work of students, which is seen as an activity that stimulates the activity, independence, cognitive interest and how the system functions or pedagogical conditions for self-management activities of students in distance learning.

Key words: independent work, activities, management, governance, distance learning.

М. А. ХАЙРУДДІНОВ

м. Миколаїв

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ
В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА ДИСТАНЦІЙНУ ФОРМУ НАВЧАННЯ**

У статті розкриваються педагогічні основи самостійної роботи студентів, яка розглядається як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес і як система заходів або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: самостійна робота, види діяльності управління, керівництво, дистанційне навчання.

Стаття надійшла до редколегії 14.04.2015

УДК 378.147:811.111

І. В. ШЕВЧЕНКО

м. Миколаїв

shevchenko2011@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

Сучасне суспільство потребує поліпшення якості підготовки фахівців, підвищення конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Для цього необхідні всебічне удосконалення організації та змісту освіти, створення правових та економічних умов формування ринкових відносин в Україні. Саме тому важливим є питання не тільки озброїти випускників необхідним багажем знань, умінь і навичок, але й сформувати їх особистість як професіонала, здатного до вирішення професійних завдань. Практика та велика кількість сучасних досліджень свідчать, що тенденція навчання починає розвиватися в напрямку змішаного навчання, яке створює комфортне освітнє інформаційне середовище, системи комунікацій, що надають всю необхідну навчальну інформацію, а саме головне, створює умови для формування професійно-творчої особистості майбутнього фахівця з англійської мови.

Ключові слова: професійно-творча особистість, змішане навчання, майбутній фахівець, англійська мова, інформаційне середовище, підготовка фахівців.

Революційні зміни технологій, що спираються на високий рівень інтелектуальних ресурсів, і пов'язана із цим активна конкуренція провідних країн світу, стають найважливішими чинниками, що визначають не тільки економіку, але й політику ХХІ століття. У зв'язку з цим рівень інтелектуального потенціалу країни, який прямо визначається якістю й конкурентоздатністю освіти, стає найважливішим чинником соціального розвитку та

ключовою умовою економічної й політичної самостійності країни. Сучасне суспільство потребує поліпшення якості підготовки фахівців, підвищення конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Для цього необхідні всебічне удосконалення організації та змісту освіти, створення правових та економічних умов формування ринкових відносин в Україні. Саме тому важливим є питання не тільки озброїти випуск-

ників необхідним багажем знань, умінь і навичок, але й сформувати їх особистість як професіонала, здатного до вирішення професійних завдань.

Творча особистість є найбільшою цінністю для будь-якого суспільства, оскільки для неї характерна висока продуктивність, результативність особистісно та суспільно значущої творчої праці, завдяки чому людство робить черговий крок у своєму прогресі [1].

Великий внесок у розробку проблем здібностей, обдарованості, творчого мислення, розвитку творчої особистості зробили такі вчені, як Н. Лейтес, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва, С. Рубінштейн, В. Шадріков, М. Холодна та інші. Водночас питання щодо розвитку професійної особистості майбутніх фахівців є недостатньо вивченим і особливо актуальним у діяльності сучасного вищого навчального закладу.

Актуальність проблеми творчого розвитку особистості молоді людини сьогодні усвідомлюється настільки, що є авангардною в усіх державних документах про освіту, виступах осіб, які безпосередньо причетні до розвитку системи освіти. Але у вирішенні цієї проблеми є багато труднощів, оскільки здатність людини до творчості не характеризується якоюсь однією конкретною здібністю. Це інтегративна якість особистості, що відображає її особливу внутрішню структуру: спрямованість, певні психічні процеси, характерологічні якості, уміння [2].

У зв'язку з цим фахова підготовка майбутніх фахівців має спрямовуватися на розвиток кожного із визначених вище компонентів, що сприятиме формуванню здатності працівників до творчої діяльності. Формування професійно-творчої особистості майбутніх фахівців – це складова процесу становлення цілісної творчої особистості, готової до професійної креативної діяльності. Розвиток професійної творчості в умовах сучасного вищого навчального закладу розуміється нами як такий освітній процес, в якому студент максимально свідомо і самостійно досліджує навчальний матеріал, забезпечуючи свій різнобічний розвиток та формує себе як творчу особистість. Серед наявних технологій та форм підготовки найбільш продуктивними у

розвитку професійної творчості студентів є проблемно-пошукові, дослідницькі та колективно-групові технології. Вони забезпечують підготовку творчих фахівців, які мають навички наукової діяльності, самостійного аналізу можливостей використання досягнень науки та практики, практичної участі у роботі колективу професіоналів.

Національна програма «Освіта. Україна XXI сторіччя» свідчить, що підготовка професійно-творчої особистості фахівця повинна здійснюватись на основі нових прогресивних концепцій, у навчально-виховний процес необхідно залучати новітні педагогічні технології та науково-методичні досягнення. З метою входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації повинна бути створена нова система інформаційного забезпечення освіти.

Виконання таких важливих завдань неможливо без розвитку дистанційної освіти, як зазначається у державному документі «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні». У документі пояснюється, що «дистанційна освіта» – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. У свою чергу, педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді [3].

Питання застосування дистанційного навчання в навчальному процесі вищих навчальних закладів стало предметом дослідження багатьох учених і практиків (В. Дивак, Н. Думанський, Т. Крамаренко, В. Попов, В. Трохименко та ін.). На думку науковців, система дистанційного навчання повинна мати такі компоненти: системне середовище дистанційного навчання з необхідними засобами для комунікації учасників дистанційного навчання, електронну базу навчальних

матеріалів, віртуальні лабораторії, учасників дистанційного навчання (викладачі, студенти) та технічних спеціалістів (програмісти, системні адміністратори, веб-дизайнери), інтегровану в системне середовище дистанційного навчання систему керування і обліку дистанційного навчання [1; 2; 5].

Науковці (В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко) вказують, що дистанційне навчання здійснюється тільки за допомогою Інтернету, оскільки одержання навчальних матеріалів і завдань, і всіх інших питань, пов'язаних з комунікацією, відбувається тільки заочно. Проміжна й підсумкова атестація здійснюється також за допомогою пересилання й перевірки матеріалів [5]. У зв'язку з цим, на думку вчених, стають очевидними такі негативні чинники дистанційного навчання, а саме: відсутність очного спілкування вчителя та студента, що не дає можливості реалізувати індивідуальний підхід у навчанні та вихованні; студенти не завжди самодисципліновані, свідомі і самостійні; відсутність гарної технічної оснащеності для постійного доступу до джерел інформації; нестача практичних занять і відсутність постійного контролю [5].

Практика та велика кількість сучасних досліджень свідчать, що тенденція навчання починає розвиватися в напрямку змішаного навчання, яке створює комфортне освітнє інформаційне середовище, системи комунікацій, що надають всю необхідну навчальну інформацію.

За словами вчених (А. Андрєєва, А. Брауна), під змішаним навчанням (blended learning) слід розуміти об'єднання традиційних методів навчання з інтерактивними, яке складається з трьох етапів: дистанційне вивчення теоретичного матеріалу, засвоєння практичних аспектів у формі денних занять, остання фаза – здача іспиту або виконання випускної роботи [1; 2].

Учені пояснюють, що при змішаному навчанні використовуються елементи асинхронного й синхронного дистанційного навчання, сутність яких полягає в тому, що певну частину навчальних дисциплін (або дисципліни) студенти (слухачі) освоюють у традиційних формах навчання (стаціонарній

або заочній тощо), а іншу частину дисциплін (або дисципліни) – за технологіями мережевого навчання. Співвідношення частин визначається готовністю освітньої установи в цілому до подібної побудови навчального процесу, а також бажанням і технічними можливостями студентів (слухачів). Такий підхід зветься «гнучке навчання» (flexible learning) [1; 2].

На думку К. Куна, важливими перевагами змішаного навчання є: двостороннє спілкування викладача та студента; студент активний, діяльний, залучений у навчальний процес і знайомий зі структурою курсу; студент перебуває під керівництвом та застосовує набуті знання й навички; для студента передбачені контрольні завдання і він постійно одержує відгуки про свої успіхи [4]. В. Морзе зазначає, що змішане навчання включає в себе елементи, які прийшли з онлайн навчання, а саме:

Лекційні заняття. Матеріал оформлений як і матеріал он-лайн курсу, тобто може бути легко використаний і доступний кожному студентові курсу для самостійного освоєння.

Семінарські заняття (face-to-face sessions). При змішаному навчанні на семінарських заняттях проходить обговорення цікавих та важливих тем курсу, а також відбувається відпрацьовування практичних навичок.

Навчальні матеріали курсу (підручники та методичні посібники). Матеріали представлені в друкованому й в електронному вигляді, які доповнені різними мультимедійними додатками та вставками для більш успішного освоєння дисципліни. Таким чином, курс стає більш привабливим для студентів.

Он-лайн спілкування. Цей елемент також прийшов у змішане навчання з он-лайн навчання. Існують різні інструменти – чат, форум, e-mail, – які дають студентам можливість спілкуватися та працювати разом. З'являється можливість ставити запитання викладачу та одержувати відповіді.

Індивідуальні та групові он-лайн проекти. Такі проекти розвивають навички роботи в Інтернеті, аналізу інформації з різних джерел, а також навички працювати разом із групою, правильно розподіляти обов'язки та відповідальність за виконання роботи. За допомогою таких завдань студент може

одержати навички, необхідні для самостійної роботи.

Віртуальна класна кімната. Цей інструмент дозволяє студентам спілкуватися з викладачем за допомогою Інтернет комунікацій, а не тільки у звичайній аудиторії [6]. Н. Морзе, розглядаючи можливості використання інформаційно-комунікативних технологій та Інтернету в процесі навчання зазначає, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом інформації. Водночас зміщується акцент з формування репродуктивних навичок, таких як запам'ятовування і відтворення, на розвиток аналітичних умінь, в основі яких лежить співставлення, синтез, аналіз, оцінювання виявлених зв'язків, планування групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікативних технологій [6].

Отже, можливість формування професійно-творчої особистості майбутнього фахівця з англійської мови в умовах змішаної форми навчання у вищих навчальних закладах України є очевидною, оскільки ця форма навчання є вдалим поєднанням традиційних методів навчання та передових інформаційно-комунікативних технологій. Змішана форма навчання сприяє розвитку професійної творчості особистості в умовах сучасного вищого навчального закладу, в якому студент максимально свідомо і самостійно досліджує навчальний матеріал, забезпечуючи свій різно-

бічний розвиток та формує себе як творчу особистість з креативним ставленням до вирішення проблемних питань.

Список використаних джерел

1. Андреев А. УМК для e-Learning /А.Андреев // Высшее образование в России. — 2007. — № 7.
2. Браун А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) / А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. — 2007. — № 4.
3. «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні» від 20 грудня 2000 р. — К. — 17 с.
4. Кун К. E-Learning — электронное обучение / Е. Кун // Информатика и образование. — 2006. — № 10. — С. 16—18.
5. Кухаренко В. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : [навч. посіб.] / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко. — Харків : НТУ «ХПИ», «Торсінг», 2002. — 320 с.
6. Морзе Н. Дистанційна технологія як основа сучасних інформаційних технологій у навчанні / Н. В. Морзе // Нові технології навчання: збірник наукових праць. — Вінниця : Академія педагогічних наук України ; Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна». — 2011. — Вип. 30. — С. 32—427.
7. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. — М. : Изд-ий центр «Академия», 2004. — 416 с.
8. Психологія особистісної орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: [науково-метод. посіб.] / за ред. В. В. Рибалки. — Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. — 388 с.
9. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія / С. О. Сисоєва. — Х ; К. : Каравела, 1998. — 150 с.
10. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: кн. для вчителя / А. В. Фурман. — К. : Освіта, 1993. — 223 с.

I. SHEVCHENKO

Mykolaiv

THE FORMATION OF A PROFESSIONAL AND CREATIVE PERSONALITY OF A FUTURE ENGLISH SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

Our modern society must improve the quality of future specialists' training improving the competitiveness of graduates in the labor market. This fact requires special organization and content of education, creation of legal and economic conditions of market relations in Ukraine. That is why it is important not only to give graduates necessary knowledge but also to form their identity as a professional personality able to solve professional problems. Practice and a great number of modern researches show that blended learning creates a comfortable educational information environment, communication systems which provide useful training information and, what is the most important, creates the conditions for a professional and creative personality of a future English specialist.

Key words: a professional and creative personality, blended learning, a future specialist, the English language, information environment, training.

И. В. ШЕВЧЕНКО
г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Современное общество требует улучшения качества подготовки специалистов, повышения конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений на рынке труда. Для этого необходимо всестороннее усовершенствование организации и содержания образования, создание правовых и экономических условий формирования рыночных отношений в Украине. Именно поэтому важным является вопрос не только вооружить выпускников необходимым багажом знаний, умений и навыков, но и сформировать их личность как профессионала, способного к решению профессиональных задач. Практика и большое количество современных исследований свидетельствуют, что тенденция обучения начинает развиваться в направлении смешанного обучения, которое создает комфортную образовательную информационную среду, системы коммуникаций, предоставляют всю необходимую учебную информацию, а самое главное, создает условия для формирования профессионально-творческой личности будущего специалиста по- английскому языку.

Ключевые слова: профессионально-творческая личность, смешанное обучение, будущий специалист, английский язык, информационная среда, подготовка специалистов.

Стаття надійшла до редколегії 21.03.2015

УДК 373.31

S. YAKUMENKO
Nikolaev

MODULAR SYSTEM OF INTEGRATING KNOWLEDGE OF THE OLDER PRESCHOOLERS

The article deals with a block system of integration of preschool children's knowledge. The ideas of systematization of knowledge put forward by teachers-innovators are the basis of a block system. The essence of the bloc system of knowledge is the division of educational material into the themes («kingdom of plants», «winter phenomena in nature», etc.), which are given in the classroom in accordance with natural cycles, so the theme of «winter phenomena in nature» is taught in winter, the theme spring phenomena in nature» is taught in spring, etc.

Key words: a block system, preschool age, integration, a senior preschooler.

The essence of the block system of knowledge organization is to break the educational material on topics («the kingdom of plants», «winter phenomena in nature», etc.), which are given in the classroom in a manner consistent with normal natural cycles, so the topic of «winter phenomena in nature» is taught to children in winter, the topic «spring phenomena in nature» is taught in spring, etc. The research on the topic is preceded by direct children's acquaintance with the material – by thematic walks, during which the child gets a general idea about the topic, learns to love nature, and cares for it. Many topics are repeated every year, enriching the new material. The topic has a card-block, which is filled by children in course of learning the topic. «Windows» in the card-block are schematic drawings showing the

content of the topic, so the block reflects the content of the topic, so that «the kingdom of plants» consists of the «windows» vegetables, fruits, the conditions necessary for the growth of plants, trees, shrubs, grasses and flowers. The children paint pictures, examining each section. It is emphasized that the block is a system of generalized knowledge about the subjects and objects of animate and inanimate nature, which expands and deepens according to the age of the child. Thus, the block is a kind of a support scheme of the knowledge that a child receives in class [2]. The tests on learned topics are conducted with the support of the established blocks. During the lessons the practice of learning in the game process is widely used.

Block system of acquainting preschool children with nature is developed by the

teaching staff of preschool № 290 in Kharkiv. The block system is based on the ideas of systematization of knowledge, put forward by innovative teachers S. M. Lysenkova, F. V. Shatalov and M. P. Guzik.

Another important aspect of this system is the integration of knowledge in parallel display of the material on the topic in class on nature, on verbal communication, drawing, sculpting and literature. If, for example, we study the topic of «The Forest», then during the modeling lesson pupils model trees, wild animals, during the literature lessons they read works dealing with the forest, etc. This arrangement of the material provides a coordinated operation of multiple channels of information while working on the topic, as well as the integration of the knowledge gained in the different classes.

The general model of block system of integration knowledge of older preschoolers is presented in Table 1.

This described system of integration of knowledge the older pre-school children get in the field of natural history, has a number of positive features. The reliance on the natural cycles of nature in the construction of lesson plans allows the child to feel the inclusion of the studied material in the real fabric of reality, creates a motivation to learn. Matching the topics of lessons on nature with some other disciplines helps the child to get versatile acquainted with the topic's material, and reliance on created by a child visual schemes certainly makes the future reproduction of the material easier, but the same positive things turn around the negative side, if we're talking about the formation of the worldview on purpose.

The block system of studying the environment is primarily focused on the

understanding by the child a certain amount of knowledge in the field of natural history. This knowledge when transferred to the educational materials are transformed only quantitatively (what the child should know as a result of the learning process is a smaller copy of the adult's knowledge). Thus, at each new stage one and the same topic is covered in an increasing extent, consistent with the growing capabilities of the child. Such a system is the attempt to integrate knowledge mechanically without any dynamism and flexibility.

The system of supporting incentives, facilitating the representation, does not give an adequate view to a child on the true complexity and diversity of relationships in nature. The tests carried out to test knowledge after studying the topic orient teachers and children to reproduce the cognitive component of the program (the sum of knowledge).

Without any doubts the inherent in the system directed raising in the child of aesthetic and ethical components of the knowledge about nature is of great importance. However, the lack of clear understanding of the system's subordination of the aesthetic, ethical, and cognitive components of the worldview makes it difficult to create a working model of its formation. Thus, responsibility, and careful attitude for nature, the desire to follow the rules on the nature (ethical component) must be based on the perception of the beauty of the nature, the ability to appreciate it as a source of aesthetic sense (aesthetic aspect). This should be considered when planning the sequence of related courses. The setting of the priorities, with an emphasis on the logic of forming of the worldview as a complex system will help to create a real program of harmonious bringing up a child.

Table 1

The general model of block system of integration knowledge of older preschoolers

Stage	The content of the stage
I (preparatory work)	<ul style="list-style-type: none"> • development of long-term plan for the year; • selection of books; • development of didactic games and exercises on the block topics
II (preliminary acquaintance with the subject material)	<ul style="list-style-type: none"> • targeted walks, tours, observation • conversation
III (basic training)	<ul style="list-style-type: none"> • acquaintance with the subject material; • filling in the block card
IV (testing)	<ul style="list-style-type: none"> • testing children's knowledge in the form of didactic games

Creation of prerequisites for the formation of a child's holistic worldview within Waldorf education.

Waldorf education, known in Russia since the late 80's, was not widely used, perhaps because of stringent requirements of the education of Waldorf teacher. Basically we use elements of this school for the recovery and rehabilitation of the existing traditional teaching approaches and techniques. We are interested, first of all, in the basic principles of Waldorf education, aimed at developing a holistic worldview of the child.

It should be noted that the natural, organic development of a child is one of the first tasks of Waldorf education. According to Waldorf education the upbringing in kindergarten is made so as to avoid interference with the freedom of the natural development of the child and not to lose the balance of his still immersed in the dream consciousness. On the other hand, Waldorf education doesn't leave the child to himself, but takes the leadership with the right tools of example and imitation. Example and imitation are the basis of the educational impact on the children of the age of seven. Children in their first seven years of life have an intuitive ability to penetrate into the essence of action and expressive gestures of those people around them. Even the native language is absorbed in this way. A child learns through the subtle, direct and natural imitation. The way the child interacts with the environment, is the direct opposite of the way adults do. A child goes through a sequence of steps:

1. The empathy for an action, directly in what the will is involved;
2. The reproduction of an action in the game, in the result of what the child makes himself emotionally bound to the deed;
3. Awakening of an interest to the deed, rising of any questions relating to this deed, the transfer of observing to the consciousness leads ultimately to the formation of ideas and concepts.

If we are going to interfere as little as possible, writes Elizabeth M. Gryunelius [1], we will see that the child is standing on the fertile soil of imitation and grows in life naturally and successfully.

According to his nature and interests a child is good. Not good and complicated the child becomes when he is ripped out, first of all, pushing him for early intellectualization. This «pushing» is performed by adults if education is conducted in the form of rules and concepts belonging to the intellectual world, which is alien to a child up to 7 years. As a result, except for emotional disorders a child produces a defensive reaction in the form of early intellectualization. This intelligence, according to the authors of the approach, will be used in the future mainly to criticize others, to find fault with them, to present their demands to adults, demonstrating the behavior which is not peculiar of a child.

The alternative to such pseudo intelligence in Waldorf education is a natural development of the child. A small child has the slants fully connected with his thirst for action and having a strong-willed nature. During education in the elementary school they move into inner world of images and fantasies, and only later turn into judgments and concepts. Through education, which is considered to be the natural sequence of stages in the development of the future adult, a very different quality of the intellectual life is achieved in comparison to what is achieved by the transfer of the ready-made concepts. Concepts must organically grow in a man, like all the rest. Then they get depth, persuading power and originality. Concepts perceived only by the memory, often become a heavy load to drag through life. Waldorf education in a kindergarten is never designed in such a way so as to get early fruits of studying, whatever the approval in society it could meet. In Waldorf kindergarten any memory load is strictly avoided, especially learning to read and to write before the first form. Thus forces of the childhood and «childishness» in their peculiar value are saved for future life.

These aspects, as well as the methodological approaches of their realization are believed to be extremely valuable primarily for their consistency with the psychological laws of the formation of the child. Preservation of the «childishness» and raising the spiritual potential of the child is carried out in Waldorf kindergarten by making a child closer to the rich world of human culture. In course of time the

joint sessions on modeling, painting, singing not only develop appropriate skills in children, but also create an evaluative approach to the achievements of human culture. We should also stop at work with fairy tales and myths in Waldorf kindergarten. This educative approach is paid a considerable attention here. Tales, as Elizabeth M. Grynelius writes, in any way cannot be regarded only as an interesting time spending, as a pleasant and affordable for a child activity, on the contrary, they should be regarded as the most significant things in education associated with the most intimate inner subtleties of human life.

Even the apparent improbability of the characters of the tales in our materialistic time does not leave the true tales of the deepest

knowledge of the man. A form that gives an adult the notions of good and evil is conceptual (every adult has his own «concept» of good and evil). The thoughts in this form cannot exist in a child; they must be formed by means of imagery. If to try and do this, as a result we will get the same images, which are reflected in the tales. The stories that have come to us in the folk tradition show how different human qualities appear in everyday life. These ones may be referred again and again in the process of education, using them as a means of the correcting metaphor in order to help even the older children in particular situations, without addressing the child personally. For example, if a teacher notices that some children have a tendency to wish for themselves more and more but are not

Table 2

Comparative overview of educational technologies

Traditional models of education in preschool institutions	Block System of education	The program «Basic Component of preschool education»
1. The principles of educational material organization		
Knowledge is divided into different areas, corresponding to the existing sciences, in every area the child must acquire a certain minimum of information. The process of learning on each area is provided separately, the connections between the areas are not installed	The traditional division of spheres of human knowledge is retained. A purely mechanical link exists between some areas, the presentation of material in various areas is synchronized	The totality of human knowledge is divided into fewer areas (4) and is projected onto a sphere of life of the child
2. The basis of the educational material integration		
In the outer form of integration lies the traditional division of the sphere of knowledge into sciences	The basis for the integration of knowledge according to the child's view serves a reflection of the phenomena of nature in human culture	The integration of knowledge is based on a child's living function (daily experiences based on the studied phenomena)
3. Methodological aspects of teaching		
The presentation of knowledge is basically provided by a lecture with the elements of game	The presentation of knowledge is produced mainly by game activity with the elements of the talk	Not specified
4. The results' fixation		
Results are recorded quantitatively (tests), the presence of a minimum level of knowledge is presupposed	Results are recorded quantitatively (tests), the presence of a minimum level of knowledge is presupposed	Results are recorded quantitatively (tests), the presence of a minimum level of knowledge is presupposed
5. Ethic and aesthetic components		
Are not practically touched. The emphasis is on the development of the cognitive component	Are formed by the rational methods which are not interconnected. The emphasis is on the development of the cognitive component.	The necessity of their formation is marked, but the methodology is not developed

satisfied with anything, one can tell a story about a woman who had a heart's desire, which was then executed. But as soon as her wish was fulfilled, she had a new desire, which was also carried out, and so on, but her desires started to become more and more senseless. In choosing a story the teacher should be guided by his experience.

Another valuable methodological technique in Waldorf School is to observe the active labor of adults. The children who love to observe the work can once again accept and experience a little part of this world. The experiences that allow children to see the firsthand how the manual labor provides a different process and does the work necessary to sustain life are of special value. Except that, in addition to the professionalism and skills human qualities and values manifest themselves. Then the child will be able not only to reproduce in his games some actions characteristic of the adults, but also through the active imitation get the joy of work and creativity

Thus, the value of Waldorf School within the studied problem appears to us as follows: a child up to the age of seven years is not vied as "a little knowledgeable adult" and the peculiarities of this stage of development are taken into account, which primarily includes image information processing. This places special demands on the

teaching methods: instead of the scientifically structured material loading the memory of the child game techniques, metaphors (metaphors are the most fairy tales and myths) are widely used. As a motivation for learning the natural striving of the child for imitating the actions of adults is activated.

In general the teacher faces the task of integrating the information the child receives in the structure of the child's personality, which favorably differs from the traditional form of academic skills requirements.

The following table 2. contains a comparative overview of the described educational technologies.

List of references

1. El. M. Grunelius. Waldorf kindergarten. The upbringing of pre-school age children / El. M. Grunelius. — M., 1992.
2. The acquaintance of preschool children with nature across bloc system. Out of the experience of the kindergarten pedagogic staff — № 290. — Kharkiv, 1998.
3. Yakimenko S. I. Ideology as integrated assimilation of reality/ S. I. Yakimenko // Veresen. — 1998. — № 1—2. — P. 50—53.
4. Yakimenko S. I. Integration model of the content of education in children's establishments and in primary schools / S. I. Yakimenko // Veresen. — 1996. — № 1. — P. 42.
5. Yakimenko S. I. Concertul pproaches to the formation of various aspects of childrens world viev / S. I. Yakimenko // Europaische Fachhochschule. — № 6—1, 2013 Germany. — P. 111—115.

С. И. ЯКИМЕНКО

г. Николаев

МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧЕТА ЗНАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается блочная система интеграции знаний детей дошкольного возраста. В основе блочной системы лежат идеи систематизации знаний, выдвинутые педагогами-новаторами. Суть блочной системы организации знаний состоит в разбиении учебного материала на темы («царство растений», «зимние явления в природе» и т. д.), которые подаются на занятиях в порядке, соответствующем естественным природным циклам, так тема «зимние явления в природе» преподается детям зимой, тема «весенние явления в природе» преподается весной и т. д.

Ключевые слова: Блочная система, дошкольный возраст, интеграция, старший дошкольник.

С. І. ЯКИМЕНКО

м. Миколаїв

МОДУЛЬНА СИСТЕМА ОБЛІКУ ЗНАНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

В статті розглядається блочна система інтеграції знань дітей дошкільного віку. В основі блокової системи лежать ідеї систематизації знань, висунуті педагогами-новаторами. Суть блокової системи організації знань полягає в розбитті навчального матеріалу на теми («царство рослин», «зимові явища в природі» і т. д.), які подаються на заняттях в порядку, відповідному природним природним циклам, так тема «зимові явища в природі» викладається дітям взимку, тема «весняні явища в природі» викладається навесні і т. д.

Ключові слова: Блочна система, дошкільний вік, інтеграція, старший дошкільник.

Стаття надійшла до редколегії 30.03.2014

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АВРАМЕНКО Квітослава Богданівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора інституту педагогічної освіти з навчальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БЄЛЕНЬКА Ганна Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора Педагогічного інституту з наукової роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

ВАСИЛЕНКО Сергій Михайлович, кандидат історичних наук, доцент кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ВИСОЧАН Зоряна Юріївна, аспірантка кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ГЛУЩЕНКО Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

ГОЛУБЄВА Наталія Іванівна, спеціаліст вищої категорії, старший вчитель, учитель іноземної мови Запорізького обласного ліцею-інтернату з посиленою військово-фізичною підготовкою «Захисник».

ДРОНОВА Ольга Олегівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ЖАРОВСЬКА Анна Василівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ІВЕРШИНЬ Анжеліка Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

ІЩЕНКО Людмила Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

КАЗАНЦЕВА Лариса Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент, директор інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

КАЛАШНИКОВА Світлана Олександрівна, старший викладач кафедри психології, педагогіки та менеджменту освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

КАРДАШ Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КІКТЕНКО Алевтина Ізосимівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціального розвитку особистості Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КІБАЛЬНА Катерина Олександрівна, викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

КНЯЖЕВА Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

КОНОВАЛОВА Катерина Ігорівна, аспірантка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» Криворізького педагогічного інституту.

КОПИЛЮК Світлана Василівна, аспірантка кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

КОРИЦЬКИЙ Віктор Григорович, старший викладач кафедри теорії та методики вихо-

- вання Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради.
- КОРОЛЕНКО Віктор Леонтійович**, кандидат педагогічних наук, викладач Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- КУРЧАТОВА Анжеліка Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної освіти і соціального розвитку особистості Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- ЛІСОВСЬКА Тетяна Адамівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- ЛУБ'ЯНОВА Аліна Іванівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
- ЛУЦАН Надія Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
- ЛЮБИВА Віталіна Вячеславівна**, аспірантка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
- МАЛАШЕВСЬКА Ірина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- МЕЛЬНИК Наталія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.
- МОТИКА Сергій Миколайович**, заступник начальника Київського військового ліцею імені Івана Богуна по роботі з особовим складом.
- ОЛЕКСЮК Оксана Євгеніївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики виховання і психічного розвитку особистості Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- ОЛІЙНИК Леонід Віталійович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-методичного відділу організації і забезпечення прийому та державної атестації науково-методичного центру організації освітньої діяльності Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.
- ПАНАСЕНКО Елліна Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».
- ПОПОВИЧ Світлана Сергіївна**, студентка IV курсу напряму підготовки «Корекційна освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка.
- ПРАСОЛ Дмитро Вікторович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- РУДКІВСЬКА Наталія Леонідівна**, аспірантка кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».
- САВЧИН Олександр Михайлович**, аспірант Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».
- СКОРИНА Оксана Василівна**, студент-магістрант факультету розвитку дитини Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- СОКОЛОВСЬКА Олександра Семенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти і соціального розвитку особистості Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- СТАСЮК Василь Васильович**, доктор психологічних наук, професор кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.
- СТЕПАНОВА Тетяна Михайлівна**, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету розвитку дитини Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
- СТЕФІНІВ Леся Дмитрівна**, аспірантка кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
- ТАРАСУН Валентина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
- ТЕСЛЕНКО Світлана Олегівна**, викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ТРИФОНОВА Олена Сергіївна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ФОРОСТЯН Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики фізичної культури Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

ХАЙРУДДІНОВ Мухіддін Айіддінович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики виховання і психічного розвитку особистості Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ШЕВЧЕНКО Ірина Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЯКИМЕНКО Світлана Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

В сборнике научных трудов собраны статьи, посвящены актуальным проблемам педагогической науки. В частности рассмотрены вопросы патриотического воспитания; особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста и младших школьников; подготовки воспитателей к педагогической деятельности в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях. Сделан акцент на психологических, педагогических, этических, творческих аспектах формирования всесторонне развитой личности.

Издание адресовано ученым, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогических специальностей, а также всем, кто интересуется педагогической наукой.

In der Sammlung der wissenschaftlichen Arbeiten wurden die Artikel gesammelt, die den aktuellen Problemen der pädagogischen Wissenschaft gewidmet sind. Insbesondere wurden die Fragen der patriotischen Erziehung, die Ausbildungs- und Erziehungsbesonderheiten der Kinder des Spielalters und der jüngeren Schüler, die Fragen der Vorbereitung der Erzieher zur pädagogischen Tätigkeiten in den vorschulischen und allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen betrachtet. Auf den psychologischen, pädagogischen, ethischen, schöpferischen Aspekten der Formierung der allseitig entwickelten Persönlichkeit wurde die Betonung gemacht.

Die Ausgabe wurde für die Gelehrten, die Pädagogen, die Methodikern, die Studenten des pädagogischen Berufs adressiert, sowie für alle, wer sich für pädagogische Wissenschaft interessiert.

The collection of scientific works contains the articles, which are shown the actual pedagogical problems. Particularly such issues as patriotic education, peculiarities of training and education of preschool children and primary school children, preparation of educators to teaching in preschool and secondary educational establishments are considered. The psychological, pedagogical, ethical, creative aspects of the aspects of the fully developed personality's formation.

The publication is addressed to scientists, educators, teachers, methodologists, students of pedagogical specialties and everyone who is interested in pedagogy.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

WISSENSCHAFTSBLATT

NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT MYKOLAYIV

SCIENTIFIC BULLETIN

MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL UNIVERSITY

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (49), травень 2015

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 26,4.

Тираж 100 пр. Зам. № 1402-1.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:

Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського

54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15

e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.