

Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Херсонської обласної державної адміністрації
Херсонський державний університет
Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія
неперервної освіти» Херсонської обласної ради
Бердянський державний педагогічний університет
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»
Поморська академія (м.Слупськ, Польща)
Мукачевський державний університет
Барановичський державний університет (м.Барановичи, Білорусь)
Миколаївський національний педагогічний університет імені
В.О.Сухомлинського

ПІДГОТОВКА
СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
УМОВАХ РОЗБУДОВИ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною
участю науково-практичної конференції

УДК 378.016+37.017.7:373.3

Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції.– Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. – 393 с.

Редакційна колегія: проф. Петухова Л. Є., доц. Саган О.В., доц. Борисенко Н.М., доц. Кабельнікова Н.В, доц. Ляпіна В.В., доц. Пермінова Л.А., доц. Семашкіна Г.М., ст. викладачі Москова Т.М., Гаран М.С., викладач Бальоха А.С.

Рецензенти:

Кузьменко В.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Коробова І.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання Херсонського державного університету

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (*протокол №10 від 26 березня 2018р.*)

збірнику представлено матеріали роботи Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції “Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи”, яка проходила 19-20 квітня 2018 року на факультеті дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

статтях розкриваються актуальні питання дошкільної та початкової освіти за напрямками: «Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності сучасного педагога дошкільної та початкової освіти», «Інновації в дошкільній та початковій освіті в контексті євроінтеграційних змін», «Методологія, технології та методики реалізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та школі I ступеня», «Проблеми теорії і практики реалізації спеціальної та інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами», «Актуальні проблеми неперервної освіти», “Сучасні тенденції дошкільної та початкової освіти очима майбутніх науковців”. Представлені матеріали можуть бути використані педагогами для підвищення ефективності організації освітнього процесу у закладах освіти та студентами спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» під час теоретичної підготовки та написання наукових робіт.

Відповідальність за зміст статей несуть автори.

ISBN 978-966-97776-1-4

Зміст

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН.....	13
Андрієвський Б.М., ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНІ ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ.....	13
Скворцова С.О., НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В 1-МУ КЛАСІ НА ЗАСАДАХ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	16
Саган О. В., НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА ЯК СПРОБА РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ	20
Шарко В.Д., ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	23
Якименко С.І., THE PROBLEM OF KNOWLEDGE INTEGRATION OF OLDER PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....	29
Кондратюк С.В., СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА.....	33
Стребна О.В., ДОСВІД ПЕДАГОГІКИ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАХОДУ: УКРАЇНСЬКА ПРОЕКЦІЯ	37
Валуєва І.В., ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	41
Полевикова О.Б., ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВОЦЕНТРИЗМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ.....	44
Соценко Ю.Ю., ВОЗРОЖДЕНИЕ ГУВЕРНЕРСТВА В УКРАИНЕ КАК СИСТЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	48
Цюпак І.М., СУТНІСТЬ ДЕФІНІЦІЇ «ТЮТОР» У СУЧАСНОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	51
Горлова А.В., ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ МЕДІА В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	53
Юрчук Ю.Ю., АКТУАЛІЗАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У КОНСТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	56

Светной О.П., ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ МЕТОДІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ.....	62
Комінарець Т. В. АКТУАЛЬНІСТЬ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	65
Демкович О.О., МНЕМОТЕХНІЧНІ ПРИЙОМИ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	70
Кузнєцова О.В., ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН...	72

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ.....

Раєвська І.М., РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ПЕДАГОГА – ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ УСПІШНОГО ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ.....	76
Бальоха А.С., НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	79
Борисенко Н. М., Сидоренко Н. І., ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР» В УМОВАХ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	81
Мельничук Ю. Ю., ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФДПО.....	85
Горбонос О.В., ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	88
Черепаня Н.І., ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	91
Пермінова Л. А., РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВА ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	94
Гаран М.С., ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	97
Рехтета Л.О., ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	101
Січко І.О., ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	104

Авраменко К.Б., ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	108
Марушак В.С., ПРО ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	111
Тимченко А.А., КОМП'ЮТЕРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	115
Резнік Н.О., ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	117
Білявська Т.М., КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	119
Казанжи І.В., ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	123

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ШКОЛИ І СТУПЕНЯ.....

Фізеші О.Й., АКТУАЛІЗАЦІЯ РЕТРОДОСВІДУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАКАРПАТТЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	126
Черепаня М.Т., ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПЕРЕБУВАННЯ ДІТЕЙ-РОМІВ У ДИТЯЧИХ ПРИТУЛКАХ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	130
Мироненко О.В., ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	134
Морозова Є.Ю., ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІВРИТУ.....	137
Анісімова О.Е., РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ІГОР.....	140
Владимирова А.Л., МУЗИЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	143
Голінська Т. М., ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ.....	147

Семашкина Г. М., ПРИРОДНИЙ ДИДАКТИЧЕСИЙ МАТЕРИАЛ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКА.....	150
Москова Т.М., ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ.....	153
Попова О.І., Попова Л.П., КАЗКА ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	155
Лесик А. С., ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	158
Стукас Е. А., ПОЗИТИВНІ І НЕГАТИВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	161
Туркот Т.І., ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА В СУХОМЛИНСЬКОГО І ПРОБЛЕМИ РОЗБУДОВИ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	164
Гаєвець Я. С., ОСОБЛИВОСТІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	167
Перенчук А. І., ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	170
Тараленко А. В., ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ НАД СЮЖЕТНИМИ ЗАДАЧАМИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	173
Балута І. М., ДІЯЛЬНІСНА МОДЕЛЬ ЗАНЯТТЯ У СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	176
Марченко О. І., ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	180
Петрусенко Г.О., ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ПРОЦЕСІ ГУРТКОВОЇ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	183
Васькевич Л.А., МЕХАНІЗМИ НАВИЧКИ АУДІЮВАННЯ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	186
Хоречко К.А., ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МЕДІА-ОСВІТИ.....	188

Сипко К.А., ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ.....	191
Кеньо М. М., ЕКОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА СВІТОГЛЯДУ ДОШКІЛЬНИКА.....	194
Фадєєва Я.І., КОМБІНАТОРНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ.....	196
Качалюк В. М., ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В ОРГАНІЗАЦІЇ ЩОДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАННЯ НА УРОКАХ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	198
Паршук С. М., Бордунова А. Ю., Дмитренко А. П., ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	200
Романишин Р. Я., СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ ОБЧИСЛЮВАЛЬНЕ ВМІННЯ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНА НАВИЧКА.....	204
Тарасюк А.М., ПРОБЛЕМА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ У ФІЛОСОФСЬКІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	208
Мельник Н. С., ВИМОГИ ДО ПРЕДМЕТНИХ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	212
Іщук В.М., ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ТА УМОВИ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	214
Шелест Н. Д., ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	218
Чугайнова О. А., ПРИРОДОВІДПОВІДНІСТЬ – ПРОВІДНИЙ ОРІЄНТИР ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	220
Шевчук Н. О., ФОРМУВАННЯ БАЗИСНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ.....	222
Копос Т. В., ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	224

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	226
Кабельнікова Н.В., ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ КЛАСІВ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ	226
Казаннікова О. В., ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АУТИЧНОЇ ДИТИНИ.....	229
Ляпіна В.В., ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	232
Савінова Н.В., Іваскевич Г. Ю., РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ З ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДНИЧИМ ТА СУСПІЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ.....	235
Соколова Г. Б., ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....	239
Берегова М.І., ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	242
Мороз Г.В., ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДИКЦІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ.....	246
Бабаніна І. О., ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	249
Камишна О. А., ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧОЇ КІНЕЗІОЛОГІЇУ ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	252
Пастущина Я. Ф., ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ФУНКЦІЯМИ МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ.....	255
Кукса Е.В., ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР.....	257
Куліш А. С., АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	261

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ..... 263

Дубешко Н. Г.,
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ
УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ..... 263

Климович М.В.,
РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-КРЕАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ
ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО СТВОРЕННЯ
НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 266

Захарченя Н. Ф.,
РАЗРАБОТКА ПЛАНА МАРКЕТИНГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ УЧРЕЖДЕНИЯ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 270

Фенцик О.М.,
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА
УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... 274

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ
ОСВІТІ ОЧИМА МАЙБУТНІХ НАУКОВЦІВ..... 277**

Гладка Ю.О.,
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ..... 277

Мудра Г. Я.,
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... 279

Хижко К.А.,
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ..... 283

Товканець Г.В.,
Ком'яті П. Е.,
ДІЛОВА ГРА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 286

Лалак Н.В.,
Мішко М. В.,
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 289

Родіонова О.І.,
ПРЕДМЕТНА МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК
ДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ..... 293

Сокол О.С.,
РЕАЛІЗАЦІЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ
В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНОМАНІТНИХ ФОРМ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З
ПРИРОДОЮ..... 295

Семененко В.І., СТВОРЕННЯ ОСЕРЕДКУ ПРИРОДИ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	297
Дорохіна С.С., ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ.....	299
Безлюдна К. С., СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	302
Коршук Ю.Л., ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ТЕРМІНІВ В УМОВАХ БЛІНГВІЗМУ.....	304
Кравченко Р.О., ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ДРУГОГО КЛАСУ ВМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СКЛАДЕНІ ЗАДАЧІ.....	306
Румянцева К.Ю., ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	308
Бойко В.Р., ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	310
Телиця І.В., ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВЕЛИЧИН МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	312
Лалак Н.В., Бурч І.М., ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	314
Фенчак Л., Кухар К, ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ СПІЛКУВАННЯ – ОСНОВА СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	318
Фенчак Л., Сеньків Ю., СПІВПРАЦЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА	321
Попович О.М., Дешко М.-Х. В., ТВОРИ ЖИВОПИСУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	324
Попович О.М., Кертис К.В., СУТНІСТЬ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	327
Молнар Т.І., Дубюк В.Р., ШКІЛЬНА НЕУСПІШНІСТЬ: ШЛЯХИ ТА УМОВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ.....	330

Молнар Т.І., Микуланинець А.В., КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.....	333
Молнар Т.І., Шпеник Т.Е., КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	336
Носенок Т.О., ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПОНЯТТЯ «ОСНОВИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ» УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	339
Волощук Л. В., РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ В ОНТОГЕНЕЗІ.....	341
Слободенюк Н. В., МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КАЗОК.....	343
Дрозд С.С., ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ.....	345
Шруб М. С., ІСТОРИЧНИЙ ТА СУЧАСНИЙ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО БАЗИСУ ПИСЬМА У ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ЛАТЕРАЛІЗАЦІЇ.....	348
Бойко Т. М., ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ФОРМУВАННЯМ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ ТА РОЗВИТКОМ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	351
Мазуренко Т. М., ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ПРАВОПИСУ.....	353
Федоренко І.М., ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	355
Цоцко О.С., ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА УЧНІВ МОЛОШИХ КЛАСІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ.....	357
Батог Ж. В., МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	360
Португальська Ю. І., ОСОБЛИВОСТІ УЯВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	363
Шатохіна Н.Є., ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР.....	365

Семіяга Я.В., ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНА СТОРОНА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИСТЕМНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	369
Пашенко К.С., УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ.....	372
Старостіна Т. В., ІНТЕГРАЦІЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	374
Прилепська Л. П., РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	377
Андрієнко В.В., ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	381
Воляннюк А.С., КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (ІСТОРИКО-ЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	383
Петрак В.В., ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	385
Халкіна А.В., ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	387
Чуча А.М., ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	389
Досенко Ю. В., СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА – КРОК ДО НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	391
Молнар Т.І., Шингляр Ю.І., СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»	394

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

УДК 372.2.18

Андрієвський Б.М.,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНІ ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Ефективність роботи початкової школи небезпідставно пов'язується з готовністю дошкільників до навчання, рівнем їхнього здоров'я і розумового розвитку. Серйозні дослідження в цьому плані було проведено Л. Артемовою, Н.Бібік, А.Богуш, К.Гуре-вич, М.Вашуленком, Г.Кравцовим, З.Плохій, О.Проскурою, Т.Кондратенко, О.Савченко, М.Удовенко та ін.

Під шкільною готовністю розуміється оволодіння дітьми знаннями та уміннями, мотивацією й іншими необхідними для засвоєння шкільної програми і поведінковими характеристиками. Так, М.Удовенко вважає «шкільну зрілість» як цілісний психічний стан дитини з достатнім ступенем розвитку тих якостей і процесів, які є сенситивними саме

дошкільний період [5]. Це насамперед кооперативно-змагальний характер спілкування з однолітками, довольність у взаємодії з дорослими і відкриття своїх переживань у сфері самосвідомості, формування у дошкільників суспільної спрямованості.

сучасних дослідженнях розкриваються основні особливості навчання дітей, даються методичні рекомендації з організації спільної роботи дошкільних навчальних закладів і родини та ін.

Зрозуміло, свою частку розв'язання цієї проблеми вносять вчителі практики, що займаються розробкою питань підготовки дитини до школи.

Водночас головний акцент у своїх доробках робиться ними на адаптацію теоретичних питань з позиції свого досвіду роботи з учнями. Залишається відкритою і проблема формування у дітей передумов до навчальної діяльності, впровадження прогресивних концепцій у сферу педагогічної практики. Це детермінує обґрунтування особистісно-орієнтованих вихідних положень підготовки дитини до навчання. Їх наявність забезпечує адекватне визначення мети, змісту, форм і методів, розуміння спектру засобів, націлених на формування фізичної, розумової і психологічної бази для успішної майбутньої навчальної діяльності дошкільників відповідно до сучасних суспільних вимог.

Мета статті полягає у визначенні особистісно-орієнтованих педагогічних засад підготовки дитини до школи.

Результати вивчення теорії та практики свідчать, що процес підготовки дитини до школи його стратегія і логіка повинні спиратися як на філософські категорії й закони пізнання, так і на міждисциплінарні і суто педагогічні методологічні вихідні положення [1]. Зокрема, на філософському рівні є важливим дотримання принципів каузальності (всебічного причинно-наслідкового зв'язку і взаємообумовленості явищ і процесів), пізнаності об'єктивної реальності, в тому числі і сутності педагогічних явищ і процесів, прогностичності у передбаченні кількісних та якісних її змін у розвитку дитини, історичності й конкретності. Важливим є принцип поворотних моментів на прогностикоспективній часовій шкалі, зв'язку наукового передбачення з реформаторською діяльністю суспільства та інші.

На міждисциплінарному рівні методологічним обґрунтуванням є синергетичність, системність, комплексність, програмно-цільовий підхід, психологічно-педагогічні кон-цепції про розвиток особистості та ін.

Конкретно-науковий рівень передбачає наявність ієрархічної структури пріоритет-ності завдань, термінологічну єдність понять, адекватність використання методів, чіткий механізм верифікації результатів, урахування суто специфічних принципів. У нашому випадку, це діяльнісно-особистісний

підхід до розвитку дошкільника, активний характер навчання і мислення, ціле-спрямованість і цілісність організованого впливу на самостійну діяльність дитини, а також відомі дидактичні вихідні положення.

Орієнтація на формування особистості передбачає реалізацію моделі, як частини навчально-пізнавальної діяльності дитини, що забезпечує збереження і розвиток її індивідуальних задатків і устремлінь.

Узагальнення теорії і практики підготовки дітей до школи показує, що індивідуально-но зорієнтована модель включає: системне та інтегроване вивчення педагогами особливостей індивідуального та особистісного розвитку; створення специфічної індивідуально зорієнтованої системи виховання та навчання, а також програм індивідуального станов-лення; активну участь батьків в освітньому процесі створення суб»ект-суб»ектних вза-ємин; добір відповідного навчально-ігрового обладнання; забезпечення психологічного професіоналізму медперсоналу.

Основними принципами індивідуально-зорієнтованої моделі дошкільної освіти [2, 4, 5]:

Гуманістичне прийняття особистості дитини та їх батьків, їх постійній підтримці та розумінні відмові від будь-якого насильства, наданні можливості вибору, відмові від жорстокої регламентації, категоричних оцінок діяльності та поведінки, від установлених (особливо негативних) діагнозів.

Оптимальне поєднання активних дій дорослих та власної активності дитини.

Сприйняття дитини не як набору окремих характеристик, а як єдиного, унікально-го утворення з індивідуальними якостями та характеристиками.

Організація особистісно-зорієнтованої освіти має базуватися на поєднанні індивідуальної і соціальної основ.

Відповідність предметно-ігрового середовища особливостям індивідуального розвитку кожної дитини.

Розвиток дошкільника забезпечується певною системою організаційно-педагогіч-них дій, що мають кінцевою метою формування творчої особистості.

Відомо, що початковою формою будь-якого пізнання є відчуття, а для нього як початкової стадії чуттєвого пізнання необхідне адекватне співвідношення образу та предмета. Водночас сприймання розвивається завдяки установленню нових рефлекторних зв'язків під час взаємодії організму людини й умов її життя. Відбувається розчленування первісно злитих відчуттів, а потім, навпаки, їх синтез в єдиний образ. В самому процесі розчленування відбуваються порівняння, аналіз, синтез, оскільки це і складає механізм мислення. Отже, особливе значення в розвитку здатності до орієнтування в навколишньому середовищі має створення у дитини систем зв'язків між здоровим і руховим аналізаторами у процесі предметних дій та гри. В дошкільному віці набуваються елементарні знання, відбувається активний розвиток процесів мислення, формування системи умінь і навичок. Відтак, забезпечення інтегрованого підходу до оволодіння майбутніми школярами знаннями, уміннями та навичками має виступати в якості одного із основоположних принципів підготовки дитини до школи.

Таким чином, організація навчально-виховного процесу в ЗДО на цілісній основі є однією з необхідних умов ефективності його роботи. Міжпредметний характер конструювання змісту і методів підготовки дитини до школи виступає як засіб

комплексного підходу до виконання відповідних педагогічних завдань, забезпечує активізацію і систематизацію знань, формування у майбутніх першокласників самостійного мислення і пізнавальних інтересів. Це сприяє ефективній дії всього комплексу принципів навчання, оскільки вони в цілому створюють дидактичні засади планомірного здійснення навчально-виховного процесу.

Підсумовуючи розгляд вихідних положень організації процесу підготовки дитини до школи, необхідно наголосити, що тільки їх комплексне застосування забезпечує успішне визначення мети, конструювання змісту, а також раціональний підбір дієвих методів навчання і виховання. Гіперболізація того або іншого компонента не є доцільною, оскільки знижує ефективність одних складників готовності за рахунок інших. Зрозуміло, недооцінка окремих із них спричиняє зниження цілісності навчально-виховного процесу.

Література:

Андрієвський Б.М. Педагогічні засади підготовки дитини до школи / Б.М.Андрієвський. - Херсон: РПО, 2005. - 42 с.

Гильбух Ю.З. Диагностика психологической готовности к школьному обучению

Темперамент и познавательные способности школьника / Ю.З. Гильбух. -К., 1993. - С178-208.

Дитина-педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти / За заг. редакцією В.В. Докучаєвої. - Луганський державний університет ім. Т.Шевченка. - Луганськ: Вид. ЛНУ, 2010. - 492 с.

Плохий З.П. Дай руку, маліш / З.П. Плохий. - К.: Молодь, 1988. -64 с.

Психологическая диагностика детей и подростков // Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. - М., 1995. - 324 с.

Скворцова С.О.,
 член-кореспондент НАПН України,
 доктор педагогічних наук,
 професор, завідувач кафедри математики та методики її
 навчання Державного закладу «Південноукраїнський
 національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В 1-МУ КЛАСІ НА ЗАСАДАХ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

грудні 2016 року Кабінетом Міністрів України було затверджено політичну пропозицію міністра освіти і науки України «Нова українська школа» (НУШ). Концептуальними ідеями НУШ є:

- навчання, спрямоване на формування в учнів ключових і предметних компетентностей;
- інтегрованість змісту на основі ключових компетентностей;
- орієнтація в навчанні на реальні можливості учня;
- свобода вчителя у доборі змісту, методів і форм навчання;
- використання сучасних методик навчання.

Реалізація цієї Концепції передбачає оновлення нормативних документів, які визначають зміст освіти і вимоги до його засвоєння, передбачає створення відповідного навчально-методичного забезпечення, а саме – затвердження нового Державного стандарту початкової освіти, нових Типових освітніх програм, нових підручників та інших навчально-методичних матеріалів. Тому, у серпні 2017 року на сайті МОН України для громадського обговорення було виставлено Проект Державного стандарту початкової освіти (ДС), який викликав жваву дискусію у колі і вчителів початкової школи і викладачів педагогічних університетів, які висловили велику кількість пропозицій та зауважень щодо поліпшення цього документу. Серед зауважень були й такі, що стосувалися закритого формату обговорення й терміну його проведення у час відпусток вчителів, тому Колегією МОН було прийнято рішення взяти презентований проект лише за основу й продовжити обговорення та доопрацювання цього документу на сайті nus.org.ua (сайт НУШ).

Але, ще до затвердження ДС, у вересні 2017-2018 навчального року, у 100 школах України (по два класи в кожній школі), розпочалося пілотування Проекту ДС, який, до речі, зазнав істотних змін. Експериментальний навчальний план для класів, що апробовують Проект ДС, затверджений наказом МОН і поданий на сайті НУШ, передбачає предметне навчання української мови, математики, мистецтва, іноземної мови і фізичної культури,

також інтегрований курс «Я досліджую світ». Між тим, в експериментальному навчальному плані, відбулося зменшення кількості годин на предметне навчання мовно-літературної і математичної освітніх галузей, оскільки 2 години мовно-літературної та 1 годину математичної освітньої галузі було перенесено до інтегрованого курсу.

За програмою експерименту передбачено два варіанти пілотування, про що було повідомлено заступником міністра Павлом Хобзеєм на нараді педагогічних працівників 18 серпня 2017 року – одна група шкіл мала апробувати матеріали, які розробила команда на чолі з Романом Шияном, а інші школи – матеріали, що підготував Інститут педагогіки НАПН. Коротко схарактеризуємо кожний з двох Всеукраїнських варіантів пілотування за матеріалами сайту nus.org.ua (сайт НУШ), де публікуються матеріали для вчителів пілотних класів за кожним з двох варіантів.

Перший варіант. Кожний навчальний тиждень має свою тему – тиждень 1: «Я — школяр»; тиждень 2: «Мій/наш клас»; тиждень 3: «Мої друзі»; тиждень 4: «Моє довкілля»; тиждень 5: «Осінь»; тиждень 6: «Я і моя батьківщина»; тиждень 7: «Ми підприємливі»

— (осінній добродійний ярмарок)»; тиждень 8: «Техніка, яка допомагає»; тиждень 9: «Ігри»; тиждень 10: «Театр»; тиждень 11: «Мода»; тиждень 12: «Пригоди капелюшки»; тиждень 13: «Зима»; тиждень 14: «Гасниці космосу»; тиждень 15: «Подорожуємо в часі»; тиждень 16: «Зимові свята»; тиждень 17: «Світ захоплень»; тиждень 18: «Я — мандрівник»; тиждень 19: «Ми — дослідники. Ми — винахідники»; тиждень 20: «Спорт»... До кожного тижня подано модельну навчальну програму та окремі навчальні матеріали. В першому семестрі підручників, зошитів з друкованою основою, крім інтегрованого курсу «Я досліджую світ», не передбачено, пропонуються лише шаблони роздавальних матеріалів.

Модельна програма на тиждень містить пояснювальну записку, 4 – 5 орієнтовних дослідницьких/проблемних запитань, завдання та очікувані результати тижня. У матеріалах для вчителя до кожного проблемного запитання вміщено узагальнену таблицю: приклади діяльності (ранкові зустрічі, перегляд мультфільмів, ігри, загадки, дослідження тощо, рефлексія), очікувані результати учіння, індекс конкретного очікуваного результату і види діяльності. Представлено зміст ранкових зустрічей, наведено правила гри, тексти казок, пропонуються запитання для обговорення тощо, а також пропонується матеріал для роздрукування, адресований учням. Досягнення щотижневих результатів навчання, визначених за освітніми галузями, має бути передбачено під час вирішення проблемних питань. Але не зрозуміло яким чином це можна зробити, якщо навчально-методичних матеріалів з окремих освітніх галузей не подано, і створюється уявлення, що й, взагалі, предметного навчання не передбачено.

Отже, за варіантом Р. Шияна, вчителі одержують щотижневі Модельні програми, в яких, в супереч із програмою експерименту, пропонується повністю інтегроване навчання всіх освітніх галузей проекту ДС. Ці модельні програми визначають теми тижнів, щотижневі результати, проблемні питання, приклади діяльності, результати та навчальні матеріали. Декларується свобода вчителя у виборі змісту навчання, але разом з тим чітко прописуються зміст ігор, віршів та інших видів діяльності. Отже, вчителі одержують перелік видів діяльності учнів, а зміст навчання і методику подання навчального матеріалу вони мають розробляти самостійно.

Зазначимо, що у новому Законі України «Про освіту» відсутнє таке поняття, як «модельна програма», отже існування такого виду планування не видається можливим у процесі реалізації нового ДС. Виникає питання, як матеріали апробації першого варіанту впровадження ДС можуть бути використані у подальшому навчанні учнів початкової школи за новим ДС.

Розглянемо II варіант пілотування. На відміну від першого варіанту пілотування ДС, складниками навчально-методичного комплексу є експериментальна навчальна програма, яка чітко визначає зміст і результати навчання на кінець 1-го класу, навчальні зошити для учня з навчання грамоти і письма, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ», додатки для організації індивідуальної або самостійної роботи учнів (робочі сторінки, прописи), дидактичні роздавальні матеріали для організації фронтальної, групової та індивідуальної роботи учнів тощо.

Концепція розроблення навчально-методичного забезпечення, за другим варіантом пілотування, заснована на реалізації ідей НУШ: 1) навчання, спрямоване на формування в учнів ключових і предметних компетентностей реалізується шляхом інтеграції змісту різних освітніх галузей на основі ключових компетентностей (змісту, способів діяльності, сюжету); 2) орієнтація в навчанні на реальні можливості учня – через урахуванням нейрофізіологічних особливостей дозрівання розумових процесів у сучасних учнів шляхом подання різномірних завдань, навчальних завдань діалогічного й діяльнісного характеру, шляхом акцентування уваги на дослідницькому характері навчання; 3) свобода вчителя у доборі змісту, методів і форм навчання – через методичний супровід для вчителя, який пропонує йому зразки методичної діяльності, але разом з

тим надає вчителю можливість вибору варіанту діяльності, форм, методів, засобів та обсягу навчання; 4) використання сучасних методик навчання реалізується шляхом впровадження експериментально перевічених авторських, ефективних вітчизняних і зарубіжних методичних підходів.

Відповідно до другого варіанту пілотування Проекту ДС створено навчально-методичний комплект з математики С. Скворцової та О. Онопрієнко. Для учнів він включає навчальні зошити, додатки до них – вкладки, а також багатофункціональні математичні матеріали (арифметичні штанги, набір карток з числами, набір геометричних фігур, картки доміно, намистинки, танграм тощо); для вчителя – методичний супровід уроків математики із матеріалами для проектування уроків математики, мультимедійні презентації для окремих тем навчальних зошитів. Завдання навчального зошита виконуються учнями колективно під керівництвом учителя, завдання із додатків до навчальних зошитів – вкладок – пропонуються для групової, парної та самостійної роботи першокласників.

навчальному зошиті на початку, майже кожної теми, подано завдання для організації дослідницької діяльності учнів з математичними матеріалами, введення нових понять та способів діяльності також здійснюється шляхом роботи учнів з цими матеріалами. Отже, певну частину уроку учні працюють з арифметичними штангами, числами і кружечками, набором геометричних фігур, досліджуючи математичні поняття, операції й залежності. Саме ці засоби навчання створюють можливості реалізації внутрішньо предметної інтеграції, за рахунок багатофункціонального характеру, а саме можливості їх трансформації від простих форм у більш складені форми.

Наприклад, арифметичні штанги. Спочатку вони являють собою звичайні білі смужки різної довжини. Далі, вони перетворюються на арифметичні штанги, шляхом наліплення на білі смужки синіх і червоних смужок однакової довжини. Таким чином, дитина власноруч, набирає зі смужок арифметичну штангу, і далі, вже за допомогою арифметичних штанг, досліджує кількісні відношення чисел першого десятку, їх різницеve відношення, операції об'єднання й вилучення, і, навіть, одержання чисел другого десятку, виконання арифметичних дій додавання і віднімання в межах 20 на підставі десяткового складу числа тощо.

Числа і кружечки спочатку використовуються з метою співвіднесення числа та кількості кружків, потім цей матеріал трансформується у картки доміно: учні на карточку, що поділена на дві частини наліплюють кружки та одержують картку доміно. Наступна робота йде вже з картками доміно: учні досліджують склад чисел першого десятку, об'єднують кружки на картці та вилучають кружки і демонструють решту, що надає можливість сформулювати в учнів конкретний зміст арифметичних дій додавання та віднімання. Далі цей матеріал буде засобом відкриття першокласниками переставного закону додавання та взаємозв'язку арифметичних дій додавання і віднімання.

За рахунок багатофункціональності математичних матеріалів створюється можливість їх наскрізного використання протягом всього навчального року, а тому реалізується інтегрований підхід за засобом навчання; їх використання у навчанні математики першокласників забезпечує відповідність віковим особливостям перебігу пізнавальних процесів даної вікової категорії школярів. Опис математичних матеріалів та методика роботи над ними розміщені на сайті видавництва «Ранок».

Також у навчально-методичний комплект входять мультимедійні презентації до уроків математики, в яких використано анімаційні ефекти, що має на меті полегшення сприймання та розуміння навчальної інформації молодшими школярами. Для вчителя вони являють можливість керувати навчальною діяльністю учнів, зокрема, підтримувати увагу, навчати спостерігати, зосереджуватись і помічати головне. Також слід зазначити, що всі завдання навчального зошита передбачають діяльність учні з математичними об'єктами, легко перекладаються за допомогою мультимедійних сервісів, зокрема

Learning Apps, у інтерактивні завдання, які учні можуть виконувати на планшетах чи на інтерактивній дошці.

Методичні рекомендації до проектування уроків математики, обладнання до уроків, реалізацію інтегрованого підходу на уроках математики, детальні проекти уроків

використанням навчального зошита, вкладок та математичних матеріалів описано у методичному супроводі. Методичний супровід також розміщено як на сайті НУШ так і на сайті видавництва «Ранок».

Отже, ми розглянули два варіанти пілотування проекту ДС, яке триває у 100 школах України. Але, як свідчить практика пілотування нового ДС школи одночасно працюють і за модельними програмами, які розробили наші львівські колеги на чолі з Р. Шияном (перший варіант пілотування), так і за навчально-методичними комплектами, які створені за другим варіантом пілотування. І цей факт викликає багато запитань. Розглянуті два варіанти пілотування побудовані на різних засадах, перший передбачає повністю інтегроване навчання за темами, а другий – лише інтегрований курс «Я досліджую світ» і предметне навчання математики, грамоти тощо, а тому, вони жодним чином не корелюють один з одним, навіть за динамікою подання змісту навчання і очікуваних результатів. Ця ситуація унеможливорює визначення наприкінці навчального року ефективності навчання за кожним з варіантів пілотування, оскільки кожний з варіантів не впроваджується в окремому вигляді.

Ще одне запитання щодо валідності результатів пілотування, яке стосується першого варіанту пілотування. Це запитання пов'язано вже із новим, затвердженим у лютому 2018 року Кабінетом міністрів України, Державним стандартом початкової освіти. А саме, у додатку до нового ДС подано Базовий навчальний план, в якому навчання освітніх галузей «Мови і література», «Математика» тощо, передбачає лише предметне навчання, а інтегрований курс включає лише природничу, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, технологічну, інформативну освітні галузі. А тому виникає питання, навіщо зараз триває експериментування повністю інтегрованого навчання за темами? Навіщо розроблено Модельні програми інтегрованих тижнів, якщо такої форми навчання не передбачено Базовим навчальним планом початкової школи, а такого терміну – Законом України «Про освіту»?

Після прийняття нового ДС, у лютому 2018 року на Колегії МОН України затверджено дві Типові освітні програми для 1 і 2 класів, програми, розроблені колективами під керівництвом О.Я. Савченко (НАПН України) і Р.Б. Шияна. Ці програми істотно відрізняються одна від одної. В проекті 1 (П1, НАПН України) чітко визначено результати і зміст навчання, на якому досягаються визначені результати, окремо для 1-го і окремо для 2-го класів. А в проекті 2 (П2, Р.Шиян) прописано як «Обов'язкові результати навчання» (як у ДС), так і «Очікувані результати навчання» лише на кінець 2-го класу, і пропонується перелік орієнтувальних тем, на яких досягаються ці результати.

Відмінність цих двох проектів полягає ще й у дотриманні Базового навчального плану ДС. Проект 1 повною мірою відповідає кількості навчальних годин за роками навчання, поданими у ДС, а проект 2 передбачає інтеграцію окремих освітніх галузей з іншими, а тому зменшує кількість годин на предметне навчання, зокрема математики до 3 години на тиждень, замість 4-х за ДС, передбачаючи 1 годину у інтегрованому курсі.

22 березня Міністром освіти і науки підписаний Наказ щодо затвердження зазначених двох Типових освітніх програм. Наразі чекаємо оголошення конкурсу підручників, які мають реалізовувати основні ідеї концепції НУШ та мають бути створені відповідно до нових Типових освітніх програм. Підручник «Математика» (авторів С. Скворцової та О. Онопрієнко), який буде подано на конкурс, і після фахової експертизи, виставле-но на сайті видавництва «Ранок» для ознайомлення й вибору вчителями перших класів, реалізує апробовані в процесі пілотування ДС в 2017-2018 навчальному році, методичні підходи, які реалізують ідеї Концепції НУШ.

Саган О. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-математичних
дисциплін та логопедії Херсонського державного університету

НОВА УКРАЇНЬСКА ШКОЛА ЯК СПРОБА РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

2017-2018 навчальному році пілотував Всеукраїнський проект «Нова українська школа», концепція якого була запропонована суспільству роком раніше. Спочатку педагогічна спільнота, у більшості своїй, досить відкрито почала дискусії щодо неготовності загальноосвітньої школи до широкомасштабних експериментів і революцій, обґрунтовуючи свої переживання відсутністю підготовлених педагогічних кадрів, програмно-дидактичного забезпечення, невідповідністю матеріально-технічної бази шкіл тим вимогам, які висуваються до облаштування освітнього середовища, зокрема у початковій школі і т.ін. Але дискусії точаться й понині, а 100 пілотних шкіл України з 1 вересня 2017 року розпочали навчання першокласників за програмою «Нова українська школа», по всій Україні вчителі початкових класів, які у наступному навчальному році працюватимуть з учнями 1 класу, проходять форсовану підготовку у спеціальних центрах з підготовленими тренерами, на сайті «Ed-era» запропонований відповідний дистанційний курс для всіх бажаючих.

Чисельні питання, які виникають у вчених, методистів, вчителів початкових класів, батьків молодших школярів актуалізують проблему всебічного, науково обґрунтованого аналізу реалій та перспектив сучасної початкової школи.

Метою статті є аналіз існуючих протиріч, які виникли у зв'язку з переходом на новий рівень освіти. Для відповіді на це питання нам необхідно з'ясувати, яке середовище існування і навчання у сучасних дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, чи відповідає воно освітнім потребам і фізіологічним можливостям суб'єктів цього середовища.

Дослідження, проведені психологами, свідчать про те, що мінімум пізнавальних процесів у дітей припадає на період сну та перебування на уроках. А максимальна активність таких процесів спостерігається під час самостійної навчальної діяльності.

Яке пояснення можна дати таким результатам?

По-перше, інформаційна революція, Інтернет стали частиною екосистеми людини. Якщо на початку 21 століття у чисельних дисертаціях досліджувалися елементи комп'ютерної грамотності (як школярів, так і педагогів), пропонувалися шляхи формування комп'ютерної культури, а пізніше інформатичних компетентностей, то сьогодні загальноприйнятим є той факт, що Інтернет став ключовою соціальною інновацією у суспільстві. Це не тільки технологія, це - спосіб життя.

Справді, сучасній людині потрібно декілька хвилин для того, щоб знайти анотацію до потрібних ліків, довідатися про фільми, які пропонує «Мультиплекс», інформацію про висоту Александрійського маяка і т.ін. За умови наявності мобільного Інтернету. Екран смартфона – основне вікно у світ сервісів та соціального життя. Сьогодні молодь надає перевагу тим місцям, де є wi-fi. Таким чином, ця екосистема є джерелом нових знань, нової інформації, універсальним освітнім середовищем.

Навіть, природною системою існування багатьох членів сучасного суспільства!

Перший висновок: ми не можемо вивчати і навчати суб'єктів наших педагогічних впливів поза контекстом їх природного, тобто інформаційного, середовища.

Розглянемо ознаки інформаційного суспільства.

Воно є мережевим, тобто не лінійним. Це зумовлює інший порядок отримання знань: не від простого до складного, а як у калейдоскопі: різні фрагменти, об'єднуючись, дають новий погляд, нову комбінацію і т.ін. Антиєрархічність і в соціальному, і в освітньому аспектах, що розширює границі мережевого суспільства.

Відкритість.

Спонтанність, яка виявляється у миттєвому забезпеченні потреб.

Активна ситуативність (реальність, яка постійно змінюється).

для того, щоб розвивати, а не руйнувати освіту нам, педагогам і батькам, необхідно розуміти ключові характеристики інформаційного суспільства. Мені імпонують висновки провідних вчених, а саме:

- доступність освіти, в якій провідну значущість набуває інтелектуальна діяльність;
- комунікації як засоби інтеграції знань мережевих спільнот;
- глобалізація інформаційного простору;
- інформаційні потреби.

Прийняття цих фактів вимагає перегляду деяких традиційних принципів освіти. Сьогодні у педагогічному світі широко обговорюється принцип персоніфікації, який якісно новим щаблем індивідуалізації. Наявність мобільних пристроїв у переважній кількості учнів дозволяє побудувати якісну індивідуальну освітню траєкторію для кожного з них.

Наступний принцип – демасифікації. За словами, Коліна К.К, масова освіта, яка була притаманна індустріальному суспільству не виконує свої функції у постіндустріальному, інформаційному суспільстві.

Місія підготовки суспільства до вступу у нові культурні епохи завжди відводилася системі освіти, яка повинна вирішувати проблему формування людського капіталу.

Традиційно, людський капітал пов'язувався з знаннями, вміннями, навичками. Наприклад, останнім часом одним із показників якості шкільної освіти є успішне складання випускниками ЗНО.

Сучасні дослідження доводять, що людський капітал – це багатогранне органічне утворення, яке складається з:

- культурного капіталу (психологічний ресурс, когнітивний капітал тощо);
- соціально-комунікативних компетенцій, які виявляються у вміннях працювати у соціумі, уникати конфліктів і т.ін.;
- громадянський капітал, який узагальнено визначає приналежність до певної системи цінностей.

Тобто в умовах інформаційного суспільства успішне складання ЗНО є лише однією із передумов формування всебічно розвиненої особистості. Якщо ми намагаємося перейти до нової системи освіти, а не використовувати класичні підходи у новому інформаційному суспільстві, необхідно спроектувати таку систему, в якій людський капітал формується, накопичується та розвивається.

Сьогоднішні молодші школярі народилися в інформаційному суспільстві, в епоху тотального Інтернету.

Засвоєння цими дітьми інформації за допомогою цифрових технологій відбувається раніше, ніж вони починають читати і писати; часто стихійно, навіть без контролю дорослих.

Психологи зазначають, що мислення сучасних дошкільників із системно-структурного трансформувалося у системно-сміслову. У цифрового покоління

мінються механізми формування особистості, з'являються нові форми взаємодії з оточуючим середовищем. У них інша пам'ять, короткотривала увага, кліпове мислення, яке побудоване на візуальних образах, а не на логіці і текстових асоціаціях. До речі, саме кліпове мислення є головною ознакою переходу від лінійної моделі мислення до мережевої. Тобто у дітей інформаційного суспільства змінюються вищі психічні функції, змінюються регулятивні функції, соціальні ролі.

Таким чином, сучасні першокласники суттєво відрізняються від першокласників початку нового тисячоліття. І це є ключовим чинником для перегляду освітньої парадигми. Йдеться про її осучаснення, наповнення новим змістом і новими формами організації навчального процесу. Сьогодні школа, втративши монополію на трансляцію знань, повинна стати тим соціальним інститутом, який готує особистість до повноцінного життя у цифровому та швидкоплинному світі.

Вирішення такого завдання можливе за умов прийняття педагогами нових правил, які ґрунтуються на наукових інноваціях і кращих зразках класичної педагогіки.

Література:

Колин К.К. Философские проблемы информатики. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. - С. 97.

Шарко В.Д.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізики і методики її вивчення
Херсонського державного університету

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

концепції розвитку нової української школи [1] визначено 10 ключових компетентностей, які має формувати в учнів школа, серед яких виокремлено соціальну й громадянську компетентності.

навчальних програмах з усіх шкільних дисциплін визначені наскрізні змістові лінії: «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність і соціальна активність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність», які відображають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, що мають послідовно розкриватися у процесі навчання і виховання школярів. Наскрізні змістові лінії є засобами інтеграції навчального змісту, корелюються з ключовими компетентностями, опанування яких забезпечує формування ціннісних і світоглядних орієнтацій учня, що визначають його поведінку в життєвих ситуаціях. Реалізація наскрізних змістових ліній полягає у відповідному трактуванні навчального змісту тем і не передбачає будь якого його розширення чи поглиблення [2].

Зважаючи на структуру компетентності як інтегрованого утворення особистості, що ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді та цінностях, складові громадянської компетентності школярів, які треба формувати в учнів, мають включати:

громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя та реалізацію потреб і інтересів особистості в політичному, право-вому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держа-ви взагалі, та української зокрема;

громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань;

громадянські чесноти – норми, установки, цінності й якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства [3].

Таке бачення змісту громадянської освіти дозволяє говорити про її інтегрований характер, а отже необхідність реалізації цього змісту засобами всіх навчальних дисциплін, що вивчаються в школі.

Виховати в учня громадянську компетентність означає сформувати в нього комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Це патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, готовність трудитися для розвитку держави, захищати її, підносити міжнародний авторитет. Це повага до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї незалежності як його представника, спадкоємця й наступника. Це дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію. Ці та інші якості й риси формуються в процесі засвоєння учнями духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання як системи ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної політики українського народу, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх в дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації [3].

Враховуючи структуру громадянської компетентності та пропозиції авторів програм стосовно формування громадянської та соціальної компетентностей, вимоги до

результатів навчання учнів, орієнтованого на їх формування, можна представити таким чином:

Таблиця 1

Державні вимоги до результатів формування громадянської компетентності учнів закладів ЗСО

Учень знає	Учень вміє	Учень виявляє у поведінці та оцінках
<ul style="list-style-type: none"> - про національні та загальнолюдські цінності; - про права людини і механізми їх захисту, права і обов'язки громадянина України, права дитини; про роль законів у житті суспільства і правослухняну поведінку; - про демократію, демократичну державу і активну участь громадян в її житті; - про процеси прийняття суспільних рішень і форми участі громадян у житті громади і суспільства в цілому; - про основи співпраці та спілкування з іншими та розв'язання конфліктних ситуацій. 	<ul style="list-style-type: none"> - свідомо обирати способи дії та поведінки, діяти відповідально; - успішно взаємодіяти і співпрацювати з однолітками, батьками, вчителями, адміністративною школи, дорослими членами місцевої громади; - реалізовувати та відстоювати свої права й інтереси в ситуаціях шкільного життя, брати участь та ініціювати демократичні процедури прийняття рішень; - брати участь в діяльності органів учнівського самоврядування, волонтерській діяльності у громаді; - критично сприймати інформацію, самостійно її досліджувати та застосовувати; формулювати, висловлювати та аргументувати власну позицію; - брати участь у дискусії, ефективно спілкуватись, розпізнавати стереотипи, ефективно поводитись у ситуації конфлікту 	<ul style="list-style-type: none"> - патріотизм, пошанування національної історії, культури, мови, традицій; - відчуття власної гідності, шанування прав людини і свободи особистості; - повагу до закону, свідоме ставлення до обов'язків і відповідальності за власні вчинки і поведінку; - прагнення до справедливості, демократії, рівноправності; - активну та відповідальну громадянську поведінку і позицію; - розуміння світу як багатоманітного, толерантності

Представлене розуміння громадянської компетентності в цілому співпадає з баченням цього поняття науковцями держав - членів Євросоюзу. Зокрема, у європейських документах зазначається, що: а) громадянська компетентність є однією з соціальних компетентностей, що передбачає поінформовану й активну участь особи в житті суспільства, до якого вона належить, як на рівні місцевої громади, так і на державному та міжнародному рівнях; б) зміст громадянської освіти, що забезпечує формування громадянської компетентності особистості, є сукупністю: громадянсько-научних знань, що містять: філософсько-культурологічні та морально-етичні; політологічні; правові; економічні та соціальні знання; громадянських умінь, що необхідні для ефективної соціалізації учня у політичній, правовій, соціальній, економічній та ін. сферах суспільного життя та пізнання оточуючого світу протягом життя; громадянських цінностей, ставлень, установок, серед яких можна виокремити загальнолюдські, демократичні, національні.

Формування в учнів громадянської компетентності вимагає від учителя володіння термінологічним апаратом, пов'язаним з даною педагогічною проблемою. До його складу входять поняття: громадянин, громадянство, громадянськість, громадянська позиція, громадянська освіта, громадянське виховання, технологія громадянського виховання, громадянська культура. Зупинимось на тих, що зазначені у назві публікації.

громадянське виховання - процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально,

політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість, чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини виступають визначальними;

Зважаючи на те, що «право» є основним принципом побудови демократичного, громадянського й відкритого суспільства, учитель має знати що таке «право людини» та з якими правами він може познайомити учнів під час навчання. За словником, «права людини» – це єдині норми для всіх людей без будь-яких дискримінацій, яких вони мають дотримуватись впродовж життя, та умови для задоволення яких має забезпечувати держава. До статей Конвенції про права людини, на які можна посилатися під час формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання, доцільно включити: право бути почутим (Ст.12); право на свободу висловлювання (Ст.13); право на свободу думки, вибору релігії (Ст.14); право на доступ до необхідної інформації (Ст.17); право на охорону здоров'я та медичне обслуговування (Ст.24); право на оцінку лікування та догляду (Ст.25); право на освіту (Ст.28); право на дозвілля та відпочинок (Ст.30); право на захист від наркотичних засобів, а також право на чисте довкілля, чисту воду (Ст.33).

Методичний аспект громадянського виховання учнів у процесі навчання пов'язаний визначенням цілей, змісту та технологій його здійснення. Цілі орієнтують учителя на формування всіх компонентів громадянської компетентності школярів (когнітивного, діяльнісного та особистісного). Стосовно змісту у навчальних програмах з природничих дисциплін [2] зазначено, що: зміст їх навчання формується на компетентнісних засадах відповідно до пізнавальних можливостей здобувачів освіти, обраного ними напряму профілізації та виявленими здібностями, пізнавальними інтересами та освітніми потребами.

Важливими напрямками здійснення громадянського виховання учнівської молоді під час вивчення фізики можуть стати екологічний, історичний, політехнічний та світоглядний аспекти змісту фізичної освіти.

За визначенням, технологія громадянського виховання включає проектування, організацію і здійснення виховного процесу з метою цілеспрямованого й організованого формування особистості громадянина. Дотримуючись такого розуміння даного поняття, зосередимо увагу на його основних складових.

Проектування. Згідно вимог швейцарсько-українського проекту «DOCCU» (www.doccu.in.ua), який почав реалізуватися в навчальних закладах України з 2016 року, розробникам в Україні було надано матеріали, які презентують доробок зарубіжних науковців з проблеми громадянського виховання[4-9], і запропоновано з його урахуванням розробити проект можливої реалізації цього процесу під час вивчення дисциплін, передбачених навчальним планом закладів загальної середньої освіти. Нами було розроблено планування процесу формування громадянської компетентності учнів основної і старшої школи на уроках фізики. Його можна знайти за електронною адресою: http://doccuks.blogspot.com/p/blog-page_24.html Методичні рекомендації Фізика

Організація і здійснення виховного процесу. Зважаючи на те, що організація і здійснення процесу громадянського виховання пов'язані з застосуванням певних форм, методів і засобів навчально-пізнавальної діяльності учнів, важливим для вчителя є вибір зазначених складових технології громадянського виховання, здатних забезпечити досягнення цілей демократичного навчання. Результати досліджень зарубіжних науковців свідчать, що перш за все, вони мають забезпечувати навчання:

- через активну дію (шляхом створення нового продукту і т. п.);
- через мислення (шляхом аналізу та формування нових поглядів);
- через спостереження та аналіз і прогнозування;
- через різноманітні вербальні форми навчання (лекція, розповідь тощо);
- через інструктажі, надання допомоги та співпрацю;
- через обговорення і дебати;

через створення письмових освітніх продуктів (повідомлення, учнівський щоденник тощо);

шляхом застосування різних способів виконання діяльності;

через аналіз подій у реальному житті та власного досвіду;

через експеримент, випробування і помилки [4-9 або www.docsu.in.ua].

Розробники технологій формування громадянської компетентності школярів до методів навчання, що мають найбільші можливості для розв'язання цього завдання, відносять: проблемно спрямоване, інтерактивне, ігрове та проектне навчання. За їх думкою, освіта з демократичного громадянства (ОДГ) та прав людини (ОПЛ) має бути організована як проблемно спрямоване навчання, яке можна реалізувати шляхом включення до уроків і позакласних заходів проблемно спрямованих завдань, котрі поділяються на три основні типи: моделювання реальних життєвих ситуацій у класі, дослідження в ре-альних життєвих ситуаціях і виготовлення продуктів учнівської діяльності. У таблиці 2, запропонованій авторами [www.docsu.in.ua], наведено приклади кожної з цих категорій завдань, які, на наш погляд, можна застосовувати й у навчанні більшості навчальних дисциплін закладів ЗСО.

Таблиця 2

Проблемно спрямовані завдання

Моделювання реальних життєвих ситуацій у класі	Дослідження і діяльність у реальних життєвих ситуаціях	Продукти учнівської діяльності
Рольові ігри	Інтерв'ю з експертом	Презентація
Прийняття рішень	Інтерв'ю на вулиці	Роздаткові матеріали
Законодавча система	Опитування та дослідження	Плакат
Конференції	Практикум	Флаєр
Ток – шоу	Спостереження за роботою	Стінна газета
Дебати спеціалістів	Слухання	Відео або музичний кліп
Участь у плануванні уроків	Тренування навичок	Повідомлення: новини тижня, виставки, портфоліо

Особливості проблемно - орієнтованого навчання полягають у тому, що воно наближає учнів до дорослого життя, у якому вони мають вміти діяти без учителя або тренера. Тому під час навчання вчитель повинен намагатися не втручатись у ситуацію занадто часто, а виконувати роль тренера, замість звичної ролі лектора чи екзаменатора. Він має спостерігати, як учні вирішують запропоновані проблеми, і не вдаватися до закликів швидкого знаходження рішень. Роль учителя полягає в тому, щоб надавати певні поради та, за необхідності, частково полегшувати виконання завдань. Учні самі повинні певною мірою “пережити” реальну ситуацію.

Фізика, будучи основою природознавства, відіграє значну роль у формуванні громадянської компетентності учнів нової української школи. Під час написання методичних рекомендацій для вчителів фізики щодо здійснення цього процесу нами був врахований досвід учителів зарубіжжя, згідно з яким сьогодні громадянська освіта представлена в освітніх системах різних країн у кількох варіантах:

як окремий обов'язковий предмет;

як окремий предмет за вибором;

як інтеграція тем громадянської освіти (ГО) в інші предмети або проведення міжпредметних занять, де ГО поєднується зі змістом інших предметів (інтегровані уроки, проекти, конференції).

Крім того, ГО реалізується через позакласну роботу і так званий інституційний підхід, в якому цілі громадянської освіти досягаються всією організацією навчально-виховного процесу в навчальному закладі.

Розроблені методичні рекомендації [10-11] покликані допомогти вчителю організації урочної і позаурочної роботи школярів, спрямованої на розвиток когнітивного, діяльнісного і особистісного компонентів громадянської компетентності. До них включено пропозиції щодо проектування уроків, які, з нашої точки зору, мають найбільший потенціал для підведення школярів до: а) усвідомленого сприйняття здоров'я людини та природних ресурсів як цінності; б) розуміння аргументів, що лягли основу включення до переліку прав людини права на чисте довкілля та охорону здоров'я; в) розуміння необхідності поєднувати власні бажання з базовими потребами та правами людини; г) набуття вмінь оцінювати наслідки поведінки людини в природі та прогнозувати можливі їх наслідки для людства; д) усвідомлення необхідності нести відповідальність за власну поведінку в природі, побуті, на робочому місці; е) розуміння ролі освіти і науки як теоретичної бази для розв'язання екологічних і пов'язаних з ними громадянських проблем; набуття досвіду роботи з додатковою інформацією та роботи в групі; ж) висновку, що для нормального життя людини необхідне середовище, в якому пріоритетами виступають дотримання законів, забезпечення прав людини, активність членів суспільства у боротьбі за свої права.

Література:

- Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
 Фізика: 7-11 класи | Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (Проект). - К, 2017 – 53 с.
3. Формування громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / [Укладач Наталія Степанова]-Черкаси: Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2014. - 44 с.
4. Навчаємо демократії : Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вай-дінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер: Пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко. – 3-тє вид. – К.: Основа, 2016. – Т. 1. – 164 с.
5. Зростаємо у демократії: Плани уроків для початкового рівня з питань демократичного громадянства та прав людини / Р. Голлоб, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер. – Пер. з англ. та адапт. О. В. Овчарук; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. – 3-тє вид. – К.: Основа, 2016. – Т. 2. – 164 с.
6. Живемо в демократії: плани уроків з питань освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для загальноосвіт. навч. закл./ Р. Голлоб, Т. Хаддлестон, П. Крапф та ін. ; пер. з англ., наук. редагування та адапт. О. В. Овчарук; заг. ред. : Р. Голлоб, П. Крапф ; заг. ред. укр. версії : Н. Г. Протасова. - 3-тє вид. – К. : Основа, 2016. – Т.3. – 212 с.
7. Беремо участь у демократії: плани уроків з ОДГ/ОПЛ для старших класів середньої школи / Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер. – Пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко, Ю. О. Молчанової; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. – К. : Основа, 2016. – Т. 4. – 294 с.
8. Досліджуємо права дітей: Освіта для демократичного громадянства та з прав людини (ОДГ/ОПЛ): Серія уроків для 1-9 класів/Р. Голлоб, П. Крапф.- Пер з англ. та адапт. В.В.Полторак.-К.: Основа, 2016.- Т.5.- 100с .
9. Навчання демократії: збірник практичних занять з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини / Р. Голлоб, П. Крапф. – Пер. з англ. та адапт. Н. Г. Протасової. – К. : Основа, 2016. – Т. 6. – 100 с.
- Шарко В.Д. Формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики: Методичні рекомендації.-Херсон, 2017.-396 с. [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://docuaks.blogspot.com/p/blog-page_24.html Методичні

рекомендації та проекти уроків з розвитку громадянських компетентностей учнів
основної школи Фізика

Шарко В.Д. Формування громадянської компетентності учнів старшої школи у процесі навчання фізики: Методичні рекомендації.-Херсон, 2017.-135 с. [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://doccuks.blogspot.com/p/blog-page_24.html Методичні рекомендації та проекти уроків з розвитку громадянських компетентностей учнів 10-го класу Фізика

Якименко С.І.,
 доктор наук у галузі освіти, професор,
 завідувач кафедри педагогіки початкової освіти
 Миколаївського національного
 університету імені В.О.Сухомлинського

THE PROBLEM OF KNOWLEDGE INTEGRATION OF OLDER PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Turning to the discussion of our proposed model for the outlook formation in older preschool and early school years, we first note the following. Designated by us the above mentioned discreteness and resulting «monofocusness» of pedagogical systems in modern conditions take paradigmatic character and can lead to internal contradictions and even to the opposition of certain pedagogical concepts at different levels of the educational process.

The concept of Ukrainian national school-family [1] determines two alternative types of training: ideologically dogmatic and culturally ecological types. In the first one functions a number of «pedagogical myths»: ideological type of training, priority of scientific and technical education, class system of education, oriented textbook foundation training, etc. These myths are primarily related to schooling, but many of these myths function in the existing system of preschool education implicitly. Proceeding from this ideologo-dogmatic logics, a child must master a range of subject knowledge to be ready for school. Accordingly, the higher all-round education has the child (music, English, gym, computer, etc.), the better functions preschool. However, the evidence of the fact that the wide range of child's knowledge and skills determines the success of the educational process, but the subject success is not the only one and most important criteria of success. By the end of the twentieth century, more and more educators and psychologists are inclined to the view that the true criteria of the educational process's success in preschool years must be the development of child's personality, which translates educative process from the object plane to the personal.

However, the adoption of such a premise is a serious and still unresolved issue: how well didactic success leads to the development of the individual and vice versa.

As we showed earlier, on the one hand, many of the existing systems of education have focused on didactics, conventionally assuming that the cognitive development of the child itself inevitably leads to personal development. This, for example, refers to the system of developing education [2] or a school of cultural dialogue. [3] However, the works of A. Dusavitskogo show that [4], this mechanism is not as simple and straightforward as it seems. To our mind, motivational factors, and especially the development of the child's personality in these didactic systems depend entirely on the personality of the teacher, and can be less controlled by the results of educational process.

Besides, there is no an individuality in the activity approach except the subject of activity. The main characteristic of activity is its objectivity, which also characterizes the psyche. However, the space of the personality denotes breaks between activities. E. Fromm suggested that such purely human relationship to the world as love is characterized by subjectivity: the true love does not mean to be the object of love but its subject. The same subjectivity relationship to the world appears in the position of «being» rather than «having». It is not activity-transforming relationship to the world, in the space of which there is the subject of activity and contemplative relationship in the space of which is a personality. Personality is characterized not by the fact what it has done, but by what it has refused [5].

On the other hand, a lot of humanistic educational systems have focused on the student's personality (eg, learner-centered pedagogy of Rogers, pedagogy of J.Korczak [6] pedagogy of love and freedom of Y. Azarov [7], etc.) In these systems, the focus of attention is stressed on the development of the individual, thus putting education ahead of training and overcoming

limitations of technocratic paradigm (consisting in the primacy of subject knowledge in the relation to personal-semantic development). Here the general strategy and tactics of education are determined by the importance of «subjectivity» of the human world, in the words of M. Buber «purely human relation to You» .

Table 1. shows the elements' comparison of the pedagogy based on technocratic outlook (given in the form of social order and the appropriate educational technology) and pedagogy based on a holistic view of the world that meets the humanistic principles.

Table 1.

Element-by-element comparison of the technocratic and «holistic» pedagogics

Technocratic pedagogics	«Holistic» pedagogics
Ideological and dogmatic type of education	Cultural and ecological type of education
Ideology of methodology	Education Philosophy
The child is the object of pedagogical action	The child is the subject of pedagogical action
The torn mechanical picture of the world	the Integral picture of the world
Ideological constructions	National values
Monologue of ideologies	Dialog of cultures
Arrangement	Relation
Subject	Integrative course, problems
Concreteness/objectivity	Problematical character
Estrangement	attachment to family life
class system of education	lessons, communication
Methodology	Game philosophy (direction of school subjects)
accumulation of knowledge	renovation, awakening, skills' development, knowledge enrichment
KAS (knowledge, abilities, skills)	Integration of knowledge
unified program for everyone	the right to choose, variability of programs
Knowledge (to give)	Knowledge (to receive)
Education and upbringing	Upbringing and education

The most ironic in this situation is that, that despite the «guilt» of science in many global issues of our time, mankind turns to the science again to solve them. Therefore, the main challenge for modern society and its institutions is not the elimination of technocratic thinking or mechanical addition of humanistic thinking, and «not even the transition of technocratic science on the reflexive level of consciousness, but rather to enrich the consciousness of the entire scientific community. Namely entire community, that is not only technical, but also natural, and humanitarian. There is a requirement of «environmental friendliness» of knowledge, growth of understanding of the universal correlation of the phenomena and regularities of micro and macro worlds, depth continuity of ethical, spiritual, esthetic and scientific problems [8].

As a starting point in the solution of this problem can be the shift of the center of the pedagogical consciousness on the borders of existential and reflective layers, i.e. spiritual and physical layers. Such position of the center of the scientific consciousness, according to V.Zinchenko and E.Morgunova, makes two equal layers, giving reflective coloring to existential layer and existential to reflective.

Altered states of consciousness... do not only perform an integrating function to its layers, but are also their bustling center, not only a place of their interaction, but also a game, the point of full scientific consciousness, the point where the two layers merge with the largest discrepancy between them» [9]. The solution of this problem on the macro-ideological level

would lead to the opportunity to solve the problem of forming a new personality, which has a new vision of the world and its place in it.

Similar trends to integration of human knowledge closely overlap with the traditions of Russian philosophical thought. So V. Solovyov wrote: «The unity of human knowledge (sensible, rational, theological and even mystical) – is the starting point of its development, and the most difficult result to which leads a difficult and long path – the path from the primary shape through the mediation of the whole human culture to the immediate and infinitely rich image of the world and people in it» [10]. Ideas of V.S. Solovyov were also developed by P. Florensky, N. Berdyaev, A. Losev, etc.

In the light of above said, the concept of «world picture» is the most promising for the analysis and construction of integrated knowledge in the educational process. Thus, the E. Nosenko, having taken into consideration the idea expressed by A. Leontiev [11] that the «image of the world» is the fundamental psychological category and that the personality in its life proceeds from its image of the world, which is the first one to the activity, defines two planes:

it is objectively existing meta-individual level that characterizes this integration in the space of society, and

the individual level, which is formed by the processes of education and internalization of the world picture on the meta-individual level.

The author distinguishes the content (the ideal object) and symbolic form, in which the individual object is represented. Since the world picture intends the creation of a complete image of the world that in its turn is an ideal subject of the given world picture. In different pictures of the world the complete image is created in many ways, particularly through such forms of reality perception, as mythology and religion (as pre-scientific forms), philosophy and science (scientific forms) and art (non-scientific form). In each of these separate spheres of public consciousness relevant pictures of the world are created: mythological, religious, philosophical, scientific and artistic.

E. Nosenko believes that the goal of organized education is to introduce the student to the world of public experience (i.e. to all forms of the world pictures.) According to this, the principles of the insurance of the integrative perception of the world image are formulated.

The first is the principle of the integrative perception of the world image. In favor of this principle, according to data of cognitive psychologists who claim that those who received training, it is advisable to introduce to a wide range of concepts relating to the object of knowledge. These concepts serve as a distinctive «advanced organizers», after which it is easier to notice small details that deepen the understanding of the essence of the subject.

The second principle – is the presence in the world picture of «gaps» or «empty cells». It indicates that the integrity of the image of the world picture must not exceed the opportunities of student's perception.

The third principle – is the principle of concentricity of assimilation of the complete world picture. The content of this principle is that the object of knowledge must be stored at different stages of learning, and the level of detalization of the image and the level of abstract interpretation of its parts should increase in subsequent stages of training.

The fourth principle – is the cumulative principle, according to which the picture of the world does not change drastically in the course of its investigation, but only expands, deepens and refines.

The fifth principle – provides the contribution of different world pictures to the formation of a complete image: practical (which is formed spontaneously and requires objectification), mythological, religious, artistic and general scientific and philosophical.

The sixth principle takes into consideration cognitive abilities of subjects participating in the process of cognition of the world picture when choosing categorical paradigm of world view and acts in which this process occurs.

The seventh principle – is the usage of universal conceptual and sensual categories of the human mind in the process of education, which are used to create images of the world, ensuring their different content and particular features of their perception, depending on the level of formation of cognitive capabilities of the subject of perception.

It should be observed that the problem of an integrated knowledge formation is extremely urgent and yet one of the unsolved tasks. The problem is that, that one can not unite the relationship of different world pictures on the metaindividual level into a single unit [12]. The synthesis of these world pictures is likely to be done even in the nearest future.

At the same time in preschool and primary education, we can try to imagine the «broken world» as a kind of a coherent whole. It should be kept in mind that we can speak about the unity of the world and the unity of world pictures only on the level of didactics, as a mean of all-round development of the child. The integrative model of the formation of the worldview that we propose meets this purpose.

References:

Kuz V.G, Rudenko Yu.D., Sergiychuk Z.O., The fundamentals of national upbringing: conceptual regulations. – Uman, 1991. – 67 p.

Child's activity should be desired and joyful; Interview to V.V. Davidov // Preschool education. – 1998. – №5.– p. 83–85.

Bybler V. XX century. The person. Culture. / The person in the system of sciences., 1989

Dusavitskiy A. K. Person's development in group, depending on the organization of educational activity: Author's abstr. of scient. paper... Doc. of psychological sciences. – M., 1989. – 48 p.

Fromm E. To have or to be? M., 2004– 384 p.

Korchak YA. The upbringing of individuality. – M., 1992. - 287 p.

Azarov Yu., Azarov L. Barefooted Socrats // Preschool education. – 1996. – №6.

Berulova M. N. Common didactic approach to humanization of education // Pedagogika. – 1984. – №5. – p.25.

Zimmel G. Religion. Social and psychologic sketch. M., 1909. p. 37.

Solovyev V.S. Works: In 2 v. M., 1989.

11. Leontyev A.N. The image of world// Quest. on psychology., 1980.

Zverev I.D., Maximova V.N. Intersubject communications at modern school. M., 1981.

Кондратюк С.В.,
магистр педагогических наук,
старший преподаватель
кафедры дошкольного образования и технологий
УО «Барановичский государственный
университет», (Республика Беларусь)

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Актуальность. Из всех видов детской игры наиболее значимой для развития дошкольника является сюжетно-ролевая игра. Она является особой формой удовлетворения наиболее значимых социальных потребности детей, обеспечивает состояние эмоционального комфорта, ощущение свободы, проявление индивидуальности.

ней формируется и проявляется потребность ребенка взаимодействовать с миром, развиваются интеллектуальные, моральные, волевые качества. Она имеет важное значение для формирования психики ребёнка, компонентов структуры его личности.

Не отрицая значимости других видов деятельности, в частности обучения, в развитии дошкольников, приходится констатировать, что ребёнку всё меньше времени остаётся для игры и личностного общения со сверстниками. Это отрицательно влияет на его социальное развитие, не позволяет в достаточной мере осуществлять исходный принцип отечественной психологии и педагогики, утверждающий игру ведущей деятельностью дошкольника.

другой стороны, жёсткая регламентация игры педагогом привела в практике к ограничению игры как ведущего вида деятельности дошкольников, подменяя её регламентированной организацией с чётко заданными параметрами в содержании, роли, игровых действиях. Педагоги недостаточно владеют современными технологиями организации самостоятельной сюжетно-ролевой игры, и предпочитают ей те виды деятельности, которые организуют сами.

Цель статьи: описать содержание методической работы по педагогическому сопровождению игровой деятельности детей дошкольного возраста в рамках инновационного проекта.

Основная часть. С целью изменения отношения педагогов к игровой деятельности, стимулирования самостоятельности детей в игре, игрового творчества нами был разработан экспериментальный проект, а затем и инновационный проект «Внедрение модели педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста (научный руководитель О. Васильева, консультант С. Кондратюк).

В содержании проекта «Педагогическое сопровождение игровой деятельности» предстаёт как эффективная тактика педагогического руководства сюжетно-ролевыми играми, которая заключается не только в предоставлении ребёнку возможности играть, но и в продумывании педагогами наиболее эффективного игрового маршрута, основанном на понимании перспективы обогащения игрового опыта конкретного ребёнка, в знании взаимосвязи и взаимодополняемости разных игр и умении вызвать к ним соответствующий детский интерес. При этом педагог всегда готов стать для ребёнка партнёром в игре, привнести в его игровой опыт новые игровые действия, формы игрового поведения и изменить ценностно-смысловые ориентации и установки[1].

Модель педагогическое сопровождение сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста характеризуется целостностью, взаимосвязанностью целей, задач, педагогических средств, строится на основе комплексной диагностики интересов детей,

ценностных ориентаций педагогов и родителей воспитанников, развития сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста, ориентировано на интеграцию познавательной, деятельностно-практической и эмоционально-личностной сфер личности и включает в себя диагностический, развивающий и результативный этапы.

Основной целью педагогического сопровождения является научное психолого-педагогическое обеспечение сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста и оптимизация педагогического взаимодействия педагога и детей в сюжетно-ролевых играх.

Оптимизация педагогического взаимодействия педагога и детей невозможна без совершенствования педагогической компетентности воспитателей. Поэтому одним из направлений реализации проекта является организация методической работы с педагогами с целью повышения их профессиональной компетентности в изучении игровых потребностей детей, планировании, создании условий для самостоятельной сюжетно-ролевой игры, а также развития игровых позиций педагога.

Нами была создана система методической работы по организации педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста, которая строится на циклической последовательности этапов:целеполагание, планирование методической работы;реализация содержания методической работы;диагностика, анализ результатов, обратная связь.

На первом этапе работы с педагогами мы определили основные затруднения, испытываемые ими в процессе организации игровой деятельности. Диагностическим инструментарием выбраны анкетирование педагогов и наблюдение за организацией ими игровой деятельности с детьми. Нами использовалась анкета «Оценочная шкала профессиональных умений педагога руководить сюжетно-ролевыми играми дошкольников», «Диагностика взаимодействия педагогов и детей старшего дошкольного возраста в предметно-игровой среде» (О. Комарова).Также был разработан опросник для педагогов(Н. Стецкая). Примерными вопроса стали: Умеете ли Вы создавать эмоционально-положительный фон взаимодействия с детьми, поддерживать игровую атмосферу, реальные чувства детей? (Да/Нет/Затрудняюсь ответить); Умеете ли Вы обеспечить развитие игровой динамики от постановки замысла игры до его реализации? (Да/Нет/Затрудняюсь ответить); Умеете ли Вы осуществлять взаимосвязь игровой и неигровой деятельности; переход от простейших форм и способов сюжетосложения к сложным? (Да/Нет/Затрудняюсь ответить) и др.

Ключевыми умениями,которые должен был проанализировать педагог стали умения:

- дать рефлексивную оценку своего взаимодействия с детьми;
- воспринимать ребёнка как равноинтересного партнёра по игре;
- соблюдать динамичность и незафиксированность позиций воспитатель-воспитанник;
- создать эмоционально-положительный фон взаимодействия взрослых и детей, поддерживать игровую атмосферу, реальные чувства детей;
- обеспечить развитие игровой динамики (от постановки замысла игры до его реализации);
- осуществлять взаимосвязь игровой и неигровой деятельности; переход от простейших форм и способов сюжетосложения к сложным);
- сформировать готовность у детей к взаимному согласованию и принятию ценностно-смысловых установок партнёров;
- создать условия для обогащения игрового опыта дошкольников социально-ценностным содержанием и эффективными способами регуляции поведения партнёров по игре;

организовать сюжетно-ролевую игру детей как совместную деятельность, которой активно проявляются взаимная рефлексия, сотрудничество, поддержка, совместное сюжетосложение.

Также для определения уровней вышеобозначенных умений нами использовалось наблюдение за организацией и проведением игровой деятельности с воспитанниками, самостоятельной игровой деятельностью воспитанников. На основании критериев показателей эффективности инновационной деятельности по внедрению модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста по результатам диагностики были выявлены основные проблемы и затруднения педагогов в вопросе организации и проведения сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста:

педагоги затрудняются в определении своей игровой позиции;

педагоги испытывают затруднения в планировании сюжетно-ролевой игры;

многим педагогам сложно выстраивать отношения равных партнёров с воспитанниками в игре.

Исходя из полученных данных, были определены задачи методической работы с педагогами:

повысить профессиональную грамотность педагогов учреждения образования в вопросах диагностики игровой деятельности воспитанников, планирования, организации и развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста;

формировать эффективную игровую позицию педагога при взаимодействии с детьми в сюжетно-ролевой игре на разных возрастных этапах;

повышать творческий потенциал педагогов учреждения дошкольного образования.

Решение данных задач проходило на заседаниях «Творческой лаборатории».

Формами работы с педагогами мы избрали: консультации, семинары, семинары-практикумы, мастер-классы, диспуты и др.

Для формирования когнитивных представлений педагогов о педагогическом сопровождении игровой деятельности нами организованы семинар-практикумы по следующим темам: «Проблема педагогического сопровождения сюжетно-ролевой игры»; «Социокультурное развитие дошкольников в сюжетно-ролевой игре»; «Игровая позиция педагога как фактор развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста».

Формирование практических умений педагогов в организации сюжетно-ролевой игры осуществлялось в процессе мастер-классов, тренингов, деловых игр, практикумов. Содержанием данных форм являлось прежде всего практическая деятельность воспитателей по созданию замысла игры, развертыванию многотемных, и много персонажных сюжетов, сюжетосложению, реализации игровых позиций педагога (режиссёра, партнёра, наблюдателя, консультанта).

целью развития творческого потенциала педагогов были организованы следующие мероприятия: «Творческие акции», «Педагогическая дума», «Практикум конструктивного общения педагога», «Школа креатива», «Креатив баттл», «Рейтинг творческой активности» и др.

Результатами методической работы стало повышение качества игровой деятельности детей дошкольного возраста. Это выразилось:

в создании предметно-игровой среды каждой возрастной группы, отвечающей интересам детей. Созданы игровые центры «Супермаркет», «Салон красоты», «Салон сотовой связи», «Туристическое агентство», «Дизайнерская студия и др.

овладении игровыми позициями педагогами. Воспитатели используют проблемные ситуации для создания игрового замысла, по мере необходимости включаются в игру, взяв на себя второстепенную роль, поддерживают игровое общение с детьми, используя вопросы, комментарии, советы. То есть наблюдается смена игровых позиций режиссёр—партнёр—консультант;

уровне развития игровой деятельности детей.

Заключение. Таким образом, инновационная деятельность в учреждениях дошкольного образования по теме «Внедрение модели педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста» способствовала совершенствованию педагогической организации сюжетно-ролевой игры детей на гуманистической основе, отбору содержания игр, актуального для современных дошкольников, гибкому изменению предметно-игровой среды учреждения дошкольного образования и освоению ребёнком позиции субъекта игровой деятельности.

Література:

Васильева, О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей : пособие для педагогов / О. К. Васильева. — Мозырь: Зорныверасень, 2013.

Стребна О.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри теорії й методики
дошкільної, початкової освіти
та мовних комунікацій
КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти Херсонської обласної ради

ДОСВІД ПЕДАГОГІКИ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАХОДУ: УКРАЇНСЬКА ПРОЕКЦІЯ

Українська система освіти другого десятиліття ХХІ ст. перебуває у стані стратегічних реформ, що охоплюють як структурно-організаційну, так і суто змістову, контентову площину. Серед провідних цілей цих перетворень, реформаторських змін доцільно виокремити дві найбільш актуальні, пріоритетні. Перша полягає в якомога активнішому розвитку людського потенціалу, що знаходить своє вираження граничному зосередженні чинної системи освіти на виявленні усього спектру можливостей дитини, здобувача освіти. Друга – в цілеспрямованій адаптації учнівської свідомості, набутих вихованцем знань, умінь і навичок до нагальних потреб суспільства з ринковими відносинами та загальноєвропейськими цінностями. Складне й амбітне завдання новочасної української школи, в тому числі початкової, які перебувають у стадії докорінного реформування, насамперед полягає в тому, щоб підготувати здобувача освіти до успішної, конструктивної життєдіяльності й самореалізації в умовах суспільства, яке дуже динамічно, ба навіть перманентно змінюється, трансформується, модифікується.

Реалізація такого завдання потребує не лише нових навчальних технологій розвивальних методик, запропонованих та розроблених вітчизняними вченими-теоретиками й учителями-практиками, але й багатоаспектного використання досвіду зарубіжної педагогічної науки, думки, практики. Особливий інтерес під кутом зору реформаторських змін у структурі й ціннісній спрямованості української освіти становить педагогічна доктрина визначного американського філософа, публіциста, інтелектуала педагога Джона Дьюї. Його концепції та ідеї, розвинуті та продовжені такими його однодумцями та послідовниками, як Е.Паркхерст[9], В.Кілпатрік [5], Е.Коллінгс [6], помітно вплинули на всю західну, в тому числі й західноєвропейську систему навчання виховання. Існує достатньо підстав стверджувати, що основні постулати педагогічної аксіології Джона Дьюї нині становлять одну з базових основ функціонування початкових середніх навчальних закладів Північної Америки й Західної Європи. Вивчення й утілення цих постулатів у діяльності початкової школи в Україні дасть змогу значно ефективніше розвивати індивідуальний потенціал дітей, здобувачів освіти й адаптувати їхні особистості до самоутвердження в неоднозначних умовах ринку й гіпердинамічного соціуму.

Своє яскраве вираження постулати педагогічної аксіології Джона Дьюї знайшли в початковій освіті багатьох високорозвинених країн Заходу, зокрема в Нідерландах, Канаді, Німеччині, Бельгії, США, Франції. Вони широко практикуються, розвиваються, інтерпретуються на різному освітньо-національному ґрунті, починаючи з другої половини ХХ ст. і донині – до перших десятиліть ХХІ ст., демонструючи свою соціумну затребуваність і функціональну життєспроможність. З-поміж основних постулатів цієї аксіології варто виокремити наступні. У першу чергу це пріоритетність суб'єкту здобувача освіти в навчально-розвивальному процесі, здійснюваним початковою школою. За цією логікою, особистість дитини, вихованця є найважливішим учасником шкільної роботи, життєдіяльності. У програмовій праці «Моє педагогічне кредо» Джон Дьюї сформулював цей посил таким чином: «Власні інстинкти і здібності дитини

виступають вихідним матеріалом і вихідною точкою всієї освіти. Якщо зусилля того, хто навчає, не об'єднуються з активністю, здійснюваною дитиною за власною ініціативою,

ця активність не залежить від того, хто навчає, то освіта стає звичайним тиском, здійснюваним зовні» [4, с.51]. Звідси постає першочергове завдання початкової школи: насамперед виявляти й розвивати ті властивості, якості, природовідповідні нахили, що містяться в натурі, характері самої дитини, а не нав'язувати їй те, що апріорі вважають за доцільне педагог або ті дорослі, що формують зміст освіти, виходячи із власних уявлень про потреби дитини [3].

Ще одним надзвичайно важливим постулатом Джона Дьюї є думка про глибоко діяльнісну сутність дитини й доцільність розвивати дитячу свідомість, особистість в умовах органічної взаємодії з ровесниками, вчителями, старшими людьми, що дозволяє вихованцям насичуватися життєдайною енергетикою і водночас сприяє встановленню контактів, досягненню порозуміння із навколишнім соціумом. А для цього педагогам необхідно практикувати трудові й ігрові форми взаємодії із здобувачами освіти, щоб вихованці вступали у безпосередні стосунки між собою та з реальним життям. У праці під назвою «Школи майбутнього», написаній разом із дружиною Евелін Дьюї, репрезентується й аналізується, зокрема, досвід «початкової школи при університеті в Міссурі (Колумбія) під керівництвом професора Меріам» [5]. У цій книжці подружжя Дьюї зазначає і підкреслює наступне: «Проф. Меріам хоче зробити роботу й гру в школі роботою і грою самих дітей; хоче, щоб школа була школою радості. Життя дітей у школі повинно бути таким же. Як і поза школою, тільки ще краще, – краще тому, що в школі можна допомогти дітям навчитися працювати і грати плідно й не наодинці, а одне з одним» [5].

Надзвичайно репрезентативно і багатоаспектно постулати педагогічної аксіології Джона Дьюї, разом із суголосними практичними ідеями таких діячів освіти, як Е.Паркхерст, В.Кілпатрік і Е.Коллінгс, представлені в сучасній початковій школі Західної Європи, зокрема Нідерландів, освітня система яких досягла значних успіхів у реалізації ідей практичноспрямованого розвитку особистості дитини [11].

Початкова школа Нідерландів слугує, образно кажучи, лакмусовим папірцем високої ефективності в індивідуальній практичній роботі з дітьми, про що варто розповісти детальніше. Закономірним постає те, що початкова освіта в Нідерландах спрямована на те, щоб надавати кожній учнівській особистості максимальну увагу й готувати її до комунікування і взаємодії в навколишньому соціумі [7]. За словами дослідників західної системи початкової освіти, початок обов'язкового навчання в цій західноєвропейській країні є чітко фіксованим і офіційно розпочинається відтоді, коли дитині тільки-но виповниться 5 років. Як зазначає О.Гриценчук, «наприклад, якщо день народження дитини 18 березня, вона піде до школи 1 квітня» [1, с.48]. Науковець наводить обґрунтування державній політиці в сфері початкової освіти, зауважуючи наступне: «Таке чітке врахування вікового цензу первачків пояснюється психофізіологічними особливостями розвитку дитини; в цьому віці важливим в плані загального розвитку стає кожен місяць її дорослішання» [1, с.48].

початковій школі Нідерландів робота з вихованцями спрямована на те, щоб дати їм практичний життєвий інструментарій. Для цього здобувачам освіти викладаються знання з предметів, які, враховуючи їхні психологічно-вікові властивості, формують конкретизоване, ба навіть прагматизоване уявлення дітей про оточуючий світ. Серед такої навчальної інформації – не лише знання з природознавства, історії, географії, але й із правил дорожнього руху [1, с. 48]. При цьому дослідники нерідко зауважують, що «не завжди ці предмети викладаються окремо. Знання з них інтегрують в інші предмети або об'єднуються (синтезуються), утворюючи окремі курси» [1, с.48]. Діти нідерландської початкової школи в першу чергу мають самостійно і більш-менш свідомо орієнтуватися в тому конкретному просторі (топосі, мікросоціумі), в якому знаходяться вони та їхні

батьки, родичі, старші люди. Це, безперечно, закладає ґрунтовні підвалини адаптації дитини до майбутнього дорослого співжиття.

Цілеспрямований практичний характер початкової освіти в Нідерландах підсилюється ще й тією обставиною, що діти уважно вивчають такі предмети, як арифметика, математика. Це варто визнати умотивованим навчальним рішенням, пріоритетом в умовах ринкового суспільства й ще одним цілком реальним шляхом підготовки дитини до «дорослого» існування. До того ж математика як предмет необхідна для перспектив оволодіння ІТ-технологіями, з якими в майбутньому стикатимуться ті вихованці, що із часом зроблять вибір на користь своєї професійної самореалізації в царині інформатики.

Підготовку до життя можна вважати мейнстрімним напрямком усієї системи початкової освіти в Нідерландах. Цей напрямок реалізується, як уже зрозуміло, доволі багатогранно. Важливим компонентом такої підготовки виступає формування в дитини, з одного боку, суто практичних навичок, розвиток у ній особистих діяльнісних виявів, а з другого – бажання й уміння займатися собою, своїм здоров'ям, виявляти й удосконалювати власні здібності, творчі нахили. У зв'язку з цим О.Гриценчук, розглядаючи атрибутивні ознаки нідерландської початкової школи, наголошує на такому: «Значне місце займають цикли предметів розвивального характеру. На таких уроках діти вчать працювати руками, володіти власним тілом, голосом (співи, гімнастика, ремісництво)» [2, с.136]. Це дає змогу реалізувати природний потяг дитини до динамічних форм пізнання оточуючого світу, до активних форм руху, трудової та ігрової діяльності, про які у свій час чимало писав Д.Дьюї. Навчання й виховання дітей у початковій школі Нідерландів значною мірою засноване на принципі природовідповідності, що його утверджував у своїх працях Д.Дьюї, реактуалізуючи філософію Ж.-Ж.Руссо й апелюючи до його педагогічних ідей.

Практичною значущістю позначена й гуманітарна підготовка дітей у початковій освіті Нідерландів, зокрема семантична спрямованість лінгвістичного навчання. Першочергові завдання в цій сфері – навчити вихованців знати й користуватися нідерландською мовою як офіційною мовою країни, в якій вони живуть та розвиваються, англійською мовою як такою, що в перспективі дасть змогу вільно комунікувати не лише країнах Західної Європи, але й в усьому світі, а також рідною мовою, якщо це імігранти й бажають підтримувати тісний зв'язок із своєю етнічною культурою [8]. Мовна освіта початковій школі Нідерландів також дозволяє дитині відчувати й позиціонувати себе як органічну частку соціуму, як маленьку за віком, але тим не менш вагому соціальну одиницю, яка починає вирішувати свої особисто важливі питання з допомогою знання різних мов та встановлення контактів взаєморозуміння із ровесниками та старшими людьми [10].

Підсумовуючи й узагальнюючи провідні складники роботи з вихованцями нідерландської початкової школи, О.Гриценчук систематизує їх у наступній логічній і навчальній послідовності. Отже, «навчальний план ... складається з таких предметних циклів:

- сенсорне виховання і фізкультура;
- голландська мова;
- арифметика і математика;
- англійська мова;
- предмети соціально-природничого циклу: географія, історія, природознавство, соціальна структура і релігійні та ідеологічні течії;
- образотворча активність: використання образотворчих засобів мови, малювання, музична освіта, художня праця, рухливі ігри;
- соціально-побутові навички, моделювання соціальної поведінки»[2, с.137].

Представлена науковцем систематика освітньо-розвивального процесу в початковій школі Нідерландів свідчить про те, що, по-перше, педагогами ведеться комплексна

робота з практичного інтегрування особистості вихованця в навколишній соціум; по-друге, вчителі допомагають учням виявляти здібності, творчі й креативні ресурси на ранніх стадіях їхнього розвитку; по-третє, максимально враховуються органічні потреби дитячої натури та природи; по-четверте, навчання здійснюється на широкій предметній, можна навіть сказати, на поліпредметній основі; по-п'яте, основні педагогічні постулати Джона Дьюї доводять свою ефективність в умовах новочасної європейської (і, як свідчить практика Північної Америки, не лише європейської) початкової школи.

Отже, для нинішньої української системи освіти, передусім початкової, що перебуває в стадії кардинальної реформації, маркованої концепцією створення Нової української школи, досвід педагогіки і початкової школи Заходу важливий такими своїми аспектами: активною суб'єктністю дитини, зосередженістю на поліфункціональній підготовці вихованця до практичних потреб життя, природовідповідністю форм навчання

виховання, які застосовуються для його розвитку, консеквентним інтегруванням дітей до запитів й викликів соціуму, що безупинно розвивається й потребує так само динамічно діяльної особистості.

Література:

Гриценчук О.О. Початкова школа в системі середньої освіти Нідерландів
Початкова школа. - 2002. - №10. – С.47-49.

Гриценчук О.О. Роль вчителя у процесі виховання громадянина Нідерландів
Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Сер.: Педагогіка. – 2002 - №9. – С. 135-138.

Дьюї Д. Досвід і освіта / Д. Дьюї ; [пер. з англ. Марії Василечко]. – Л. :
Кальварія, 2003. – 84 с.

Дьюї Д. Моє педагогічне кредо / Переклад В.О.Коваленка // Шлях освіти.
– 1998. – № 1. – С.50-55.

Дьюї Д. Школи майбутнього [Електронний ресурс]. – Режим
доступу:http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm#_Toc236211745 (дата звернення: 25.13.2018). – Назва з екрана.

Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик ; [пер. с англ. Е. Н. Янжул]. – Л. :
Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е.
Коллингс [пер. с англ. С. Тюрберт] ; под ред. А. У. Зеленко, предисл. У.
Кильпатрика. – М. : Новая Москва, 1926. – 289 с.

Olgers A.A.J. Civic education and societal and politicsleducation in the
Netherlands // Education for democratic citizen ship 2001-2004. Councilforculturalco-
operetion. - Strasbourg, 2001- 12p.

Parkhurst H. Education on the Dalton plan.– New York: E. P. Dutton and Co
mpany, 1922. –278 p.

Pre-school and primary educationin the European Union. Brussels:
EurydiceUnit, 2004. – 120p.

Information dossierson the structur of the education systemin the European
Community2013, the Nethrlands. 126p.

Валуєва І.В.,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філології
Херсонського державного університету

ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Інтерес до вивчення іноземних мов постійно зростає, у зв'язку з чим, збільшується кількість загальноосвітніх закладів із поглибленим вивченням цього предмета.

Завдання навчання іноземної мови і культури у таких навчальних закладах полягає оволодінні учнями іноземної мови як засобом між культурного спілкування, способом пізнання світової культури; у підготовці учнів до толерантного сприйняття іншої культури, до розуміння національних стереотипів, рівноправності і рівноцінності культур та існування загальнолюдських цінностей.

Проблема взаєморозуміння різних народів все ще залишається гострою, завданням у вирішенні якої є подолання труднощів, пов'язаних із особливостями різних культур, що виникли за певних історичних умов. Тому на сучасному етапі розвитку методичної науки велика увага приділяється формуванню іншомовній комунікативній компетентності як здатності взаємодіяти з носіями мови у відповідності з нормами й культурними традиціями народу, представниками якого вони є.

Згідно до нового Держстандарту початкової освіти, метою початкової ланки є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1, с.4].

До ключової компетентності належить здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками між культурного спілкування.

Метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого між культурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти.

Відповідно до мети, завданнями іншомовної освіти у початковій школі є:

- здійснення спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених цією програмою;
- розуміння на слух змісту автентичних текстів;
- читання і розуміння автентичних текстів різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту;
- здійснення спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань;
- адекватне використання досвіду, набутого під час вивчення рідної мови та інших навчальних предметів;
- використання в разі потреби невербальних засобів спілкування за умов дефіциту наявних мовних засобів;
- ефективна взаємодія з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування[1,с.34].

контексті міжкультурної парадигми, що передбачає ознайомлення з культурою народу, чію мову вивчають учні, зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах опанування іноземної мови.

Такий підхід зумовлює формування готовності до між культурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою.

На кінець 2-го класу учні загальноосвітніх навчальних закладів досягають рівня Pre –A1, а на кінець 4-го класу – рівня A1. Зазначені рівні характеризують результати навчальних досягнень в кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджуються із „Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти”.

Відповідно до мети іншомовної освіти та завдань у початковій школі, виокремлено наступні змістові лінії: „Сприймання на слух”, „Зорове сприймання”, „Усна взаємодія”, „Усне висловлювання”, „Писемна взаємодія”, „Писемне висловлювання”, „Онлайн взаємодія”.

Іншомовна комунікативна компетентність виявляється в безпосередньому та опосередкованому між культурному спілкуванні. Для формування комунікативної компетентності в умовах безпосереднього спілкування програма пропонує розгортати навчальну діяльність у межах змістових ліній „Сприймання на слух”, „Усна взаємодія”, „Усне висловлювання”.

Змістова лінія „Сприймання на слух” залучає учнів до дій зі сприймання коротких простих запитань, тверджень, вказівок, інструкцій та реагування на них вербально або невербально.

„Усна взаємодія” спрямована на розвиток умінь розпізнавати знайомі слова повсякденного вжитку у знайомому контексті; ставити запитання та давати відповіді про себе та щоденні справи.

„Усне висловлювання” передбачає творення коротких фраз про себе, надавання базової персональної інформації.

Для становлення комунікативної компетентності в умовах опосередкованого спілкування запропоновано змістові лінії „Зорове сприймання”, „Писемна взаємодія”, „Писемне висловлювання”, „Онлайн взаємодія”.

Усі перелічені змістові лінії надають учневі здобуття досвіду опосередкованого спілкування та опанування низки комунікативних умінь, що дасть змогу учням розвивати комунікативну компетентність.

Початковий рівень навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності. Ці основи необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення.

На цьому етапі відбувається становлення засад для процесу формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних умінь та навичок. Також формуються уміння сприймати на слух, говорити, читати й писати у межах визначених програмою результатів навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Особливості змісту навчання іноземної мови на початковому рівні добирається відповідно до психо-фізіологічних особливостей молодших школярів.

Саме у початковій школі необхідно спрямувати та зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитив ставлення до навчальної дисципліни, вмотивувати необхідність володіння іноземною мовою як засобом між культурного спілкування.

У реалізації початкової освіти завданнями іноземної мови є:

- здійснення спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою;

розуміння на слух змісту автентичних текстів;

читання і розуміння автентичних текстів різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння тексту;

здійснення спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань;

адекватне використання досвіду, набутого у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів;

використання у разі потреби невербальних засобів спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів;

критичне оцінювання інформації та використання її для різних потреб; висловлювання своєї думки, почуття та ставлення;

ефективна взаємодія з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування;

обрання й застосування доцільних комунікативних стратегій відповідно до різних потреб [1, с.39].

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння іноземною мовою у контексті між культурної парадигми. Це передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою.

Отже, такий підхід зумовлює формування готовності до між культурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою. Сучасні рівні навчання у початковій школі характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання.

Література:

Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: початкова школа: іншомовна освіта+Державний стандарт початкової освіти. – К.: ТД „ОСВІТА-ЦЕНТР+”, 2018. – 80с.

Усатюк А.Л. Активізація навчальної діяльності учнів на уроках іноземної мови./А.Л.Усатюк. // Іноземні мови. – 1998. – №3. – С. 8-9.

Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебн.-метод. пособие для вузов. /С.К.Фоломкина. – М.: Высшая шк., 1987. – 207 с.

Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. / А.Н.Щукин. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 288 с.

Полевикова О.Б.,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
дошкольного и начального образования
Херсонского государственного университета

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВОЦЕНТРИЗМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Реформирование современного отечественного образования сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике образовательного процесса. Актуализируется потребность пересмотра существующих подходов к языковому образованию и речевому развитию детей в целом и теоретико-методологических основ этого процесса в частности.

Методологии и теории содержания образования посвящены философские и педагогические труды Ю. Бабанского, Л. Зориной, В.Краевского, И. Лернера, В. Леднева, Н. Талызиной и др.. Подробный анализ концептуальных положений К.Ушинского, И.Срезневского, С.Русовой, И.Огиенко, А.Ольжича, В.Сухомлинского, Г.Костюка и современных проблем развития речи и обучения детей родному языку в отечественном детском саду осуществляется научной школой под руководством действительного члена НАПН Украины А.Богуш [8].

Однако, как показал анализ научной литературы, словоцентричному подходу к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в современной лингводидактике не уделяется должного внимания, хотя его обоснование предусматривает необходимость выяснения психолингвистических основ данного понятия, чему и будет посвящена эта статья.

За прошедшее полтора столетия особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими исследователями – психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность. Среди трудов отечественных ученых следует прежде всего назвать исследования Л.Выготского, Д. Эльконина, С.Рубинштейна, Ф.Сохина, Г.Розенгард-Пупко, Р.Боскис и др. В психолингвистике закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе являются предметом специального исследования; в последнее время они составили отдельную область этой науки – психолингвистику развития. За несколько десятилетий существования психолингвистики в рамках разных научных школ было создано несколько теоретических концепций, в которых с психолингвистических позиций была сделана попытка выявить общие закономерности овладения ребенком языком и навыками речевой деятельности. Наиболее объективной и научно обоснованной концепцией о закономерностях формирования речевой деятельности в онтогенезе, на наш взгляд, является теоретическая модель, разработанная А.Леонтьевым [4, 5, 7 и др.]. В его трудах дан также обстоятельный критический анализ психолингвистических моделей речевого онтогенеза, разработанных зарубежными специалистами.

Онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие, одной стороны, процесса общения взрослых с ребенком, с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка.

Несмотря на индивидуальные особенности речевого онтогенеза, всех детей в зависимости от общих особенностей («универсалий») усвоения языка можно условно разделить на 3 группы [2].

Дети, усваивающие язык по аналитическому типу, обычно говорят немного (т. н. «молчуны»), чаще используют неразвернутые высказывания, но с самого начала

пытаются говорить правильно (правильно употреблять флексии, произносить звуки т. д.).

Усваивающие язык по синтетическому типу говорят много («говоруны»), широко используют развернутые высказывания и мало следят за их языковой формой; им важнее передать слушателям многообразие и сложность своего внутреннего и захватывающего их внешнего мира.

Дети третьей группы «совмещают» два названных типа усвоения языка (как правило, с доминированием одного из них).

Наконец, последняя из рассматриваемых здесь основных закономерностей – последовательная смена «создаваемых» ребенком систем языка в процессе овладения языком взрослых. Каждая из этих «систем» обладает структурным и функциональным своеобразием. Применительно к последовательной смене этих систем принято говорить об этапах онтогенеза языка (развития речи).

Анализ психолингвистических исследований (по разделу «Психолингвистика развития») позволили выделить три основных этапа усвоения языка [2].

Первый этап (от 0 до 9 – 10 мес.) – усвоение кодифицированной импрессивной речи (устной и кинетической), экспрессивной кинетической и некодифицированной устной экспрессивной речи.

Второй этап (от 9 – 10 мес. до 11 лет) – усвоение всех форм кодифицированной устной и кинетической речи. Этот этап, в свою очередь, включает 4 ступени.

Первая ступень (от 9 – 10 до 18 мес.) – начало усвоения языковой системы.

Вторая ступень (от 18 мес. до 3 лет) – овладение «ядром» языковой системы.

Третья ступень (от 3 до 5 лет) – усвоение «периферии» языковой системы.

Четвертая ступень (от 5 до 11 лет и позже) – совершенствование сложившейся языковой системы.

Третий этап (чаще – от 6 до 11 лет) – овладение письменной речью (чтением и письмом).

Первая ступень – овладение начальными навыками чтения (от 6 до 8 лет) и письма (от 6–7 до 9 лет).

Вторая ступень (от 8–9 до 11 лет и позже) – совершенствование навыков чтения и письма.

Поскольку в основе словоцентричного подхода находится слово, уместным будет рассмотреть понятия «психолингвистические единицы», которые относятся к важнейшим вопросам психолингвистической теории [5; 7]. Само понятие единица трактуется в психолингвистике в соответствии с концепцией Л.Вygотского, который, характеризуя единицу как продукт психологического анализа, писал: «Под единицей мы подразумеваем такие продукты анализа, которые, в отличие от элементов, обладают всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее не разложимыми живыми частями этого единства...» [1, с. 46].

По мнению А. Леонтьева [5] в процессе речевой деятельности реально существует три вида единиц: (а) языковые единицы, которые соотносятся с языком или языковым стандартом; (б) психолингвистические единицы, которые можно соотнести с речевой деятельностью и, наконец, (в) психологические единицы – отображение в сознании (и психике в целом) строения языковой способности, то есть психофизиологической организации речи, обеспечивающей речевую деятельность [7, с. 57]. По А. Леонтьеву, понятие языковой способности объединяет все те аспекты психики человека, которые непосредственно обуславливают речевые процессы (восприятие, память, мышление).

речевой деятельности, по А.Леонтьеву, наиболее высоким в иерархическом отношении является уровень смысловой связной речи, на котором функционально-оперативной единицей является предложение или высказывание в целом. Следующий уровень – уровень предметного действия, или (применительно к речевой деятельности)

уровень называния, единицей которого является слово, взятое как целое со своей семантической стороны. Согласно взглядам А.Леонтьева, применительно к процессу реализации речевой деятельности может быть выделен еще один – слоговой уровень [5, с. 333]. Психолингвистическими эти единицы называются не только потому, что основанием для их выделения является психолингвистический анализ, но и потому, что они как бы «сублимируют» в себе как психологические аспекты реализации речевой деятельности (ее «семантический аспект» и коммуникативную направленность), так и лингвистические аспекты ее языковой организации [5; 7].

Таким образом, интерпретация психолингвистических единиц (во всяком случае, некоторых психолингвистических концепциях) очень близка к психологической интерпретации единиц речи [3; 9].

Слово является основной и универсальной единицей процессов речеобразования и речевосприятия. Слово как единица речи (сравните с его основными функциями как единицы языка) выступает в двух основных своих проявлениях – как произносительная единица и как «семантическая» (смысловая) единица. В первом своем качестве слово является собой целостную речеобразовательную единицу, устойчивый звукокомплекс, продуцируемый в речи через комплекс речевых движений – артикулем. О правомерности выделения слова как произносительной единицы речи свидетельствуют интервербальные (междусловесные) паузы в симультанном звуковом потоке – материальной форме внешней реализации речевого высказывания в устной речи и «пробелы» в письменной речи, которым соответствуют двигательные паузы. Слово в его главной – семантической – функции (как знак – носитель значения) может рассматриваться как минимальная смысловая единица речи. В некоторых случаях слово (например, в качестве однословного предложения, в качестве предельно лаконичной реплики в диалоге) может выступать в роли «семы» – минимальной единицы семантики речи, хотя чаще всего оно является «семиобразующим» элементом: логически организованное сочетание слов как единиц «смысла речи» как раз и образует «сему». Слово, являясь основной и универсальной единицей языка, одновременно выступает и как единица речи, что позволяет рассматривать его (*слово*) как основной связующий элемент, определяющий диалектическое единство явлений языка и речи. Оперирование значением слова, использование его в речевой деятельности в разных смыслах – значениях является интеллектуальным действием, само же значение слова рассматривается в психологии речи и психолингвистике как одна из категорий мышления. Все это определяет огромное значение самого факта овладения ребенком словом, как важнейшим инструментом речевой и интеллектуальной деятельности, поскольку это является главным условием полноценного познавательного развития человека.

Выделение слова как речеобразовательной единицы в методическом аспекте также имеет важное значение. В этой связи определяющим этапом речевой работы по формированию правильного произношения у детей с недостатками речи является, во-первых, правильное произнесение каждого обрабатываемого звука в составе целого слова (причем в различной позиции – в начале, в середине, в конце слова, в «стечениях» звуков), а во-вторых, овладение ребенком навыками правильного воспроизведения слов всех типов слоговой структуры. (Указанное в полной мере относится и к работе со взрослыми в случаях восстановления частично или полностью утраченных навыков нормативного звукопроизношения, например, при моторной афазии или дизартрии.) «Моторные» речевые двигательные навыки нормативного произнесения слов обеспечивают полноценную реализацию слова как смыслового и информативного элемента речи. Формирование навыков правильного воспроизведения звукослоговой структуры слов должно выделяться в связи с этим в самостоятельный раздел речевой логопедической работы.

Следует подчеркнуть, что слово (в отличие от слога) выступает как единица реализации речевого процесса во всех видах речевой деятельности – говорении, слушании, чтении и письме, т. е. как универсальная структурно образующая единица речи. Согласно некоторым психологическим и психолингвистическим концепциям внутренней речи (Б.Ананьев, Т.Ушакова и др.) слово является и основным структурным компонентом реализации речемыслительного процесса.

Таким образом, нами были рассмотрены психолингвистические основы слововцентризма речевого образования детей, а именно: теория речевой деятельности, этапы усвоения языка в онтогенезе, психолингвистические единицы, слово как основная универсальная единица процессов речепроизводства и речевосприятия, что будет в дальнейшем способствовать созданию лингводидактической модели формирования языковой личности ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста на словесной основе.

Література:

Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.

Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / Вадим Петрович Глухов, Валерий Анатольевич Ковшиков. – М.: Астрель, 2017. – 875 с.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 309 с.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 649 с.

Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 310 с.

Полевикова О.Б. Научно-педагогические концепты А.М.Богущ как содержательные компоненты языкового образования и речевого развития детей дошкольного возраста / О.Б.Полевикова // Наука і освіта. – № 10/СХХVII. – 2014. – С.166-170. (Серія «Психологія і педагогіка»).

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: СПб.: 2002 - 720 с. (Серия «Мастера психологии»).

Соценко Ю.Ю.,
аспірант кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

ВОЗРОЖДЕНИЕ ГУВЕРНЕРСТВА В УКРАИНЕ КАК СИСТЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Реформирование системы образования в Украине, особенно ее дошкольного и начального звеньев в контексте европейской интеграции обусловлено объективными общественно-политическими и социокультурными изменениями. Они касаются, прежде всего, становления альтернативного образования и придают особое значение гувернерства как целостной педагогической системе, которая отличается широким спектром видов деятельности, ориентированная на формирование личности ребенка на основе свободного выбора видов, методов и форм воздействия. Альтернативные образовательные системы возникают как вызов образовательно-воспитательным институтам социума, они тесно связаны с изменениями в потребностях и запросах детей и их родителей.

последние годы интерес к исследованию альтернативных форм обучения и воспитания детей вырос как в среде ученых, так и практиков. Свидетельством этого являются научные исследования отечественных и зарубежных ученых, в которых анализируются возможности получения надлежащего образования личностью в условиях современной вариативного образования.

частности, в трудах Н. Ковалевской, О. Корх-Чербы, Е. Сарапуловой, С. Трошиной рассмотрено исторический аспект деятельности и подготовки домашних педагогов; А. Бардинова, А. Богуш, А. Белый, Л. Безбах, Г. Беленькая, А. Ганичева, Е. Савушкина, Е. Петрова, Н. Рогальская, Д. Федоренко раскрывают содержание профессиональной подготовки гувернеров в системе среднего профессионального и высшего образования; К. Вольнец, М. Головки, С. Куприянов, С. Марченко, Р. Охримчук, Л. Пасечник, Н. Савельева, Т. Скорик, С.Теплюк, Т. Тимохина, Т.Ткачук, О. Шароватова анализируют различные аспекты профессионально-педагогической деятельности гувернера в условиях семьи. Все эти публикации свидетельствуют об интересе ученых и практиков к проблеме

в пользу дальнейшего изучения.

Сегодня для украинской образовательной теории и практики важно осознание педагогического потенциала гувернерства как системы, способной обеспечить индивидуальную траекторию образовательного, воспитательного и личностного развития ребенка.

Гувернерство - феномен социальной сферы современного общества, главной характеристикой которого является индивидуализация воспитания и обучения детей в условиях семьи, которое осуществляется специально приглашенным педагогом. Такая деятельность выстраивается на договорной основе, которая предусматривает экономическое соглашение, определения образовательных потребностей субъектов функциональных обязанностей домашнего педагога, и как результат - передачу отдельных социализирующих функций семьи специалисту-гувернеру. Несмотря на то, что гувернерство - особая форма домашнего образования и воспитания, оно реализует и общественные цели. Две формы воспитания - семейная и общественная - сосуществуют на протяжении веков, взаимодействуя между собой, и в зависимости от типа общественных отношений развивают определенные стороны и направления социализации личности, формируют культурные установки, нормы и идеалы [1].

Признавая приоритетную роль общественного воспитания и получения образования в государственных документах четко определено, что ребенок, в частности дошкольник может получить ее в дошкольных учебных заведениях независимо от подчинения, типов

форм собственности; в семье, или с помощью физических лиц с высокими моральными качествами, которые имеют соответствующее высшее образование, лицензию на право предоставления образовательных услуг в сфере дошкольного и физического состояния здоровья которых позволяет исполнять обязанности педагога. Это обеспечивает положительное решение государственной задачи обязательного дошкольного образования, предоставляет возможности для выбора родителям форм образования и воспитания детей в соответствии с собственными взглядами и является законодательным основанием для функционирования гувернерства.

Педагогическая ценность гувернерства заключается, прежде всего, в том, что лично ориентированный подход позволяет удовлетворить образовательные и социокультурные запросы различных категорий детей разного возраста, используя потенциал совместного проживания в семье. В частности, Е. Савушкина убеждена, что гувернерство всеобъемлющее и нет ничего, что не могло бы стать содержанием данной формы альтернативного образования, а особая значимость определяется отсутствием жесткой регламентации деятельности, гуманистическими отношениями участников образовательно-воспитательного процесса, длительным характером взаимодействия между ребенком и воспитанником [2].

Гувернерское обучения и воспитания ребенка, в частности, дошкольного возраста - это образовательно-воспитательная система, которая отвечает следующим требованиям: единство обучения и воспитания; лично ориентированное комфортное взаимодействие педагога с ребенком; использование передовых педагогических технологий. Содержание результаты деятельности гувернера должны быть адекватными запросам и требованиям общества, образовательных учреждений, родителей и самого ребенка [2]. О функциях его деятельности, приоритетными считаются: создание оптимально комфортных условий для воспитания, обучения и развития ребенка; налаживание педагогически целесообразных, гармоничных отношений в системе «гувернер - ребенок - родители»; приобщение ребенка к культурным ценностям, физическому труду; формирование духовно-нравственных основ личности, этики поведения в обществе, системы элементарных знаний об окружающем мире; интеллектуальное развитие ребенка на основе учета индивидуальных особенностей и уровня развития.

Во взаимодействии гувернера с ребенком дошкольного или младшего школьного возраста четко дифференцированы инвариантная и вариативная деятельность, выбор которого определяется особенностями и запросами семьи. Если инвариантная часть охватывает в основном одинаковые для большинства семей требования (физическое развитие ребенка, организация досуга, овладение навыками самообслуживания, подготовка к школе, формирование представлений об окружающем мире и обществе, развитие морально-этических качеств, формирование навыков культуры поведения), то спектр вариативных видов чрезвычайно широк: от обучения иностранным языкам, музыке, основам изобразительного искусства, танцам до знакомства с приемами самозащиты, альтернативных систем закалки и физического развития, обучения престижным видам спорта (теннис, фигурное катание, конный спорт), формирование технических навыков, углубленного развития личностных склонностей ребенка [3]. Для значительной части семей гувернер - специалист, осуществляющий также функции логопеда, педагога, патронажной сестры по уходу за больным ребенком и т.д., то есть социальным педагогом-гувернером.

Гувернер должен дать ребенку элементарные знания, умения, навыки, которые гарантируют дошкольнику адаптацию к жизни, способность ориентироваться в окружающем мире и обществе, адекватно реагировать на потребности и вызовы XXI века. Лично ориентированный подход как концептуальная основа деятельности гувернера проявляется в умении создать благоприятную психологическую атмосферу, устанавливать доброжелательное эмоциональное общение с семьей; благосклонно

относиться к ребенку, чтобы он чувствовал любовь, заботу и защищенность; устанавливать доверительные отношения, атмосферу сотрудничества с малышом как равным партнером; видеть возможности и способности ребенка, создавать ситуации, где бы он мог проявить себя; обеспечивать разнообразную деятельность с учетом его интересов. Гувернер должен обладать разнообразными методами, приемами воспитания и использовать их в соответствии с потребностями ребенка; варьировать умственные и психические нагрузки, подбирать и предложить ребенку игровые задания разной степени сложности; понимать его интересы, способности, мотивы поведения, возможности [3].

Образовательно-воспитательная деятельность современного домашнего наставника имеет двоякий характер: с одной стороны, стремление к европеизации системы подготовки юной личности к жизни, ее обновления и совершенствования в соответствии

требованиями времени, а с другой - необходимость сохранения национального своеобразия образования, которое должно формировать не только «гражданина мира», но и национально сознательного человека, который будет обеспечивать рост собственного государства, народа.

Література:

Нові форми здобуття дошкільної освіти [Текст] / [автор-упоряд. Л. А. Грицюк, М. І. Каратаєва]. - Тернопіль : Мандрівець, 2005. - 256 с.

Савушкина, Е. В. Введение в специальность «Гувернер» [Текст] : метод. пособие / Е. В. Савушкина. - Рязань, 1999. - 23 с.

Сарапулова, Є. Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера [Текст] / Є. Г. Сарапулова. - К. : МАУП, 2003. - 264 с.

Тимохина, Т. В. Содержание и методика образовательной деятельности гувернера с детьми дошкольного возраста [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.01

Т. В. Тимохина. - М., 2005. - 246 с.

Цюпак І.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

СУТНІСТЬ ДЕФІНІЦІЇ «ТЬЮТОР» У СУЧАСНОМУ ПРОСТОРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Система освіти повинна сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. За цих умов педагог має навчати орієнтуватися, творчо опрацьовувати й аналізувати різну інформацію, виділяти головне, робити висновки, застосовувати її на практиці, тобто формувати критично мислячу, орієнтовану на пізнання, здатну до самостійного життя особистість.

дослідженні Сучану А. вивчено історико-педагогічні аспекти як вітчизняної (Барбарига А., Дудчик Л., Кічук Н., Строкова Т.), так і зарубіжної освіти (Бернштейн М., Гончаров М., Ільїна Т., Ковальова Т.) та з'ясовано, що на феномен тьюторства вперше було сфокусовано увагу в Англії ще у XII столітті. По суті, уся система роботи Оксфорда

Кембріджа побудована як тьюторська. У наш час тьюторська практика була названа по-різному: «класний керівник», «класна дама», «гувернер» «репетитор» та ін., при цьому вважалось принципово важливим, щоб самі фахівці розуміли, що вони здійснюють саме тьюторську діяльність [1].

словнику «Термінологія в системі додаткової професійної освіти» трактування терміна «тьютор» визначається так: «тьютор (у перекладі з англ. – викладач-консультант) – особа, яка полегшує процес навчання, роль якої – бути знаючим партнером своїх слухачів» [2, с. 74].

Тьютор - *tutor* в перекладі з англійської - педагог-наставник. Етимологія цього слова (лат. *Tueor* - дбати, оберігати) пов'язана з поняттями - «захисник», «покровитель», «страж»[4]. Тьютор-педагог, який діє за принципом індивідуалізації і супроводжує побудову вихованцям своєї індивідуальної освітньої програми (Т. Ковальова); педагог-наставник, здатний забезпечити соціально-педагогічний супровід дітей при виборі та проходженні ними індивідуальних освітніх траєкторій; той, хто супроводжує процес освоєння нової діяльності.

Тьюторство сучасній освіті - педагогічна позиція, яка пов'язана зі спеціально організованою системою освіти. Освітній процес, режим і характер занять складаються, виходячи з пізнавального інтересу, нахилів, здібностей сприйняття дитини. Рушійні сили в ній - це педагог-тьютор і його вихованець[6].

На думку Волобуєвої Т. тьютор – це нова спеціалізація діяльності педагога (вихователя, вчителя), що реалізується в умовах дистанційної форми навчання[5, с.14]. Тьютору властиві як традиційні функції вихователя, так і нові, пов'язані з принципово новими умовами організації освітнього процесу. Виконання професійних завдань тьютора передбачає передусім реалізацію функцій:

- консультанта, що виявляється в інформуванні, наданні слухачам порад, інформаційній підтримці навчання;

- менеджера, яка реалізується в керівництві та мотивації слухачів, консультаціях та комунікаціях із ними;

- фасилітатора, що виражається в налагодженні та підтриманні інформаційних зв'язків і взаємодії між слухачами та іншими учасниками системи освіти, у врегулюванні різних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації слухачів до нових форм освітнього процесу[3].

Проаналізовані Сучану А. та Кічук Н. довідкові джерела засвідчують, що сучасна наука визначає тьютора, як педагога, котрий займається певним і специфічним напрямом педагогічної діяльності. Наприклад, учитель – викладач, в основному, – передає знання, уміння, навички, а вихователь (також представник педагогічної діяльності) здебільшого прищеплює вихованцям життєві цінності. Разом з цим існує думка про те, що «тьютор» – це педагог, який професійно супроводжує індивідуальну освітню програму дитини чи дорослого. Він не передає безпосередньо загальних наукових знань, умінь та навичок, або виховує. Його домінуючим професійним завданням є педагогічно доцільна допомога дитині (чи дорослому) зафіксувати й усвідомити власні пізнавальні інтереси, визначити певні свої преференції, допомогти зрозуміти, де й яким чином можна себе презентувати, як успішну особистість, допомогти збудувати свою освітню програму задля визначення траєкторії особистісного та кар'єрного зростання через максимальне врахування наявних особистісних ресурсів.

Часи збільшення об'єму інформації й прогресуючим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, виникає безперечно необхідність надання різноманітних освітніх послуг слухачам (тим хто отримує освіту) для побудови та реалізації особистої освітньої програми, що обумовлює необхідність впровадження технології тьюторської діяльності в педагогічну освіту.

Безперечно, здійснення освітніх перетворень є неможливим без розробки педагогічних технологій відповідної діяльності, що мають враховувати індивідуальні характеристики всіх учасників освітнього процесу та стати основою зближення теорії й практики. У розробці педагогічної технології тьюторського супроводу дітей дошкільного віку ми і вбачаємо перспективи подальших наукових розвідок.

Література:

Ася Сучану. Тьютор: якісно нове особистісно-професійне призначення викладача-консультанта у вищому навчальному закладі. [електронний ресурс] – Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» // Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013 р. – 272 с. - Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1709>.

Беков Х.А. Терминология в системе дополнительного педагогического образования: словарь / Х.А. Беков, С.В. Ширококов, И.И. Кирьянов и др. – М. : ИПК Госслужбы, 2001. – 107 с.

Неборачко О. В. Позиція тьютора в сучасній системі освіти [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/neborachko-o-v-pozitsiya-tyutora-v-suchasniy-sistemi-osviti/>

Онлайновые языковые словари [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.wordreference.com/enru/tutor>.

Рольові вектори сучасного педагога // Управління освітою. - №11. - 2011. - С. 12-16.

Тьютор, тьюторський супровід [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://stud.com.ua/46423/pedagogika/tyutor_tyutorskiy_suprovid.

Горлова А.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ МЕДІА В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний стан переходу до інформаційного суспільства, як зазначається в Проекті Концепції розвитку педагогічної освіти, характеризується прискореним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, зростанням об'єму корисних знань та супроводжується дедалі більшою їх відкритістю для всіх людей, незалежно від їх місця проживання, віку чи соціально-економічного статусу [3]. Джерелом інформації все частіше стають нові медіа – інтернет, мобільні додатки, інтерактивне телебачення, шоу.

Як стверджує А. Тадаєва, нині медіа набувають вирішальної ролі процесі життєдіяльності людини, оскільки вони є засобом доступу до необмеженої кількості інформації, що є цінністю інформаційної доби. В свою чергу їх інтерактивна складова надає можливість індивіду «висвітлити власну реакцію, оприлюднити власні знання, досвід, уміння, навички, тим самим представивши себе «всім», що дає можливість особистості відчутти себе частиною того, що відбувається у соціальному середовищі» [7].

Користувачами засобів масової комунікації є і дорослі, і діти. Підростаюча особистість, яка сприймає медіа як невід'ємну частину життя, щоденно є об'єктом різного роду впливів, які позначаються на процесі її соціалізації. Молодший шкільний вік є особливим періодом в житті людини, коли закладається підґрунтя соціального розвитку: формуються духовні цінності, ставлення до оточення, патріотичні погляди, досвід просоціальної поведінки. Процес соціалізації в цей час, зазначає О. Саган, відбувається на основі збагачення суспільної природи дитини. Від кількості та якості позитивних придбань учня залежить його адаптація в сучасному світі [6].

Соціальне середовище, в якому розвивається особистість, треба розуміти не тільки як оточення, але й як систему можливостей, вимог та очікувань, яка виконує конструктивні функції щодо цього процесу [4, с. 7]. Сьогодні головними складовими процесу засвоєння молодшими школярами соціального досвіду та системи соціальних відносин є сім'я, школа та засоби масової комунікації.

Перед батьками та учителями постає надважливе завдання: створити оптимальні умови використання освітнього потенціалу медіа для успішного соціального розвитку молодших школярів.

Закономірності та особливості соціалізації людини в Інформаційному просторі досліджують А. Мудрик, В. Радул та А. Рижанова; медіа як визначальну складову соціалізації дитини розглядають у своїх наукових роботах О. Петрунько, Н. Уголькова та ін.. Особливості психовікового розвитку дитини молодшого шкільного віку розкрито в працях таких учених, як П. Блонський, І. Булах, Е. Гуцало, Л. Долинська, Л. Зінченко, А. Прихожан, М. Савчин, О. Скрипниченко та ін.; специфіку впливу нових медіа на соціальний розвиток молодшого школяра обґрунтовано в розвідках Л. Бісовецької, А. Мудрика, А. Тадаєвої, О. Саган та ін.

Аби процес медіасоціалізації сприяв психічному та соціальному розвитку молодшого школяра, батькам і вчителям слід супроводжувати та контролювати дитину в інформаційному просторі, заохочувати до участі в розвивальних освітніх програмах, разом дивитися і обговорювати передачі.

Сьогодні створено багато сайтів, спеціальних програм та інформаційних каналів для дитячої аудиторії, де пропонуються різні фільми, передачі, шоу. Завдання даних контентів – надати школярам знання про світ, інформацію про невідоме та цікаве; навчити правилам спілкування з однолітками та дорослими та ін.. За висновками опитувань батьків молодших школярів, корисними і цікавими для дітей є такі вітчизняні сайти та YouTube-канали як:

Віртуальна школа – проект, спрямований на створення навчальних відео-уроків українською мовою для школярів. На каналі є багато матеріалів з англійської мови, математики, природознавства, граматики та корекційно-розвиваючі заняття, змістом яких є також виховні питання.

Освіта дитини ХХІ століття – метою цього каналу є створення єдиної бази, яка міститиме україномовні повчальні казки, розвиваючі мультфільми, пісеньки. Усі матеріали погруповані на 10 вікових категорій, від 8 місяців до 16 років;

Телеканал ПЛЮСПЛЮС – канал з великою кількістю мультфільмів на різну тематику, казок, які читають найвідоміші татусі України. Діти дізнаються багато порад для розв'язання різних ситуацій, корисних підказок для життя та можуть заспівати в караоке;

Нова Школа – канал, розрахований на дітей від 6 років, на якому зібрано багато матеріалів з основ здоров'я, математики, історії, малювання, української мови, географії; «Світ дитини» – сайт, який створила та веде патріотка Юля Турчина з Харкова містить виховні заняття для дітей, вірші, логопедичні чистомовки, кросворди, ігри, дитячі забавлянки, українські вірші, гуморески та корисну літературу;

«МегаЗнайка» – сайт для дітей та батьків, для вчителів початкових класів та вихователів дитячих садочків. На ньому зібрана величезна кількість цікавої і корисної інформації: казки, вірші, ігри, пісні, цікаві факти про різноманітні предмети та явища, про рослинний і тваринний світ, про людину та її діяльність;

«З любов'ю до дітей» – один з найкращих україномовних сайтів, що має на меті навчити дітей робити добро, мати хороші думки та бути чемними і толерантними. Містить багато розвиваючих мультфільмів, відеозагадок, розвиваючих уроків, казок, творчих майстер-класів та дитячих пісень українською мовою [2].

Отже, за висновками досліджень науковців (А.Гадаєва, О.Юдіна), сучасний інформаційний простір є особливою реальністю, частиною соціального простору, якій притаманні глобальний характер та інтерактивність. Медіа є важливим фактором, який одночасно з родиною та школою впливає на розвиток соціальної сфери молодшого школяра.

Від засобів масової комунікації багато в чому залежить, якими моральними цінностями та моделями поведінки оволодіють учні початкової школи. Тож завдання педагогів та батьків – сприяти перетворенню медіа у помічника в справі виховання та соціалізації особистості дитини.

Література:

Бісовецька Л. А. Роль засобів масової комунікації у формуванні особистості учня / Л.А. Бісовецька//Інноватика у вихованні. - Вип. 2, 2015 Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. [Електронний ресурс] file:///C:/Users/home/Downloads/inuv_2015_2_15%20.

Найкращі YouTube-канали для дітей. [Електронний ресурс]. <http://www.kozakorium.com/naykraschi-youtube-kanaly-dlya-ditey-ukrayinskoju-movoyu/>.

Проект Концепції розвитку педагогічної освіти України. [Електронний ресурс] <https://mon.gov.ua/ua/news/>

Репко І. П. Роль засобів масової комунікації у формуванні особистості

І. П. Репко // Теорія та методика навчання та виховання. – 2013. Вип. 34. – С.

Рижанова А.О. Соціальне виховання як питання національної та глобальної безпеки в умовах інформаційного суспільства / А.О.Рижанова// Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2006. – с.16-22

6.Саган О.В. Медіасвіт як середовище соціалізації молодшого школяра.
[Електро-нний ресурс] <http://ite.kspu.edu/issue-22/p-103-108>

Тадаєва А. В. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / А. В. Тадаєва ; ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – Старобільськ, 2016. - 23 с.

Юрчук Ю.Ю.,
викладач кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У КОНСТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Майбутнє держави, людського суспільства, нації визначається станом освіти, якістю підготовки підростаючого покоління до життя й діяльності. Подальше вдосконалювання систем освіти сполучено з переорієнтацією її цілей, змісту, форм, методів і засобів по наданню допомоги всім учням у розвитку творчих здібностей і дарувань, у придбанні знань про самих себе, людську природу й існуючий світ, у якому вони живуть.

Орієнтованість навчально-виховного процесу на особистість потребує нових підходів до його організації та функціонування, сутнісними ознаками яких є: компетентнісні засади організації й змісту освіти, посилення функціональності змісту навчання; варіативність і різнорівневність освітніх технологій та послуг; цілісне психолого-дидактичне проектування навчального процесу; моделювання освітніх середовищ, їх організаційних, методичних і змістовних компонентів [3]. Саме якісно організоване інтелектуальне середовище дозволить учневі одержувати гарну освіту, представивши йому досить вільний вибір індивідуальної освітньої траєкторії.

Теоретико-методологічним основам розв'язання проблеми взаємодії людини та середовища, його значущості для розвитку особистості в онтогенезі присвячені дослідження А. Бандури, Р. Бейкера, П. Белла, Л. Виготського, Г. Ковальова, К. Левіна, М. Моїсеєва, І. Ойла, Дж. Роттера, С. Рубінштейна, Д. Стоколса, Е. Толмена, М. Хейдметса, Г. Щедровицького, В. Ясвіна та інших. Методологічною чіткістю вирізняється ідея детермінізму С. Рубінштейна як феномен складних залежностей зовнішнього і внутрішнього на різних рівнях розвитку особистості, та положення Л. Виготського щодо визначального впливу на розвиток людини її ситуації соціального розвитку. Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток людини знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях І. Баєвої, Б. Бім-Бада, І. Булах, В. Вербицького, Б. Вульфою, І. Єрмакова, Є. Климова, О. Коберника, Ю. Мануйлова, Л. Новікової, А. Петровського, Г. Пустовіта, А. Сбруєвої, В. Слободчикова, Л. Сохань та інших. На основі парадигми розвивального навчання (Ш. Амонашвілі, О. Асмолов, В. Біблер, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, В. Рубцов, І. Якиманська) були розроблені концептуальні засади розвивального освітнього середовища (В. Петровський, Л. Кларіна, В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов, Л. Смивіна, Л. Стрелкова). Важливого значення в дослідженні цієї проблеми набуває підхід до розгляду людини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі, висвітлений у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, Л. Божович, П. Блонського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, В. Рибалки, Г. Щукіної та інших. Аналіз педагогічної теорії свідчить про істотне зростання масиву досліджень, присвячених проблемі створення та функціонування інноваційного освітнього середовища (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка та інші).

Загальновідомим у педагогіці є факт, що середовище є одним з найважливіших чинників, що впливають на розвиток особистості [1, с. 37]. Специфіка середовища полягає в тому, що його вплив сприймається суб'єктом несвідомо, маючи завдяки цьому достатньо високу потужність.

Мета нашого дослідження – розкрити зміст і сутність поняття «інтелектуальне середовище», проаналізувати поняття «освітнє середовище», «інформаційне середовище».

вітчизняній психолого-педагогічній і науковій літературі загального чіткого визначення «інтелектуальне середовище» немає, але є досить схожі поняття «освітнє

середовище», «інформаційне середовище» і т.д. Оскільки базовими є поняття «інтелект» та «середовище», зупинимось детальніше на їх визначенні.

За філософським словником «Інтелект (лат. Intellectus – пізнання, розуміння, розум) – суб'єктивна здатність живих істот здійснювати соціально-орієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища, його творчій зміні. Забезпечує організму прогресуючий життєвий стимул. Протиставляється інстинктам і шаблонам. Як здатність, що дозволяє живим істотам активно досягати поставленої мети» [1, с. 37]. У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В.В.Радула інтелект розглядається як здатність до мислення, раціонального пізнання [1, с. 38].

За психологічним словником «Інтелект (від лат. Intellect – розуміння, пізнання) – це: 1) загальна здатність до пізнання і рішення проблем, визначає успішність будь-якої діяльності і є основою інших здібностей; 2) система усіх пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви; 3) здатність до рішення проблем без проб і помилок «в умі»» [7, с. 549]. Поняття «інтелект» (англ. intelligence) як об'єкт наукового пізнання було введено в психологію англійським антропологом Ф. Гальтоном в кінці XIX ст.

В.Ю. Крамаренко, В.Е.Нікітін, Г.Г.Андреев розглядають інтелект як сукупність розумових здібностей людини, як інтегральну і високо диференційну здібність до мислення, як універсальну тренуваність мозку. Ж. Піаже розглядає поняття «інтелект» як гнучку, одночасно стійку структурну рівновагу поведінки, як адаптацію до оточуючого світу, що виражається в підтриманні рівноваги між асиміляцією (засвоєння та відтворення елементів середовища у психіці суб'єкта у вигляді когнітивних схем) та акомодациєю (зміна цих когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу) [6, с. 47].

Як бачимо, передусім інтелект вчені характеризують як загальну здібність, метакогнітивну структурну організацію, систему психічних механізмів, як інформаційну, адаптивну та регулятивну діяльність, що полягає у здатності ефективно розв'язувати задачі, навчатися, використовувати набутий досвід для вирішення проблем, адаптуватись у суспільстві.

Аналіз досліджень середовища в суміжних науках дозволяє виділити різні підходи до визначення феномена «середовище»: у філософії (І. А. Тен, Є. Фромм), у соціології (П. Сорокін), у психології (Дж. Гібсон, М. Хейдметс і ін.), а також ретроспекція середовищного підходу у вітчизняній педагогіці (Ю. С. Мануйлов, Т. В. Менг, Л. І. Новікова, В. М. Слободчиков, С. Т. Шацкий, В. А. Ясвин і ін.). Середовище розглядають як простір, місце; сукупність умов, факторів, впливів, можливостей розвитку суб'єктів; виховний фактор суспільства, соціального інституту, колективу; фактор освіти й розвитку особистості. У роботах вітчизняних та російських дослідників, проведених у контексті культурно-історичного підходу розводяться поняття «місце освіти», «освітній простір» і «освітнє середовище» [5]. У найзагальнішому сенсі «середовище» розуміється як оточення. У вітчизняній педагогіці та психології термін «середовище» з'явився у минулому столітті, коли достатньо часто вживалися поняття «педагогіка середовища» (С. Шацкий), «середовище колективу» (Л. Новікова), «навколишнє середовище» (А. Макаренко) [3].

тлумачному словнику дається таке пояснення поняттю «середовище»: оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [1, с. 38].

Словник С. Ожегова трактує «середовище», як заповнене просторово-наочне, природне і соціальне оточення людини, причому вказує, що несприятливе оточення не дає можливості особистості зростати та розвиватися [7, с. 549].

Таким чином, «середовище» є зовнішнім простором, що оточує об'єкт дослідження, має системно організовані складові та створює умови для існування його у просторі, вступаючи з ним у взаємодію.

Розглянемо поняття «освітнє середовище». Останні роки поняття «освітнє середовище» постійно перебуває у полі інтересів наукових досліджень. У тому чи іншому тлумаченні поняття виділяють один або декілька істотніших, з точки зору вчених, ознак освітнього середовища. В. Ясвін під освітнім середовищем (або середовищем освіти) розуміє систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [3]. А. Хуторський, розкриває поняття «освітнє середовище» у контексті особистісно-орієнтованої освіти, як характеристику зовнішнього змісту освіти, що містить у собі умови розвитку особистості [3]. В. Козирев, І. Шалаєв і А. Веряєв під освітнім середовищем розуміють сукупність установлених в освітньому процесі органі-заційно-педагогічних умов і факторів, а також міжособистісних відносин, що впливають на формування особистості із заданими якостями [3].

На переконання О. О. Остапенка, освітнє середовище – це цілісний соціально-психологічний простір, що охоплює простір умов, взаємозв'язків і залежностей, простір цілей та намірів, простір взаємин і позицій та завжди ієрархічно, багатозначно структурований[5].

Є. Белякова та І. Захарова визначають поняття «освітнє середовище» як складну систему, що акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси і забезпечує формування особистості в її різноманітних проявах. При цьому управління освітнім середовищем опосередковано цільовими установками суспільства і суб'єктів освітнього процесу [5]. Н. Горбунова вважає, що освітнє середовище вищого навчального закладу можна розглядати як засіб навчання, та як фактор успішної соціально-професійної адаптації майбутнього фахівця [5].

Дослідження О. Арюхіної показали, що існує декілька типів освітніх середовищ, які необхідно розглядати як цілісне явище, оскільки вони одночасно, взаємно проникають взаємодіють між собою, взаємозбагачують один одного: – середовище, що орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей: здоров'язберігаюче, культуротворче, естетично розвиваюче, середовище становлення морального досвіду, середовище розвитку і саморозвитку особистості та ін. – середовище, що орієнтоване на створення умов для формування професійної спрямованості, тобто сукупності професійно значущих якостей, а отже мають професійно-освітні функції: інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу, інформаційне, професійно-освітнє, віртуальне освітнє середовище та ін. – середовище, що орієнтоване на професійний та особистий розвиток і саморозвиток усіх учасників освітнього процесу (середовище професійно-особистісного саморозвитку студентів) [6, с. 46].

Є. Белякова, І. Захарова вважають, що освітнє середовище як система складається з таких основних компонентів: 1) проблемно-орієнтовані багаторівневі інформаційні (інтелектуальні, культурні, програмно-методичні) ресурси, що містять знання і технології роботи з ними (пошук, зберігання, обробка, застосування); 2) інформаційна інфраструктура, що забезпечує функціонування і розвиток середовища у ході освітнього процесу[6, с. 47].

Проаналізувавши вищесказане, ми можемо зробити висновки, що «освітнє середовище» визначається: як сукупність організаційно-педагогічних умов і факторів, система впливів і умов; як засіб навчання, що сприяє формуванню мотивації студентів до саморозвитку, самоосвіти та є необхідним для професійного становлення майбутнього фахівця.

Окрім визначення «освітнє середовище» в науковій літературі можна зустріти визначення «інформаційне середовище». Під «інформаційним середовищем» розуміється

сукупність програмно-апаратних засобів, інформаційних мереж зв'язку, організаційно-методичних елементів системи вищої школи і прикладної інформації про предметну галузь, що розуміється і застосовується різними користувачами, можливо з різними цілями

в різних сенсах. Концепція інформаційного середовища вперше була запропонована Ю. Шрейдером, який розглядає інформаційне середовище не тільки як провідник інформації, але і як активний початок, що впливає на її учасників[6, с. 47].

Інформаційне середовище вивчалася в багатьох аспектах:

як одна зі сторін діяльності. Людина при цьому розглядався як учасник комунікаційного процесу, в основному з точки зору своєї здатності представити особисте знання в тій формі, в якій це знання може бути відчужене, тобто в формі інформації, сприйнявши інформацію, знову перетворювати її в своє приватне знання;

як система історично сформованих форм комунікації;

як створена всім суспільством інформаційна інфраструктура, що дозволяє здійснити комунікативну діяльність в масштабах, що відповідають рівню розвитку цього суспільства: видавництва, бібліотеки, інформаційні центри, банки даних, засоби масової інформації і т.п.[6, с.47].

Також, в науковій літературі зустрічається поняття «інформаційно-освітнє середовище». На думку вчених, інформаційно-освітнє середовище – це: системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, що нерозривно пов'язано з людиною як суб'єктом освітнього процесу (О. Ільченко); організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечують оперативний доступ до інформації і здійснюють освітні наукові комунікації (О. Соколова); система, в якій на інформаційному рівні задіяні та пов'язані між собою всі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу – педагоги – учні – батьки (О. Кравчина) та ін[7, с. 550].

На думку В. Ясвіна, інформаційно-освітнє середовище ґрунтується на інтеграції інформації на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, віртуальних бібліотеках, розподілених базах даних, навчально-методичних комплексах і розширеному апараті дидактики. А. Андреев об'єднує в понятті інформаційно-освітнього середовища педагогічну систему та її забезпечення, тобто фінансово-економічну, матеріально-технічну, нормативно-правову й маркетингову підсистеми та підсистему менеджменту [6, с. 45].

Будь-яке інформаційне середовище надає можливість отримання необхідних для нього даних, відомостей, гіпотез, теорій тощо, вміння ж отримувати інформацію і перетворювати її необхідно виховувати, виробляти, воно набувається в процесі навчання. Ю. Шрейдер висловлює це так: «У книгах можна прочитати багато про що, але з них не можна отримати вміння читати. Інфосередовище може зберегти багато знань, але не може зберегти в собі вміння користуватися ним» [7, с. 549]. А, О. Ракітіна і Ю. Лискова відзначають, що інформаційне середовище навчальної діяльності формується: – викладачем (він визначає зміст програми курсу, вибір навчальної літератури, методи викладання, стиль спілкування

т.д.); – педагогічним колективом навчального закладу (він визначає загальні вимоги до студентів, які зберігаються традиції даного навчального закладу, форму взаємовідносин педагогічного та студентського колективів та ін.); – державою як суспільним інститутом (воно визначає матеріальне забезпечення освіти в цілому, соціальне замовлення на формування тієї чи іншої системи знань і поглядів) [6, с. 45].

Також, у роботах деяких вчених зустрічається поняття «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище» (ІКПС). Професор Л. Петухова розуміє ІКПС як сукупність знанієвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань. Цікаво, як автор тлумачить означені складові: «знанієві сутності передбачають наявність в особистості системи набутих і сформованих знань. До технологічних сутностей ми відносимо технічні,

програмні, мережні засоби отримання, зберігання, опрацювання та представлення інформації. Що ж стосується ментальних сутностей, то вони, у свою чергу, передбачають дотримання сукупності психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних інших особливостей народу» [4, с. 83].

Петухова, розкриваючи роль та місце інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища вказує на виникнення трисуб'єктних взаємин, що постають в її полі зору як неперервні і постійні (як у просторі, так і у часі) взаємодії учня, учителя та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища і спрямовані на реалізацію освітніх потреб учня.

Проаналізувавши роботи зарубіжних вчених, ми знайшли таке визначення поняття «інтелектуального середовища» грецьким вченим Джорджем Маргетісом. Він визначає «інтелектуальне середовище» як розширене фізичне середовище в яке вбудовані технічні пристрої (наприклад, сенсорні мережі), чутливі до присутності людей і які реагують на цю присутність. Подібна чутливість передбачає розпізнавання користувачів, розуміння їх вподобань [1, с. 39].

Американський вчений У. А. Шустер дає таке визначення: «інтелектуальне середовище» - це цифрове середовище, яке активно, але розумно допомагає людям у їх повсякденному житті.

Німецькі вчені Е. Аартс та Р. Вікхерт дають таке визначення: інтелектуальне середовище - це чутливе, адаптивне електронне середовище, яке реагує на дії людей та предмети і задовольняє їхні потреби. Воно включає в себе все навколишнє середовище - в тому числі кожен фізичний об'єкт - і його взаємодію з людьми [8].

Проаналізувавши вищесказане можемо зробити висновок, що «інтелектуальне середовище» - це багатомірна, індивідуалізована, організована система, що спрямована на інтелектуальний та творчий розвиток особистості і яка забезпечує її самореалізацію та особистісний ріст.

Висновки. Отже, розглядаючи співвідношення понять «інтелектуальне середовище», «освітнє середовище», «інформаційне середовище» можна погодитись, що вони є близькими, але не синонімічними поняттями. Навчання й виховання людини здійснюється в певному середовищі, і зрозуміло, що вплив середовища може як сприяти процесам розвитку індивіда, так і гальмувати ці процеси. Терміни «освітнє середовище», «інтелектуальне середовище», «інформаційне середовище» та інші стали широко вживатися не тільки вченими, але й педагогами та психологами-практиками, використовуватися в нормативних документах вищої освіти. Однак необхідно зрозуміти, що неоднозначність термінів, їхня «розмитість» і «рухливість» у будь-якій науці, зокрема й у педагогіці, спричинятиме протиріччя й ускладнення в роботі. Саме тому перспективи подальших досліджень полягають у науковому пошуку та чіткому визначенні поняття «інтелектуальне середовище», його структури та компонентів.

Література:

Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти / Л. Ващенко // Післядипломна освіта. – 2012. – № 1. – С. 37–40.

Закон України «Про Національну програму інформатизації України» від 4.02.1998 р. – № 74/98 – ВР.

Колюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс] / Ю. Колюткин, С. Тарасов // О-во «Знание» России. – 2000. – Режим доступа : www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html

Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Є. Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.

Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран. – Режим доступу : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>

Щекатунова Г. Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу – вимога сьогодення / Г. Щекатунова // Післядипломна освіта. – 2012. – № – С. 40–46.

Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. Посібник / В.В. Ягупов. – К .: Либідь, 2002. – 560 с. – Бібліогр.: С.549-552.

Aarts E., Wichert R. (2009) Ambient intelligence. In: Bullinger HJ. (eds) Technology Guide. Springer, Berlin, Heidelberg

Светной О.П.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики та методики її навчання
Державного закладу „Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”

ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ МЕТОДІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Державному стандарті початкової освіти визначені ключові компетентності, серед яких - математична компетентність. Вона передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь особистому і суспільному житті людини.

Одним з шляхів інтенсифікації процесу навчання математики є використання нестандартних методів розв'язування задач з метою формування у учнів розумових умінь і навичок, розвитку інтересу до предмету [1,3,5].

Задача вчителя – навчити учнів розв'язувати широке коло математичних задач, тому що в дорослому житті їм можуть зустрітися такі задачі, які не розв'язували в школі [2].

Саме тому, в шкільній практиці повинні бути передбачені і загально розвиваючі задачі, розв'язування яких сприяє розвитку гнучкості розуму.

Традиційні методи розв'язування задач мають більшу спільність, є універсальними знаходять в шкільній практиці широке застосування. Безумовно, це гідність традиційних методів.

Але для розв'язання конкретної задачі можуть використовуватися нетрадиційні методи, які у ряді випадків виявляються більш простими і допомагають скоріше знайти розв'язок.

Таким чином, можна виділити наступні підходи до розв'язування задач: а) стандартні (алгоритмізовані); б) нестандартні (нетрадиційні).

Перші можна і потрібно передоручати комп'ютерам, а другі завжди будуть адресовані людині. Якщо раніше якісь задачі вважались нестандартно (нетрадиційно) розв'язуваними, то з часом вироблялись загальні підходи до їх розв'язування, і задачі переходили в розряд стандартних (алгоритмічно розв'язуваними), а їх місце займали інші, складні і незвичайні, які в багатьох випадках визначали прогресивний початок в людській діяльності.

Прогрес в природознавстві в багатьох випадках визначається мистецтвом моделювання навколишнього світу, до якого має пряме відношення математика. При цьому потрібно виділяти моделі вищого рівня (наприклад, рівняння) і моделі нищого рівня, в яких використовуються вихідні поняття і тільки вивчаються необхідні зв'язки відношення між ними, виконуються необхідні логічні побудови. Якщо моделі вищого рівня припускають більшу загальність розглядання (загальність методів), то моделі нищого рівня для кожної задачі свої, і будуються вони безпосередньо на умові задачі. Спільним при цьому є те, що для кожної задачі необхідно виконати досить визначені логічні побудови, проводити необхідні міркування (будувати необхідну надбудову), хоча вони і різні в кожному окремому випадку.

Вміння логічно мислити у „віртуальному” світі задачі, що розв'язується, набувається з труднощами [4]. Відомо, що на математичних олімпіадах задачі, для

розв'язування яких потрібно правильно вловити їх суть і міркувати послідовно, виконуючи необхідні логічні побудови, викликають найбільші труднощі.

Кожна задача має ідейну та технічну складність. Ідейна частина розв'язання дає відповідь на запитання, як розв'язувати задачу. Технічна частина становить собою реалізацію знайденою ідеї. Є задачі, в яких головне – знайти ідею розв'язання, а технічна частина, по-суті, є відсутньою. Такими є багато олімпіадних задач. Є задачі, в яких ідея розв'язання, шлях розв'язання є достатньо очевидними, але їх реалізація вимагає дуже великої за обсягом обчислювальної роботи, так що довести розв'язання до числа виявляється під силу не кожному. І наостаток, є задачі, в яких ідейна та технічна частини є приблизно рівнозначними.

Залучення до розв'язування таких задач необхідно починати з раннього віку, розширюючи спектр задач, що розв'язуються з дітьми, або, можливо, вишукуючи нетрадиційні методи розв'язування задач, призначених для старших школярів. Це розвиває логічне мислення, своєрідне чуття істинності і правильності обраного шляху; стимулює мозок дитини вибудовувати ажурні логічні побудови незвичайної краси і досконалості.

сучасній школі важливо не тільки дати учням визначений обсяг знань. Найбільш важливіше розвивати розумові здібності учнів, формувати пізнавальні інтереси. Необхідно навчити вдумливо вивчати умови задачі і виконувати логічні побудови з використанням умови задачі в якості фундаменту, що приводить до побудови моделі нищого рівня і розв'язанню задачі з використанням її понятійного апарату. Це сприяє тому, що задача стає доступною і цікавою для учня більш молодшого віку, набуває для нього характер дослідження, а вчитель перетворюється в умудреного досвідом керівника цього дослідження.

Залучення учня до моделювання на вищому рівні, розв'язування виникаючих при цьому рівнянь, нерівностей і їх систем є наступним етапом виховання молодого дослідника. При цьому він знову ж таки в кожному конкретному випадку шукає свій підхід і методи розв'язування (загальноприйняті методи не завжди працюють). На цьому шляху у молодшого школяра формується і вдосконалюється математичний стиль мислення. Навчити робити відкриття неможливо, але можна підготувати молоду людину до того, щоб вона набула сміливості і фантазії зробити це відкриття.

Творче використання методів, що вивчаються в школі, та нових методів розв'язування задач переводить розв'язування в площину інших логічних побудов. Обчислювальна сторона альтернативного розв'язання в багатьох випадках сильно зменшується і спрощується. Пошук нових методів розв'язування задач стимулює нетрадиційний рух мислення. На цьому шляху виникають нові, неординарні ідеї, що дозволяють по-новому подивитися на навколишній світ. Застосування нетрадиційних методів розв'язування задач дозволяє розвивати логічне мислення, виховувати неординарну, по-новому мислячу особистість, спотворену генерувати принципово нові рішення проблем, виникаючих перед людством.

Література:

Руссев В.П. Нетрадиционные методы решения математических задач. – Наша школа, № 5-6, 2010, с.79-83.

Черненко Н.А. Нетрадиційні методи розв'язування деяких типів рівнянь, нерівностей, систем: Методичний посібник. – Біла Церква: КОПОПК, 2007. – 100с.

Светной О.П. Реалізація наступності у вивченні змістовної лінії „Функції” у середній школі і педагогічних ВНЗ. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи”, 15-16 вересня 2016 р., м. Одеса, с. 199-202.

Ясінський В.А, Лейфура В.М., Мітельман І.М., Панасенко О.Б., Радченко В.М. Секрети підготовки школярів до Всеукраїнських та Міжнародних математичних олімпіад. Навчально-методичний посібник. – Вінниця: ТОВ „Нілан-ЛТД”, 2018. – 336 с.

Светной О.П. Використання методу декомпозиції при розв’язуванні трансцендентних нерівностей як складова формування методичної компетенції студента. Міжнародна науково-практична конференція „Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики” (До 70-річчя кафедри математики і теорії та методики навчання математики НПУ імені М.П. Драгоманова), тези доповідей, 11-13 травня 2017 р., м. Київ, с.73-74.

Комінарець Т. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії й методики дошкільної,
початкової освіти та мовних комунікацій
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

АКТУАЛЬНІСТЬ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Європейська спрямованість України в прагненні приєднатися до світової освітньої спільноти позначається в подоланні відмінностей між вітчизняною і європейською освітою, у наближенні до результативних надбань інших країн у цій галузі. Найбільш вдалі приклади у переформуванні освіти в цих країнах пов'язані з підготовкою компетентного учня, який готовий до реалій життя і знає, як використовувати набуті в школі знання, уміння та навички на практиці.

Сучасний етап розвитку суспільства є інформаційним, головним фактором розвитку якого довгий час були знання. Саме когнітивний підхід в освіті раніше вважався основоположним. Якість знань визначалася рівнем інтелекту, який не поєднувався з практикою.

Н. Бібік зауважує, що «серед причин, які викликали кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики» [2, с. 20].

Академік В. Кремень також наголошує на необхідності змін функцій освітнього процесу в освітніх закладах різних рівнів, який традиційно був зорієнтований на отримання, у кращому випадку – творче засвоєння суми знань тими, хто навчається. Поряд із засвоєнням базових, теоретичних знань перед сучасною освітою постає завдання навчити навчатися, виробити потребу в сталому розвитку [5, с. 3-10].

Сьогоднішній стан освіти з погляду набуття учнями компетентностей демонструє, що діти, у більшості випадків демонструючи достатній рівень знань, уміння розв'язувати проблеми в межах шкільних завдань, не вміють вирішувати інформальні завдання, які виходять за межі навчального процесу. У них не сформовані на достатньому рівні інтегровані вміння та навички для розв'язання проблем, які виникають у реальному житті.

Серед причин, що викликали кризу знанневої парадигми освіти, А. Андреев [1] вирізняє те, що в сучасних умовах старіння інформації проходить набагато швидше, ніж завершується цикл навчання у середній і вищій школі. Унаслідок цього традиційна настанова на передавання від учителя до учнів необхідного запасу знань стає зовсім утопічною. У таких умовах важливо навчити учнів умінь здобувати знання. До того ж на ринку праці необхідні не знання самі по собі, а здатність спеціаліста використовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції

Проблема реформування системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу активно обговорюється у педагогічній науці. Розв'язання окресленої проблеми започатковане у працях Дж. Равена, А. Андреева, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пометун, Р. Пастушенка, О. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних учених.

Мета статті – обґрунтування актуальності діяльнісного підходу в сучасній початковій освіті, що передбачає застосування інтегрованих, інноваційних та інтерактивних методів навчання, технологій у процесі формування ключових, предметних, галузевих компетентностей школярів.

Усвідомлення необхідності змін стало на сьогодні одним із головних питань, які ставлять перед собою всі держави. Реформатори із різних куточків планети прагнуть визначити та сформулювати компетенції, необхідні зростаючим особистостям у нашому мінливому світі [8].

Інструментом подолання проблеми перевантаження дітей у школах, передусім країнах ЄС, обрано трансформацію змісту на компетентнісні засади. У 2006 році Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради (2006/962/EC) було прийнято Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання протягом життя. Рамка містить вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; ІКТ-компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємництво; культурна виразність.

ОЕСР (Організації економічного співробітництва і розвитку) 1997 року запустили PISA – міжнародну програму оцінки освітніх досягнень учнів. Вона дає можливість визначити стан формування у школярів різних країн умінь та навичок, необхідних для повноцінного життя в сучасному суспільстві. Починаючи з 2017 року, ця програма почала функціонувати і в Україні.

Проект DeSeCo (Визначення та вибір компетенцій) покликаний окреслити ті компетентнісні галузі, які важливі й сьогодні, і в прогнозованому майбутньому, щоб оцінка PISA була точніша. Крім цього, у результатах досліджень DeSeCo зацікавлені держави і освітні системи світу, тому що людський капітал стає головною частиною політики як державної, так і міжнародної.

Згідно з цим проектом для того, щоб компетенція стала ключовою, вона повинна відповідати наступним критеріям:

- мати цінність для особистості й суспільства;
- допомагати особистості вбудовуватися в різні контексти навколишнього світу;
- мати цінність як у професійному сенсі, так і в особистісному.

Поняття «компетенція» та «компетентність» для української педагогіки є відносно новими, тому існують різні тлумачення їх.

Учені визначають компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу на формування та розвиток базових та предметних компетентностей.

результаті такого процесу повинна сформуватися загальна компетенція, яка є інтегрованою характеристикою досягнень учня. Вона набувається шляхом навчання, особистого, пізнавального та життєвого досвіду. Компетентність – це володіння учнем певною компетентністю, це інтегрована знатність особистості, яка набувається в процесі навчання та охоплює знання, уміння, навички та досвід, які можуть реалізуватися на практиці. Саме тому не можна зводити компетентність лише до фактичних знань [6].

О. І. Пометун [9] визначає компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцеві визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності.

Держава та сучасна школа, як політична та соціально-педагогічна системи, покликані забезпечити результативну реформу досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й сучасним вимогам суспільства. Щоб гідно жити в сучасному суспільстві, особистість повинна бути компетентною в різних сферах діяльності, що робить її конкурентоспроможною на сучасному ринку праці. Школа має допомогти учням в оволодінні технологіями життєтворчості та створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, саморегуляції та самореалізації, інтеграції в соціокультурний простір.

Сьогодні інтеграція визнана провідним принципом реформування освіти і зумовлює потребу переосмислення традиційного змісту форм та методів навчання, що приводить до появи гнучких освітніх структур якісно нового рівня для розвитку особистості.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості учня та може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті.

Відповідно до Закону України «Про освіту» визначено 10 ключових компетентностей для Нової української школи:

Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою.

Спілкування іноземними мовами..

Математична компетентність.

Компетентності у природничих науках і технологіях.

Інформаційно-цифрова компетентність.

Уміння вчитися впродовж життя.

Соціальні і громадянські компетентності.

Підприємливість.

Загальнокультурна грамотність.

Екологічна грамотність і здорове життя [8].

Зрозуміло, що кожна з перерахованих компетентностей учні будуть набувати послідовно, поступово, під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти.

Але працювати із сучасними дітьми повинні якісно підготовлені педагоги, творчі та високопрофесійні особистості. Удосконалення національної системи освіти в Україні вимагає впровадження компетентнісного підходу і до підготовки вчителя початкових класів, здатного до ствердження цінностей людського життя, цілеспрямованого навчання виховання, педагогічної діяльності та освіти в цілому. Він передбачає акцентування уваги на результат освіти, який розглядається з позиції здатності людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, використовуючи наявні в неї знання; оцінювання якості результатів освіти з точки зору значимості за межами системи освіти; реалізацію діяльнісного характеру освіти та орієнтацію освітнього процесу на практичну спрямованість його результатів [4].

Трансформація змісту початкової освіти на компетентнісні засади відбувається шляхом відходу від суто предметного підходу до побудови змісту освіти у напрямі запровадження інтегровано-діяльнісного підходу, який дає змогу дітям безпосередньо брати участь в освітньому процесі не в якості споживача інформації, а як активного партнера вчителя в процесі здобування знань.

Компетентнісно орієнтоване навчання вимагає застосування методів, які передбачають активну діяльність учнів. До таких належать:

продуктивні (вивчений матеріал застосовується на практиці);

евристичні або частково-пошукові (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань);

проблемні (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення);

інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність) [6].

Ще одним кроком до сприймання освітнього процесу сучасним початківцем на свідомому рівні єтак звана формувальна (розвивальна) функція оцінювання. У європейській освіті воно пов'язане з ідеєю залучення учня до процесу оцінювання – на відміну від усталеного підходу, за якого оцінювання розглядалось як дія, що виконується однією людиною – учителем, у сучасних умовах перевага починає надаватись двосторонньому процесу, який передбачає активну взаємодію вчителя та учня. Результати дослідження британських учених засвідчили, що школи, які активно використовували формувальне оцінювання, змогли підвищити навчальні досягнення учнів на відсоток, який у контексті міжнародних порівняльних досліджень вивів би їх на один рівень з такими країнами-лідерами, як Південна Корея, Фінляндія, Японія та ін. [7, с. 2].

Формування ключових та предметних компетентностей молодших школярів є предметом дослідження співробітників лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України під керівництвом доктора педагогічних наук, професора О. Савченко. Вона зауважує, що компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна. У ній зміщується акцент на здатність особи до практичних дій в певному контексті. Звичайний результат навчання «знаю, що...» змінюється у напрямі «знаю як...». Базовими поняттями компетентнісної освіти вчена визначає: компетентнісний підхід; компетентність і компетенція; ключові та предметні компетентності [11].

Метою Нової української школи є формування такого рівня соціальної зрілості учнів, який буде достатнім для забезпечення їхньої самостійності в різних сферах життєдіяльності. Компетентнісний підхід в освіті покликаний подолати прірву між освітою та життям. Формування компетентностей в учнів відбувається в процесі обов'язкової взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

основі формування ключових компетентностей лежить досвід учнів як здобувачів освіти, їхні потреби, що мотивують до засвоєння знань та формування вмій, набутих в освітньому середовищі (у школі, в родині) та соціальних ситуаціях.

Уміння, спільні для всіх ключових компетентностей: читати з розумінням; висловлювати власну думку усно й письмово; критично та системно мислити; творити; проявляти ініціативу; логічно обґрунтовувати позицію; конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; співпрацювати з іншими [9].

Компетентнісний підхід визначає результативність освіти є його безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами. Компетенція – це мета освітньої діяльності, а компетентність – міра, ступінь, повнота її досягнення конкретним суб'єктом освітньої діяльності. Кінцевим результатом навчання є сформованість компетентностей людини, перенесення акцентів з рівня знань суб'єктів навчання на їхні уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем [3, с. 42-51].

Таким чином, сучасна освіта має спрямовуватися на формування особистісних компетентностей дитини, сприяти максимальній інтеграції в соціум та адаптації до сучасних вимог життя. Оптимальною умовою реалізації цього завдання є освіта протягом усього життя, яка визначена як ключова компетентність у Державному стандарті початкової освіти 2018 року. Саме вона відповідає за готовність початківця до змін, які очікують його в дорослому житті. Результату «...можна досягти, якщо впливати на навчально-виховний процес системно, поєднуючи засоби опосередкованого впливу і методики цілеспрямованого формування самостійної розумової діяльності. За цих умов можна навчити дітей самостійно вчитися, тобто розуміти і приймати мету діяльності, організувати свою працю, уміти спілкуватись, вступати в діалог, користуватись мисленнєвими вміннями, контролювати й оцінювати результати своєї праці, прагнути їх поліпшити» [10, с. 3].

Література:

Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19–27.

Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Сучасна початкова освіта: вектори розвитку: зб. наук. праць [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету]. – Бердянськ, 2012. – 20–28.

Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2009. – № 2. – С. 41–52.

Лійчук Л. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкових класів в контексті розвитку вищої освіти України / Л.Лійчук // Наук. вісн. Чернів. ун-ту: зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2011. – Вип. 575: Педагогіка та психологія. – С. 64–69.

Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту / Василь Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–27 червня 2007 р., м. Київ / Україна – Проект «Рівний доступ до якісної освіти», АПН України, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» МОН України. – К. : ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 3–10.

Лісовська А. Компетентнісний підхід у змісті початкової освіти [Електронний ресурс] / А. Лісовська. – Режим доступу: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/45-p-yatnadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/278-kompetentnisnij-pidkhid-u-zmist-pochatkovoji-osviti>.

Локшина О. Європейський вектор трансформації змісту початкової освіти в Україні [Електронний ресурс] / О. Локшина. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.

Нова Концепція української школи [Електронний ресурс] / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець та ін.; за заг. ред. М. Грищенко. – Режим доступу: <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/>.

Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 432 с.

Савченко О. Я. Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися / О. Я. Савченко // Початкова школа. – № 8. – 2007. – С. 1-5.

Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?https://www.pedrada.com.ua/article/2108-11-kompetentnostey-uchnya-pochatkovo-shkoli-chek-lst-dlya-vchitelya.

Демкович О.О.,
завідувач ДНЗ (ясла-садок) «Мрія»
Бехтерської сільської ради
Голопристанського району Херсонської області

МНЕМОТЕХНІЧНІ ПРИЙОМИ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

дошкільному віці переважає наочно-образна пам'ять, і запам'ятовування носить в основному мимовільний характер. У дитячій пам'яті дивна властивість – виняткова фотографічна. Щоб завчений вірш запам'ятався надовго, необхідне трикратне повторення його протягом перших п'яти днів. Зоровий образ, що зберігся у дитини після прослуховування, що супроводжується переглядом малюнків (дія мимовільної уваги і мимовільної зорової пам'яті), дозволяє значно швидше пригадати вірш. Опора на малюнки під час заучування віршів дітьми – питання, що має практичне значення.

Дітям молодшого дошкільного віку досить важко запам'ятати такі слова і терміни, якими дорослі оперують досить вільно, як то, назви геометричних фігур, пори року. Навіть старші дошкільники досить часто припускаються помилок при вживанні цих понять. Наприклад, слова «квадрат», «овал», «трикутник» є новими і складними для запам'ятовування дітьми. А пов'язавши ці слова з простими і знайомими поняттями (по звуковому сприйманню), можна вивчити ці поняття за лічені хвилини: квадрат - квакає, трикутник – тре на тертушці овочі, овал – Валя живе в підвалі. Чим кумедніші

простіші дані асоціації, тим легше вони запам'ятовуються дошкільниками. Якщо додати до цієї інформації яскраву наочність, тактильне обстеження, можливість пограти з геометричними фігурами, результат здивує навіть досвідчених фахівців. Як показав досвід, для вивчення 4-6 геометричних фігур молодшим дошкільникам досить 10 – 15 хвилин. За допомогою картинок, ілюстрацій (прийом «пиктограми») ми вчимо з дітьми без зусиль вірші, пісні, загадки, переказуємо казки.

Серед батьків поширена думка, що основними критеріями підготовки дитини до школи є вміння читати і рахувати. Не завжди ми, дорослі, враховуємо те, що одним з основних показників готовності до шкільного навчання є навички вільного спілкування, вміння переказувати, складати розповіді, описи. Чим раніше малюки оволодіють цими навичками, тим ефективнішим буде їх подальше навчання. Відповідно до програмних вимог, молодші дошкільники складають розповідь за запитаннями вихователя, відповіді їх прості, короткі. Використання мнемотехнічних прийомів дає змогу дітям молодшої групи переказувати текст (10 – 11 речень) повними поширеними реченнями, вільно, без допомоги вихователя, без хвилювання, впевнено.

Мнемотехнічні прийоми допомагають дисциплінувати дітей, навчити їх основним нормам і правилам поведінки. Так, діти які навчаються за технологією мнемотехніки, знають правила поведінки в дитячому садочку, в громадських місцях, на природі, правила гігієни, намагаються дотримуватись їх в іграх, повсякденній діяльності.

роботі з дітьми використовуються такі мнемотехнічні прийоми: аналогія, трансформація, пиктограми, фонетичної асоціації, цифрообрази, тлумачення, зв'язування, сюжет, логічні запитання, уособлення, небилиця, нумерація та інші.

В основі всіх прийомів лежать асоціації - встановлення загальної суті в різних предметах і явищах. Конкретними прийомами цієї групи є асоціації:

1. Вільні асоціації: за 30 сек. написати (промовити) слова, які перші прийшли на думку (норма 10-15 слів).
2. Спрямовані асоціації: за 30 сек.- слова на букву «С».
3. Багатоаспектні асоціації: за той же час - все, що може бути білим.
4. Аналогія - на що схожий предмет.
5. Асоціація на дії - як можна використовувати предмет.

Асоціація на якість - приклад: свічка воскова, автомобільна, аптечна.

Перекодування - слово перекладається в малюнок.

Хитання маятника - пошук зв'язку.

Для дошкільників можна запропонувати пошук аналогій; метод трансформації перетворення: кожне попереднє слово в ланцюжку слів перетворюємо в наступне (10 слів).

Метод сюжет - асоціація: Складання сюжету з слів викликає асоціацію на літературний твір, знайомий дітям (апельсин, ящик, Чебурашка, вуха, магазин, продавець, крокодил, дівчинка, собака).

Метод перекодування слів в знаки. Мета: для того щоб запам'ятати слова потрібно перетворити їх в знаки. На 1 етапі діти придумують знаки на ланцюжок і відтворюють слова - за своїми написаними піктограмами.

Використання мнемотехніки - це, насамперед, початкова «пускова» найбільш значуща і ефективна робота, але не можна обмежуватися тільки нею при розвитку мовлення дітей. Не потрібно зловживати цим методом, використовувати без необхідності, коли властивості і зв'язки об'єктів лежать на поверхні. Паралельно необхідно проводити та іншу роботу з розвитку мовлення. Наприклад, мовні словесні ігри, настільно-друковані ігри та ін.

Дошкільний розвиток дітей — це дуже важливий етап підготовки до шкільної програми. Мнемотехніка дозволяє отримати хороші результати в багатьох напрямках розвитку дитини. Вона сприяє поліпшенню мовлення, логічного мислення, пам'яті, уваги і полегшує сприйняття необхідного матеріалу. Важливе правило при використанні мнемотехніки полягає в спільних заняттях з дитиною не тільки вихователів у дитячому садку, але і батьків удома.

Література:

Гайван Т.Я., Макарова С.М. Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвиненням мовлення III рівня). – Х.: Веста: «Ранок», 2008.-С.34-45.

Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминання «Джордано».- Эл.ресурс.-Режим доступа: <http://www.mnemotexnika.narod.ru>

Кузнєцова О.В.,
спеціаліст II категорії,
Комунального вищого навчального закладу
«Бериславський педагогічний
коледж ім. В.Ф.Беньковського
Херсонської обласної ради

ІННОВАЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Актуальність. У вітчизняній освітній галузі сьогодні відбуваються кардинальні зміни, зумовлені інтеграцією України до світового співтовариства та переходом на європейські стандарти якості.

Особливої актуальності набувають модернізаційні процеси у сфері дошкільної освіти та підготовки фахівців до її реалізації. Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності [1, с. 4].

Проблема оновлення педагогічної системи є дуже важливою і актуальною.

Мета публікації – висвітлити досвід використання сучасних педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті євроінтеграційних змін.

Виклад основного матеріалу. Характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому.

Викладачі предметно-циклової комісії викладачів дошкільних дисциплін Бериславського педагогічного коледжу активно впроваджують в освітній процес інноваційні технології та інтерактивні засоби і методи навчання при викладанні фахових дисциплін. Усі розробки педагогів і мультимедійні веб-матеріали навчального призначення (відеокурси, флеш-роліки, інтерактивні презентації, навчально-контролюючі, розвиваючі вправи на LearnigApps тощо) розміщуються на веб-порталах, сайтах, відеохостингах, соціальних мережах (Facebook, Instagram).

При підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти глибокого вивчення й творчого застосування потребують ідеї минулих років і сьогодення країн Європейського Союзу.

Значну увагу на заняттях педагогіки приділяємо застосуванню технології розвитку творчої особистості Альтшуллера. Суть технології полягає в тому, щоб навчати студентів розв'язувати проблеми різного рівня складності з використанням винахідницьких завдань [5].

метою формування педагогічного світогляду, професійних компетенцій і компетентностей знайомимо майбутніх вихователів з педагогікою Марії Монтесорі («Будинок вільної дитини»), широко використовуємо на заняттях з педагогіки заповіді Марії Монтесорі та вчимося працювати за її методикою.

На даний час актуальність та сучасність ідей великого педагога – засновника «Дитячого садка» Ф.Фребеля, знаходить відображення у використанні та впровадженні студентами нашого коледжу його педагогічної системи під час педагогічної практики сучасному освітньому просторі дошкільних закладів (<http://doshdpck.bpc.ks.ua/?cat=7>).

Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найважливішим завданням дошкільного навчального закладу. Мова виступає «каналом зв'язку» для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного. Мовлення є

виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням [1, с.7].

Для підготовки студентів педагогічного коледжу до організації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку ми використовуємо методику Миколи Зайцева.

Вчений М.Зайцев розробив оригінальну методику раннього навчання дітей читати за безбукварним методом, який отримав назву «Кубики Зайцева». Діти навчаються читати починаючи не з букви чи звука, а з особливого складу [5].

Студенти на заняттях з методики розвитку мовлення і навчання грамоти вивчають використовують в подальшому на практиці методику раннього навчання дітей читання.

Необхідною умовою збереження і зміцнення усіх складників здоров'я, а отже й повноцінного і своєчасного розвитку фізичної, соціально-моральної, інтелектуально-пізнавальної, емоційно-ціннісної, творчої та інших сфер дитячої особистості застосування в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів науково вивірених, експериментально апробованих інноваційних освітніх методик і технологій здоров'язбережувального і здоров'яформувального спрямування [3].

На заняттях з методики фізичного виховання викладач постійно розкриває нові підходи у фізкультурно-оздоровчій роботі з дітьми дошкільного віку.

На сучасному етапі широко використовуємо інноваційну педагогічну технологію М. Єфименка «Театр фізичного розвитку й оздоровлення дітей». За цією педагогічною технологією поряд з традиційними засобами фізичного виховання та оздоровлення дошкільників викладач на практичних заняттях та педагогічній практиці навчає студентів застосовувати інноваційні засоби, такі як:

- бебі-йога (<http://doshdpck.bpc.ks.ua/?p=592>);
- пластик-шоу із застосуванням великогабаритного фізкультурного обладнання;
- степ-аеробіка;
- фідбол-гімнастика;
- стретчинг;
- горизонтальний пластичний балет;
- хатха-йога [3].

Не менш важливими у фізкультурно-оздоровчій роботі з дошкільнятами є загартувальні й лікувально-профілактичні процедури. Тому на практичних заняттях студенти навчаються проводити такі спеціальні лікувально-профілактичні процедури як самомасаж горла «не хворій» та звукову гімнастику для профілактики захворювань дихальних шляхів.

Також, за системою М.Єфименка, однією з його 10 заповідей є «Створюй тренажери сам», студенти разом з викладачем методики фізичного виховання з задоволенням проводять майстер-класи по виготовленню нетрадиційного фізкультурного обладнання (<http://doshdpck.bpc.ks.ua/?cat=13>).

Провідними інноваційними методами під час викладання предметів з додатковою кваліфікації «Вихователь логопедичних груп» є навчання студентів кінезіологічних методів корекції мовленнєвих вад, біоенергопластики як одного з прийомів кінезіології, точкового масажу, самомасажу (<http://doshdpck.bpc.ks.ua/?cat=6>).

На заняттях з основ логопедії, логоритміки студенти навчаються проводити точковий масаж акупунктурних точок, розтяжки, вправи з візуалізації, мудри, окорухові вправи, дихальні вправи, фоноритміку (<http://doshdpck.bpc.ks.ua/?cat=9>).

Головною метою викладача є навчити студентів доцільно використовувати різні новітні технології при виправленні мовленнєвих вад у дітей з мовленнєвими недоліками на педагогічній практиці.

Викладачі дошкільних дисциплін ефективно застосовують також в освітньому процесі кейс-метод. Кейс-метод – яскравий приклад інтерактивних технологій, відомий у вітчизняній освіті як метод ситуативного навчання на конкретних прикладах.

Студент, який готується до обговорення кейсу в аудиторії, має вивчити факти, зробити висновки з даних фактів, оцінити альтернативи дій в даній ситуації і зробити вибір на користь того чи іншого плану дій.

Майбутній вихователь має усвідомлювати, що користь від кейсу він може отримати лише в тому випадку, якщо він буде брати активну участь у дискусії [5].

Також викладачі дитячої психології та логопедії використовують у своїй діяльності інноваційний метод коучинг. Це інноваційний метод, який поєднує принципи консультування та тренінгу, де основне місце належить не повчанням, а мотивуванню студента до змін. У процесі своєрідного інтерв'ю викладач допомагає їм розкрити свій потенціал і максимально його розвинути [2].

Метод проектів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти). Активне включення студентів у зміст тих або інших проектів дає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі. Разом з тим, залучаються знання студентів не лише з однієї дисципліни, але й з різних галузей, стимулюється систематичне творче мислення, розвиток навиків дослідницької роботи [4]. Особливо вдалим були проекти: «Психолого-педагогічний проект із дітьми старшого дошкільного віку» (з використанням творів В.О. Сухомлинського «Природа – дітям»), «Впровадження педагогічних ідей Фрідріха Фрєобеля», «Теоретично-методичні засади організації ігрової діяльності дошкільників через українські традиції».

Викладачі дошкільних при вивченні фахових дисциплін на різних етапах вивчення нового матеріалу широко використовують комп'ютерні технології:

Skype. За допомогою цієї програми можна спілкуватися з мільйонами людей зі всього світу;

Hot Potatoes – універсальна програма-оболонка, що дозволяє викладачам самостійно, не вдаючись до допомоги програмістів, створювати інтерактивні тренувально-контролюючі вправи у форматі HTML;

JCross – кросворд;

Learning Apps – інтерактивні та мультимедійні навчальні блоки, що можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для організації самостійної роботи. Є можливість повторного використання та змін вправ, включення їх у будь-який методичний сценарій (презентацію, тексто-вий документ, веб-сайт);

Wiki. ВікіВікі (Wiki) – це колекція взаємопов'язаних між собою записів. (Уорд Каннінгем – творець технології – назвав цей додаток середовищем для швидкої гіпертекстової взаємодії);

Pixton – веб-портал для створення коміксів;

Scratch – вивчення алгоритмів;

GCompris – вивчення комп'ютера на примітивному рівні;

Cody.org – вивчення алгоритмів веб-порталу;

Кидли.ком – пошукова система для дітей.

Для закріплення вивченого матеріалу ефективним є використання комп'ютерних програм для створення різних вправ – цікавою для студентів є програма learningApps (<http://doshdpck.bpc.ks.ua/?cat=9>).

Активно ознайомлюємось зі структурою, змістом і методикою реалізації нової освітньої програми «Освіта для сталого розвитку». Отримуємо практичні поради й рекомендації з її втілення у діяльність дошкільних навчальних закладів на тренінгах міжнародного проекту «Освіта для сталого розвитку в дії». Спілкуємось з колегами

із дошкільних начальних закладів області, в яких програму вже запроваджено (<http://doshdpck.bpc.ks.ua/?cat=6>).

Висновки. Проблема підвищення рівня професійної підготовки фахівців дошкільної галузі в контексті євроінтергаційних змін може бути успішно вирішена тільки на основі використання наукових принципів, досягнень педагогічної науки і практики, високого рівня професіоналізму педагогів, модифікації сучасних підходів до організації освітнього процесу, активного впровадження інноваційних технологій у педагогічну практику.

Література:

Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

Коучинговий метод [Електронний ресурс] На допомогу студенту
<https://coachingineducation.ru/kouchingovyj-podxod-v-obuchenii-starsheklassnikov/>

Лист МОН України від 02.09.2016 № 1/9-456 Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах [Текст] Інструктивно-методичні рекомендації «Організація фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах»

Метод проектів [Електронний ресурс] // Сучасна освіта. – Режим доступу <http://osvita.ua/school/method/technol/1415/>

Педагогічні інновації [Електронний ресурс] // Академії педагогічних наук України.
– Режим доступу : http://www.apsu.org.ua/inov/face_inov.phtml

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

УДК. 371.1: 001.89

Раєвська І.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
теорії й методики дошкільної,
початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ПЕДАГОГА – ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ УСПІШНОГО ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Провідною метою кожної освітньої реформи, в тому числі нинішньої, є підвищення якості освіти. Одним із чинників, які забезпечують якість початкової ланки загальної середньої освіти є підготовка педагогічних кадрів. У наш час відбувається зміна ціннісних орієнтацій у всіх сферах життєдіяльності світової спільноти, що вимагає нового підходу до формування професіонала. У цих умовах національна система освіти стала перед необхідністю значного підвищення професійної компетентності вчителів та їх професійного розвитку саморозвитку.

зв'язку з реформуванням середньої освіти варто говорити про нову роль учителя в умовах Нової української школи. Особливої значущості у процесі становлення професіонала, здатного до змін існуючих стереотипів організації освітнього процесу, його змісту, форм і методів, а саме пошуку нової педагогічної діяльності під час переходу від традиційних пасивних форм занять до нестандартних методів навчання набувають дослідницькі вміння педагога.

Дослідницькому підходу, підготовці вчителя-дослідника присвячені теоретичні і методичні праці С.Балашової, С.Гончаренка, С.Єрмакова, І.Каташинської, З.Слепкань, Є.Спіцина. Перевагу дослідницьким вмінням у професійній підготовці фахівців надають В.Андрєєв, В.Борисов, В.Литовченко, Н.Недодатко, Н.Яковлева.

цілому, аналіз літератури показує, що низький професіоналізм значної частини вчителів пояснюється відсутністю дослідницьких позицій і не сформованістю дослідницьких умінь.

Отже, окремого розгляду потребує проблема впливу дослідницьких умінь на розвиток учителя як фахівця, затребуваного викликами нового часу.

На думку І.Зайченка, В.Сластьоніна, А.Кузьмінського, Є.Шиянова, А.Щербакова професійні вміння педагога виражають його теоретичну і практичну здатність здійснення педагогічної діяльності. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо дослідницькі вміння як один із видів професійних умінь педагога, розвиток яких відбувається у процесі розв'язання педагогічних завдань. Розвиток передбачає, перш за все якісні зміни. У Концепції Нової української школи проголошується важливий акцент новозмін, пов'язаний із тим, що автономія навчального закладу надає вчителю академічну свободу

виборі методів і технологій навчання, програм, підручників і навчальних посібників, побудові авторських освітніх програм. Учитель із транслятора і джерела знань має стати наставником і помічником дитини у виборі власної освітньої траєкторії, допомогти виявити і розвинути свої таланти і здібності. Для цього він повинен володіти сучасними педагогічними технологіями, вмінням управляти індивідуалізованим освітнім процесом, бути обізнаним з різними психологічними теоріями індивідуальної і групової роботи з дітьми. Основною умовою такої діяльності виступає професійна якість учителя початкової

школи, яка виникає і реалізується лише в результаті сформованості у нього аналітичної спрямованості до власної професійної діяльності і дослідницьких умінь, таких, як вміння бачити і вирішувати проблеми на основі висування і обґрунтування гіпотез, ставити мету і планувати діяльність, здійснювати збір та аналіз необхідної інформації, володіння різними способами вирішення протиріч (на основі наукової теорії), обґрунтування прийнятого варіанту, вибирати найбільш оптимальні методи, виконувати експеримент, представляти результати дослідження.

Постійний аналіз різних педагогічних ситуацій вимагає від вчителя самостійного пошуку оптимальних шляхів їх вирішення на основі моделювання і встановлення причинно-наслідкових зв'язків даного явища, діагностики її параметрів, визначення педагогічно доцільних методів вирішення, проектування можливих її результатів.

Для їх використання вчителю необхідно будувати свою діяльність у відповідності з загальними правилами евристичного пошуку:

- а) аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- б) проектування результату у відповідності з вихідними даними (прогноз);
- в) забезпечення сукупності засобів, потрібних для експериментальної перевірки теоретичного результату;
- г) конструювання та здійснення освітнього процесу;
- д) критична оцінка отриманих результатів;
- г) формування нових завдань [2].

умовах розбудови Нової української школи важливого значення набуває спонукання особистості до самостійного, критичного і виваженого аналізу проблемних ситуацій, висування й обґрунтування гіпотез, формулювання висновків і рекомендацій, виділення головного, доцільного конструювання та моделювання, знаходження нестандартних розв'язків, постановки актуальних завдань, конкретизації мети, пошуку інформації, прогнозування пізнавальної діяльності й пошуку раціональних (або оригінальних) рішень. Так, наприклад, вміння користуватися проектною технологією є показником, насамперед, високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний розвиток дитини у процесі навчання.

Учитель Нової української школи – це стовідсотковий професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях у різних галузях (дотичних з педагогікою), інноваціях, володіє гнучкістю і нестандартним мисленням, умінням адаптуватися до швидких змін та умов життя. А це можливе лише за наявності високого рівня професійної компетентності, розвинених дослідницьких умінь. На сьогодні актуально сформувати практичні вміння спостерігати (фіксувати й знаходити достовірну інформацію), самостійно організовувати

управляти процесом постійного зростання школяра і сходження його на вищий щабель свого розвитку, що передбачає сформовану здатність учителя здійснювати дослідницький педагогічний пошук, творчо вирішувати педагогічні ситуації, тобто бути дослідником в безперервно змінному багатовимірному освітньому просторі. Ця сторона професійної підготовки вчителя завжди була актуальною, і її значення особливо зростає в сучасних умовах модернізації вітчизняної освіти.

Розвиток і оволодіння дослідницькими вміннями, на думку Б.Житника, проходить через основні стадії в творчому становленні вчителя: професійна адаптація, критичне оволодіння досвідом, пошук, наукові дослідження [1].

В. Бондар, М. Никандров, В. Кан-Калік підкреслюють, що незважаючи на те, що творчість учителя може виявитися в різних сферах діяльності, всі її види передбачають наявність дослідницького підходу до особистої діяльності. І навпаки, – особистість, яка діє за внутрішніми переконаннями, відрізняється цілісністю, цілеспрямованістю, здібністю до перетворення світу. Звідси виходить, що особистість, здібна до перетворення світу і самовдосконалення, може сформувати тільки самостійна, творча діяльність, побудована на сильній внутрішній мотивації на основі самоврядування. Тому, без власної активності

особистості, спрямованої на самозмінення і самозростання не досягнути бажаної мети.

огляду на викладене вище, дослідницькі вміння вчителя можуть реалізуватися тільки в діяльності, рівень активності особистості якого залежить від нього. Учитель, який хоче відповідати сучасним вимогам освітнього процесу, віддає перевагу безперервному навчанню протягом всієї професійної діяльності.

Таким чином, дослідницькі вміння, будучи одними з головних структурних елементів професійної діяльності вчителя, розширюють його функції, роль і місце в системі освіти.

Література:

Житник Б.О. Методологічні проблеми дослідницької діяльності вчителя
Б.О. Житник // Управління школою. – 2007. - №17-18. – С. 2-37.

Моляко В.О. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Нора-Друк, 2001. – Випуск 21. – 296с.

Нова українська школа: порадник для вчителя / Підзаг. ред. Бібік Н. М.
– К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. –206 с.

Бальоха А.С.,
викладач кафедри природничо-математичних
дисциплін та логопедії
Херсонського державного університету

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нова українська школа ставить перед закладами вищої освіти багато проблем, які потребують негайного вирішення і разом з тим реформування процесу навчання студентів як майбутніх фахівців.

Оскільки зміни почались з початкової освіти, актуальності набуває всебічний розвиток особистості дитини, формування у неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, оволодіння ключовими і предметними компетентностями, а головне, наскрізними вміннями, необхідними життєвими і соціальними навичками, що забезпечать її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві [3].

Тому, не менш важливим сьогодні стоїть питання підготовки майбутніх учителів початкової школи, конкурентоспроможних фахівців, здатних якісно та ефективно реалізовувати завдання, визначені Державним стандартом початкової освіти. Серед завдань виділено формування у дітей компетентності у галузі природничих наук. Отже, пріоритетним для нас є формування у студентів природознавчої компетентності.

Ставлення до студента, який знаходиться у центрі навчального процесу, ґрунтується на повазі його як особистості, урахуванні його особистої думки, спонуканні до активної пізнавальної діяльності, творчості, ініціативності тощо. Ці питання знайшли своє відображення в наукових працях відомих учених: Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Шаталова, С. Шевченка та ін. Науковці переконують, що основне завдання в організації навчального процесу полягає насамперед у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і, як наслідок, – у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості знань, умінь і навичок, які набули студенти. Відомо, що ефективність навчання суттєво знижується, коли використовуються пасивні методи дидактичного впливу, відсутній діалог між викладачем

студентом. З метою формування особистості студента в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими інтерактивними технологіями, які сприяли б формуванню в суб'єктів учіння мотивації до майбутньої професійної діяльності та змістовних життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної заангажованості в навчально-пізнавальній діяльності, створенню умов для активного самостійного набуття знань, навичок і вмінь. Використання таких технологій забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток критичного мислення, рефлексії, створює атмосферу співробітництва, творчої співпраці, розвиток навичок спілкування [1].

Мета статті полягає у висвітленні інтерактивного методу «лепбук» у процесі фахової підготовки студентів та формування їх природознавчої компетентності в контексті Нової української школи.

Сучасній дитині необхідно не стільки багато знати, скільки послідовно і критично мислити, проявляти розумову активність. Зміст і методи навчання здобувачів освіти спрямовані на опанування знань, умінь і способів діяльності, розвиток здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, вироблення вміння порівнювати, виділяти характерні властивості предметів, узагальнювати їх за певною ознакою, отримувати задоволення від знайденого рішення. Коли дитина сама діє з об'єктами, вона краще пізнає навколишній світ, тому

пріоритет в роботі з дітьми слід віддавати практичним методам навчання. У зв'язку з цим, перед викладачами ЗВО стоїть завдання навчити студентів новим формам взаємодії з дітьми. На зміну традиційному приходять продуктивне навчання. Одним з інтерактивних методів, який сприяє формуванню природознавчої компетентності майбутніх вчителів початкової школи та активно використовується під час вивчення студентами дисциплін природознавчого циклу, є лепбук [2].

Термін «лепбук» (з англійської «lapbook» – книга на колінах) вперше використала своїй домашній школі мати та письменниця з Вірджинії Теммі Дабі. Вона узагальнила досвід використання різноманітних міні книг, автором створення яких була Діна Зайк ще у вісімдесятих роках минулого сторіччя. Саме Діна Зайк запропонувала використовувати так звані foldables – складені аркуші паперу, для легкого та ненав'язливого запам'ятовування інформації.

Лепбук, або як його ще називають тематична або інтерактивна папка, – це саморобна паперова книга з кишеньками, де студент може діставати, перекладати, складати на свій розсуд різноманітний матеріал. В ній збирається матеріал по певній темі. При цьому лепбук – це заключний етап самостійної дослідницької роботи, яку студент виконував у ході вивчення даної теми. Щоб створити та заповнити цю папку, студент повинен вивчити зміст обраної теми, відповідно до програми початкової школи, провести спостереження, проаналізувати представлений матеріал.

Проведена робота зі студентами на практичних заняттях з курсу «Методика навчання природознавства», дає підстави стверджувати, що створення лепбуків сприяє ефективному опануванню майже всіх тем з освітньої галузі «Природознавство» в початковій школі. Найбільш продуктивними та багатограними є теми: «Як людина пізнає світ», «Повітря та його властивості», «Ґрунт», «Будова рослин», «Україна – моя країна», «Рослини навесні», «Використання природних і штучних матеріалів у побуті». Під час їх розкриття застосовується інтегрований підхід. Відповідно до цього, в зміст лепбука входять такі рубрики: «Словник», «Цікаво знати», «Загадки», «Легенди» та інше.

Створення лепбука сприяє груповій взаємодіяльності студентів на заняттях, розвитку пізнавальної мотивації та навчальної активності. Допомогає студентам систематизувати та структурувати зміст обраної теми, визначити ключові поняття та обрати додатковий матеріал, засоби, види роботи. А головне, активізує творчість студентів, що є беззаперечним мотиваційним рушієм у процесі їх фахової підготовки.

Виконана нами робота є певним етапом у дослідженні зазначеної проблеми, що дає підстави продовжити досліджувати та впроваджувати нові методи роботи з майбутніми вчителями початкової школи.

Література:

Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх вчителів / [Баліцька Н.Г., Біда О.А., Волошина Г.Л. та ін.]; за ред. Н.С. Побірченко. – К.: Науковий світ, 2003. – 138 с.

Ворожейкіна О.М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. – Х.: Вид. група «Основа», 2014. – 3-тє вид. – 255 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: початкова школа : іншомовна освіта + державний стандарт початкової освіти. – К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 С.

Борисенко Н. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент, кафедри природничо-математичних
дисциплін та логопедії
Херсонського державного університету;

Сидоренко Н. І.,

кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри філології
Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР» В УМОВАХ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Концепції Нової української школи зазначено, що освітній процес має бути організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. Формувати таку модель та закладати основні стереотипи демократичної поведінки може тільки вчитель вихований на засадах цінностей демократичного суспільства – верховенства прав людини, рівності і взаємній відповідальності. Враховуючи те, що для громадянського становлення особистості велике значення має залучення до різноманітних сфер соціальних відносин та суспільної практики, заклади вищої освіти мають стати тим осередком, де «студенти себе відчують справжніми громадянами, де на власному досвіді навчаться брати відповідальність та приймати рішення, розуміти та реагувати на процеси, що відбуваються в їх оточенні через призму демократичних процесів у суспільстві» [1, 3]. Освіта для демократичного громадянства не є простим поглинанням фактичних знань, а є практичним розумінням, набуттям навичок та здібностей, ціннісних орієнтацій та позицій. Основним є те, що студенти можуть навчатись демократичному громадянству до тієї міри, наскільки цьому є прикладом викладачі та шляхи, якими здійснюється та організовується студентське життя через формальні та інформальні методи навчання.

Це стає можливим завдяки впровадженню Освіти для демократичного громадянства Освіти з прав людини (ОДГ/ОПЛ) в освітній процес ЗВО [1- 4]. За своєю суттю проект ОДГ/ОПЛ є:

- активним – робить наголос на навчанні через дію;
- базується на завданнях–структурована навколо актуальних навчальних завдань ОДГ/ОПЛ;
- співробітницьким – використовує групову роботу та навчання у формі співробітництва (кооперативне навчання);
- інтерактивним – використовує дискусію та дебати;
- критичним – вимагає від учителів креативного мислення;
- базується на участі – дозволяє студентам здійснювати внесок у навчальний процес.

Згідно вимог швейцарсько-українського проекту «DOCCU» (www.doccu.in.ua), який почав реалізуватися в закладах вищої освіти України з 2018 року, розробникам в Україні було надано матеріали, які презентують доробок зарубіжних науковців з проблеми громадянського виховання[1-4].

Викладачам, що беруть участь в пілотному проекті запропоновано з урахуванням цих матеріалів розробити шляхи можливої реалізації освітнього процесу під час вивчення дисциплін, передбачених навчальним планом закладів вищої освіти.

Вважаємо, що в освітньому процесі закладів вищої освіти має бути зроблено акцент на особистісний розвиток студентів, формування їх соціальної та громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається

із загальнолюдських, загальнокультурних та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок [1].

Важливим для цього процесу є продовження формування життєвих навичок соціальної компетентності - базису для адаптивної та позитивної поведінки, які дають змогу людині адекватно виконувати норми і правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя.

Зважаючи на те, що організація і здійснення процесу громадянського виховання пов'язані з застосуванням певних форм, методів і засобів навчально-пізнавальної діяльності, важливим для викладачів є вибір зазначених складових освіти громадянського виховання, здатних забезпечити досягнення цілей демократичного навчання. Результати досліджень зарубіжних науковців свідчать, що перш за все, вони мають забезпечувати навчання: через активну дію (шляхом створення нового продукту і т. п.); через мислення (шляхом аналізу та формування нових поглядів); через спостереження та аналіз і прогнозування; через різноманітні вербальні форми навчання; через інструктажі, надання допомоги та співпрацю; через обговорення і дебати; через створення письмових освітніх продуктів; шляхом застосування різних способів виконання діяльності; через аналіз подій у реальному житті та власного досвіду; через експеримент, випробування і помилки [5,6].

Враховуючи, що провідними завданнями основних навчальних дисциплін для здобувачів ступеня вищої освіти «магістр» є формування навичок спілкування, толерантного ставлення й ефективної взаємодії з викладачами, ровесниками і дорослими (представниками іншої національності, віросповідання, статі тощо) без упереджень, стереотипів і конфліктів. Подання навчального матеріалу (характер його подання) в межах змісту будь яких дисциплін має:

забезпечувати виявлення змісту власного досвіду студентів;

виклад знань має бути направлений не лише на розширення їх обсягу, структурування, інтеграцію, узагальнення предметного змісту, але й на збагачення наявного досвіду кожного студента;

формування ціннісних орієнтацій має відбуватися з урахуванням дихотомічного принципу (уявлення про ціннісні оцінки формується на порівнянні дихотомічних пар цінностей: добро-зло, щедрість-жадібність, і т.п.)

-під час навчання необхідно постійно узгоджувати досвід студента зі змістом знань, які пропонуються;

активне стимулювання майбутніх вчителів до самооцінної освітньої діяльності повинне забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;

навчальний матеріал повинен бути організований так, щоб студент мав можливість вибору при виконанні завдань, розв'язанні задач (створення колізійних ситуацій);

-необхідно стимулювати студентів до самостійного вибору і використанню найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу;

-освітній матеріал повинен забезпечувати реалізацію рефлексії, як оцінки суб'єктивної діяльності.

Головна особливість громадянської освіти та освіти з прав людини полягає у інтегруванні знань соціально-гуманітарного змісту і власного досвіду студентів на основі якого у них формується культура поведінки у природному і соціальному оточенні, вміння необхідні для посильної участі у соціально корисних справах, почуття патріотизму, поваги до людей, почуття власної гідності, національне самовизначення. Все це забезпечує можливості щодо формування системи громадянських та національних цінностей.

Категорія цінність належить до ключових понять сучасних людинознавчих наук. довідникових виданнях і наукових дослідженнях з філософії освіти, теорії виховання

навчання знаходимо різні тлумачення понять цінності, ціннісні орієнтації, ціннісне ставлення .

Цінності – духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії, теоретичні системи, суспільні ідеали. Цінностями виступають найбільш значущі для людини речі; властивість предмета або явища, яка має певне значення для людей у культурному, суспільному або особистісному відношенні. Цінності - це загальноприйняті переконання відносно мети, до якої людина повинна прямувати. На кожному етапі розвитку суспільства створюється певний комплекс і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм, правил та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності. У філософії і соціології цінністю вважається продукт конкретних історичних умов суспільного життя. Поняття «цінність» досить широке за значенням, його можна розглядати з психологічної, педагогічної та соціальної точки зору. Цінності стають виховним чинником, завдяки процесу їх перетворення на внутрішні мотиви поведінки особистості. Громадяни здійснюють вибір, керуючись цінностями. Значимість вибору залежить від того ціннісного критерію, на основі якого він здійснюється. Здійснений на основі ціннісних критеріїв вибір – це рішення, що має певні наслідки. Позитивне ставлення до демократичних цінностей (прав людини, людської гідності та свободи, верховенства права, різноманітності, демократичних інститутів та процесів, громадянської участі) виявляється у процесі дії особистості в певній ситуації.

Виховання національно свідомих патріотів, стійких громадян України – головне завдання національного виховання сьогодні. Громадянська позиція особистості має формуватися не тільки на основі демократичних цінностей, а й національних цінностей та на основі національної культури.

Основними національними цінностями є: українська ідея, державна незалежність, патріотизм, готовність до захисту батьківщини, історична пам'ять, громадянська активність, пошана до національних символів, любов до рідної культури, мови, свят, традицій, пошана до Конституції України, протидія антиукраїнській ідеології, прагнення побудувати справедливий державний устрій, сприяння розвитку духовного життя народу, дбайливе ставлення до національних багатств, увага до зміцнення здоров'я народу України. Національні цінності українського народу виростають з його традицій та звичаїв, відображаються у народних піснях, прислів'ях, творах літератури і мистецтва.

Громадянські цінності ґрунтуються на рівності всіх людей перед законом і знаходять своє втілення в спільнотах, заснованих на принципах демократії. Основними громадянськими цінностями є: прагнення до соціальної гармонії, обстоювання соціальної справедливості, культура соціальних і політичних стосунків, пошана до закону, рівність громадян перед законом, права людини на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність, недоторканість людини, право на свободу думки, совесті, вибору конфесій, повага до демократичних виборів і влади, пошана до культурних цінностей інших народів, толерантне ставлення до інших людей.

Цінності сімейного життя: подружня вірність, піклування про дітей, піклування про батьків, пошана до предків, догляд за їхніми могилами, взаємна любов батьків, повага до прав дитини істарших, відповідальність за інших членів сім'ї, спільність духовних інтересів, здоровий спосіб життя, заняття спортом, культ праці, дотримання сімейних традицій, гостинність, гігієна сімейного життя.

Цінності особистого життя: пріоритет духовних цінностей, внутрішня свобода, особиста гідність, воля, мудрість, розум, здоровий глузд, лагідність, доброзичливість, правдивість, поміркованість, урівноваженість у особистих і громадських почуттях, гармонія душі та зовнішньої поведінки, етична вихованість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, дотримання слова, точність, пунктуальність, самокритичність, ощадливість, вміння мовчати і слухати інших, шляхетність і відповідальність у стосунках з особами іншої статі, щедрість, допомога сиротам, хворим,

захист знедолених, уважність до власного здоров'я, розвиток естетичних смаків, турбота про довкілля.

Провідною ідеєю будь якого курсу є формування ціннісних орієнтацій магістра в різних сферах його життєдіяльності.. Тому у змісті курсу бажано виділити як очікуваний результат три базові компоненти розвитку та становлення особистості:

ставлення до себе (особистісне самовизначення);

ставлення до інших (самовизначення у сфері комунікації);

ставлення до навколишнього світу (суспільне самовизначення).

Література:

Навчаємо демократії : Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер: Пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко. – 3-тє вид. – К.: Основа, 2016. – Т. 1. – 164 с.

Зростаємо у демократії: Плани уроків для початкового рівня з питань демократичного громадянства та прав людини / Р. Голлоб, В. Вайдінгер; ред. Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер. – Пер. з англ. та адапт. О. В. Овчарук; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. – 3-тє вид. – К. : Основа, 2016. – Т. 2. – 164 с.

Живемо в демократії: плани уроків з питань освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для загальноосвіт. навч. закл./ Р. Голлоб, Т. Хаддлестон, П. Крапф та ін. ; пер. з англ., наук. редагування та адапт. О. В. Овчарук; заг. ред. : Р. Голлоб, П. Крапф ; заг. ред. укр. версії : Н. Г. Протасова. - 3-тє вид. – К. : Основа, 2016. – Т.3. – 212 с.

Беремо участь у демократії: плани уроків з ОДГ/ОПЛ для старших класів середньої школи / Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер. – Пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко, Ю. О. Молчанової; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. – К. : Основа, 2016. – Т. 4. – 294 с.

.Досліджуємо права дітей:Освіта для демократичного громадянства та з прав людини (ОДГ/ОПЛ): Серія уроків для 1-9 класів/Р Голлоб, П Крапф.- Пер з англ. та адапт. В.В.Полторак.-К.: Основа,2016.- Т.5.- 100с .

Мельничук Ю. Ю.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри філології
Херсонського державного університету

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФДПО

Україна – багатонаціональна держава із своєю історією. На території України проживають представники понад 130 національних меншин – носіїв 79 мов. Учитель початкових класів, без сумніву, є тою особистістю, від якої залежить не тільки навчання виховання дітей, а й розвиток їхніх моральних уподобань і переконань. Отже, проблема формування мовної толерантності майбутніх учителів початкових класів є своєчасною й актуальною.

Таким чином, виходячи з актуальності проблеми, обрано мету статті – описати стан та елементи формування мовної толерантності у студентів факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Виклад основного матеріалу. Одним із найбільш поширених типів толерантності є мовна толерантність, яка є частиною міжнаціональної толерантності. «Міжнаціональна толерантність – системна сукупність психологічних настанов, відчуттів, певного набору знань і суспільно-правових норм (виражених через закон або традиції), а також світоглядно-поведінкових орієнтацій, які припускають терпиме або прийнятне ставлення представників якої-небудь однієї національності (зокрема, на особистому рівні) до інших інонаціональних явищ (мови, культури, звичаїв, норм поведінки тощо)» [5, с.12].

сучасному розумінні міжнаціональна толерантність не може бути зведена тільки до єдиного акту терпіння. По-перше, міжнаціональна толерантність є процесом, що постійно розвивається, який власне включає емоційно-психічні норми, відчуття по відношенню до інших національностей, широкий набір знань, інформаційних уявлень про інші культури, мови і, нарешті, власне поведінкові настанови, світоглядні погляди стосовно інонаціонального. По-друге, міжнаціональна толерантність як явище є набагато ширшим, ніж просто терпиме ставлення. Не випадково для позначення цього феномена був обраний термін іноземного, у даному випадку латинського, походження. Тим самим, найімовірніше, зазначається, що «сенс поняття толерантності містить поряд із просто терпимим ставленням принципи загальнолюдської моралі, що проявляються у пошані і обов'язковому дотриманні прав всіх народів світу; в усвідомленні єдності і загального взаємозв'язку різних етнокультур, в широких знаннях про мови, культури і походження різних народів, особливо тих, з якими відбувається безпосередній контакт; у неприйнятті воєн, анексії та інших форм насильства у відносинах між національностями; у вирішенні міжнаціональних проблем на основі балансу інтересів» [1, с.56].

На міжнародному рівні до толерантності належить взаємна пошана різних культур традицій. Наприклад, було б неправомірним стилізувати під європейські культури або американський спосіб життя весь розвиток цивілізації і девальвувати всі форми, що відхиляються, скажімо, від європейських, оголошувати їх примітивними, варварськими нерозвиненими.

Визнання самоцінності інших культур полегшується, якщо увага спрямована не тільки на розподільну основу, але й на об'єднуючий фактор, на загальнолюдські позиції: готовність допомагати, нести цивілізованість і чесність, словом те, що не лише на християнському Заході, але й у різних суспільствах в різних епохах завжди визнавалося як етичні цінності.

контексті європейського мислення толерантність – це не лише необхідна складова сучасної культури, але й універсальна цінність людства. Тоді як в Україні робляться спроби осягнути семантичне поле латинського «tolerantia» і виробити відповідне відношення,

воно в суспільстві вже впевнено пускає паростки. Тобто запропонована рефлексія стосується не чистої ідеї, а реакції на поступово виникаючу нову ціннісну реальність, якщо не більше – на нове світовідчуття.

Напрямки підвищення рівня толерантності в Херсонській області:

У сфері державного управління. З метою вироблення гнучкості державної політики щодо політики сприяння високому рівню толерантності та попередження всіх форм міжетнічної нетерпимості існує системний моніторинг основних джерел, тенденцій виявів нетерпимості в Україні. Розроблено комплекс заходів сприяння високому рівню толерантності в українському суспільстві та протидії всім формам ксенофобії, нетерпимості, екстремізму. Такі заходи може містити, зокрема, Концепція етнонаціональної політики в Україні. Зокрема, в області розроблена та діє програма розвитку національних меншин Херсонської області; щороку затверджується План заходів із протидії проявам ксенофобії, расової та етнічної дискримінації в українському суспільстві. Правоохоронні органи підсилюють контроль за виконанням законів щодо дискримінації, нетерпимості та насильства за расовою й етнічною приналежністю.

У сфері культури та освіти. Набуття високого рівня толерантності є складовою та стратегічним пріоритетом державної культурної та освітньої політики. Концептуальною основою поряд з визнанням цінності культурної багатоманітності української політичної нації стало попередження культурної виключності, налагодження конструктивного міжкультурного діалогу та взаємодії усіх етнокультурних груп в українському суспільстві. Державна політика у сфері міжкультурної взаємодії сприяє культурному розмаїттю, спрямовується на забезпечення вільного розвитку культур національних меншин та регіональної субкультурної багатоманітності; визнає унікальність та самобутність кожної етнокультурної групи, забезпечує реалізацію етнокультурних прав національних меншин та їхню повноцінну участь у національному культурному процесі.

Розвиток освіти відбиває знання і розуміння культури інших народів та сприяє вихованню таких якостей, як взаємоповага, солідарність, толерантність ще на рівні початкової освіти.

Для перевірки стану готовності майбутнього вчителя до виховання мовної толерантності у молодших школярів було проведено діагностичне тестування на базі Херсонського державного університету, в якій брали участь студенти другого курсу денної форми навчання спеціальності «Початкова освіта» факультету дошкільної та початкової освіти.

Результати діагностики засвідчили, що майже для половини майбутніх учителів початкових класів толерантні цінності не стали виявом внутрішнього світу особистості, що не сприяє розвитку їхньої активності щодо опанування цими цінностями, спостерігається недостатній рівень самоорганізації і самоконтролю. Більшість опитаних визнали себе психологічно не готовими до реалізації власних функцій як толерантної особистості.

Також виявлено недостатній обсяг теоретичних знань щодо змісту, специфіки, форм, методів і засобів виховання мовної толерантності у молодших школярів.

Усе це викликало необхідність підвищення рівня готовності студентів до формування мовної толерантності у майбутніх учителів початкових класів.

На практиці означена проблема вирішується в контексті системи виховних заходів факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Так, 14 листопада на базі КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» спільно

Конгресом національних громад та суспільною організацією «Ми – херсонці» було відкрито молодіжну виставку «Разом», яку відвідали студенти другого курсу.

Експозиція виставки складалася із двох частин. Перша з них презентувала матеріали про різні національні групи України, їх минуле та сучасність через персональні історії конкретних осіб – представників молодого покоління. У текстах, які супроводжували фото на стендах, містилися розповіді юнаків та дівчат про власне бачення історії різних

народів, стереотипи та упередження, з якими їм доводилося стикатися у житті. Друга частина розповідає історію перебування різних народів на території України, їх внеску в українську історію та культуру. Персональна й історична панелі створюють символічно одне «дерево».

Екскурсію вели підготовлені гіді – учні херсонських шкіл (ЗОШ №16, 51, 55 та Академічного ліцею ім. О.В.Мішукова). Відвідувачами ж стали їх однолітки, учні коледжів та шкіл м.Херсона та студенти ФДПО.

Відкриттю виставку передував підготовчий семінар, де учні-гіді разом з гостями змогли не тільки дізнатися про багатоманітну українську історію, але й обговорити найрізноманітніші теми, які так чи інакше стосувалися питання взаєморозуміння і толерантності.

Студентами ФДПО також були відвідані заняття та заходи у Херсонській ЗОШ №16, яка є прикладом терпимості і толерантності у Херсоні.

Школа № 16 єдина в Україні, яка об'єднує у собі вивчення мов трьох національних меншин. На її базі діє 3 громадські організації – польська «Полонія», грецька та німецька. Усі вони не лише знаходяться на базі навчального закладу, але й активно беруть участь житті міста. На території області проживають представники 115 національностей та народностей, які є вагомим чинником консолідації українського суспільства. В області зареєстровано 47 громадських організацій нацменшин. Функціонування таких товариств є надзвичайно важливим, адже воно свідчить про те, що ці об'єднання мають достатній потенціал для збереження своєї етнічної самобутності та активізації зусиль для інтеграції в українське суспільство.

Товариствами проводяться різнопланові заходи, які відвідували студенти з метою виховання любові до традицій, історії, культури відповідних народів. Серед таких заходів – концерт польської музики, відкриття виставки «Польська школа плаката та її послідовники», участь у концерті «Планета мов», концерт «Вивчаю грецьку мову» та багато інших.

Висновки. Отже, формування мовної толерантності у майбутніх учителів початково-вих класів відбувається в контексті системи виховних заходів факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Література:

Вафіна Е. Формування толерантних відносин у молоді / Е. Вафіна // Викладання історії в школі.- 2004.- № 3.- С.56-58.

Вікулін М.А. Освіта як фактор формування толерантності студентів / М.А. Вікулін // Педагогічний огляд. - 2007. - № 3. – С.26.

Гаврилова Е.В. Проблема толерантності та шляхи її вирішення в шкільному просторі / Гаврилова Е.В. // Соціальна педагогіка. - №1.- 2010. - С.47-48.

Кравцов О. Г. Истоки становления и развития толерантности / О.Г. Кравцов Мир психологии. - № 4, 2007. – С. 25.

Рожков М.І. Виховання толерантності у школярів: методичні рекомендації / Рожков М.І., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. - К: Академія розвитку: Академія холдинг, 2003. - 191 с.

Горбонос О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри світової літератури та культури
імені проф.О.Мішукова
Херсонського державного університету

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОСВІТНЬО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасна педагогічна наука свідомо того, що в умовах сьогодення проблема кваліфікованої професійної підготовки майбутніх вчителів початкової ланки освіти як творчої особистості, що володіє інноваційними освітньо-педагогічними технологіями творення читацької культури молодших школярів в усіх аспектах, зокрема, і формування їх літературознавчої компетентності, є дійсно актуальною потребою розвитку початкової школи ХХІ століття.

Формування нової початкової школи ХХІ ст., реалізація завдань Концепції безперервної літературної освіти, посилення теоретико-літературознавчого фактажу сучасного уроку літературного читання початкової школи зумовили новий якісно-науковий рівень дослідження вказаної проблеми у працях О. Савченко, В. Науменко, Г. Коваль, Л. Іванової, Т. Суржук, О. Джежелей, М. Наумчук, М. Явоненко та вчителів-практиків початкової школи сьогодення. Відтак, стан іманентного науково-методичного розгляду даної проблеми стає і освітньою сферою накопичення теоретико-методичних розвідок її вирішення як базису процесу формування літературознавчої компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Звідси, актуальним є процес узагальнення і систематизації теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вчителів початкової школи до уроків літературного читання, який включає і концепт реалізації літературознавчої пропедевтики як їх складової, що і зумовлює мету даного дослідження: з'ясувати освітньо-педагогічні засади формування літературознавчої компетентності майбутніх вчителів початкових класів з метою реалізації у майбутній професійній діяльності літературознавчої пропедевтики сучасних уроків читання.

зв'язку з цим важливо з'ясувати змістовну сутність термінів, важливих для розуміння майбутнім вчителем початкових класів змістово-структурних особливостей новітнього уроку читання. У дослідженнях Г.Коваль, О.Джежелей, А.Мовчун зазначається, що «пропедевтика — це попередній, вступний курс у будь-яку науку, систематично викладений у стислій елементарній формі. Літературознавча пропедевтика

невід'ємна частина навчальної програми з читання, зміст якої забезпечує початкові знання з літературознавства, бібліографії і готує молодших школярів до уроків літератури в середній школі» [3, с. 230-232]. Сучасні дослідники стоять на позиції надзвичайної важливості реалізації завдань літературознавчої пропедевтики у процесі формування літературознавчої компетентності молодших школярів як складової їх літературної освіти [2, с. 16].

зв'язку з даною змістовно-структурною особливістю уроків літературного читання початкової школи В.Науменко підкреслює, що «...провести сучасний урок читання нелегко навіть досвідченому вчителю, а вчорашньому студенту — тим більше. Для цього потрібна ґрунтовна підготовка з методики читання, літературознавства, психології сприймання художнього твору, при чому саме проблемно-дослідницького характеру» [5, с.54].

Зазначаємо, розгляд теоретико-літературознавчого фактажу реалізуються на факультеті дошкільної та початкової освіти насамперед під час вивчення дисципліни

«Дитяча література». В умовах сьогодення завдання навчання й освіти за програмою вишів полягає не просто в повідомленні знань, а й у перетворенні їх на інструмент творчого освоєння конкретного навчального матеріалу; в аспекті вказаної проблеми - ідейно-естетичного аналізу конкретних літературних текстів творів для дітей. Даний освітньо-педагогічний факт повинен включати і звернення до уже наявних знань, умінь навичок студентів, отриманих ще в середній школі як базису процесу їх поглиблення, розширення і систематизації під час вивчення уже літературознавчих курсів вишів.

Навчання у вищій школі – двостороннє, суб'єктом якого є не тільки студент, а й викладач. Будь-яка стратегія і тактика навчання накладає певні обов'язки на його поведінку та роль у цьому процесі. Регулювальна діяльність викладача у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до проведення уроків читання з метою формування літературознавчої компетентності включає створення належного психологічного клімату цього стану, забезпечення високого мовленнєво-комунікабельного фахового партнерства, добір літературознавчого змісту і форм його вивчення безпосередньо на заняттях з дитячої літератури.

Саме реалізація даних освітньо-педагогічних передумов навчання у вищій школі забезпечить його випускникові, майбутньому вчителю, необхідні рівні реалізації літературознавчої пропедевтики сучасного уроку читання: рецептивно-репродуктивного (розпізнавально - відтворюючого) і творчо-конструктивного (уміння застосовувати здобуті знання). Їх наявність у фаховій підготовці студентів забезпечить якісний та ефективний рівень формування майбутніми вчителями первинних літературознавчих знань, умінь та навичок учнів початкової школи у процесі роботи над конкретними художніми текстами на уроках літературного читання.

Кореляція науково-теоретичних категорій і понять літературознавчої пропедевтики початкової ланки освіти зі структурно-функціональними розділами новітніх курсів вишів з теорії літератури (за науковими посібниками О.Галича та В.Пахаренка) дає можливість стверджувати, що літературознавча програма початкової школи співвідноситься з наступними розділами вивчення домінантних розділів: I. Структура і елементи змістової організації літературно - художнього твору; II. Структура і елементи внутрішньої форми художнього твору; III. Зовнішня форма художнього твору; IV. Композиція художнього твору; V. Роди і жанри літератури [1, с. 48]. Саме найголовніші теоретичні поняття цих підрозділів стають предметом і вивчення, і формою підвищення ефективності сучасного уроку літературного читання.

Але освітньо-педагогічні концепти до їх вивчення за програмою курсу «Дитяча література» вищої школи мають певні особливості. Зокрема, за рекомендаціями програми відомості з основ теорії літератури подаються не в автономному теоретико-прагматичному аспекті, а в тісному зв'язку з характеристикою конкретного історико-літературного процесу, з певним етапом розвитку дитячої літератури, з ідейно-естетичним аналізом певних художніх текстів дитячих письменників. Розділ курсу «Основи теорії літератури» поєднується із «Вступом» і включає репродуктивний виклад матеріалу методом лекції; проведення семінарських занять з даної тематики програмою не планується. Відтак, зазначаємо, що змістові грані окремих літературознавчих понять розділів «Розвиток літературних родів, видів, жанрів», «Епос, лірика, драма тощо» у програмі вишів не конкретизуються і чітко не ідентифікуються в аспекті їх вивчення як змістоформи процесу реалізації літературознавчої пропедевтики на уроках літературного читання початкової ланки освіти.

Зазначаємо, що поглибити літературознавчо-теоретичний фактаж студентів факультету дошкільної та початкової освіти, майбутніх учителів початкових класів сприяло б введення на факультеті спецкурсу «Основи теорії літератури» та створення активного літературознавчого словника-довідника саме тих понять, які є базисом літературознавчої пропедевтики уроків літературного читання у молодших класах.

Відтак, успіх процесу сучасних уроків літературного читання в аспекті практичного ознайомлення молодших школярів у процесі текстуального вивчення визначених програмою творів дитячої літератури (як вітчизняної, так і перекладної) з теоретико-літературознавчими поняттями (на рівні уявлень) та елементами літературознавчого аналізу з метою підготовки кваліфікованого літературно-освіченого читача залежить від рівня літературознавчої компетентності вчителя початкових класів; що і зумовлює постійний інтерес до даної освітньо-педагогічної проблеми системи підготовки у вищих навчальних закладах.

Література:

Галич О. А. Теорія літератури: [Підручник / За наук. Ред. Олександра Галича.] / О.А. Галич, В.М. Назарець, Є.М. Васильєв. – Київ : Либідь, 2001. – 488 с.

Джежелей О. В. Літературна освіта молодших школярів /О.В. Джежелей. // Початкова школа. – 1994. – №1. – С. 16 – 24.

Коваль Г. П. Літературознавча пропедевтика на уроках читання.// [Методика читання: Навчальний посібник.] / Г.П. Коваль. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. - С. 230 – 237.

Мовчун А. Запрошуємо у світ літературних термінів / А.Мовчун // Початкова школа. – 2004. - №4. – С.35-38.

Науменко В. Основні ідеї програми з читання «Початки словесного мистецтва» / В. Науменко // Початкова школа. – 2007. – №10. – С. 53 – 55.

Савченко О. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання О. Савченко // Початкова школа. – 2005 – №9. – С. 22 – 27.

Явоненко М. Розвиток уяви та літературних здібностей молодших школярів/ М. Явоненко // Початкова школа. – 2003. – №3. – С. 14 – 18.

Черепаня Н.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Чергові зміни в дошкільній освіті відбулися в процесі вдосконалення системи шкільної освіти, що обумовлено потребами сучасного суспільства в інтеграції до європейського освітнього простору. Виникає потреба узгодженості системи професійної підготовки педагогів дошкільного фаху з європейською системою, що має лише два освітні рівні (бакалавр та магістр) і відрізняється від вітчизняної як за змістом, так і термінами підготовки фахівців.

Вимоги до компетентності вихователя визначені Галузевими стандартами вищої освіти, що містять перелік професійних компетенцій, однак розвиток системи дошкільної освіти потребує від сучасних вихователів нових фахових умінь, що пов'язані з поширенням інклюзивної освіти, упровадженням в освітній процес комп'ютерних технологій тощо. Сучасні реалії вимагають яскраво виражених професійних компетентностей особистості педагога, що володіє новими теоретичними знаннями, педагогічними технологіями, культурою спілкування. Фахівець дошкільної освіти не тільки втілює навчальну програму освітній процес, а й безпосередньо бере участь у формуванні змісту освіти, в його оновленні та якісній реалізації [2]. У зв'язку з цим в даний час різко підвищився попит на кваліфіковану, творчо мислячу, конкурентоспроможну особистість педагога, що володіє необхідним рівнем професійної компетентності, що є основою професіоналізму.

Проблемам формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільного освітнього закладу присвячено дослідження науковців, зокрема, Л. Артемової, А. Богуш, Г. Беленької, В. Баркасі, Н. Гавриш, А. Карпової, О. Кононко, К. Крутій, М. Машовець та ін.

Науковці зазначають, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності [3]. Професійна компетентність – показник готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням устояних професійно важливих якостей і досвіду. Професійна компетентність включає також наявність у фахівця стратегічного мислення і його креативність, тобто здатність і психологічну готовність брати активну участь у процесах розвитку [4].

Звертаючи увагу на неоднозначність визначення цього поняття, враховуючи багатоаспектність діяльності вихователя можна сформулювати в такій спосіб: професійна компетентність вихователя – це здібність до ефективного виконання професійної діяльності, окреслений вимогами посади, що базується на фундаментальній науковій основі і емоційно-ціннісному відношенні до педагогічної діяльності. Вона передбачає володіння професійно значущими установками і особовими якостями, теоретичними знаннями, професійними вміннями і навичками.

Педагогічна компетентність вихователя дошкільного закладу – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, вона складається з: психолого-педагогічної підготовленості, яку становлять знання методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті цілей і технологій навчання та виховання, законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва (вона є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога); психолого-педагогічних та спеціальних знань з предмета і є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності (практичне розв'язання педагогічних

завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання; педагогічні уміння – сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях.

Керівник дошкільного освітнього закладу, в тому числі і вихователь, має бути компетентним в питаннях організації і змісту діяльності за наступними напрямками: здійснення цілісного педагогічного процесу; створення розвивального середовища; забезпечення охорони життя і здоров'я дітей; знання цілей, завдань, змісту, принципів, форм, методів і засобів навчання і виховання дошкільників; уміння результативно формувати компетенції відповідно до освітньої програми; уміння керувати основними видами діяльності дошкільників; уміння взаємодіяти з дошкільниками; консультативна допомога батькам; створення умов для соціалізації дітей; захист інтересів і прав дітей дошкільного віку.

Досягнення високого рівня педагогічної компетентності являє собою стратегічну мету професійної педагогічної освіти. Сучасна парадигма освіти вимагає якісно нового підходу до фахової підготовки студентів, в якій більше часу повинно відводиться саме на формування професійної компетентності не лише за умови теоретичного навчання

й практичного. Професійна компетентність вихователя, як зазначає Г. Беленька, складається з трьох основних компонентів: теоретичних знань, практичних умінь з їх застосування та професійно-значущих якостей, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб оточуючого життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій педагога і становить компетентність фахівця. Знання та уміння мають формуватися в контексті набуття особистістю емпіричного і професійного педагогічного досвіду [1, с. 30].

Проблема формування професійної компетентності фахівців дошкільного профілю за ступеневим принципом здобуття кваліфікаційного рівня, залишається на сьогоднішній день недостатньо вивченою.

На думку Г. Беленької [1], основними етапами формування професійної компетентності студента вишу є: 1) адаптація до умов навчання (усвідомлення і осмислення вибору діяльності, корекція життєвих пріоритетів, формування основних світоглядних позицій та принципів); 2) індивідуалізація (розвиток, на основі знань професійно значущих якостей та здібностей, професійних умінь); 3) інтеграція у педагогічне та соціальне суспільство (самореалізація).

Формування професійної компетентності вихователів в період їхнього навчання у виші має певні особливості. Серед них: залежність ставлення до навчання, якості засвоєння предметних знань та сформованості професійних умінь від мотивації навчальної діяльності; залежність типу взаємин майбутнього фахівця із суб'єктами професійної діяльності від реальних взаємин, що склалися у нього з усіма учасниками навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; залежність процесу управління розвитком особистості під час навчання, що здійснюється у напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої, від якості взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; залежність ефективності навчання від домінуючих психічних станів: урівноважені є фундаментом адекватної, прогнозованої і зваженої поведінки, неуврівноважені – основою виникнення психологічних новоутворень особистості.

Успішність формування професійної компетентності буде залежати від: якісної теоретико-методичної підготовки студентів, ефективної організації педагогічної практики студентів, тобто від правильного розподілу між теоретичним та практичним аспектом підготовки фахівців дошкільної освіти і реалізацією компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі педагогічних вишів. Таким чином, ефективність здійснення формування професійної компетентності у студентів в процесі навчання

залежить від доцільно дібраного і чітко окресленого змісту навчальної діяльності та ефективних методів і прийомів навчання.

системі професійного розвитку майбутнього фахівця дошкільної освіти значне місце посідає навчально-вихована робота, яка забезпечує особистісний розвиток. У процесі професійної підготовки здійснюються різні види діяльності, які сприяють поступовому розвитку особистості (Н.Мельник). У вітчизняних вишах це здійснюється у кілька етапів, які співпадають з курсами навчання, кожен з яких має певну мету і передбачає вирішення взаємопов'язаних завдань: I етап пов'язаний із адаптацією студентів до нових умов, усвідомлення ними своїх обов'язків, визначення місця в студентському колективі;

етап передбачає сформованість у студентів потреби в розвитку своєї особистості як фахівця, так і громадянина; ознайомлення з вимогами до нього з боку професії та з боку суспільства; III етап спрямований на здобуття навичок та вмінь, необхідних для професійної підготовки та розвитку громадянської позиції в суспільстві; IV етап передбачає досягнення запланованого результату, а саме – сформованості у студентів психологічної та професійної готовності до самостійного життя, трудової кар'єри, виконання громадських обов'язків, духовної зрілості та особистісного зростання.

Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста дошкільної освіти має практичний вплив на становлення та розвиток особистості, оскільки процес формування компетентності – комплексна система педагогічно-керованих дій з боку викладачів вузу, яка передбачає: активізацію мисленнєвих процесів (в процесі теоретичної підготовки розвивається пам'ять, увага, мислення: студенти навчаються аналізувати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати та систематизувати навчальну інформацію); активізацію пізнавальних інтересів (формується уявлення про професію, особливості професійної діяльності, форми професійного самоствердження, прагнення до професійного росту); формування навичок та вмінь, які забезпечують практичну підготовку (відбувається в процесі практичних занять, практики, проведення відкритих занять, презентацій); формування організаторських навичок та вмінь, необхідних для забезпечення освітнього процесу в дошкільному освітньому закладі в цілому.

Література:

Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.

Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу / Упор.: Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусенець та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 168 с.

Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності: Методичний посібник / Н. Н. Мурована. – Севастополь: Рибзст, 2006. – 24 с.

Пономарьов О.С. Моделювання діяльності фахівця: підручник / О. С. Пономарьов, О. М. Касьянова – Х.: НТУ «ХПІ», – Харків: Вид-во ФОП Тагаєв П. О., 2011. – 236 с.

Пермінова Л. А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри природничо-математичних
дисциплін та логопедії
Херсонського державного університету

РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВА ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОГО ЗАГАЛЬНООСІВТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

процесі дидактичної підготовки студента - майбутнього фахівця характерна спрямованість на активну пізнавальну діяльність, творчу ініціативність і самоорганізацію. Пізнавальна активність студентів є однією з двох складових частин дидактичного процесу професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця: перша частина - пізнавальна активність студента, друга - це діяльність викладача з активізації діяльності студента.

П. Блонський писав, що в результаті діяльності відбувається формування особистості, розвиток творчих здібностей та світогляду, морально-етичних поглядів і переконань [1]. Рушійною силою такого процесу є протиріччя між потребами у засвоєнні відсутніх, необхідних знань, що під впливом викладача виникають у тих, хто навчається, досвідом пізнавальної діяльності для вирішення поставлених завдань та реальними можливостями задоволення цих потреб.

Таким чином, формування конкурентоспроможного студента в процесі професійної дидактичної підготовки залежить не тільки від рівня сформованості розумових умінь навичок, способів розумової діяльності, але і від розвитку мотиваційної сфери особистості. Допитливість, як форма прояву пізнавальної потреби відіграє особливу роль у становленні мислення молодшої людини, тому стає основою розвитку пізнавальних інтересів протягом усього періоду навчання.

Пізнавальна активність студентів виражається у вольових діях, посиленої пізнавальної діяльності, всебічному інтересі до знань, напруженості уваги, так само визначає вміння самонавчатися, самостійно планувати, організовувати процес пізнання, здійснювати контроль і оцінку отриманих результатів.

Отже, активність студента - це і «пусковий механізм», і результат процесу навчання. У якості «пускового механізму» активність - це прояв усіх сторін особистості учня, прагнення нового, прагнення до лідерства, радість пізнання (мотиваційний бік особистості); це установка на дозвіл пізнавальних протиріч, навчальних та побутових проблем (операційно-пізнавальний), це готовність до вирішення завдань – (морально-вольовий).

Під час дидактичної підготовки студентів головне полягає у спрямуванні зусиль на розвиток співробітництва; успішному встановленні особливих відносин неможливо без рівності психологічних позицій викладача і студента. Рівні позиції в спілкуванні дозволяють визнати право студента на власні судження й оцінки, на свій оригінальний погляд на світ, який можна відстоювати на занятті. Завдання викладача - відмовитися від категоричних суджень та оцінок, що не усуває оцінку зовсім, а лише змінює її акцент: студент отримує право оцінити себе сам. Відкритість – одна з характеристик спілкування, яка передбачає щирість і природність, взаємне проникнення у світ почуттів і переживань один одного, що можливе тільки в умовах рефлексивної діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Процес дидактичної підготовки студентів стає керованим з моменту включення механізмів рефлексії, які характеризують самосвідомість, осмислення людиною підстав власних дій і вчинків. Крім того, в якості вихідного моменту рефлексія передбачає спостереження людини за самим собою, своєю діяльністю і способами її здійснення. На

основі рефлексії будуються такі процеси, як самоаналіз, самооцінка, самовиховання, тобто, йде самопроєктування суб'єкта, засвоєння того, що він вважає за потрібне мати у своєму «Я».

широкому розумінні «рефлексія» – це міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відношень зі світом, у якому живе особистість, наприклад, у англійській мові термін «to reflect upon» тлумачать як «розмірковувати над». Поняття «рефлексія» виникло у філософії й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Термін «рефлексія» в науку ввів Р.Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядає свідомість як мислення. Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного. Дж.Локк визначав рефлексію як джерело особливого знання, коли спостереження індивіда спрямовується на внутрішні дії свідомості, тоді як відчуття мають своїм предметом зовнішні речі. Фактично в цьому умовиводі вчений розводить поняття «рефлекс» і «рефлексія» й визначає останнє як особливе джерело знань, народжене внутрішнім досвідом. Таке тлумачення рефлексії стало потім аксіомою інтроспективної психології, котра розглядає рефлексію як спосіб спостереження за психічними актами. У працях І.Канта рефлексія набула гносеологічної форми і стала розглядатися як форма пізнання.

Рефлексія як розумова дія представляє собою дію по виділенню істотних підстав власної розумової діяльності. Вона є однією з опор теоретичного мислення. У мисленні за зразками немає нічого рефлексивного, будь то школяр, студент чи аспірант. І це педагогу також слід знати. Рефлексивність починається там, де виникає відхилення від зразка, де усвідомлюється незадоволеність тим самим знанням. Але це тільки початок рефлексивного руху. Рефлексія призводить до зрушення в зразках, до зміни схем діяльності і думки. І тоді, трапляється, народжується парадокс. Парадоксальне мислення це характеристика вищого рівня рефлексії.

Інтегруючи уявлення про рефлексію та підходи до її визначення, вчені розглядають дану дефініцію на чотирьох рівнях:

- соціально-філософському (як самосвідомість системи, що є елементом цієї системи і фактором її розвитку, або ширше - як інтелект системи, що відображає не тільки саму систему, а й взаємодіючі з нею системи);

- логіко-гносеологічному (як дослідження пізнавального досвіду, принцип людського мислення, що спрямовує на осмислення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання);

- психологічному (як роздум, повний сумнів, протиріччя і коливаний; роздум про свій психологічний стан, схильність аналізувати власні переживання);

- педагогічному (як процес пізнання, вивчення стану, результатів, особливостей своєї навчально-пізнавальної діяльності, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами).

Слід зазначити, що професійна рефлексія є тим новоутворенням майбутнього фахівця, яке дозволяє осмислити власний досвід, професійну позицію вчителя. Це не просто усвідомлення того, що є в людині, але і переробка самої людини, його індивідуальної свідомості, здібностей до пізнання і діяльності, це шлях пошуку в собі «духовного, сутнісного», це шлях до самого себе. «Рефлексія це не просто знання чи розуміння самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють Вас, Ваші особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення, коли змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії - предметно-рефлексивні відносини» (Н. Пешкова).

Розуміння рефлексії як особистісної здатності, визначальної успішності формування конкурентоспроможності студентів знаходимо в дослідженні М. Марусінец [3], яка розуміє рефлексію як чинник розвитку професіоналізму, що проявляється у

здатності студента до постійного особистісного і професійного самовдосконалення та творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції.

Успішність дидактичної підготовки пов'язується (Б. Вульф, В. Харькін) з переходом від «інформаційного» опанування професії, до оволодіння нею в реальності.

даному випадку рефлексія стає основою власного світобачення, відповідальності за результати своєї діяльності. Самоаналіз, самосвідомість професійних ускладнень активізує творчий потенціал майбутнього фахівця, в якому не залишається місця тупиковим проблемам. Самосвідомість продуктивності своєї діяльності, професійних здібностей знімає проблему невирішеності професійних проблем. У подоланні професійних утруднень рефлексія проявляється як ланцюжок внутрішніх сумнівів (обговорення з собою), проблем, труднощів, так і пошук варіантів відповіді на події. Це, нарешті, співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія.

Цікавою для нашого дослідження є наукова думка С. Кульневич, де рефлексивність розглядається в рамках здатності свідомості контролювати ситуацію, тобто як особистісну структуру, здатну «виходити за межі власного «Я», осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою виконаного глибокими, часом трагічними переживаннями порівняння образу свого «Я» з якимись подіями, особистостями; розглядається як вміння конструювати й утримувати образ свого «Я» в контексті переживається події, як установку по відношенню до самого себе в плані своїх можливостей, здібностей, соціальної значущості, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити самооцінку і суспільний статус» [2, с. 52].

Роль рефлексії у навчально-пізнавальній та творчій діяльності студента полягає наступному:

рефлексія необхідна при здійсненні навчально-пізнавальній та творчій діяльності;

на основі рефлексії здійснюється управління навчально-пізнавальною діяльністю студента та її контроль;

рефлексія є одним з основних механізмів розвитку навчально-пізнавальної діяльності студента, а також творчих здібностей;

рефлексія необхідна при описі механізмів діяльності студента для подальшого аналізу його успішності (або неуспішності) у навчально-пізнавальній діяльності.

У той же час, рефлексія найчастіше стихійна, ситуативна, навчальна рефлексія в більшій мірі упорядкована змістом і обставинами навчального процесу і тому піддається зовнішньому впливу, зміні, коригуванню.

Таким чином, рефлексивні процеси є не тільки показником усвідомленого ставлення до процесу навчання, але й інструментом, за допомогою якого здійснюється формування особистості фахівця в процесі професійно-дидактичної підготовки. Реалізуючи свої задуми, враховуючи особливості ситуації, майбутній фахівець повинен вміти вибудовувати комунікацію з різними людьми, аналізувати, контролювати й оцінювати результати своєї роботи і вносити необхідні зміни.

Література:

Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2т. Т. 1/ П.П.Блонский. – М.:Мысль,1979. – 274 с.

Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций к технологиям: Учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК С.В.Кульневич. Ростов-н / Д: Творческий центр «Учитель», 2001. - 160 с.

Марусинець М.М. Сутнісні характеристики феномену «рефлексія» у психолого-педагогічних дослідженнях. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. - Хмельницький : ХГПА, 2013. - Вип.15. - С. 436-440.

Гаран М.С.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри природничо-математичних
дисциплін та логопедії
Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, що проникли в усі його сфери та стали фундаментом нових якісних змін у світі. Нові технології змушують людський мозок еволюціонувати в нечуваному темпі. Народжені цифровою революцією сучасні діти, не уявляють свого життя без гаджетів та інтернету, що накладає неабиякий відбиток не тільки на їхні погляди, а й на спосіб мислення, особливості сприйняття, уваги, пам'яті тощо. Такі трансформації, певна річ, зумовлюють необхідність модернізації підходів до навчання дітей нового покоління, що передбачає пошук ефективних форм, методів навчання та широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес. Науковці, що досліджували зокрема й зарубіжний досвід, запевняють, що саме цілеспрямоване та вміле використання вчителем останніх сприяє підвищенню мотивації та інтересу молодших школярів до навчання, розвитку їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, допомагає в набутті базових навичок у сфері ІКТ [6, с.42]. В таких умовах цілком закономірною є увага держави до впровадження ІКТ в освітній процес.

Зокрема, автори Концепції Нової української школи [2] вбачають інструментом забезпечення успіху нової української школи саме наскрізне застосування ІКТ в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти. Розробники зазначають, що запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. Вони переконані, що ІКТ суттєво розширять можливості педагога та оптимізують управлінські процеси [2, с.9].

огляду на це МОН планує в межах реформування школи створити на допомогу вчителів освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами, українськими е-енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами. Також у Концепції йдеться про створення освітньої онлайн платформи навчальними і методичними матеріалами для учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів. Анонсується також і перспектива переходу на систему освітнього електронного документообігу [2].

Всі ці новації потребують від вчителя навичок та досвіду ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Натомість, практика показує, що більшість учителів початкових класів ще й досі не тільки не мають досвіду впровадження ІКТ в освітній процес, а недостатньою мірою володіють навичками їх використання, на відміну від самих учнів. Зокрема, якраз збільшення цифрового розриву між учителем і учнем стало одним із аргументів обґрунтування змін, наведеним у Концепції Нової української школи [2, с.4].

огляду на це одним з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх учителів початкових класів має бути формування інформаційно-комунікаційної компетентності, яка наразі розглядається більшістю науковців як невід'ємна складова професійної компетентності вчителя.

Дослідженню сутності, структури та змісту інформаційно-комунікаційної компетентності учителів присвячено праці зарубіжних (Д. Букантате, Т. Даунс, Е. Дейк, Е. ван Ейк, К. Пукеліс, Т. Сабальяускас, М. Волман, В. Якстієне) та українських (О. Білоус,

Г. Дегтярьова, О. Кривонос, О. Нікулочкіна, О. Овчарук, Л. Петухова, Є. Смирнова-Трибульська О. Спірін, М. Шишкіна та ін.) науковців.

Як зазначає О. Овчарук, інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними на основі використання сучасних ІКТ відповідно до потреб ринку праці та для ефективного виконання професійних обов'язків [6, с.11].

О. Спірін трактує інформаційно-комунікаційну компетентність як підтверджену здатність особистості автономно і відповідально використовувати на практиці ІКТ для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності [4, с.44].

Відповідно до проекту стандарту вищої освіти, запропонованого МОН України (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>) інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя початкових класів розглядається як здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності вчителя початкових класів та у повсякденному житті.

Особливість професійної діяльності вчителя початкової школи полягає в тому, що саме він адаптує учнів до нового для них середовища та знайомить їх з інформаційно-комунікаційними технологіями як із засобом навчальної діяльності, а не лише інструментом для розваг та спілкування.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів відбувається у процесі опанування навчальних дисциплін «Основи інформатики з елементами програмування», «Сучасні інформаційні технології» та інших, які озброюють студентів загальними навичками використання ІКТ. Проте, на нашу думку, навички впровадження ІКТ безпосередньо в процес навчання молодших школярів окремим освітнім галузям мають формуватися у процесі вивчення відповідних методик початкової освіти з використанням ІКТ.

Для мультимедійної підтримки курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» нами розроблено мультимедійний методичний комплекс навчальної дисципліни. У ході експерименту окрім підтвердження ефективності комплексу для формування методичної компетентності студентів, було також виявлено, що студенти експериментальних груп, які опановували курс методики навчання математики з використанням зазначеного комплексу мають більше можливостей у використанні ІКТ під час навчання учнів математики, виявляють до цього стійке прагнення [1]. З огляду на це, припускаємо, що застосування ІКТ у вигляді мультимедійного методичного комплексу навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» мало позитивний вплив і на формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

До складу мультимедійного методичного комплексу включено конструктор презентацій лекцій; банк мультимедійних матеріалів до практичних/лабораторних занять; банк мультимедійних матеріалів для забезпечення самостійної роботи студентів; банк тестових завдань. Розглянемо окремі складники комплексу в контексті їх впливу на формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів [1].

Конструктор презентацій лекцій з навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» являє собою чітку ієрархічну структуру, в якій рівні нижчого порядку – окремі презентації, що детально розкривають зміст питань теми

можуть бути використані викладачами для створення власних мультимедійних презентацій лекцій. Оскільки навчання математики молодших школярів передбачає використання великої кількості наочних матеріалів, у презентаціях представлено електронний аналог матеріальної наочності, та в динаміці (з використанням анімаційних

ефектив) демонструється робота з нею, що дозволить студентам у майбутній професійній діяльності, як використовувати готову наочність з презентації, так і, за аналогією, створювати власні зразки мультимедійної наочності. Оскільки для розв'язування завдань початкового курсу математики велике значення має чітка послідовність, покроковість виконання, представлені в презентаціях приклади розв'язування завдань, що розгортаються в анімації, можуть бути використані на уроках математики в початковій школі з метою демонстрації алгоритмічності обчислень, виокремлення ключових моментів розв'язання тощо. Підручники з математики та дидактичні матеріали, що містяться в презентаціях у вигляді гіперпосилань, так само можуть бути використані

навчальному процесі початкової школи. Загалом використання під час лекцій мультимедійних презентацій, що входять до складу комплексу у вигляді конструктора презентацій лекцій, окрім формування методичної компетентності студентів, сприяє актуалізації їх знань про мультимедійні презентації, вимоги до їх змісту та оформлення, отриманих у процесі опанування відповідних дисциплін, та знайомить із способами їх використання безпосередньо на уроках математики в початковій школі.

Банк мультимедійних матеріалів до практичних/лабораторних занять з дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», що входить до складу комплексу, представлений набором файлів, структурованих за блоками: відеоматеріали; підручники; нормативне забезпечення освітньої галузі «Математика»; мультимедійні презентації. Використання відеофрагментів реальних уроків математики, представлених в банку, дозволить студентам ознайомитися з можливостями використання на уроках математики мультимедійної наочності, електронних версій підручників та навчальних зошитів, мультимедійної дошки. Мультимедійні презентації представлені в цьому блоці, подібно до презентацій лекцій, дають змогу опанувати навички створення та використання електронної наочності, алгоритмів обчислень тощо. Крім того, до деяких тем навчального змісту пропонуються презентації, створені вчителями початкових класів до уроків математики.

Банк мультимедійних матеріалів для забезпечення самостійної роботи студентів являє собою розширений банк мультимедійних матеріалів до практичних/лабораторних занять за рахунок включення до нього таких блоків: підручники та навчальні посібники з дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», відеопрезентації, відеозаписи коментарів до окремих питань програми з математики для 1–4 класів тощо. Використання відеопрезентацій (презентацій лекцій зі звуковим супроводом) ширше розкриває перед студентами можливості презентацій та демонструє способи розробки матеріалів для позакласних заходів, онлайн-уроків тощо.

Використання останнього складника мультимедійного методичного комплексу – банку тестових завдань (набір тестових завдань з окремих тем навчальної дисципліни, упорядкованих за категоріями відповідно до змісту дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»») дозволяє майбутнім учителям набути навичок розробки та впровадження електронного тестування.

Таким чином опанування курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» з використанням мультимедійного методичного комплексу дисципліни поміж іншим розкриває перед студентами можливості та знайомить з досвідом впровадження ІКТ у процес навчання математики учнів початкових класів.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів, що здійснюється у процесі опанування методик початкової освіти з використанням ІКТ, дозволить студентам набути навичок їх впровадження у процес навчання окремих освітніх галузей, та в майбутній професійній діяльності стане запорукою ефективного здійснення ними навчальної діяльності з використанням засобів ІКТ в аспектах, які відображають особливості конкретного навчального предмету, що є одним із напрямів формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога.

Література:

Гаран, М. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання математики з використання інформаційних технологій [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гаран Марина Сергіївна ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2016. – 362 с.

Концепція Нової української школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Нікулочкіна О. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ О. Нікулочкіна – Запоріжжя, 2009. – 278 с.

Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України [метод. рекомендації.] / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук.- К. : Атіка, 2010. - 88 с.

Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів [Текст] : дис. ... докт. пед. наук. / Петухова Любов Євгенівна – Херсон, 2009. – 564 с.

Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євро-інтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору [посібник] / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; НАПН України, Ін-т ін-форм. технол. і засобів навч. – К. : Атіка, 2014. – 212 с.

Рехтета Л.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

умовах нової освітньої парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Соціально-економічна ситуація, що склалась в Україні, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає ефективного формування професіоналізму вчителя, а також одного з його основних показників валеологічної культури, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання.

Підготовка педагога з високим рівнем культури здорового способу життя сприяє вирішенню пріоритетних завдань системи освіти, одним з яких є «виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [1].

Сьогодні надзвичайно актуальним постає питання формування культури здорового способу життя майбутнього вчителя школи першого ступеня, про що слід піклуватись в період їх вузівського навчання і саме на це зорієнтувати весь освітній процес.

Проблема формування культури здорового способу життя майбутнього вчителя знайшла своє відображення в дослідженнях вчених – педагогів, психологів, біологів, фахівців фізичного виховання: В. Оржеховська, В. Горащук, Е. Булич, Г. Максименко, Т. Ротерс, О. Муравов, С. Кириленко, С. Лебедченко, Г. Голобородько та ін.

Проблемі здорового способу життя як важливого чинника особистості, сучасному досвіду і методиці впровадження оздоровчої освіти та виховання дітей і молоді присвятили свої дослідження науковці О.Д.Дубогай, С.І.Жупанин, В.І.Туташиновський та ін.

У наукових працях О.Д.Дубогай особливу увагу звернено на розвиток особистості у школі освітньо-оздоровчої системи, яка характеризується виховним, освітнім і оздоровчим ефектами. На думку вченого, слабкість і непоширеність знань та вмінь щодо формування і зміцнення здоров'я засобами фізичної культури, здорового способу життя, недостатня їх престижність, низький рівень авторитету у загальній системі навчання привели до формування певного стереотипу суджень у педагогів, лікарів і батьків, який не відповідає сучасним вимогам формування навичок ведення здорового способу життя дітей. Вона вважає, що виховання здорового способу життя дітей — це реалізація єдиного науково обгрунтованого комплексу педагогічних, біологічних і соціально-психологічних профілактичних заходів у системі «школа — сім'я». Представлена мета може вирішуватися з позицій цілісно-системного підходу до розвитку й виховання дитини в дитячому садку й у школі на основі концептуальної оцінки значущості активного рухового режиму як одного з основних компонентів здорового способу життя [2].

Метою статті є визначення місця культури здорового способу життя у професіоналізмі фахівця початкової освіти.

сучасних умовах проблема валеологічного виховання учнівської молоді набуває особливої актуальності. Саме тому валеологічна культура майбутніх фахівців початкової школи розглядається нами як важливий показник їх професіоналізму. Нова соціальна ситуація, що складається для дитини у школі робить умови його життя більш складними й може розглядатися як стресогенна. У кожного учня, що вступає до школи

зростає психічна напруженість. Це відбивається не тільки на фізичному здоров'ї, але на поведінці і навчанні дитини. З психологічної точки зору, цей вік характеризується високою активністю, яка шукає форми та шляхи реалізації. Вироблення адаптаційних форм поведінки у дітей спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я є важливим показником валеологічної культури майбутніх фахівців початкової школи.

Валеологічну культуру можна розглядати як складову педагогічної культури. Сформована система цінностей вчителя визначає його особистісно-професійну позицію і виявляється у педагогічній і валеологічній культурі. Педагогічну і валеологічну культуру об'єднує спільне: розвиток духовних, фізичних, психічних сил людини. Під педагогічною культурою педагога розуміють таку узагальнюючу характеристику його особистості, яка відбиває здатність наполегливо і успішно здійснювати освітню діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з вихованцями.

Вона покликана сприяти удосконаленню освітнього процесу. Функції, які виконує культура педагога, включають у себе не тільки формування світогляду в учнів, розвиток у них інтелектуальних сил і здібностей, засвоєння моральних принципів, але і розвиток фізичних сил дітей, зміцнення їх здоров'я. Особлива увага надається формуванню в учнів мотивів до здорового способу життя. Так, Оржеховська В.М. доводить, що «найприйнятнішою для впровадження в навчальному закладі є така структура реалізації мотивів до здорового способу життя, культури здоров'я:

одержання інформації про здоров'я і експрес-оцінка функціонального стану та рухових можливостей організму, діагностування здоров'я з метою виявлення рівня фізичного, психічного, соціального й духовного здоров'я;

вибір мотивів усвідомлення потреби у здоровому способі життя, культурі здоров'я;

вибір рішення (постановки мети)»[3].

Про рівень сформованості педагогічної і культури здорового способу життя фахівців початкової освіти можна зробити висновок на підставі визначення ставлення педагога до учнів: доброзичливість, щирість, відкритість, бажання допомогти, підтримати не тільки у навчальній діяльності, але і у інших її видах. Компетентність педагога у питаннях валеологічного виховання дозволяє йому давати поради учням по збереженню зміцненню здоров'я під час навчання і у вільний час. В основі такого ставлення лежить розуміння здоров'я як найважливішої загальнолюдської цінності, як умови ефективного навчання школярів, їх саморозвитку, самореалізації.

Культура здорового способу життя вчителів ЗОШ І ступеня включає:

- засвоєння систем наукових знань з проблем збереження і зміцнення здоров'я;
- розвиток умінь і набуття навичок з питань самооздоровлення свого організму й оздоровлення школярів в навчальний та позанавчальний час;
- розвиток на наукових засадах умінь організовувати різні види здоров'я-зберігаючої діяльності учнів, пропагувати набуті знання;
- набуття досвіду творчої діяльності з питань збереження власного здоров'я і здоров'я молодших школярів;
- створення позитивного мікроклімату в колективі навчального закладу;
- використання можливостей позакласної та позашкільної роботи з валеологічно-го виховання учнів;
- проведення систематичної роботи по підвищенню культури здорового способу життя батьків;
- безперервне удосконалення саморегуляції поведінки, спрямованої на взаємодію духовного, фізичного, психічного і соціального аспектів здоров'я;
- досягнення стану гармонії людини з самою собою й навколишнім світом.

Ці питання розглядають студенти спеціальності «початкова освіта» при вивченні дисципліни «методика навчання основам здоров'я і фізичної культури».

XXI столітті суспільство і школа прагнуть до гуманізації, коли на передній план виходять цінності свободи, ненасильства, творення людини без шкоди для його здоров'я, даний час стала очевидною необхідність глибокого і всебічного вивчення здоров'я школярів, факторів, що його формують.

Молодший шкільний вік - досить важливий період для формування здорового способу життя дитини. По-перше, в цей час організм дитини інтенсивно росте. По-друге, відбувається адаптація до нових шкільних умов існування. По-третє, навчання - напружена розумова праця, пов'язана з напругою великої кількості центрів кори великих півкуль. Від того, які умови для навчання та розвитку дитини створені в школі, першу чергу залежать здоров'я та формування здорового способу життя людини, яка розвивається. Останнє особливо актуально для дітей молодшого шкільного віку, тому що цей час самовизначення особистості передбачає визначення позиції в різних сферах життєдіяльності. Зокрема, у молодшому шкільному віці значимо формування потреби у веденні здорового способу життя.

Здоровий спосіб життя - характер життєдіяльності людини, спрямований на формування, збереження, зміцнення і відновлення здоров'я. Складові здорового способу життя містять різноманітні елементи, що стосуються усіх аспектів здоров'я - фізичного, психічного, соціального і духовного. До основних принципів здорового способу життя належать: висока рухова активність, збалансоване харчування, відмова від шкідливих звичок, здатність протистояти психоемоційним стресам, сприятливі умови праці, побуту і відпочинку, володіння елементарними методиками самоконтролю, систематичне виконання гігієнічних процедур тощо.

Важливим складником шкільної освіти є формування мотивації до збереження та зміцнення здоров'я.

Отже, культура здорового способу життя має велике значення для майбутнього фахівця початкової освіти. Вона сприяє його професійному й особистісному саморозвитку і самовдосконаленню. Педагогічна культура, компетентність педагога визначаються у сучасних умовах тим, яке місце посідає культура здорового способу життя у його роботі.

Література:

Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002. [Електронний ресурс] - режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

Дубогай О. Д. // Інтеграція рухомої діяльності в системі навчання і виховання школярів: Методичний посібник для вчителів початкової школи та фізичної культури, студентів та батьків / О.Д. Дубогай, - К.: Оріяни, 2001.- 152 с.

Оржеховська В.М. Стратегія педагогіки здорового способу життя/ В.М. Оржеховська // Психологія і педагогіка, – 2008. – №8. – С.19 – 26.

Січко І.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти,
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Основну мету сучасної освіти можна визначити як підготовку компетентних фахівців початкової освіти, які вільно володіють професією, конкурентоздатних на ринку праці, спроможних до постійного професійного росту в сучасному середовищі. Ідея розвитку екологічної компетентності є однією із ключових ідей модернізації виховання і освіти, необхідність якої історично передбачена у вигляді корінних змін світогляду, традицій, стилю мислення, мотивів поведінки людей, які становлять сучасний соціум [1, с.4].

Аналіз досліджень і публікацій. Розробкою теоретичних основ екологічних проблем суспільства займалися В. Вернадський, М. Моїсеєв, А. Урсул. У роботах західних учених (М. Вебера, Б. Коммонера, К. Льюїса, Г. Маркузе, А. Печчеї, К. Поппера, Е. Фромма, М. Хайдеггера, А. Швейцера, О. Шпенглера) порушується питання кризи західноєвропейського світорозуміння. Форми еволюції сучасної цивілізації, ефективність різних моделей соціуму аналізуються в роботах У. Бекка, Д. Белла, Б. Гаврилишина, Ф. Кессіді, Х. Ортега-і-Гассета, К. Поппера, П. Сорокіна, А. Тойнбі, Ф. Фукуями, К. Ясперса.

У дослідження сучасних українських і російських учених (М. Реймерса, Г. Бачинського, М. Кисельова, Ю. Злобіна, В. Крисаченка, В. Данилова-Даниляна) прослідковується думка про розвиток екологічної культури у зв'язку з необхідністю пошуку можливостей гармонізації відносин суспільства і природи. Зазначені наукові дослідження є суттєвим внеском у розробку питання формування екологічної свідомості, проте проблема екологічної компетентності вчителів школи І ступеня являє собою насичене дослідницьке поле.

Мета статті – визначити шляхи формування екологічної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. У працях В. Сухомлинського було висловлено багато актуальних для сьогодення ідей щодо формування у дітей емоційно-ціннісного, культурного ставлення до навколишнього середовища. Талановитий учитель нагадував, що „людина була та завжди залишиться дитиною природи”, тому у навчально-виховному процесі все те, що „споріднює її з природою”, необхідно ефективно використовувати для залучення дитини до багатства духовної культури людства [6, с.16]. Причому природа є важливим засобом виховання людини в будь-якому віці, дозволяючи з року в рік поступово вдосконалювати, шліфувати у неї естетичне сприйняття світу. В.Сухомлинський писав про те, що на початку професійної роботи його турбували випадки байдужого та часто навіть жорстокого ставлення дітей до квітів, тварин чи птахів. Педагог прийшов до висновку, що для руйнування такого ставлення необхідно виховувати у дітей почуття прекрасного, допомагати усвідомити красу навколишнього світу. Причому він вважав, що милування красою природи є лише першим паростком у дітей їх добрих почуттів до живого, які треба розвивати, „перетворюючи в активне прагнення до діяльності” [6, с.53].

Протягом усієї своєї професійної діяльності В. Сухомлинський цілеспрямовано вдосконалював власну педагогічну технологію формування у дітей бережливого ставлення до живої природи, прагнення активно працювати для її відтворення, поширювати світ краси.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87, метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, техніки й технологій, екологічної та інших ключових компетентностей на основі опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основ наукового світогляду і критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки учнів у довкіллі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку.

Одним з основних завдань нової української школи є становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної

практичної діяльності. Характерним для школи I ступеня є практична спрямованість змісту, інтеграція знань, що дозволяє краще врахувати визначальну особливість молодших школярів – цілісність сприймання і освоєння навколишньої дійсності [2].

Сучасна парадигма освіти передбачає формування у майбутніх фахівців початкової освіти ряду взаємопов'язаних головних ключових компетентностей: професійної, особистісної, соціальної, комунікативної (Н. Пустовіт, В. Маршицької, О.Пометун, О.Савченко, Л. Руденко та ін.), зокрема й екологічної компетентності.

Екологічна компетентність фахівців початкової освіти – це теоретична і практична підготовка до здійснення діяльності, пов'язаної з розвитком особистості дітей молодшого шкільного віку. Екологічна компетентність є важливим складником загальної професійної компетенції в тій частині, яка стосується педагогічного супроводу з метою надання допомоги школярам у гармонізації стосунків з природним довкіллям, вихованню екокультурної особистості дитини.

Екологічну компетентність як психолого-педагогічну категорію розглядають як складову життєвої компетентності, яка стосується взаємодії особистості й навколишнього середовища. Як особистісна характеристика розглядається здатність особистості приймати рішення і діяти у життєвих ситуаціях так, щоб якомога менше завдавати шкоди довкіллю [5, с.186].

Отже, екологічна компетентність – це:

здатність особистості приймати рішення і діяти так, щоб якомога менше завдавати шкоди довкіллю;

прояв екологічної культури особистості у довкіллі, де вона здійснює власну діяльність і може реально впливати на її стан;

характеристика, що дозволяє сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку;

здатність особистості до такої діяльності у побуті й природному середовищі, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід, цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля;

показник сформованості екологічної культури особистості [4, с.392].

Однією з фундаментальних характеристик сучасного світогляду має стати визнання природи однією з найвищих цінностей людства. У системі природокористування сьогодні створюється особливий елемент – виробництво необхідних для життя екологічних умов, соціальною основою яких може стати тільки екологічно грамотна, духовно розвинута особистість – носій екологічної культури.

Теоретичний аналіз історичних змін, пов'язаних зі зростанням екологічних протиріч, поглиблює уявлення про складні механізми соціальної взаємодії з навколишнім

середовищем, дозволяючи аргументувати необхідність переходу до екологічного суспільства.

Поняття компетентності у педагогіці набуває поширення у зв'язку з запровадженням нових освітніх стандартів. Компетентність більшість учених розуміє як інтегральну характеристику особистості, що проявляється у здібності й готовності, які ґрунтуються на заняттях і досвіді, набутих у процесі її навчання і соціалізації, орієнтованих на самостійну і успішну участь у діяльності. Однак, як наголошують учені, психолого-педагогічний інструментарій для визначення рівнів компетентності недостатньо розроблено. Екологічну компетентність, її місце в особистісному розвитку фахівців початкової освіти вивчено недостатньо [1, с.5].

Відповідно до поставленої проблеми, на базі факультету дошкільної та початкової освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського зі студентами 7 курсу спеціальності „Початкова освіта” проведено дослідження стану сформованості екологічної компетентності майбутніх фахівців школи I ступеня у рамках проекту „Чисте довкілля”.

Дослідження проводилося поетапно. На першому етапі дослідження передбачалося діагностування студентів з метою визначення рівнів сформованості екологічної компетентності майбутніх вчителів, на основі критеріїв, які визначені в ході дослідження:

- особливості сприйняття природи;
- характер емоційної реакції на красу;
- характер мотивів ставлення до природи та її охорони;
- характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до природних об'єктів.

На основі даних критеріїв визначено рівні екологічної компетентності: високий, середній, низький.

ході даного дослідження використано діагностичні методи:

- спостереження за діяльністю студентів;
- бесіди та анкетування, яке передбачало відповіді на питання:

1. Чи вважаєте ви, що природа нашої планети в небезпеці?

а) так; б) так, але не знаю чому; в) байдуже.

Чи вважаєте ви, що в сучасному світі існують екологічні проблеми? а) так; б) так, але не знаю які саме; в) байдуже.

Як ви вважаєте, транспорт впливає на організм людини?

а) так; б) має незначний вплив; в) ні.

На вашу думку, зелені насадження відіграють якусь роль для нашого довкілля?

а) так; слугують як окраса довкілля; б) байдуже.

Чи знаєте ви, як впливають кислотні дощі на навколишнє середовище?

а) так; знаю що впливають, але не знаю як; б) ні, не знаю.

Чи знаєте ви, які природоохоронні території є на

Миколаївщині? а) так; знаю, але не пам'ятаю які; б) ні, не знаю.

Чи брали ви особисту участь у заходах щодо покращення стану довкілля? а) так; б) ще ні, але планую; в) байдуже.

Які заходи плануєте?

аналіз виконання студентами завдань з метою з'ясування стану практичного розв'язання досліджуваної проблеми.

Аналіз констатувального етапу дослідження показав, що найбільший відсоток студентів має середній (54%) рівень сформованості екологічної компетентності, високий – 42%, низький – 4%.

На другому етапі дослідження було проведено ряд заходів, спрямованих на формування екологічної компетентності майбутніх фахівців школи I ступеня та залучення студентів до природоохоронної діяльності: озеленення території університету; випуск листівок, інформуючих студентську молодь про екологічні проблеми; виготовлення

соціальної рекламної продукції (бігборд „Екологія – наш спільний біль”); організація конкурсу студентських рекламних проєктів „Стан сучасного довкілля”; організація міської студентської акції по озелененню м.Миколаєва „Подаруй місту ковток кисню”; оформлення інформаційного стенду „Екологія і ми”; відвідування екологічно чистих куточків міста і області; проведення екологічної вікторини для студентів; створення календаря екологічних подій.

На завершальному етапі проєкту з метою дослідження змін у рівнях сформованості екологічної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти було використано ті ж діагностичні методи, що й на першому етапі.

Зріз результатів дослідження засвідчив про суттєве покращення високого рівня сформованості екологічної компетентності у студентів, а саме – 62 %, натомість середній рівень – 35%, низький – 3%.

Висновок. Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що умовою успішного формування екологічної компетентності майбутніх фахівців школи І ступеня виступає комплексне застосування сучасних форм, методів і технологій навчально-виховного процесу, що включають експеримент і пошук, розвивають аналітичні вміння, здатність критично осмислювати явища, інформацію та досвід, знаходити і обґрунтовувати варіанти вирішення екологічних ситуацій.

Література:

Взаємодія сім'ї і школи у формуванні екологічної компетентності школярів : метод.пос.для вчителя /автор Л.Д. Руденко. – К.: Педагогічна думка. – 2008. - 32 с.

Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. – 37 с.

Малицька О.В. Формування культури професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи на основі компетентного підходу / О.В. Малицька // Збірник наукових праць БДПУ. – №2. – Бердянськ., 2009. – 272с.

Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості О.Л. Пруцакова //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць – Вип.8: - Кн.2. – К., 2005. – С.392.

Пустовіт Н.А. Сутнісні характеристики екологічної компетентності школярів / Н.А. Пустовіт // Зб.наук.праць. – Педагогічні науки. – Херсон, 2005. – С.186.

Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад.школа., 1976. – Т.2: Як виховати справжню людину.

Авраменко К.Б.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент початкової освіти
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність. Кардинальні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, вимагають ретельного перегляду відношення до загальнолюдських цінностей. Особливу функцію в розв'язанні цієї проблеми, як доводить світовий досвід, виконує освіта. Серед пріоритетних сучасних тенденцій освітньої сфери – визнання філософії освіти та перегляд її парадигми, відродження національних традицій, приведення державних програм та методів оцінки знань у відповідність із зарубіжними стандартами та входження України в світовий освітній простір.

Метою даної публікації ми визначили обґрунтування значення використання освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів школи І ступеня.

Виклад основного змісту. Особливе місце в суспільстві займає педагогічна освіта, найважливішим завданням якої стало забезпечення неперервності, ступінчастості, гнучкості у підготовці спеціалістів широкого профілю. Швидко оновлення знань, інтеграція та трансформація наукових дисциплін принципово вплинули на функції вищої освіти та вимоги до фахового рівня його випускників. Тож реалізація цілісної системи підготовки педагогічних кадрів, яка повинна забезпечити їх соціальні потреби, піднесення престижу вчительської праці у складних ринково-економічних умовах, вимагає суттєвих змін в організації всіх складових освітнього процесу сучасних вищих навчальних закладів.

Оскільки під «підготовкою» розуміють «запас знань, досвіду, здобутих у процесі навчання, практичної діяльності» [4, с. 359; 10, с. 317], то метою вищого закладу освіти професійна підготовка майбутнього вчителя школи І ступеня як цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, ознайомлення та узагальнення передового педагогічного досвіду. Результатом даного процесу можна вважати вироблення у майбутніх учителів готовності до педагогічної діяльності та формування професійної компетентності.

свою чергу, під дефініцією «готовність до педагогічної діяльності» вчені та дослідники розуміють можливість швидко адаптуватися та впевнено почувати себе в умовах школи, успішно розв'язувати завдання освітнього процесу, визначати оптимальні способи педагогічного впливу, аналізувати результати своєї діяльності [2; 3; 5].

Використання освітніх технологій у процесі професійної підготовки вчителів дозволяє формувати у них здатності до врахування індивідуально-особистісних особливостей розвитку, набуття досвіду спілкування та співпраці з усіма суб'єктами педагогічної взаємодії (здобувачі освіти, колеги, батьки, громадські об'єднання тощо).

Терміни «технологія навчання» та «педагогічна технологія» зустрічаються вже на початку ХХ століття в працях відомих педагогів В. Бехтерева, А. Ухтомського, С. Шацького, а наприкінці 70-х ХХ ст. дана проблема зацікавила науковців різних країн (К. Бруслінг, Т. Ільїна, М. Кларк, Л. Салаї, С. Шаповаленко та ін.). Педагоги дійшли висновку, що технологіяє не лише додатковим засобом і новою системою, а й відіграє значну роль в освітньому процесі, змінюючи його організаційні форми, методи, зміст, що, у свою чергу, впливає на педагогічне мислення майбутніх учителів.

Це означає, що сутність освітніх технологій полягає у попередньому проектуванні процесу навчання з урахуванням дидактичних цілей і заданого рівня засвоєння. Освітні технології акцентують увагу на процесі створення, а не лише на застосуванні конкретних методів, організаційних форм і засобів навчання, а також – орієнтуються на передбачуваний результат.

Бажання вчителів використовувати у своїй професійній діяльності освітні технології діалектично пов'язано з постійним пошуком нестандартних дидактичних, методичних, технологічних рішень, оптимальних форм роботи та організації освітнього процесу у навчальних закладах.

Важливо зазначити, що такий підхід до сутності педагогічної діяльності не можна вважати абсолютно новим. Наш висновок підкріплюємо посиленою увагою освітян до педагогіки співробітництва та новаторської педагогічної діяльності, ідеї якої дістали широкого визнання у нашій країні у другій ХХ століття. Швидкого розповсюдження дістали авторські методики – «Школа людяності» (Ш. Амонашвілі), «Школа радості» (В. Сухомлинський), використання опорних сигналів та блок-конспектів (В. Шаталов, М. Щетинін та ін.), створення умов для вільного розвитку учнів та впровадження методів випереджаючого, коментованого та індивідуально-диференційованого навчання учнів початкової школи (С. Лисенкова, С. Логачевська, О. Потапова та ін.) тощо.

Крім того, набуття протягом тривалого часу широкого спектру інтерпретацій освітніх технологій фактично свідчить про бажання подолання стереотипів у плануванні, змісті, формах та прийомах організації діяльності навчальних закладів, що, в свою чергу, сприяє підвищенню якості освіти та оптимізації освітнього процесу.

Таким чином, технологізація освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального дидактичного матеріалу, системи занять, методичних рекомендацій до їхнього проведення, що повинно знайти вияв у змісті, способах, організаційних формах і методах здійснення професійної підготовки вчителів школи І ступеня.

Важливим також є переосмислення статусу викладача, адже за умови використання технологічного підходу в освітньому процесі він перетворюється на організатора педагогічної діяльності та співробітництва, консультанта, тьютора, який не тільки «керує» та «контролює», а й залучає майбутніх вчителів до самостійної пошукової діяльності самоосвіти.

Реалізація технологізації освіти неможлива без використання активних форм проведення навчальних занять, а також методів активного опитування, діагностики й контролю за якістю освіти.

Особливого значення в умовах сьогодення набуває інтерактивність у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів. Аналіз підходів науковців до означеної проблеми (О. Кузьменко, С. Кушнірук, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сорока; У. Темпл, К. Мередіт, Дж. Стіл, К. Сміт та ін.) переконує, що інтерактивна діяльність передбачає організацію й розвиток діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до розв'язання спільних, проте значущих для кожного учасника завдань.

ході такого навчання майбутні педагоги вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися іншими людьми.

Таким чином, проведений аналіз науково-методичних джерел дозволяє переконатися в широкому діапазоні освітніх технологій. Безперечно корисним є використання ділових та дидактичних ігор, інтерактивних технологій та технології формування критичного мислення [7; 9] та багатьох інших, які посіли чільне місце серед активних форм навчання, оскільки дозволяють розглядати безпосередньо в освітньому процесі сучасного вищого навчального закладу різноманітні педагогічні ситуації.

Використання освітніх технологій у підготовці фахівців початкової школи дозволяє залучати до розв'язання проблем, наближених до майбутньої професійної діяльності.

Важливо зауважити, що активізація професійної підготовки майбутніх педагогів для школи і ступеня, готовність до використання сучасних освітніх технологій в певній мірі залежить від кваліфікації і педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу, його ерудиції, наукової й методичної творчості, особистісних якостей, під впливом яких у студентів формується відповідне ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності [1; 6].

цілому, ми приходимо до висновку, що використання освітніх технологій у практиці вітчизняної вищої школи сприятиме формуванню загальної культури і майстерності та виступає загальним знаменником професійної компетентності майбутнього вчителя.

Література:

Гузев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.

Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: Структура, функціонування, тенденції розвитку / За ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 228 с.

Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навчальний посібник. – К., 1997. – 168 с.

Новий тлумачний словник української мови: У 4-х т. – Т. 3. – К.: В-во „Аконіт”, 1999. – 928 с.

Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: Методологія та інструментарій: Монографія: К.: КМА, ІЗМН, 1996. – 264 с.

Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів 10(11) класів загальноосвітн. навч. закл. / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 192 с.

Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических заведений / В. А. Сластенин, Н. Ф. Исаев, А. Н. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 226 с.

Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.

Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986. – 388 с.

Марущак В.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової освіти

факультету дошкільної та початкової освіти

Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

ПРО ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Розвиток мовлення є провідним принципом навчання рідної мови в початкових класах, який пронизує і об'єднує всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Сьогодні проблема розвитку мовлення учнів у школі є дуже актуальним. Оскільки діти не завжди можуть чітко висловити свої думки, їм бракує активного словникового запасу. Отож, завдання школи полягає у забезпеченні можливості розвивати своє мовлення на уроках.

Проблемою розвитку зв'язного мовлення займалося багато вчених, зокрема: М.Р. Львов, О.Н. Горошковська, Г.К. Лідман-Орлова, Т.Г. Рамзаєва, Т.А. Ладиженська, А.П. Каніщенко, О.І. Мельничайко, М.І. Пентелюк, А.А. Венгер, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Л.Р. Войтко, Д.Б. Ельконін, О.О. Леонтєв, Р.Р. Лурія, Г.О. Люблінська, В.О. Біль та інші.

Проте дана проблема не є науково обґрунтованою у повному обсязі й тому залишається актуальною, що визначається і потребою сучасної початкової школи, оскільки проблема розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів, а саме збагачення словникового запасу завдяки ілюстративному матеріалу була, є і буде визначати формування мовно-національної свідомості дитини, основи якої закладаються на уроках рідної мови.

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності, на що й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку.

Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила й виразність рідного слова. Тому вчителям особливу увагу слід приділяти розвитку усного і писемного мовлення. А для цього потрібно постійно розширювати життєвий досвід учнів: вчити їх спостерігати, уявляти, творчо мислити й відчувати, оцінювати і узагальнювати, а потім передавати словом усе побачене, почуте, пережите.

Мовна ситуація в Україні така, що в багатьох сім'ях спілкуються російською мовою. Особливо це стосується південно-східного регіону. Проте батьки, розуміючи значення української мови, віддають навчатися своїх російськомовних дітей в школи українською мовою викладання. Завдання учителя початкових класів полягає в тому, щоб вже з перших днів слід вчити дітей усному українському мовленню.

умовах сьогодення своєчасне і повноцінне оволодіння дитиною рідною мовою, багатством її змістовних і виражальних засобів має неабияке значення для розвитку дитини. А для розвитку мовлення дитини важливе значення має навколишнє середовище (дім, школа, родина, друзі, природа) та активне спілкування школярів у навчально-виховному процесі. Адже учень, який вміє висловлювати свою думку, позбавлений

багатьох комплексів, завжди активний в розмові, так як він вміє оперувати потрібними словами і мовними зворотами, у житті більш успішний. Такі школярі відчують і розуміють значення слова, правильно його вживають і вводять в речення. Учитель покликаний забезпечити мовленнєвий розвиток молодших школярів, навчити їх грамотно правильно висловлюватись в усній та писемній формах мовлення, дотримуючись норм української літературної мови, формує звичку користуватись словником. Ця клопітка праця над формуванням і розвитком мовлення школярів вимагає чималих зусиль і підготовки вчителя початкових класів.

Учені-методисти розробили систему розвитку мовлення учнів, яка широко використовується в школі. Вона включає організацію мовних ситуацій, мовного середовища, словникову роботу, синтаксичні вправи, роботу над текстом, інтонаціями, над виправленням і вдосконаленням мовлення.

перших днів перебування дитини в школі перед нею стоїть завдання навчитися висловлювати свої думки правильно, послідовно, точно і виразно. Тому навчальними ситуаціями слід спонукати учнів до безпосередніх висловлювань (створення власних текстів), заохочувати до складання казок, віршів, придумування своїх фіналів до казок оповідань. А оскільки у дітей різний мовленнєвий розвиток, то ініціатором і творчим лідером стає саме вчитель.

Безумовно, мовлення фахівця з вищою освітою повинно бути чистим, бездоганим, простим, доступним для розуміння. Але проблема низького рівня мовлення майбутніх фахівців сьогодні є і вимагає негайного вирішення.

Зазвичай для опанування норм літературної мови студентам замало вивчення граматичних і правописних правил – необхідна постійна робота з різноманітними за стилями текстами, живе спілкування в професійно зорієнтованих ситуаціях. Вирішувати це завдання необхідно на спеціальних заняттях з культури мови, а також в процесі вивчення інших лінгвістичних дисциплін, але на жаль за навчальним планом на спеціальність «Початкова освіта» відведена недостатня кількість годин на спеціальні дисципліни з української мови. Це та перша причина, за якою викладачеві складно працювати викладачеві над розвитком мовлення студента. По-друге, сучасна система навчання, що вимагає забезпечення балами за семестр, не сприяє формуванню мовленнєвих (на сам перед, усних, а також писемних умінь і навичок), тому що студент вважає, що набраною ним сума балів забезпечує достатньо для отримання оцінки. Виконані ж ним роботи мають компліятивний характер, завдяки інтернет ресурсам. Самостійні роботи: твори, роздуми, описи, есе, виконуються в писемній формі і лише перевіряються викладачами,

це, можливо, хоч якось розвиває писемне мовлення. На практичних заняттях студенти відповідають на питання, «зазирають» в свої записи, і тому така ситуація вимагає пошуку нових форм і прийомів навчання майбутніх фахівців початкової освіти, завдяки яким буде можливість поєднати вивчення фактичного матеріалу і розвитку мовленнєвої практики. Вдаємося не тільки до лінгвістичного (ортологічного), але й до психологолінгвістичного підходів. Психолінгвістичний підхід поєднує два напрямки: риторичний – визначається лінгвістичними характеристиками мовленнєвого повідомлення (його композицією з використанням мовних, образних засобів тощо), які підпорядковані слухачам, ситуаціям та іншим факторам; діяльнісне – залежить від рівня розвитку у студента навичок основних видів мовленнєвої діяльності.

Навчання спілкуватися, як необхідної умови формування, удосконалення, професійного зростання майбутнього фахівця, сприяло залученню студентів до активної участі в проведенні засідань Круглого столу, фольклорно-етнічного гуртка «Барви України», науково-практичних конференцій підготовці доповідей, презентацій, розробці таблиць та опорних схем, варіантів завдань, вправ до різних тем тощо.

Готуючись до різних заходів, виступів, представляючи результати своєї творчості, майбутні вчителі початкової освіти навчалися спілкуватися, планувати,

доречно використовувати мовні і немовні засоби виразності. Такий підхід забезпечував високий розвиток творчої психолінгвістичної мислительської діяльності, сприяв свідомому засвоєнню теоретичного матеріалу. Особливо ефективним було виконання індивідуальних, пізнавальних, дослідницьких завдань, що передбачали створення такої мовленнєвої ситуації, яка змушувала студентів, спираючись на отримані знання з української мови, самостійно шукати рішення. Так, організовуючи засідання Круглого столу «Походження слов'янських прізвищ, імен», студенти підготували інформаційні повідомлення про походження власних прізвищ, імен, зуміли виголосити промови чи повідомлення, завдяки дуже серйозній підготовці і відповідальності. Викладач звернула увагу студентів не тільки на правильність оформлення тексту публічного виступу, але на виголошення промови: чіткість вимови звуків, темп мови, на паузи. Також слід враховувати і те, чи майбутні педагоги, виголошуючи доповідь, вміють ділити текст на частини – логічно, смислово окреслені такти. Важливо при побудові студентського публічного виступу на засіданні науково-практичної конференції чи засідання Круглого столу формувати звичку користуватися словниками; звертаємо увагу на основні критерії добору аргументів: істинність доказів; міцний зв'язок з твердженням (тезою), орієнтацію на обрану аудиторію, паралельне використання аргументів «за» і «проти»; образну форму аргументації.

Успіх публічного виступу майбутнього педагога залежить від того, як він володіє своїм голосом та навичками повсякденного літературного мовлення. І зрозуміло, що студентам наголошуємо й на те, що досвідчений промовець виступаючи перед аудиторією не мусить бути самозакоханим, самозадоволеним. Він буде враховувати й те, що в залі сидять теж фахівці даного профілю, високо ерудовані, і тому триматися треба обережно. Викладач навчає студентів публічного виступу і дає поради щодо планування публічного виступу і виголошення промови перед аудиторією.

Отже, викладачі вузів працюють над розвитком мовлення майбутніх учителів початкових класів, так як їх якісна підготовка сприяє активній мовленнєвій діяльності молодших школярів у навчальному процесі. Адже виховання соціально активної, творчо багатой особистості неможливо здійснювати без опанування нею рідної мови й мовлення в усіх її функціях.

При роботі з різними типами творчих розвивальних завдань, до предметів за основу взято логічні операції, без яких неможливо розвивати мислення учнів: порівняння, узагальнення, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Отже, розвиток мовлення майбутніх фахівців початкової освіти посідає одне з головних завдань навчального процесу в цілому. Провідним завданням у цій роботі є формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Рівень сформованості в майбутніх педагогів умінь створювати зв'язні висловлювання не достатньо великий. Про це свідчать усні та письмові відповіді студентів, в яких зустрічається різноманітні стилістичні помилки.

Науковці О. Біляєв, А. Лорін, М. Левківський, М. Пентелюк, І. Олійник, Н. Янко та інші мовленнєві помилки пояснюють 3 основними причинами: перша – тиск мовної системи – її можливостей, а мовна норма – конкретно-історична реалізація системи. Оскільки відмінність між ними існує факт її нерівномірного засвоєння під час оволодіння мовою не підлягає сумніву, системні помилки неминучі і є ознакою мовлення конкретного мовця. Друга причина – складність механізму становлення мовлення. Третя причина – недостатньо високий рівень загальної мовленнєвої культури оточуючих людей. Усі помилки, що зустрічаються у мовленні викладача, відображаються у мовленні дитини.

Варто зауважити, що проблема розвитку зв'язного мовлення майбутніх учителів початкових класів існує і потребує негайного розв'язання. Важливою умовою ефективного формування студентів будувати зв'язні висловлювання є знання і вміле застосування

правил орфоепії (під час усних висловлювань та орфоепії і правопису) під час письмових творчих робіт.

Кожному вчителю початкових класів потрібно у своїй діяльності разом з учнями удосконалювати свої комунікативні вміння. І робити це не заради самого процесу, а на благо дитини.

Література:

- Бадер В. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням/
В. Бадер// Початкова школа. – 2000. - №8. – С. 41-44.
- Ушакова О.С. Основные направления работы по развитию речи
дошкольников/ О.С.Ушакова. – М.: Просвещение, 1994. – С. 10-21.
- Янко Н.С. Причины стилистических ошибок та засоби запобігання
ним/ Н.С. Янко// Початкова школа.- 2006.- №2. – С.8-9

Тимченко А.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти,
Миколаївський національний університет
Імені В.О.Сухомлинського

КОМП'ЮТЕРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується глобальним процесом інформатизації, розробкою і освоєнням нових технологій, серед яких найбільш розповсюджені інформаційно-комунікаційні технології. Поняття комп'ютерної грамотності з'явилося разом з введенням у школу предмета інформатики. Модернізація початкової школи диктує нові вимоги до покоління педагогів, які володіють комп'ютерною грамотою, технічними і програмними засобами, орієнтуються в інформаційному просторі. Тому кожний майбутній вчитель початкових класів повинен бути підготовлений до використання ІКТ у своїй професійній діяльності, уміти творчо й нестандартно вирішувати навчально-виховні задачі, які ставить перед ними сучасна освітня практика [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами фахової підготовки вчителів початкових класів до використання ІКТ займалися Н. Воропай, С. Гунько, Ю. Дорошен-ко, І. Доніна, С. Колесніков, А. Коломієць, В. Коткова, О. Кравчук, М. Левшин, Н. Листо-пад, Г. Ломаковська, О. Майборода, Й. Ривкінд, Ф. Ривкінд, Ю. Первін, Л. Петухова, А. Семенов, О. Снігур, О. Співаковський та ін.

Мета статті – розкрити сутність поняття «комп'ютерна грамотність» як складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що на початку 60-х років ХХ століття став активно вживатися термін «комп'ютерна грамотність». Згідно з думкою В. Оксмана, комп'ютерна грамотність – це знання принципів роботи і можливостей комп'ютера, а також вміння їх застосовувати безпосередньо у своїй діяльності.

Л. Макаренко визначає термін «комп'ютерна грамотність» як сукупність знань і вмінь, необхідних кожному індивіду для ефективного функціонування у своїй соціальній групі у всіх видах діяльності, де комп'ютерні технології застосовуються прямо чи опосередковано [2, с. 16].

Комп'ютерна грамотність (англ. computer literacy) – оволодіння мінімальним набором знань і навичок роботи на персональному комп'ютері. Знання основ комп'ютерної грамоти вчителем початкових класів має свою специфіку і зумовлене певними обмеженнями: гігієнічними вимогами, особливостями психології молодших школярів, відсутністю у них користувачьких навичок. Савченко О.Я., визначаючи напрямки застосування комп'ютерів як багатофункціонального засобу навчання, вказує на два можливі шляхи: використання комп'ютера як об'єкта вивчення і для оволодіння учнями способами застосування комп'ютера як засобу навчальної діяльності. [3, С. 357]. Перший передбачає засвоєння знань, формування умінь

навичок, які дозволяють використовувати комп'ютер при вирішенні навчальних і особистісних задач. Це шлях формування елементарної комп'ютерної грамотності як складової загальноосвітньої підготовки учнів [3, С. 357] і реалізується за допомогою спеціальних курсів пропедевтики інформатики або в ході вивчення курсу «Технології». Другий – передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні предметів початкової школи, в ході організації самостійної індивідуальної і групової навчальної роботи учнів.

Сучасний вчитель повинен володіти основними прийомами роботи в Інтернеті, розуміти, як організовані служби глобальної мережі, якими ресурсами можна скористатися для поповнення своїх методичних знань, як дізнатися через Інтернет про педагогічний

досвід [4]. Необхідними для вчителя є знання, навички та вміння щодо організації та виконання пошуку потрібної інформації, що зберігається у веб-документах, здійснення за допомогою електронної пошти зв'язку зі своїми колегами.

Пошуки шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи дали змогу вийти на гнучкі технології навчання. Інтенсивна технологія навчання перш за все передбачає нові організаційні форми взаємодії викладача та студента, а також нову систему діагностики та контролю навчального процесу. Проте, їх характерною ознакою є перенесення центру уваги у навчанні на самостійну роботу, на створення умов, які б стимулювали систематичне, активне, самостійне оволодіння знаннями.

Формування комп'ютерної грамотності учителів початкової школи не можливе в межах однієї дисципліни і вимагає уваги протягом всього навчання в університеті. У зв'язку з цим до вибіркової частини навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю «Початкова освіта» Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського включено перелік дисциплін, вивчення яких необхідне для опанування методики викладання нової дисципліни Державного стандарту початкової освіти – «Інформатика», а саме таких навчальних курсів як: «Інформатика та сучасні інформаційні технології з методикою навчання», «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми», «Нові інформаційні технології із методикою навчання: комп'ютерні технології». Робочими навчальними програмами на вивчення зазначених дисциплін передбачено загальним обсягом 180 годин (шість кредитів ECTS): аудиторні заняття – 60 годин, самостійна робота студента – 120 годин. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до впровадження оновленого Державного стандарту забезпечується через різноманітні форми навчальної роботи: лекції, практичні та лабораторні заняття, колоквиуми, де студенти знайомляться зі структурою стандарту, змістовими лініями навчальних програм, умовами реалізації мети, завдань та програмним забезпеченням курсів, стандартом моніторингу навчальних досягнень учнів, змістом навчання по класах. У підготовці майбутнього вчителя поряд з роз'яснювально-ілюстративними методами навчання використовуються проблемні, пошукові, дослідницькі, проектні, які спрямовані на самостійну продуктивно-перетворювальну діяльність студента щодо отримання й опрацювання інформації, оволодіння практичними вміннями й навичками. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчальний процес вищої школи, якісно збагачують та доповнюють систему традиційних форм і методів навчання, забезпечують нові шляхи подачі інформації, інтенсифікують та урізноманітнюють навчально-виховний процес.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає: формування необхідних знань, умінь і навичок та накопичення особистого досвіду

практичного використання комп'ютерних технологій; формування мотивації до постійного вдосконалення своїх знань, загальнокультурну, методичну і підготовку з їх застосування в навчальному процесі, використання персонального комп'ютера та оволодіння навичками варіативного використання різного програмного забезпечення.

Література:

Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.

Макаренко Л.Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Л.Л. Макаренко // [Електронний ресурс] – Режим доступу:

Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 386 с.

Шиман О.І. Практичний курс з використання сучасних інформаційних технологій: навч. посіб. для студентів гуманіт. спец. пед. ВНЗ / О.І. Шиман. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – 155 с.

Резнік Н.О.,
старший викладач
кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету,

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Практика є складовою навчального процесу, мета якої навчати студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички отримані при вивченні психолого-педагогічних дисциплін і проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів.

На сучасному етапі проблема організації педагогічної практики розглядається кожним вищим навчальним закладом, виходячи з особливостей його змісту і функціонування. Але разом з великою кількістю програм і напрямів в організації педагогічної практики можна виділити загальні тенденції до її побудови і змісту. По-перше, педагогічна практика як компонент загального змісту освіти, орієнтована на сучасні вимоги до педагогічної професії. По-друге, основною ланкою в педагогічній практиці є процес екстеріоризації знань з відповідною апробацією своїх здібностей і можливостей до виконання педагогічної діяльності. По-третє, педагогічна практика повинна готувати майбутніх педагогів до входження в систему варіативної і диференційованої освіти відповідну швидку адаптацію і переключення з одного виду діяльності на інший, з одного ступеня і рівня взаємовпливу на інший.

Професійна підготовка майбутнього фахівця-педагога включає теоретичну та практичну підготовку. Теоретична підготовка передбачає ознайомлення студентів з курсом педагогіки, психології, теорії з окремих методик у системі аудиторної роботи, а практична підготовка передбачає формування педагогічних умінь і навичок під час виробничих та навчальних практик.

Перехід на нові показники якості педагогічної освіти обумовив необхідність підсилення уваги до практичної підготовки майбутніх учителів, результатом якої є набуття ними досвіду здійснення різних видів педагогічної діяльності.

Зміни, які сталися в усіх галузях життя, зумовили необхідність пошуку нових рішень, нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців різних напрямів. Суспільні, економічні зміни вплинули на характер освітніх тенденцій. Нині необхідно віднайти, дослідити та реалізувати нові підходи до організації навчального процесу.

Нововведення, або інновації, характерні для будь-якої професійної діяльності людини, і тому, природно, стають предметом вивчення, аналізу і впровадження. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих вчителів і цілих колективів. Цей процес не може бути стихійним, він потребує управління. Отже, метою даної статті є висвітлення проблеми підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності під час проходження педагогічної практики.

Педагогічна практика створює умови для участі майбутніх учителів у цілісному процесі естетично спрямованої педагогічної діяльності, яка спричиняє потреби самостійно розв'язувати завдання, добирати відповідні форми, методи і прийоми роботи, створювати атмосферу творчого пошуку, стимулювати самоосвіту, самовиховання та самовдосконалення учнів. Саме в рамках педагогічної практики відбувається адаптація до конкретних умов педагогічної діяльності, тому безперервну педагогічну практику розглядаємо як джерело формування, перш за все, базових педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю у будь-якій сфері виховної діяльності.

Під час проходження педагогічної практики студенти мають застосовувати нові педагогічні технології. Це допомагає майбутнім учителям ознайомитися з ними не тільки теоретично, а й на практиці. Студенти творчо підходять до підготовки уроку, до визначення його змісту та вибору прийомів у рамках заданої педагогічної технології, що позитивно впливає на формування їх професійної мобільності. У майбутніх вчителів виникає потреба в отриманні більш повних педагогічних знань, відкритті для себе нової інформації, розвитку своїх аналітичних умінь, що сприяє підвищенню мотивації досягнення компетенції в педагогічній діяльності.

Практика в школі найкращим чином дає студентам можливість проводити самостереження власного професійного самовдосконалення в педагогічній діяльності, саме, в залученні отриманих теоретичних знань, використанні педагогічних технологій і прийомів педагогічного менеджменту. Вони також можуть аналізувати прояв своїх професійно-значущих якостей, таких як гуманність, комунікативність, професійна мобільність, визначити шлях для професійного вдосконалення.

Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх учителів у вузі тісно пов'язане з використанням у навчально-виховному процесі поряд із традиційними, академічними методами навчання так званих активних, професійно орієнтованих. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить учителю досягти високого рівня майстерності у здійсненні виховання та навчання школярів.

Література:

- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології :навч. посіб.
/І.М.Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 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.
- Кудикіна Н.В. Теоретико-методичні засади організації ігрової діяльності дітей в контексті наступності дошкільної і початкової освіти: [Навчально-методичний посібник] / Н.В.Кудикіна / [за ред. Г.С.Тарасенко]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 272 с.
- Савченко О. Літературне читання: інтерактивні методи і прийоми / Савченко // Початкова школа». – № 4. – 2017. – С. 34-39.

Білявська Т.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти,
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Не викликає сумнівів, що наразі в сучасному суспільстві видається актуальним питання щодо ролі системи освіти в майбутньому держави. Відповідно створено Концепцію Нової української школи, де зазначено, що вітчизняна освіта потребує реформування. У цьому контексті постає проблема, пов'язана зі значними змінами в системі навчання в Україні. Зокрема, першочерговим завданням є кардинально змінити систему підготовки майбутніх учителів початкової школи. Відомо, що запроваджено перехід до компетентнісно-орієнтованої моделі, яка визначає основним пріоритетом навчання формування ключових компетентностей на всіх рівнях освіти. Проте ж особлива роль у суспільному розвитку належить фаховій підготовці вчителя. Адже саме від цього залежить, як відбуватиметься становлення особистості молодших школярів в навчально-виховному середовищі. Тому важливим є формування професійної компетентності вчителя, а особливо вчителя початкової школи, який закладатиме ключові компетентності майбутніх учнів. Науковці зазначають, що професійна компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, способів мислення, які визначають здатність майбутнього вчителя успішно здійснювати професійну діяльність.

Очевидним є той факт, що у професійній діяльності саме вчитель виступає активним суб'єктом спілкування. Він повинен надавати та отримувати інформацію від учнів, колег та батьків, уміти налагоджувати контакти з ними. Відтак важливою складовою професійної компетентності вчителя є комунікативна, а одним із першочергових завдань вищої школи є її якісне та системне формування.

Аналіз актуальних досліджень. Варто зазначити, що в науковому обігу маємо значну кількість розвідок, які висвітлюють питання підготовки майбутнього вчителя до комунікативної діяльності. Зокрема, проблему педагогічної взаємодії досліджували І.Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський, О. Федій та ін.; поняття педагогічної комунікації висвітлили Н. Бутенко, О. Жирун, М.Заброцький, С. Левченко та ін.; структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя зазначили Н. Бібік, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, С. Петрушин, О.Савченко та ін.; питання формування комунікативної культури вчителя відбито у працях таких науковців, як-от: Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, М. Лазарева та ін.; формування комунікативної культури майбутніх учителів початкової школи вивчали Є. Овсяннікова, Т. Федоренко. Таким чином, аналіз наукової літератури доводить, що наразі спостерігаємо посилення уваги

колі науковців до проблеми професійної підготовки вчителя, зокрема її комунікативної складової. Однак попри значний пласт наукових розвідок все ж спостерігаємо низку протиріч у сучасному суспільстві. По-перше, не викладає заперечень, що вимоги сучасного суспільства до вчителя, який буде здатен професійно здійснювати педагогічну комунікацію, та реальний професійно-педагогічний рівень комунікативної компетентності випускника вищого навчального закладу не відповідають одне одному. По-друге, не на відповідному рівні розроблено педагогічні технології та створено умови щодо якісного та системного формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. По-третє, маємо значну прогалину між дидактичним потенціалом мовних дисциплін у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя

недостатнім його використанням у практиці професійної підготовки сучасних спеціалістів.

Актуальність нашого дослідження пов'язана з тим, що зміни в сучасній початковій школі зумовлюють пошук нових напрямів методико-лінгвістичної підготовки студентів, вимагають її оновлення та вдосконалення.

Мета статті: висвітлити проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті сучасної системи професійної освіти, визначити шляхи удосконалення комунікативної здатності у процесі лінгвістичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що професійно-педагогічна комунікація як специфічний процес взаємообміну інформацією у системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина» є засобом здійснення професійної діяльності вчителя. Успішність цього процесу залежить від рівня комунікативної компетентності фахівця. Сучасні вчені стверджують, що комунікативна компетентність – це таке інтегральне особистісне утворення, яке поєднує усвідомлене розуміння вчителем цінності комунікативної діяльності, теоретичну і практичну готовність до її кваліфікованого виконання. У контексті трактування поняття професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи важливим видається дослідження С. Скворцової. Вчена визначає професійно-комунікативну компетентність вчителя початкової школи як інтеграційне особистісне утворення, що відбивається у процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та колегами та як здатність застосовувати досвід комунікативної діяльності на практиці [5].

Теоретичний аналіз наукових джерел доводить, що наразі відсутній єдиний підхід щодо визначення структурних компонентів комунікативної компетентності вчителя. Вкрай мало наукових досліджень, де б чітко та системно було б висвітлено питання структури комунікативних якостей та послідовності реалізації їх у комунікативних уміннях. Отже, маємо низку наукових розвідок, у яких учені висловлюють свій погляд щодо цього питання та розглядають різні структурні компоненти комунікативної компетентності. Так, С. Скворцова у своїх дослідженнях пропонує структуру комунікативної компетентності, яка складається з п'яти компонентів: індивідуально-особистісний (успішність комунікації безпосередньо залежить від певних особистих якостей, необхідних для спілкування); мовленнєвий; інтерактивно-практичний (ця складова відбиває певні аспекти взаємодії між людьми); полікультурний (відповідно до цієї складової відбувається взаємодія між різними народами і культурами, що є особливо актуальним в умовах глобалізації сучасного суспільства); предметно-інформаційний (забезпечує вміння працювати з інформацією, що надає можливість фахівцям бути компетентним та конкурентоспроможним на ринку праці [5]. У цьому контексті важливими є наукові розвідки К. Касярум, яка взяла за основу функціональний підхід у використанні засобів комунікації. У своєму дослідженні вчена виокремлює мотиваційний, когнітивний, мовленнєвий, невербальний, інформаційний, рефлексивний компоненти у структурі комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей [3]. Проте А. Кунцевська стверджує, що комунікативна компетентність містить такі компоненти, як-от: комунікативність (здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми); володіння змістовною інформацією та вміння оперувати нею; здатність до партнерської взаємодії та досягнення взаєморозуміння [6, с. 35].

численних наукових джерелах зазначено, що комунікативна здатність людини нерозривно пов'язана з іншими фаховими компетентностями або складовими професійної підготовки, зокрема такими, як-от: мовленнєва (аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовна (знання, вміння, навички та здатність їх застосовувати на всіх мовних рівнях); соціокультурна та соціолінгвістична (здатність використовувати у

спілкуванні соціокультурні та соціолінгвістичні реалії); стратегічна (здатності студентів до самостійного навчання та самовдосконалення, до адекватної оцінки та самооцінки; бажання спілкуватися, слухати, розуміти інших). У цьому контексті важливим є зауважити, що виникає потреба посилення фахової підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» з предметів мовного циклу. Однак аналіз навчальних планів для спеціальності «Початкова освіта» доводить, що згідно з новими тенденціями упродовж декількох останніх років відбувається значне скорочення саме аудиторних годин, зокрема й годин щодо вивчення лінгвістичних дисциплін. Відомо, що значну частину матеріалу (приблизно 70 % відсотків) за робочими програмами розподілено на самостійне опрацювання. На нашу думку, вивчення мови, зокрема її фонетичних, лексичних та граматичних особливостей, повинно здебільшого відбуватися в межах аудиторної роботи. Не викликає сумніву, що такі тенденції у вивченні рідної мови, не можуть сприяти формуванню зазначених складових комунікативної компетентності. Як наслідок, спостерігаємо низький рівень мовної грамотності серед сучасних студентів, зокрема типові помилки

мовленні студентів на рівні фонетики, орфоєпії, лексики та граматики. Це нерозривно пов'язано з незнанням мовних норм (фонетичних, орфоєпічних, акцентологічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних). Однак саме дотримання цих норм є одним із показників відповідного рівня комунікативної компетентності. Необхідно зазначити, що одними із основних мовних норм, які є невід'ємною складовою культури мовлення, є орфоєпічні норми (правила вимови) та акцентологічні (норми наголошення слів). Оволодіння нормами літературної вимови та наголошення – одна з основних умов формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів. І тут виникає певне протиріччя. Відомо, що студенти спеціальності «Початкова освіта» вивчають матеріал щодо орфоєпічних та акцентологічних норм сучасної української мови в межах курсів «Сучасна українська літературна мова з практикумом» (розділ «Орфоєпія») та «Українська мова (за професійним спрямуванням) (тема: Мовні норми)». Однак через те, що значну частину матеріалу розподілено на самостійне опрацювання, як правило, розділ «Орфоєпія» пропонують на самостійне вивчення. Не потребує доведення теза про те, що саме орфоєпічні норми варто було б вивчати в межах аудиторної роботи. Зокрема, важливим є опрацювання матеріалу саме на лекції, де студентам ґрунтовно висвітлили б теоретичну складову цієї важливої теми. Також не меншої вартості мають і практичні заняття, на яких необхідно застосовувати різні види робіт та завдань щодо вироблення орфоєпічних навичок студентів (а в подальшому комунікативної здатності). Важливою в цьому контексті є та мовна атмосфера, у якій проходитиме практичне заняття. Тут, актуальним є використання аудіо та відеозаписів, унаслідок чого студенти слухатимуть зразки нормативної вимови. Необхідно також пропонувати тестові завдання, різні запитання щодо перевірки знань теоретичного матеріалу з цієї теми. Необхідно зауважити, що орфоєпія безпосередньо пов'язана з вченням про звукову систему мови, тобто фонетикою. Водночас орфоєпія тісно пов'язана й з акцентологією (розділ мовознавства, який вивчає норми наголошення слів). Тому формування комунікативної компетентності на орфоєпічному рівні може відбуватися за умов ґрунтовного вивчення зазначених мовних розділів.

Сьогодні, коли актуальним є питання формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, досить гостро постає проблема саме орфоєпічної та акцентологічної грамотності майбутніх фахівців. Однак відомо, що комунікативна компетентність вчителя не визначається тільки зазначеними компонентами. У цьому контексті можемо зазначити, що важливим є також формування цієї ключової компетентності на всіх мовних рівнях, зокрема фонетичному, лексичному, фразеологічному, морфологічному синтаксичному. Тому варто було б більш глибоко дослідити стан лінгвістичної підготовки майбутніх спеціалістів спеціальності «Початкова освіта» в Україні. Однозначно, що це питання потребує винесення його на широке обговорення. Адже саме ці фахівці закладатимуть

основи комунікативної здатності майбутнього покоління. Не потребує доведень, що потрібна модернізація педагогічної системи освіти. Відповідно сьогодні видається актуальним визначити такий шлях розвитку, в результаті якого рівень вітчизняної освіти відповідав би європейським стандартам. Однак не варто при цьому скасовувати всі надбання та досвід вітчизняної педагогіки вищої школи.

Література:

- Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Волкова Н. П. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник С. У. Гончаренко. – вид. 2-е, доп. і випр. – Рівне : Волинські береги, 2011. – 552 с.
- Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / К. В. Касярум; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 20 с.
- Сімоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру [Електронний ресурс] / М. В. Сімоненко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm.
5. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики / С. О. Скворцова // Педагогічні видання. – Е-журнал. – Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – Випуск № 4. (2010). – Режим доступу: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/. – Заголовок з екрану.
- Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / Укл. А. Дербеньова, А. Кунцевська. – Х. : Основа, 2009. – 191 с.

Казанжи І.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти,
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Компетентнісний підхід – це спроба привести вищу освіту у відповідність з потребами ринку праці, запитами особистості й суспільства. Компетенції закладаються в освітній процес вищої школи технологіями, змістом, стилем життя навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Тому і підготовка спеціалістів у вищій школі України повинна визначатися саме якістю державних освітніх стандартів, навчальних планів і програм, моделей випускників, а також ступенем кваліфікації викладацького складу, рівнем навченості студентів, станом виховної роботи і матеріально-технічної бази та соціально-побутових умов студентів і викладачів.

Актуальність. Аналіз літератури (О. Абдуліної, О. Алексеевої, Г. Арутюнової, К. Жукуєвої, Е. Іванової, О. Канапацької, Г. Кіт, Л. Нечаєвої, Р. Нью, Є. Палагіної, І. Порохової, В. Сагарди, В. Шутяка та ін.) дозволяє визначити підготовку вчителя як систему змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, що спрямовані на формування особистості майбутнього педагога на основі компетентнісного підходу.

Професійне становлення вчителя-вихователя в динаміці розглядається в педагогічній літературі на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому (В. Сластьонін). В основі кожного рівня лежить відповідний рівень готовності випускника вищого педагогічного закладу до виконання своїх виховних функцій.

Мета. Як свідчить аналіз проведених досліджень, вивчення виховної діяльності вчителя початкових класів здебільшого проводиться з функціональних позицій. Це знаходить вираження і у трактуванні суті виховної діяльності. Системний аналіз передбачає, що виховна діяльність розглядається як цілісний об'єкт дослідження, причому головна увага приділяється не окремим її елементам, а тим взаємозв'язкам, які конструюють систему діяльності, є її суттєвими характеристиками.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з проблеми професійно-педагогічної підготовки дозволив встановити взаємозв'язок виховної діяльності вчителя початкових класів з процесом його підготовки та станом готовності до її здійснення. Він виявляється в наступності та взаємозумовленості функцій цих педагогічних систем (підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання й корекції), а також у відповідності їх структурних компонентів.

Н. Кузьміна виділяє п'ять таких структурних компонентів системи педагогічної діяльності: суб'єкт і об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і виховання та засоби педагогічної комунікації. Вони пов'язані між собою прямими й оберненими зв'язками. А до функціональних компонентів означеної системи Н.В.Кузьміна відносить: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний і організаторський [3, с. 5].

Як свідчить практика, труднощі професійного становлення студентів пов'язані осмисленням навчально-виховних проблем, що виникають внаслідок пошуку адекватних форм і методів педагогічного впливу, обґрунтованого педагогічного рішення. Для успішного виконання професійних функцій учителю необхідні високий

рівень теоретичних знань, творче професійне мислення і ґрунтовний багаж загальної культури.

Готовність до виховної роботи включає як обов'язковий компонент потреби фахівця у професійному самовдосконаленні. По-справжньому освічений вихователь – це той, хто відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вміє всебічно користуватися своїми інтелектуальними і творчими можливостями, професійними навичками.

Професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання визначається вмінням педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання для ефективного розв'язання виховних завдань. Особистісні знання в такому разі є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій.

Професійно-педагогічна компетентність, що є показником підструктури професіоналізму особистості педагога-вихователя, – складне утворення. До її основних елементів О. Дубасенюк відносить: 1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, зокрема його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості. Зріла, сформована особистість педагога – вихователя

– професійна необхідність, що зумовлена процесом пошуку способів формування особистості вихованця [2, с. 95].

Поняття “професійно-педагогічна компетентність” вперше було введено в науковий обіг Н. Кузьміною [3, с. 119]. Автор таким чином визначає професійно-педагогічну компетентність (педагога за фахом) – це “сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань” [3, с. 90].

Під виховною педагогічною компетентністю ми розуміємо єдність теоретичної, практичної, особистісної готовності майбутніх педагогів до здійснення виховної діяльності з молодшими школярами.

Отже, професійно-виховна компетентність, готовність майбутніх учителів до здійснення позаурочної виховної роботи із молодшими школярами обіймає такі критерії, як когнітивно-виховну (вміння визначати напрямки позаурочної виховної роботи, вміння добирати форми і методи позаурочної виховної роботи, вміння добирати адекватні методики позаурочної виховної роботи), конструктивно-виховну (вміння планувати позаурочну виховну роботу і складати сценарії, вміння аналізувати результати здійснюваної позаурочної виховної роботи), регулятивно-оцінну (вміння адекватно оцінювати свою виховну компетентність, контролювати і критично аналізувати результати виховної роботи, визначати шляхи професійного самовдосконалення, самовиховання) компетенції.

За висновком Г. Троцько, зараз існує чимало концепцій підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до виховної роботи у школі. Це концепції: комплексного підходу, професійно-діяльнісного, інтенсифікації навчально-виховного процесу на основі цільового підходу, цілісності, цілісного “бачення” педагогічного процесу, виховання особистісної культури вчителя, формування педагогічної майстерності через спеціальні вправи в контрольованих умовах, професіоналізації поза аудиторної роботи з педагогіки [4, с. 91].

На думку вчених, що досліджують питання теорії і методології професійної підготовки, пріоритетною формою розвитку системи освіти повинно стати створення

інтегративних курсів, що віддзеркалюють динамізм сучасної наукової парадигми, багатогранність її внутрішніх взаємозв'язків. Сьогодні у структуруванні знань повинен використовуватися принципово інший підхід, а саме – філософська інтеграція різнорідних галузей знань і окремих теоретичних систем, точок зору на природу людини, суспільство (С. Гончаренко, Ю. Мальований) [1].

Висновки. Отже, в умовах значно зміненого соціально-політичного та екологічного середовища до майбутнього вчителя висуваються більш широкі вимоги. Це не тільки володіння обсягом загальнонаукових і спеціальних знань, який постійно збільшується, але й моральна чистота, вимоглива доброта, душевна щирість, любов до дітей. Усе це має професійний статус. Успіх реалізації усіх ланок педагогічної підготовки студентів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації

сучасних педагогічних технологій. Розробляючи і впроваджуючи нові технології у навчальний процес педагогічного університету, слід подбати про те, щоб змінити ставлення студентів до педагогічної роботи, стимулювати позитивну мотивацію і прагнення займатися позаурочною виховною роботою з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху для кожного студента.

Література:

- Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Інтегроване навчання: За і проти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Освіта. – 1994. – 16 лютого. – С. 2 – 3
- Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О.А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 91.
- Кузьмина Н.В. Професионалізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
- Троцко Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г.В. Троцко. – Харків, 1995. – 184 с.

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

УДК 373.3(477.87) «18/21»

Фізеші О.Й.,

доктор педагогічних наук, доцент,
декан педагогічного факультету,
доцент кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти,
Мукачівський державний
університет

АКТУАЛІЗАЦІЯ РЕТРОДОСВІДУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАКАРПАТТЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Актуальність дослідження. В умовах глобалізації та включення української освіти до єдиного європейського освітнього простору та з метою збереження національної самобутності, особливо важливим є досвід Закарпаття як поліетнічного регіону, який упродовж останніх ста п'ятдесяти років перебував у складі різних держав і зумів при цьому зберегти свою етнічну розмаїтість за рахунок поширення початкових шкіл, в яких діти з раннього віку залучалися до вивчення рідної мови, культури, історії, традицій при цьому зберігаючи толерантне відношення до численних етносів, які споконвіку проживали на території Закарпаття. Характерною рисою освітніх процесів, які мали місце в краї впродовж досліджуваного періоду, є не тільки толерантне ставлення до представників різних національностей, але й активне включення до вивчення мови та засвоєння їхньої культури, адже традиційним у Закарпатті є володіння двома або трьома мовами, що забезпечувалося в тому числі й у межах початкових шкіл, особливо до часу приєднання Закарпаття до Радянської України. Відтак, необхідність оновлення змісту, форм організації навчання в початкових школах в умовах поліетнічного середовища вмотивовує підвищені вимоги до активного застосування вже накопиченого педагогічного досвіду, адаптації провідних ідей минулого до сучасних вимог та викликів.

Мета дослідження – виявлення можливостей використання історичного досвіду початкової школи Закарпаття в умовах інтеграції України в світовий освітній простір.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу соціально-економічних, суспільно-політичних та освітньо-організаційних передумов розвитку початкової школи Закарпаття нами обґрунтовано процес становлення і розвитку початкової школи Закарпаття періоду другої половини XIX – початку XXI ст. як наслідково-залежні перетворення в її організації, управлінні, структурі, змісті діяльності, детерміновані державно-територіальним підпорядкуванням регіону. В хронологічних межах дослідження виокремлено такі основні етапи: I-й - розвиток початкової школи Закарпаття періоду перебування в складі Австро-Угорщини (1848–1919); II-й – перебудова початкової освіти регіону за Чехословацького періоду (1919–1939); III-й – діяльність початкових шкіл часів угорського підпорядкування Закарпаття (1939–1944); IV-й – початкова освіта краю в складі Радянського Союзу (Української Радянської Соціалістичної Республіки) (1944–1991); V-й – розвиток початкової школи Закарпатської області в незалежній Україні (1991–2011) [3, с.60]. Створення нормативної бази для здійснення реформування освіти було пріоритетним для урядів усіх без винятку держав, до складу яких входило Закарпаття впродовж останніх століть. Проаналізувавши та узагальнивши зміст усіх названих документів виявляємо загальну для них тенденцію – державницьку, що спрямована на здійснення освітніх

реформ у відповідності до задоволення потреб кожної держави, до складу якої входило Закарпаття. Кожна держава, дбаючи найперше про інтереси держави, завжди заперечувала факт досягнень у сфері освіти та шкільництва своїх попередників, нові ідеологічні засади визначали зміст освіти, вибудовували систему управління освітою в Закарпатті за зразком своєї держави (Австро-Угорщини, Чехословаччини, Угорщини, Радянського Союзу). Виняток становив невеликий період існування незалежної Карпатської України (жовтень 1938 р. – березень 1939 р.), коли було створене своє Міністерство культури й шкіл народної освіти [3, с. 111-112]. В умовах сьогодення надзвичайно важливим є для України забезпечення реалізації державної політики в сфері освіти, яка формується і реалізується

урахуванням надбань минулого, прогнозів на майбутнє, статистичних даних, індикаторів розвитку та опорою на передовий європейський досвід із метою забезпечення потреб людини, економіки та суспільства.

Важливим у кожній історичній період було вирішення мовного питання. Так, у період Австро-Угорщини в початкових школах Закарпаття у другій половині XIX століття діти навчалися рідною мовою (русинською, угорською, словацькою, німецькою, єврейською), з обов'язковим уведенням до навчальних планів вивчення державної – угорської мови. Проте вже на початку XX століття, у 1907 р., навчання рідною мовою забороняється, що призвело до масового закриття національних шкіл. Покращується ситуація в Чехословацький період, коли декларується навчання рідною мовою, проте поступово з боку держави здійснюється вплив на розширення мережі шкіл з державною – чеською та словацькими мовами. У період Карпатської України – державною мовою стала українська, проте в силу нетривалого існування цього державного утворення, особливого впливу на мовну політику в сфері шкільництва не було. Важливим був і той факт, що уряд Угорщини у 1939 році визнав право русинів Закарпаття на власну мову й узаконив угорську мову як другу державну в Закарпатті, що було прецедентом у визнанні мови русинів як окремої нації. З приходом радянської влади в усіх початкових школах навчання велося українською мовою з поступовим нарощуванням кількості російськомовних шкіл. Щодо шкіл із національними мовами навчання, то після численних прохань батьків у 1945 – 1946 рр. були відкриті школи з угорською мовою навчання, румунські школи були переведені на молдавську мову навчання, а німецькі, словацькі та єврейські школи, які функціонували в усіх попередніх державах, були зачинені. Згодом, насильницька політика Радянського Союзу щодо русифікації торкнулася Радянської України в повному обсязі і призвела до суттєвого скорочення україномовних шкіл. З прийняттям у 1989 р. «Закону про мови в УРСР» українська школа та школи національних меншин одержали більше можливостей для розвитку [3, с. 73-83, 113-130, 151-162, 195-220, 245-265]. Незалежність, яку здобула Україна в 1991 р., стала поворотним моментом для розвитку української освіти, що відбилося на розширенні мережі україномовних шкіл та шкіл для національних меншин, які споконвіку проживали в Закарпатті. Безумовно, що в сучасних нормативних документах передбачено право кожної людини здобувати освіту рідною мовою, але надзвичайно важливим є вивчення та бездоганне знання державної мови, що також передбачено всіма європейськими державами. Тому цілком логічною та вмотивованою є ст. 7 у Законі «Про освіту», яка гласить: «Мовою освітнього процесу в закладах освіти України є державна мова» [1]. На нашу думку, в межах полікультурного регіону, яким є Закарпаття, для молодших школярів доцільним було б вивчати мову однієї з національних меншин, які проживають на території Закарпаття. Аргументуємо це наступним чином: по-перше, традиційно переважна більшість закарпатських сімей є багатомовними, що зумовлено історичними та територіальними обставинами, оскільки в конкретних районах Закарпаття локально проживають представники різних національностей; по-друге, сусідство з Угорщиною, Словаччиною, Румунією, Польщею створює умови для транскордонного співробітництва в різних галузях народного господарства, що також потребує знання мов цих держав; по-третє, вивчення мов національностей, які проживають на території

краю, спонукало до створення унікального етнічного, мовного, культурного середовища

Закарпатті, яке вирізняється толерантним відношенням до кожної людини, незалежно від її національної та релігійної приналежності.

Щодо змісту початкової освіти, то аналізуючи навчальні плани закарпатських початкових шкіл другої половини XIX – початку XXI століття, крім предметів, які наявні

сучасних навчальних планах, нами виявлено навчальні предмети, які частково або повністю відсутні в сучасних навчальних планах початкових шкіл, зокрема: у початкових школах Австро-Угорщини – релігія та етика; основи фізики та природознавства з врахуванням особливостей регіону та способу життя та діяльності краю, до якого належать діти; історія та географія рідного краю; ознайомлення з громадянськими правами та обов'язками; ознайомлення з системою вимірювання та грошовими одиницями; ознайомчі справи з польових та садово-городніх робіт; у початкових школах Чехословацького періоду – релігія, наука про рідний край, історія, фізика, жіночі ручні роботи; у початкових школах Угорського періоду – релігія та етика, інтегрований предмет

– «Природничі та господарські знання: Природознавство, економіка, ведення домашнього господарства»; у початкових школах Радянського періоду – зберігся традиційний перелік навчальних предметів, серед яких – українська мова, російська мова, математика, природознавство, фізичне виховання, малювання, співи, праця, у 50-60 рр. – географія та історія; у період незалежності України – іноземна мова, сходинок до інформатики, основи здоров'я [3, с. 83-98, 113-130, 163-175, 221-240, 248-265]. Оскільки сучасна українська школа є світською, відокремленою від релігії, то вивчення релігії в школі не можливо забезпечити, але введення етики та моралі як навчальних предметів у сучасних умовах є вкрай необхідним, адже низька культура, яка має яскраво виражену тенденцію серед молоді, вплив інтернету та брак сімейного виховання загалом негативно впливають на формування особистості молодшого школяра. Також цікавим є ретро досвід початкових шкіл Закарпаття в плані організації уроків трудового навчання, а саме – ознайомлення учнів з особливостями ведення домашнього господарства, садово-польових робіт тощо. Цей аспект в школах минулого століття актуалізується і в наш час, особливо в сільських школах, адже тенденції до урбанізації спонукають до зменшення кількості сільського населення, втрат кваліфікованих кадрів у сільському господарстві. Вважаємо, що вчасна профорієнтаційна робота, яка починається з початкової школи, популяризація села та праці на селі, дасть можливість відродити українське село, піднести його на новий рівень розвитку. Незаперечною є необхідність введення до навчальних планів за рахунок варіативної частини предметів, на яких учні вивчатимуть історію, природу, географію, культуру та літературу рідного краю, тобто – краєзнавчого компоненту, оновлення його змісту у відповідності до потреб кожного регіону України.

Особливого значення в контексті реформування освіти набуває розширення мережі навчальних закладів. При чому слід звернути увагу на той факт, що в межах сучасної України здебільшого функціонують державні навчальні заклади. Історичний досвід розвитку початкових шкіл Закарпаття показує, що в період з другої половини XIX

– середини XX століття поряд з державними початковими школами успішно працювали приватні школи, а також школи, які створювалися за кошти місцевих або релігійних громад. Для всіх шкіл обов'язковим було виконання вимог державних нормативних документів та освітніх стандартів, адже по завершенню початкової школи учні складали випускні іспити та одержували документ про освітній рівень.

Висновки. На основі проведеного нами історико-педагогічного дослідження початкових шкіл Закарпаття другої половини XIX – початку XXI століття, а також на основі аналізу та узагальнення конструктивного ретро досвіду їх діяльності можемо окреслити основні напрями його актуалізації в умовах сучасного реформування освіти України, в тому числі й початкової: розроблення нормативно-правового забезпечення початкових шкіл узгоджено з документальною базою європейських держав; урізноманітнення мере-

жі закладів початкової освіти за типами та формами власності; розширення доступу до створення початкових шкіл приватних осіб, місцевих громад та релігійних організацій з обов'язковою умовою дотримання освітніх стандартів; забезпечення можливості здобуття національними меншинами початкової освіти рідною мовою; підсилення краєзнавчого компоненту в навчальних планах і програмах початкових шкіл; особлива увага до національного, громадянського, патріотичного, морально-релігійного виховання тощо.

Література:

Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Режим доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): монографія / О.Й. Фізеші. – Ужгород: МДУ, 2015. – 528 с.

Черепаня М.Т.,
аспірант кафедри
педагогіки дошкільної та
початкової освіти,
Мукачівського державного
університету

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПЕРЕБУВАННЯ ДІТЕЙ-РОМІВ У ДИТЯЧИХ ПРИТУЛКАХ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Актуальність дослідження. Актуальність нашого дослідження зумовлена особливостями розвитку інтернатних закладів полікультурного регіону в умовах єдиної державної освітньої політики. Зважаючи на це, вагомим значення набуває вивчення ретроспективи національної освіти, зокрема функціонування закладів інтернатного типу, які в силу історичних обставин, крім напрацьованих власних здобутків, засвоїли і реалізували європейські освітні моделі. Об'єктивний історико-системний аналіз цього досвіду розширить можливості визначення перспектив реформування українських закладів інтернатного типу в контексті єдиного освітнього простору. Зважаючи на строкатість етнічно-го складу Закарпаття, цікавим у плані організації та забезпечення освіти та виховання є досвід роботи дитячих притулків та освітніх закладів для дітей ромського етносу, який на законодавчому рівні був вперше урегульований урядом Австро-Угорщини.

Мета дослідження – виявлення організаційно-педагогічних умов перебування дітей-ромів у дитячих притулках Закарпаття першої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Освіта та виховання дітей-ромів не були предметом окремого наукового дослідження, хоча досвід Закарпаття в її організації є багатим, адже ще за часів перебування закарпатських земель у складі Австро-Угорської імперії наприкінці ХVІІІ були видані закони, які зобов'язали ромів припинити кочовий спосіб життя, освітні закони ХІХ століття – до здобуття обов'язкової початкової освіти, а згодом – на початку

століття – з'явилися закони, що регламентували діяльність дитячих притулків для дітей-ромів, адже кількість покинутих дітей щороку збільшувалася.

Збільшення кількості соціальних сиріт унаслідок міграційних процесів та бідності; а також кількості дітей, які потребували спеціального догляду через захворювання; зростання кількості дітей-сиріт унаслідок загибелі батьків під час подій І Світової війни зумовили необхідність створення угорським урядом ще наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття спеціальних закладів, які б могли не тільки забезпечити повне утримання дітей-сиріт і дітей, які потребували спеціального догляду, але й забезпечити їх повноцінний розвиток, освіту та виховання. Насамперед, потрібно було вдосконалити нормативно-правову базу щодо створення та розвитку закладів інтернатного типу, для чого були прийняті два важливі закони – Закон VІІІ «Про державні дитячі притулки» (1901 р.) [4] та Закон ХХІ «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» (1901 р.) [5]. Дія цих законів поширювалася на всі території, що входили до складу Австро-Угорської імперії, а також для представників усіх етнічних груп, які проживали в її складі, у тому числі й для ромів.

межах досліджуваного нами періоду – першої половини ХХ століття (до приєднання Закарпаття до Радянської України) – статистичних даних щодо кількості ромів у край мало. Так, перепис населення території сучасного закарпатського краю здійснювався в межах загальнонаціональних переписів держав, до складу яких територіально входили землі Закарпаття в першій половині ХХ століття, а саме: в Австро-Угорщині кожні десять років у 1900 та 1910 роках; у Чехословаччині в 1921 та 1930 роках, а після повернення закарпатських земель до складу Угорщини – у 1941

році [6, с. 8.] Щодо кількості ромського населення, то інформацію знаходимо тільки в даних останнього перепису 1941 року, в якому зазначено: «Загальна кількість циганів становить 1193 осіб (0,1%)» [6, с. 18.] Поясненням цьому може бути спосіб життя, який вели цигани, кочуючи з одного місця в інше, і тим самим органи державної влади не могли визначити їх кількість в межах міських/сільських громад, до яких вони час від часу прибували. Саме тому, ще 1885 року Міністерством внутрішніх справ Австро-Угорщини була оприлюднена Постанова № 9,389/1885 «Про врегулювання безпритульності», §§ 2,28 якої зобов'язували кочових циганів вести осілий спосіб життя, а також – до обов'язкового працевлаштування [2, арк.1]. Наступний нормативний документ, який регулював подолання безпритульності та кочового способу життя ромського населення Угорщини, була Постанова Угорського Королівського Міністерства внутрішніх справ №15,000/1916 від 17 травня 1916 року [2], яка безпосередньо стосується предмету нашого дослідження – організаційно-педагогічних умов перебування дітей-ромів у дитячих притулках. У передмові до цього документу зазначаються основні причини, які спонукали до його прийняття. Зокрема, серед основних: складні умови воєнного та поствоєнного періоду, адже в умовах I Світової війни ромське населення країни не виконало свій громадянський обов'язок – не брало участі у воєнних діях на боці армії, не сплачувало податків та не виконувало громадські роботи, які були обов'язковими для всіх громадян Угорщини в умовах війни. Також зазначається, що ще в довоєнний період кочові цигани жили за рахунок жебракування, часто вдавалися до незаконного заволодіння чужим майном, що спричиняло супротив від місцевого населення. Органи державної влади, поліція, органи місцевого самоврядування не мали можливості перешкоджати порушенню законів з боку кочових циган. Відтак, основною метою розглядуваної нами Постанови №15,000/1916 від 17 травня 1916 року полягала: по-перше, у припиненні тих загроз, які несли кочові цигани в забезпеченні громадського порядку; по-друге, в обов'язковому дотриманні законів усіма громадянами держави, в тому числі й кочовими циганами.

§ 1 Постанови №15,000/1916 від 17 травня 1916 року забороняється циганам вести кочовий спосіб життя. Кочовим циганом вважалася особа, яка не могла підтвердити місце свого постійного проживання. § 4 цього ж документу зобов'язував до обов'язкової реєстрації всіх циган за встановленими формами реєстраційних документів [2, арк. 2]. Що стосується до обліку дітей, то вони вносилися до реєстраційних карток батьків і матерів, які вважали себе такими по відношенню до них. На всіх дітей кочових циганів заводилися облікові картки. При цьому варто зауважити, що багато дітей були народжені поза шлюбом, або, як зазначалося у цьому ж документі, народжені у «дикому шлюбі». Дітей кочових циганів віком до 7 років, якщо вони не визнавалися батьками, поліція або ж муніципальна влада поміщали до найближчих дитячих притулків (§ 4), де вони підпадали під дію Закону VIII «Про державні дитячі притулки» (1901 р.). Що стосується дітей кочових циганів, яким виповнилося 12 років, або ж які зовнішньо виглядали на цей вік, то їм виготовлялося на безоплатній основі відповідне посвідчення особи і до дитячих притулків їх не приймали.

З огляду на те, що §4 Постанови №15,000/1916 від 17 травня 1916 року був прийнятий директорами-головними лікарями дитячих притулків в буквальному розумінні цього слова, кількість дітей-ромів, які офіційно були визнані дітьми-сиротами, різко збільшилася, що призвело до значного наповнення дитячих притулків. Тому, Міністерством внутрішніх справ розіслано листи з розпорядженнями, які мали роз'яснюючий характер. Так, Розпорядження Угорського Королівського Міністерства внутрішніх справ № 84010-1916 від 8 червня 2016 року [2, арк. 8] стосувалося питання щодо рішення про прийняття циганських дітей-сиріт до дитячих притулків, виконавцями якого, згідно §4Постанови №15,000/1916 від 17 травня 1916 року, призначалася поліція та муніципальна влада. Разом з тим, Міністерство внутрішніх справ вважало за необхідне залучити до цього процесу й директорів-головних лікарів дитячих притулків. Зокрема вони, як вказано в

Розпорядженні, повинні тримати зв'язок з опікунською радою, яка приймає рішення щодо передачі дітей циганського походження, які вели кочовий спосіб життя, до дитячих притулків або ж, навпаки, передачі їх у сім'ю. Адже такі діти потребували особливої уваги, і тому їх доцільно було передавати на виховання до бездітних сімей або ж до сімей, які змогли б забезпечити особливо суворий нагляд за такими дітьми.

Розпорядження №101076-1916 від 7 липня 1916 року [2, арк. 9] адресовано директорам-головним лікарям дитячих притулків також з приводу § 4 розглядуваної нами вище Постанови. Зокрема, в ньому подано роз'яснення про умови призначення дітей кочових циганів до дитячих притулків, а саме щодо статусу сироти ромської дитини. «До дитячих притулків, – зазначається у документі, – можна приймати тільки таких дітей-ромів, які за циганськими законами вважаються покинутими, тобто таких, у кого немає близьких, які б доглянули за ними, або ж життя яких поза дитячим притулком перебувало

у небезпеці» [2, арк. 9]. Далі зазначається, що в переважній більшості циганських дітей віком до 7 років при можливості слід залишати у родичів та близьких або ж у циганських жінок, які викликають довіру. Дітей-ромів старших 7 років взагалі не приймати до дитячих притулків, а молодших 7 років – тільки в крайніх випадках. Отже, як зазначається далі: «До державних дитячих притулків будуть потрапляти тільки зовсім самотні діти-сироти і тому виконання завдань, покладених на ці заклади, повинно бути бездоганним» [2, арк. 9]. Тобто, якщо ромська дитина-сирота вже потрапила до дитячого притулку, то ставлення до неї з боку працівників притулку повинно відповідати всім вимогам Закону VIII і ці діти повинні бути забезпечені всім необхідним. Таким чином угорський уряд організаційно врегулювати умови прийняття ромських дітей до дитячих притулків.

Після приєднання території сучасного Закарпаття до складу Чехословаччини у 1919 році питання діяльності дитячих притулків також розглядалося на загальнодержавному рівні, адже кількість дітей-сиріт була досить високою. На основі аналізу архівних джерел нами не віднайдено статистичних даних щодо кількості дітей-сиріт ромського походження, але, зважаючи на те, що Чехословацький уряд в питаннях організації дитячих притулків продовжував керуватися Законами Австро-Угорщини [7, с. 22], то вважаємо, що наведена статистика стосується й дітей-ромів, оскільки навчання та виховання в цих закладах переважно здійснювалося русинською/словацькою/угорською мовами. Варто вказати на той факт, що питання щодо організації виховання дітей та молоді ромської нації вперше в Європі було підняте Чехословацьким урядом. Так, у збірнику рішень Соціально-лікарського з'їзду, який відбувся 4-7 червня 1922 році у м. Мукачево було прийняте звернення до Реферату освіти Підкарпатської Русі щодо забезпечення можливостей освіти та виховання ромського населення краю, тому що багато ромських дітей «росте без виховання та освіти, без знання етики, естетики, господарства та без участі в житті наших гуманних інституцій» [1, арк. 12]. І, як наслідок, тут була відкрита перша ромська школа зі словацькою мовою навчання, в якій навчалося 56 дітей-ромів. У 1926 році в м. Ужгороді була відкрита циганська школа зі словацькою мовою навчання для 56 дітей-циган. Як зазначав шкільний інспектор Підкарпатської Русі Чехословацького періоду Йозеф Пешина: «Це була перша вдала спроба в усій Європі щодо постійного навчання циганських дітей. Ця особливість притягує зацікавленість багатьох європейських країн і Америки» [7, с. 9], а також сприяє поступовій інтеграції ромських дітей у соціум, зокрема через освіту та виховання в дитячих притулках, школах тощо.

Висновки. Таким чином, основними організаційно-педагогічними умовами перебування дітей-ромів у дитячих притулках Закарпаття першої половини XX століття були: обов'язкова реєстрація дітей-ромів згідно діючого законодавства за місцем проживання; визнання статусу дитини-сироти за умови невизнання їх батьками, визнання дитини-сироти у відповідності до циганських законів тобто відсутності рідних та близьких, які б забезпечили опіку над такою дитиною; вік дитини (ромські діти-сироти до 7 років зараховувалися до найближчих дитячих притулків, а після виповнення 7 років

не могли претендувати на місце в дитячому притулку); участь органів державної влади, поліції, органів громадського самоврядування та директорів-головних лікарів дитячих притулків у прийнятті рішення щодо передачі ромських дітей-сиріт у сімейні форми виховання. Загальна освіта та виховання дітей-ромів у дитячих притулках здійснювалися відповідності до законів, які поширювалися на інших – не ромських – дітей, які перебували в закладах інтернатного типу.

Література:

Державний архів Закарпатської області, Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1921 – 1924 рр.), оп. 2, спр. 148. – 13 арк.

Державний архів Закарпатської області, Ф. 1489 (Мукачівський державний дитячий будинок, м. Мукачево, 1907 – 1916 рр.), оп. 1, спр. 11. – 9 арк.

Молнар Й., Д.Молнар С. Демографічна та етнічна структура населення Закарпаття: демографічна політика, міграція, трудова міграція / Йосип Молнар, Стефан Молнар Д. // Закарпаття 1919 – 2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720 с.

1901. éviVIII. Törvénycikkaz államigyermekmenhelyekről [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6822>

5. 1901. évi XXI. Törvénycikkaközsegélyreszoruló 7 évenfelüligyermekek gondozásáról [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6835>

6. MolnárJózsef, MolnárD. IstvánKárpátaljanépessége ésmagyarságaanépszámlálási ésnépmozgalmiadatoktükrében/ JózsefMolnár, IstvánD. Molnár. – Ужгород: СП «ПоліПрінт», 2005. – 115 с. – С. 8.

7. PešinaJ. ŠkoltvínaPodkarpatské Rusivprítomnosti. – Praha: StatninakladatelstvovPraze, 1933. – 51 str.

Мироненко О.В.,
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри філології,
Херсонський державний університет

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Огляд і аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що питання культури мовлення у сучасній лінгводидактиці та мовознавстві досліджували такі вчені як: М.С. Вашуленко, З.О. Мацюк, Л.І. Мацько, М.І. Пентиліук, Н.І. Станкевич та інші.

Під культурою мовлення розуміють галузь мовознавства, що «займається утвердженням (кодифікацією) норм на всіх мовних рівнях» [2, с. 53].

На нашу думку, формування культури мовлення мовної особистості невід'ємно пов'язане із засвоєнням норм літературної мови: орфоепічними, що регламентують правильну вимову звуків та звукосполучень; акцентуаційними, що характеризуються усталеним наголошуванням слів; орфографічними, що охоплюють правильне написання слів та їх частин; лексичними, що передбачають вживання слів відповідно до їх лексичного значення та фразеологічними, що регламентують правильне використання фразеологічних одиниць, морфологічними, що характеризуються вживанням граматичних форм слів, синтаксичними, що регулюють побудову словосполучень та речень та стилістичними, що передбачають уживання мовних засобів у конкретних стилях мови.

Говорячи про культуру мовлення, не слід забувати й про культуру спілкування, використовуючи загальноприйняті мовленнєві етикетні формули: вітання (Добрий день! Доброго ранку! Здрастуйте!), побажання (Щастя тобі! Щасливо! Хай щастить Вам!), прощання (До побачення! На все добре! До зустрічі! До завтра!), вибачення (Пробачте мені, будь ласка! Даруйте! Вибачте, будь ласка!), запрошення (Ласкаво просимо! Запрошуємо Вас..., Будемо раді бачити Вас!), відмова (Дякую, не хочу! Дякую, але я не можу! На жаль, я не можу!).

До базових комунікативних ознак культури мовлення належать: правильність, ло-гічність, точність, змістовність, доречність, багатство, виразність та чистота, які вказу-ють на рівень мовно-мовленнєвої культури особистості.

На думку Л.І. Мацько та Л.В. Кравець, до основних аспектів, що впливають на формування культури мовлення належать [3, с. 8]:

«система норм літературної мови (мовний компонент культури мовлення). Гра-матична і стилістична грамотність, повнота розуміння мовної одиниці і володіння за-конами логіки при створенні і сприйнятті текстів визначають правильність, точність і логічність мовлення в конкретній ситуації або певній сфері спілкування;

сукупність етичних правил свого народу (етичний компонент культури мов-лення). Правильність мовлення передбачає також знання культурної традиції і заборон (табу), розуміння, що таке доречність і чистота мовлення;

мета й обставини спілкування (комунікативний компонент культури мовлення). Крім володіння мовними нормами і знаннями культурно-етичних варіантів, на культуру мовлення впливає вміння гнучко поводитися в конкретній ситуації, зокрема висловлюва-тися доречно, лаконічно, ясно;

національні уявлення про красу мовлення (естетичний компонент культури мов-лення). Краса українського мовлення формується евфонічністю (милосвучністю), слов-никовим багатством, різноманітністю граматичних конструкцій і стилістичною виразні-стю;

мовна освіта і загальна освіченість мовців».

Формування культури мовлення у початковій ланці освіти здійснюється у процесі «вивчення всіх розділів мовного курсу шляхом збагачення, уточнення й активізації

словникового запасу школярів, формування вміння правильно наголошувати слова під час вимови, поєднувати їх одне з одним, дотримуватися нормативних граматичних форм, доречно вживати виражальні засоби мови, формули мовленнєвого етикету» [1, с. 320].

учнів початкових класів культура мовлення й етика мовного спілкування повинні відповідати таким критеріям [1, с. 320]:

«1) висловлювання мають бути правильними, точними, виразними. Для цього необхідно добирати потрібні для вираження думки слова, вміло будувати з них речення і пов'язувати їх між собою;

слова слід правильно наголошувати;

в усному мовленні не можна замінити слова жестами, мімікою, вигуками;

4) щоб висловлений зміст сприймався іншими людьми, в усному мовленні необхідно виразно вимовляти слова, уміло користуватися інтонацією, а в

писемному — розділовими знаками;

у спілкуванні з іншими людьми прийнято вживати слова ввічливості (під час зустрічі і прощання, для вираження запитання, просьби, подяки тощо);

слова ввічливості слід добирати залежно від того, кому вони адресовані (товаришам, батькам, учителям, знайомим чи незнайомим людям);

у розмові потрібно вміти вислухати до кінця співбесідника, не перебивати його без потреби, а якщо є така необхідність, то попросити вибачення».

У 1 класі на уроці з української мови для вироблення в учнів культури мовлення доречно використовувати такі види вправ як:

Виразно прочитайте вірш. Чи є у ньому слова ввічливості? Назвіть їх. Запишіть слова, у яких є буква г. Зробіть звуко-буквений аналіз слова ганок.

Гава гудзичок знайшла,

Нам на ганок принесла.

Мама гудзик пришивала,

Гаві «Дякую» сказала (К. Дишкант).

Прочитайте загадку. У слові-відгадці вимовте звуки, назвіть букви.

високі, і тонкі,

Шапочки темненькі,

Виростають на пеньках

Купами

Виразно прочитайте вірш. Вимовте слова, в яких є буква, що позначає два звуки. Спишіть два перших речення.

Ще до... іде, пері...ить злива.

...енятко вимокло, як хлю... .

А ...иглик, ...ебетун ...асливий,

...ебече, пурхнувши на ку... (Н. Забіла).

Утворіть і запишіть правильні звертання з такими словами: матусю, учителю,

Олено, директоре.

Шановна

Галино Миколаївно

вельмишановна

матусю

пане

Олено

дорога

директоре

Спишіть речення. Чому виділені слова пишемо з великої букви?

Тарас Григорович Шевченко – відомий український письменник і художник. Його твори знають не тільки в Україні, а й далеко за її межами.

Отже, формування культури мовлення в учнів початкових класів регламентується засвоєнням орфоепічних, орфографічних, лексичних, акцентуаційних, граматичних, стилістичних норм української мови, вмінням використовувати загальноприйняті мовленнєві етикетні формули. Мовно-мовленнєва культура у молодших школярів

характеризується й правильністю, логічністю, точністю, змістовністю, доречністю, багатством, виразністю та чистотою викладення думки.

Література:

Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

Мацюк З.О., Станкевич Н.І. Українська мова професійного спілкування: навчальний посібник. – К.: Каравела, 2009. – 352 с.

Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.

Мироненко О.В. Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи шляхом реалізації норм літературної мови// Stav, problemu a perspektivu pedagogickeho študia a socialnej prace: zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej konferencie. – Slovak Republic, Sladkovicovo: Vysoka škola Danubius. – 2016. – 28-29oktobra. –С.56-58.

Павлик О. Специфіка писемного мовлення і засоби його розвитку // Початкова школа. – 2002. - №9. – С.45-48.

Морозова Є.Ю.,

вчитель початкових класів навчально-виховного об'єднання «Дошкільний заклад – спеціалізована школа І-ІІІ ступенів «Хабад» з поглибленим вивченням івриту та англійської мови»

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІВРИТУ

На сучасному етапі розвитку суспільства полікультурна освіта знаходиться в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів. В останні десятиліття вона набула особливої популярності, яка пов'язана з наявністю об'єктивних соціально-економічних, соціокультурних і політико-правових передумов, зумовлених особливістю розвитку людства на початку нового тисячоліття. Тема розвитку полікультурної освіти залишається однією із головних в освітній галузі [1, с.76].

Сучасні умови розвитку суспільства, демократичні перетворення, економічні та наукові реформи, зміни в гуманітарних напрямках зумовлюють необхідність посилення ролі освіти як динамічної системи, яка здійснює безпосередній вплив на розвиток високоосвіченої, творчої, національно свідомої особистості. Соціальна ситуація виховання шкільної молоді у процесі навчання характеризується насамперед підвищенням гуманістичних, моральних вимог із боку суспільства і необхідністю визначення позиції особистості в житті, суспільстві та професії. Проблеми й виклики сучасності стимулюють модернізацію освіти, адже саме високоосвічена, толерантна, духовно багата особистість будуватиме майбутнє нашої країни. Тому підвищення значущості полікультурної освіти в загальній системі освіти, розширення знань про культуру, толерантність, традиції різних народів світу сприятимуть зміцненню взаєморозуміння між країнами, культурному розмаїттю. В умовах глобалізації вирішення завдань полікультурної освіти, націленої на діалог культур, стає пріоритетним для створення полікультурного середовища, толерантних взаємин між націями й народами як усередині держав, так і в міжнародному масштабі [3, с. 17].

Проблеми полікультурної освіти досліджували такі зарубіжні та українські науковці: Д. Бенкс, М. Хінт, В. Міллер, С. Ніето, В. Подобед, В. Матіс, Г. Дмитрієв, З. Гасанов, Т. Рюлькер, С. Наушабаєва, Л. Голік, Г. Левченко, Т. Клиненко, М. Красовицький.

Як виявив аналіз науково-педагогічної літератури проблемі дослідження формування полікультурної толерантності в учнів початкових класів під час вивчення української мови в школах національних меншин з поглибленим вивченням івриту недостатньо уваги, оскільки серед проблем, що стосуються поняття «полікультурність» та «толерантність» науковцями окреслено лише процеси становлення ідей полікультурності, розкриття значення полікультурності та толерантності у контексті вивчення української мови в школах національних меншин з поглибленим вивченням івриту не було визначено основним завданням досліджень на сучасному розвитку суспільства.

За визначенням О. Мілютіної полікультурність – це «особливий системотворчий компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає визнання багатоманітності культурного простору та здатність до міжкультурної взаємодії» [4] і ми повністю приєднуємося до цієї думки, адже вище зазначена якість є основою для формування полікультурної особистості, здатної до міжкультурної комунікації на засадах рівноправності.

Поняття рівноправності є близьким поняттю толерантності. В загальній декларації прав людини (посилання) зазначено, що толерантність – це «здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших» [5, с.86].

На нашу думку, поняття «полікультурності» і «толерантності» є близько спорідненими. Тобто полікультурна толерантність – це невід’ємна складова сучасної особистості, яка передбачає здатність людини сприймати багатоманітність культурного простору та способу життя інших членів соціуму. Формування полікультурної толерантності в учнів початкової школи під час вивчення української мови в школах національних меншин з поглибленим вивченням івриту, на нашу думку, є важливою складовою сучасної полікультурної освіти.

Навчання мови іврит – однієї з мов єврейського народу, за роки незалежності України стало відроджуватися поруч з іншими мовами етнічних меншин, що проживають на теренах України, і нині є складовою освіти нашої держави. Цей процес розпочався з 1989 року.

Нині мова іврит вивчається на всіх ланках системи освіти України як державної, так і приватної форм власності [4].

системі початкової та повної загальної середньої освіти мова іврит функціонує або як мова вивчення, або як іноземна (перша або друга), тобто українська мова викладається в вищезазначених навчальних закладах як мова вивчення.

Назвемо основні цілі вивчення української мови в початкових класах шкіл національних меншин: загальноосвітні, комунікативні, виховні, пізнавальні. Загальноосвітні цілі навчання української мови полягають у засвоєнні учнями системи знань про українську мову, а також у формуванні на основі цих знань мовленнєвих умінь

навичок. Комунікативні цілі реалізуються через створення на уроках таких мовленнєвих ситуацій, які б спонукали учнів до спілкування (запитати про щось, самому розповісти, висловити прохання, побажання, зауваження, похвалу, спонукати до дії тощо). Виховні цілі полягають у формуванні людини культурної, інтелігентної. Тобто виховувати людину полікультурно-толерантну. Пізнавальні цілі також передбачаються вивченням української мови. Адже через пізнання нового розширюються світоглядні уявлення дітей. Через художню дитячу літературу, народну творчість (прислів’я, загадки, казки, легенди, дитячі ігри) діти пізнають культуру, літературу, звичаї українського народу, ознайомлюються з фольклором, що, безперечно, значно збагачує духовний світ молодших школярів, формує їх світоглядні уявлення [6, с.41].

Таким чином, для успішної реалізації цілей та формуванню полікультурної толерантності в учнів початкових класів під час вивчення української мови в школах національних меншин з поглибленим вивченням івриту, на нашу думку, необхідно:

В контексті полікультурності мотивувати школярів до вивчення української мови, традицій і звичаїв українського народу.

Систематично проводити орфоепічну роботу на уроках української мови.

Приділяти особливу увагу урокам українського читання.

Активно та систематично працювати над розвитком зв’язного мовлення та збагаченням словникового запасу школярів.

Отже, головним аспектом у формуванні полікультурної толерантності в учнів початкових класів під час вивчення української мови в школах національних меншин поглибленим вивченням івриту є усвідомлення учнями значущості вивчення української мови як державної, уміння використовувати мову як інструмент спілкування на міжкультурному рівні, діалог культур в усній та писемній формах; шанобливе, відповідальне ставлення до власної культури та культур інших народів; визнання права інших культур на існування та розвиток.

Література:

- 1.Аббібулаєва Г.С. Деякі аспекти полікультурної освіти // Педагогіка і психологія . – 2006. – № 1. – С.20 -28.
- 2.Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник / В.В. Кузьменко, Л.А Гончарен-ко – Херсон: РПО, 2006. – 92с.
- 3.Меншини в сучасній Україні [Електронний ресурс] / Українські культурні дослідження. – Режим доступу culturalstudies.in.ua/knigi_3_2.php.
- 4.Мілютіна О. Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розви-нутих країнах світу/ О.Мілютіна // Порівняльно-педагогічні студії. - №1. - 2009. – С.12-14.
- 5.Термінологічний словник з культурології / [уклад. Н. Больша, Н. Єфімчук]. – К.: МАУП, 2004. – 141 с.
- 6.Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. - К.: Промінь, 2006. – 256с.

Анісімова О.Е.,
доцент кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ІГОР

Становлення мотиваційної сфери дитини дошкільного віку є важливим завданням психології та педагогіки розвитку. Мотивація визначає спрямованість особистості та прагнення до діяльності. Відсутність мотивації до пізнання – суттєва проблема, з якою доводиться рахуватися фахівцям галузі освіти.

Пізнавальна активність як один з найважливіших чинників навчання постійно привертає увагу дослідників та науковців, оскільки ефективна взаємодія людини з оточуючим світом можлива лише завдяки її активній діяльності.

Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що дитина повинна мати уявлення про пізнавальну активність у власному розвитку, цікавитися особливостями свого сприймання, пам'яті, мислення; володіти початковими формами дослідництва, експериментування, елементарно вивчати навколишній світ [1]. У цьому документі дитина розглядається як активна творча особистість, а пізнавальна активність є однією рис особистості. Старший дошкільний вік – початковий період усвідомлення дитиною самого себе, мотивів та потреб у світі людських стосунків, прагнення до пізнання, до самостійних розумових зусиль. З'являється потреба дослідити закономірності формування та розвитку пізнавальної мотивації.

Л. Божович пропонує пізнавальну мотивацію розглядати як внутрішню мотивацію діяльності, що не залежить від зовнішніх факторів, тобто від практичної користі або нагороди. Пізнавальна мотивація спонукає до відповідної діяльності, тобто стимулює цілеспрямованість, ініціативність, самостійність у вирішенні пізнавальної задачі. З'являються специфічні пізнавальні емоції – задоволення від розумових зусиль та отриманих вражень, зацікавленість у певній діяльності [3, с.46].

Серед умов, що сприяють розвитку пізнавальної мотивації, більшість науковців визначають гру та спілкування з дорослими. Дорослий не тільки пропонує дитині засоби та способи пізнавальної діяльності, тобто розвиває пізнавальні здібності, а ще й транслює своє ставлення до цієї діяльності. Дитина має можливість обрати завдання відповідного рівня складності, звернутися за допомогою, виправити помилки. Головним є те, що дорослий вказує сенс нової для дитини пізнавальної діяльності, допомагає утримати мотивацію.

Гра є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку, в ній органічно формуються якості, властивості, мотиви особистості, складається особистісний та діяльнісний досвід. Ігрова діяльність впливає на розвиток усіх психічних процесів дитини: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага, уява тощо. У грі формуються морально-етичні поняття, складаються перші уявлення про світ. Гра впливає на зміст і форми засвоєння стосунків між дорослими [4, с.108].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються зближенням поглядів на неї як на провідну діяльність дітей дошкільного віку, аналізом її виховних можливостей і засобів їх актуалізації. На цих проблемах зосереджувався Л. Виготський і вчені, які репрезентують його школу (О.Запорожець, Д.Ельконін, О.Усова та ін.). Вони переконували, що розвивальний потенціал гри може бути реалізованим тільки за умови спрямування її дорослими.

Останнім часом дослідники (Н. Михайленко, Н. Короткова) виявляють зацікавленість не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосунків,

що в ній складаються. Цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання, що розглядають гру як джерело формування особистості.

Сучасні українські науковці (Л. Артемова, Г. Григоренко, К. Щербакова та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За їхніми твердженнями, гра містить більше можливостей для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри [6, с. 313].

Особливий вплив на розвиток дитини має творча гра, тобто гра, яку придумує сама дитина. Такий тип ігор характеризується яскраво вираженим самодіяльним і творчим характером. У творчих іграх діти відображують свої враження від пізнання оточуючого світу. Творчі ігри можна розділити на дві підгрупи: творчі ігри на основі готових сюжетів та ігри, сюжети яких діти придумують самостійно.

До першої групи відносяться ігри наслідувальні, що ґрунтуються на повторенні сюжету мультфільму, казки або ж копіюють дії дорослого. За визначення Л.Виготського – це «гра – спогад», у якій дитина відображує дії дорослого, відтворюючи їх по пам'яті, та гра-драматизація на основі літературного сюжету.

Друга група: ігри за сюжетами, самостійно вигаданими дітьми.

Особливе значення мають ігри-проекти, коли в ігровий процес включаються інші види діяльності (конструювання, малювання, виготовлення атрибутів тощо). Такі ігри захоплюють дітей старшого дошкільного віку, адже для них має значення не лише процес, а й результат діяльності. Імпровізовані ігри-фантазування дають змогу дітям реалізувати себе і як автора задуму, і як виконавця певної ролі, і як глядача. За думкою Л.Виготського, А. Леонтьєва, у такій діяльності відбувається зміщення мотиву з процесу на результат [3, с. 245].

Дослідження показують, що діти, які граються у творчі ігри, мотивовані на креативні результати. Під час дослідження дивергентного мислення, тобто показ альтернативного використання знайомих предметів, вони демонструють більше різних нових способів їх застосування. Такі діти мають кращу пам'ять, більш ефективні у розв'язанні проблем та нестандартних життєвих ситуаціях. Ще одним важливим показником є те, що діти, які регулярно задіяні у творчі ігри, мають нижчий рівень тривожності та занепокоєння.

На думку молекулярного біолога-еволюціоніста Джона Медіна, який досліджує проблематику розвитку мозку, пізнавальна активність розвивається саме у грі, що має когнітивну спрямованість. Науковець переконує, що дитина має бути задіяною у творчі ігри кілька годин на день [5, с. 147].

Л.Виготський свого часу досліджував специфіку дитячих творчих ігор і дійшов висновку, що здатність малюків віком до п'яти років залучатися до уявної діяльності дасть кращі показники у розвитку пізнавальної мотивації та академічних навчальних успіхів. Така діяльність, на думку вченого, дає змогу дітям навчитися регулювати свою соціальну поведінку. Він трактував творчі ігри як одну із найбільш суттєвих для розвитку свідомості моделей поведінки, з якою стикаються діти [3, с. 255].

Слід звернути увагу на обов'язкові умови розвитку пізнавальної мотивації засобами творчої гри. Мова йде не про формат гри «роби-що-хочеш». Д. Медіна звертає увагу дорослих на те, що не слід керуватися лише «моделлю невтручання». Помилковим є переконання, що діти народжуються з яскравою, чудово сформованою уявою і безпомилковим інстинктом створювати уявні світи. Науковець наголошує, що діти «...звичайно ж винахідливі та допитливі, але більшість з них не мають всіх ключів від відмикання власного потенціалу, тому вони потребують обов'язкової допомоги дорослих...» [5, с. 147].

Виокремимо три найактуальніші компоненти педагогічного керівництва творчими іграми. Розпочати із вказівки на зміст гри. Щоб досягти творчої реалізації задуму, дитині треба допомогти визначити конкретні дії. Наприклад, слід розпочинати творчу гру із

настанови: «Ми будемо подорожувати на повітряній кулі, для цього треба...», «Ми з ляльками йдемо у салон краси, щоб там...».

Наступним кроком буде фантазування щодо процесу та результату гри. Можна назвати цю техніку «уявна ігрова практика», коли діти отримують допоміжні вказівки про механізм уяви. Наприклад, «Я уявляю, що моїй ляльці будуть робити зачіску, а твоїй?», «Наш чарівний острів знаходиться дуже далеко, як нам туди дістатися?» Після того, як дитина пропонує свої творчі розробки, вони аналізуються, це дає змогу скоректувати шляхи досягнення мети.

Вимогою для розгортання творчої гри, що розвиває пізнавальну мотивацію, буде створення ігрового середовища. Наступним кроком є застосування у творчій грі декорацій, костюмів, ігрових матеріалів, наочності, іграшок, предметів-замінників тощо.

Такий формат організації ігор відкриває простір для дитячої взаємодії, для комбінації ситуацій, сприятливих для розвитку індивідуальної уяви та творчості. Емоційна регуляція у майбутньому призведе до кращих когнітивних результатів, що у свою чергу позитивно вплине на пізнавальну активність.

Цінність творчих ігор полягає ще і у тому, що діти вирішують ігрові та розумові задачі, запропоновані їм у привабливій формі. Малюки самі знаходять рішення, долають певні труднощі. Дитина сприймає розумове завдання, як практичне, ігрове. Це також суттєво підвищує пізнавальну мотивацію.

Керівництво іграми дітей дорослим відображається на цілеспрямованості та емоційному залученні дитини у діяльність. Проте ініціативність у ситуації спільних дій дітей виявлять навіть вищою. Коли діти працюють або граються разом, вони більш емоційно занурюються у цей процес. Має місце феномен «емоційного зараження» один від одного.

Педагогічне керівництво іграми дітей передбачає необхідність урахувати основні вікові та індивідуальні особливості їхнього розвитку. Без знань внутрішніх законів розвитку гри як діяльності намагання управляти нею можуть бути неефективними або ж взагалі зруйнувати її. Саме за участі дорослого, з його допомогою утримується увага дитини на пізнавальній діяльності, пробуджується самостійність та ініціативність. Під час організації та проведення творчих ігор важливе значення має стиль спілкування дорослого, методи керівництва, особиста емоційність та зацікавленість педагога процесом та результатом гри [6, с. 355].

Отже, творча гра, за умови організації на окремих етапах, сприяє розвитку пізнавальної мотивації. У взаємодії з дітьми дорослі повинні приділяти особливу увагу саме особистісним аспектам пізнавального розвитку дітей.

Література:

Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий керівник: А.М. Богуш // Вихователь – методист дошкільного закладу. Спецвипуск.

К.: МЦФЕР освіта, 2012. – С. 4-30.

Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка: Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.Г.Благонадёжина. - М., 1979. - 352 с.

Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. - С. 244-268.

Лисенко Н. В., Кирста Н. Р., Педагогіка українського дошкілля: У 3-х частинах. – Ч.2: Навч. посібник - К.:Видавничий Дім «Слово», 2010. – 360 с.

Медіна Джон. Правила розвитку мозку дитини. Як виховати розумну та щасливу дитину від народження до п'яти років / Джон Медіна ; пер. з англ. Тетяни Рабчак. – 2-ге вид., випр.. – К. : Наш Формат, 2016. – 320 с.

6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т.І.Поніманська. 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2013. – 464 с. - (серія «Альма-матер»).

Владимирова А.Л.,
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет

МУЗИЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Реформування системи освіти, збагачення її структурно-організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні особливого значення набуває потреба обґрунтованих змін в теорії та практиці естетичної освіти в початкових класах. З перших днів перебування дитини в Новій українській школі необхідним стає розвиток мобілізації її активності, здатності до саморозвитку, формуванні в неї цілісної картини навколишнього світу, компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень. Світова музична педагогіка поєднує музично-педагогічні системи та концепції педагогів-новаторів із різних куточків світу (З. Кодаї, К. Орф, Е.Ж.-Далькроз, С.Судзукі та ін.). Актуальними є фахові поради знаних вітчизняних теоретиків і практиків музично-педагогічних систем Л. Аристової, Л.Лобової, Л. Масол, Е. Печерської, О. Ростовського, Т. Тютюннікової, В. Черкасова та ін.

Мета статті: визначити види і сутність імпровізації як засобу формування мистецьких компетентностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Початкові класи – осередок основи духовної культури, музичної освіченості, що формує музично-естетичні ідеали, смаки й потреби молодших школярів. Великого значення набувають заняття предметами естетичного циклу, серед яких музичне мистецтво займає особливе місце. «Предметні мистецькі компетентності – здатність особистості до пізнавальної діяльності та творчого самовираження у певному виді мистецтва – музичному, образотворчому, театральному та ін., що формується під час сприймання практичного опанування [3, с. 103].

Одним з перспективних шляхів всебічного розвитку особистості на уроках музичного мистецтва, озброєння їх необхідними вміннями і навичками є формування мистецьких компетентностей молодших школярів. Активно розвиваються не тільки музичні, але й акторські, режисерські, літературні здібності учнів. У результаті з'являються різні ігрові сценарії й техніки, а також орієнтовані на ігрову діяльність освітні програми.

С. Ковальова зазначає, що компетенція і компетентність – два різних поняття. «Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність», а «компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини» [2, с. 103].

результаті аналізу педагогічної, психологічної і мистецтвознавчої літератури (Л. Аристова, Б. Асаф'єв, Л. Безбородова, Н. Ветлугіна, О. Гумінська, О. Лобова, Л. Масол, О. Олексюк, М. Осеннева, Г. Падалка, Б. Яворський, та ін.) було визначено, що для розвитку творчого потенціалу молодших школярів у музичній діяльності необхідно розвивати такі творчі здібності: пізнавальний інтерес до музики, творчу уяву і образно-асоціативне мислення, інтерпретації та імпровізації.

Імпровізація (лат. *improvisus* – раптовий, неочікуваний) – вид художньої творчості, за якої твір створюється в процесі його складання і виконання без попередньої підготовки

(експромт). Основою музичної імпровізації є стереотипи музичного мислення, набуті під час сприймання, співу, гри на музичних інструментах. Імпровізація відбувається в процесі вільного варіювання з постійним оновленням та збагаченням музики [4, с. 115].

Основою музичної імпровізації є стереотипи музичного мислення, набуті під час сприймання, співу, гри на музичних інструментах. Імпровізація відбувається в процесі вільного варіювання з постійним оновленням та збагаченням музики.

Для формування навичок імпровізації суттєве значення має рівень розвитку гармонічного слуху особистості. Щоб навчити учнів імпровізувати, необхідно долучити їх до активної музично-творчої діяльності й створення композиційних моделей. Е. Абдуллін виокремлює два типи композиційно-творчих завдань:

завдання, спрямовані на розвиток заданої теми;

завдання, що передбачають створення власної теми та її розвиток.

розвитку композиторсько-творчих здібностей учнів важливе значення має попередній музично-творчий досвід. Тому вчитель повинен з перших уроків опікуватися розвитком музично-творчих здібностей учнів, запроваджуючи інноваційні музично-педагогічні технології навчання, залучаючи дітей до різних видів музикування й імпровізації [1].

Оволодіння дітьми вокально-хоровими навичками та навичками гри на музичних інструментах, а також певними музично-теоретичними знаннями сприяє результативності підготовчого етапу розвитку композиторсько-творчих здібностей учнів.

На думку В. Черкасова «в музичній імпровізації дуже важливе творче натхнення — акумуляція внутрішньої енергії із сукупністю знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва. Взірцем творчого натхнення на уроках імпровізації є сам учитель, який має знання, навички, досвід, майстерність, талант. Ці якості необхідно передавати й учням, намагатися формувати в них творче ставлення й пробуджувати натхнення до створення музичних образів у різних видах імпровізації. Музична імпровізація, крім натхнення, потребує свободи і спокою» [4, с. 116].

шкільній практиці використовують вокальну, інструментальну і ритмічну імпровізацію.

Найпоширеніший вид імпровізації на уроках музичного мистецтва – вокальна імпровізація. Вона пов'язана з певним досвідом вокально-хорової роботи й полягає у створенні мелодії відповідно до поставленого завдання або власного натхнення. Прикладами вокальної імпровізації, спрямованої на розвиток ладового відчуття, є: завершення на тоніці або на запитальній інтонації запропонованої вчителем фрази; музичний діалог між учителем та учнем; імпровізація мелодії з текстом, наприклад учитель співає «запитання», учень імпровізує у формі «відповіді».

Варіантом вокальної імпровізації є завдання на створення учнями вірша на запропоновані вчителем рими і відповідний варіант мелодії. Наприклад, «учитель пропонує рими: земля — поля, пора — дітвора. Кожен учень створює власний варіант віршованого тексту:

Для виконання таких завдань учитель повинен продемонструвати зразок подібного творчого доробку, щоб діти чітко уявляли, що від них вимагають. Такі творчі завдання учні виконують з великим задоволенням. У дитини з'являється впевненість у власних творчих здібностях і можливостях подальшого їх розвитку. Переживання успіху творчості активізує внутрішню енергію особистості, виникає бажання творити й насолоджуватися результатами творчості. Таке енергетичне та емоційне натхнення слід підтримувати.

процесі музикування і вокальної імпровізації розвиваються вокально-хорові навички учнів, ладогармонічний слух, вони засвоюють основні поняття і спеціальну термінологію. Вокальна імпровізація позитивно впливає на анатоμο-фізіологічний розвиток дитини, сприяє активізації розумової діяльності, пам'яті, мислення, мовлення та інших психічних процесів.

Інструментальна імпровізація – це створення музичної композиції відповідно до стереотипів музичного мислення індивіда та рівня оволодіння ним тим чи тим музичним інструментом.

Процес імпровізації має індивідуальний характер і залежить від багатьох чинників: володіння навичками гри на музичному інструменті; рівня розвитку музично-творчих здібностей особистості; вікових можливостей учнів; психологічної готовності дітей до імпровізації; наявності натхнення, необхідного для створення музики.

Учні, які володіють будь-яким музичним інструментом, відвідують музичні школи чи займаються самоосвітою, розвивають власні творчі здібності в процесі інструментальної імпровізації як на уроках, так і в процесі позакласної діяльності. Вони стають активними помічниками вчителя в організуванні та проведенні різних проектів і творчих заходів.

Цілеспрямована робота вчителя з формування навичок інструментальної імпровізації позитивно впливає на розвиток музично-творчих здібностей молодших школярів, уможливує удосконалення вмінь і навичок гри на музичному інструменті, стимулює розвиток фантазії та музичного мислення, активно впливає на розвиток емоційної сфери особистості.

Оскільки багато учнів у класі не володіють навичками гри на музичних інструментах, учителю необхідно використовувати дитячі клавішні інструменти, сопілки, металофони або ксилофони. Хоча ці інструменти мають обмежений діапазон, діти із задоволенням створюють мелодії, різні за характером, ритмічним рисунком, динамічним забарвленням. Щоб навчити учнів імпровізувати на сопілці, ксилофоні або металофоні, проводять попередню підготовчу роботу, яка передбачає колективне, групове та індивідуальне навчання. У процесі оволодіння навичками звуковидобування, засвоєння певних музичних стереотипів учні усвідомлюють зміст творчих завдань. Вони створюють варіанти інструментальних мелодій у формі фрази або музичного речення відповідно до змісту й характеру музичного твору.

Найдоступніший вид музикування – ритмічна імпровізація, у процесі якого створюються різні ритмічні варіанти у вигляді ритмічного супроводу, що допомагає розвинути чуття ритму в учнів і сприяє засвоєнню різних стилів та жанрів музики.

Створюючи ритмічний супровід до шкільної пісні, учні можуть використовувати інструменти-іграшки: брязкальця, бубни, барабани, кастаньети, трикутники. Для ритмічного супроводу необхідні попередня підготовка вчителем або учнями ритмічної партитури; створення різних варіантів ритмічного супроводу залежно від розміру, темпу й жанру музики; досягнення злагодженості під час колективного музикування.

Ритмічна імпровізація у процесі ансамблевого музикування потребує узгодженості дій кожного учасника, колективного відчуття інтерпретації твору, відчуття особливостей жанру та стилю музики. Участь учнів молодшого шкільного віку в колективній творчості, яка не вимагає тривалого відпрацювання певних прийомів і навичок, стимулює інтерес учнів до музично-творчої діяльності, дає впевненість і віру у власні можливості. у дітей з'являється почуття радості, яке спонукає до творчості і сприяє розвитку емоційного відгуку та співпереживання.

Учитель повинен підтримувати творче самовиявлення кожної дитини, навіть якщо її перші спроби були не надто вдалі. Учні мають усвідомити технологію творчості, відчути впевненість у власних здібностях, увагу й повагу вчителя до індивідуального самовиявлення. Ритмічна імпровізація сприяє залученню учнів до колективних форм музикування, розвиває чуття ритму, стимулює творчу фантазію, дає змогу повірити у власні можливості й творчі здібності, створює передумови для самореалізації особистості.

Висновки. Отже, імпровізація – це вид художньої творчості, за якої твір створюється в процесі його складання і виконання без попередньої підготовки (експромт); «педагогічна імпровізація» надає можливість знімати напруження в класі, актуалізу-

вати знання, залучати учнів до співпраці й співтворчості, робить навчально-виховний процес привабливим, життєвим; «музична імпровізація», основою якої є стереотипи музичного мислення, набуті під час сприймання, співу, гри на музичних інструментах; «елементарне музикування», як колективна діяльність, що поєднує спів, ритмізовану мову, гру на дитячих музичних і шумових інструментах, танець, імпровізований рух під музику, озвучування віршів, казок, пантоміму, імпровізовану театралізацію.

Література:

Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений /Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.

Ковальова С. Дидактична модель формування предметних компетентностей учнів на уроках музичного мистецтва. /С. Ковальова. Проблеми підготовки сучасного вчителя № 8 (Ч. 1), 2013 С.65.

Навчальні програми. 2 клас: метод. реком. Щодо організації навч.-вих. Процесу в 2016/2017 навч. році з коментарем провідних фахівців. –Х.: Вид-во «Ранок», 2016, – 192 с.

Черкасов В. Теорія і методика музичної освіти: навч.посіб. /В Черкасов. – К.:ВЦ «Академія», 2016. – 240 с.

Голінська Т. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

Молодший шкільний вік є принципово новим соціальним ступенем розвитку особистості дитини. В цей період відбувається перехід до шкільного життя, що супроводжується зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Дитина починає виконувати суспільну діяльність – вчиться. Перехід від домінуючої ігрової діяльності до навчальної відбувається порізно для кожної дитини, адже разом з новою соціальною роллю, дитині доводиться також прийняти ряд норм та обмежень. Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає як пріоритетні завдання виховного процесу – розвиток особистості і творча самореалізація, виховання людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства. Невід’ємною частиною розвитку особистості дитини як члена суспільства є її естетичне виховання [4].

Здійснювати цей процес, зокрема виховання естетичних смаків та поглядів дітей молодшого шкільного віку, особливо актуально засобами природи, адже у дитини сприйняття природи гостріше, ніж у дорослого, тому що вона стикається з нею вперше. В.Сухомлинський писав: «Навколишній світ дитини – це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою» [2].

Учені (Ж. Вартанова, М. Каган, Є. Яковлев та ін.) розглядають естетичний смак людини як суттєвий компонент структури її життєдіяльності, що забезпечує регуляцію взаємин з природним, предметним, соціальним та художнім середовищем. Виділено декілька підходів до осмислення сутності естетичного смаку: соціально-історичний, культурологічний та особистісний. Найменш дослідженими в сучасній теорії та практиці залишається питання естетичного смаку як особистісної категорії.

Результати аналізу наукових досліджень (В. Кремень, Л. Овчаренко, М.Ярмаченко та ін.) дають змогу стверджувати, що естетичні смаки у своєму розвитку та функціонуванні залежними від зовнішніх чинників – соціального середовища, цінностей художньої культури, практики освоєння навколишньої дійсності за законами краси. Водночас на розвиток і формування естетичних смаків впливають внутрішні процеси, пов’язані з такими психологічними виявами, як почуття, мислення, діяльність людини [3].

Естетичний смак як особистісна категорія, відіграє важливу роль на всіх вікових етапах формування особистості. Особливо відчутною є його роль у шкільному віці, коли особистість активно формується, визначаються її ціннісні орієнтири, конкретизуються критерії оцінки прекрасного в дійсності та мистецтві, виявляються потенційні можливості і здібності щодо творчого освоєння прекрасного в мистецтві [4].

Результати наукового пошуку вчених (Т.Аболіна, А. Ананьєв, Н. Миропольська та ін.) переконують, що естетичний смак належить до складних за своєю структурою явищ і тому вимагає системного підходу до осмислення його сутності та особливостей розвитку. Він є синтезом складових, які утворюють систему, здатну до самореалізації, вияву адекватної реакції на зовнішні та внутрішні чинники впливу. Як системотвірне явище естетичний смак поєднує у собі емоції, естетичні почуття, естетичне сприйняття, оцінювальну діяльність, а також індивідуальні естетичні потреби особистості (А. Молчанова).

Інтегруючи в собі найважливіші вияви ціннісного ставлення естетичний смак виявляється на рівні емоційності, інтелектуальної та практичної активності особистості.

Це дає змогу виділити такі складові естетичного смаку молодших школярів: емоційну, інтелектуальну та діяльнісну. Емоційна складова естетичного смаку реалізується через здатність реагувати на предмети та явища навколишньої дійсності, встановлювати з ними активний емоційно-чуттєвий зв'язок [2].

Велика роль у збагаченні словника дитини естетичними поняттями, розвитку естетичної спостережливості, формуванні здатності до естетичного судження, активізації сенсорної сфери, стимулюванні позитивних естетичних емоцій належить сезонним та щоденним спостереженням за природою під час прогулянок та екскурсій, які є одними із форм організації навчально-виховного процесу в ГПД. Для молодших школярів,

яких естетичний досвід ще незначний, для спостережень слід обирати об'єкти, які характеризуються виразністю, максимально концентрують у собі естетичні якості.

Спілкуючись із природою, важливо показати дітям красу рідної природи у різні пори року: безмежне багатство барв у тихі, сонячні дні “бабиного літа”, урочисту красу білосніжної зими, весняне пробудження природи, квітування садів, буйноцвіття влітку. Важливо не лише самим яскраво описувати спостережувані явища, а допомагати дітям підібрати образні порівняння, епітети, метафори, синоніми. Наприклад, ліс чорний, похмурий; трава вмита росою, золотий колос, пісня ллється, сосни шепочуть, пташки пурхають і щебечуть. Красуня берізка простягає свої руки до сонця та інше.

Під час подорожей у природу, які відбуваються взимку, восени, навесні, діти відкривають (з допомогою вихователя десятки відтінків кольорів, вони слухають музику природи, бачать гру барв, дивляться на світ через краплинку роси, слухають бджолину “арфу” в розквітлому саду або “оркестр” коників-стрибунців у надвечір'ї. В лісі, на березі річки, у полі вихователю слід привчати дітей вслухатися у спів птахів і шепіт колосків, дзюрчання струмочка і стук дятла, шурхіт листя. Необхідно, щоб діти відчували і ніжний запах конвалії, і медовий – липи, і солодкуватий – білої акації, і ледь гіркуватий берези, вдихнули тонкий аромат тополиних бруньок, ялинової хвої, прілого листя, полиновий запах степу. Для допитливого ока буде цікавим і миле ластів'ятко, яке виглядає з гнізда, і лелеки, які турботливо годують своїх малят... Як бачимо, вражень від природи й естетичних переживань, пов'язаних з її впливом у дітей багато.

Процес планування виховної роботи можна пожвавити за рахунок яскравих за назвою, цікавих за змістом «уроків милування» в природі, концентровано відтворювати емоційно-естетичний зміст споглядання певного об'єкта чи явища, природи, нести в собі певну образну інформацію. Пропонуємо орієнтовну тематику «уроків милування» для 1-4 класів, розроблену за сезонним принципом:

Осінь. Золото осені. Осінні дарунки. Осінь-плакса. Карнавал осінніх барв. Чим пахне осінь. Зажурена квітка, Вклонися калині. Танок осіннього листя. Музика листопаду. Прощальна пісня осені. Свято зрілості. Осінній сум та ін.

Зима. Якого кольору зима. В гості до ялинки. Казки зимового лісу. Наші менші брати взимку. Срібні дерева. Свято снігопаду. Зимові витинанки. Сніжинки-балеринки. Зима-скульптор. Зачарована краса. Кришталевий дзвін зими. Царство сну та ін.

Весна. Перша зелень весни. Привітання до проліску. Зелений шум. Вернісаж весняних кольорів. Вигадливі візерунки весни. Чим пахне весна. Свято весняних квітів. Весняна симфонія. Земля квітує. Ранок року. Біле марево садків та ін.

Літо. Якого кольору літо. Лісові сюрпризи. Диво-райдуга. Літні візерунки. Барви луку. Дзвінка пісня джерела. Вслухайся в «музику» літа. Хоровод літніх квітів. Запам'ятаймо літо на запах і на смак. Рум'янець року та ін. [1].

Важливе значення для підвищення рівня естетичного смаку молодшого школяра має естетичний досвід, самого викладача, який будується на єдності естетичних знань естетичної діяльності. Щоб допомогти дітям набути цього досвіду, слід прилучати їх до різних видів мистецтва, збагачувати зміст явлень про прекрасне, розвивати творчість школярів, використовуючи різні форми роботи. Вчителям необхідно мобілізувати всі можливі доцільні засоби і методи для здійснення естетичного виховання дитини. Продумана система естетичного виховання учнів у кожному класі, групі, школі сприяє збагаченню духовної культури дитини, формуванню високих моральних якостей.

Література:

Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного / Л.Г.Коваль. – К.: Радянська школа, 1983. – 120 с.

Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О.Сухомлинський.–К: Радянська школа. 1998. – 303 с.

Эстетическая культур и эстетическое воспитание: Кг. для учителя/ Сост. Г.С. Лобковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

Пацалюк І. І. Педагогічні умови формування естетичного смаку молодших школярів / І. І. Пацалюк// Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка. – Тернопіль, 2007. – № 10. – С. 48-58.

Семашкина Г. М.,
кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры естественно-математических
дисциплин и логопедии,
Херсонский государственный университет

ПРИРОДНЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКА

Постановка проблемы. Дошкольное детство – короткий, но очень важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающем мире, у него начинают формироваться определенное отношение к людям, природе, складывается характер.

Многие психологи говорят о том, что первые шесть-семь лет жизни — наиболее чувствительный и ответственный период для творческого развития ребенка. В этот период закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности [4, с.5].

Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра. Она возникает ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни.

Значение игры в жизни ребенка написано достаточно. Детской игре посвящены работы Л. Артемовой, Л. Выготского, А. Запорожца, Т. Пониманской, О. Усовой, К. Ушинского и др.. Ученые едины в том, что игра — это ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста и что в игре, как и любой творческой деятельности, развивается вариативность и креативность мышления [3, с.25].

Великий педагог – реформатор Фридрих Фребель первым выдвинул положение об игре как особом средстве воспитания. В основу своей классификации он положил принцип дифференцированного влияния игр на развитие ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движений (моторные игры). Кроме этого он предложил использовать дидактический материал только из природного материала (кубики Фребеля), т.к. это поможет ребенку лучше адаптироваться в окружающем мире и природе [5].

Проблема формирования отношения к природе (природным материалам) — это лишь один аспект формирования экологической культуры ребенка. В процессе ее решения преломляются такие важные направления воспитательной работы как формирование мировоззрения, художественно-эстетическая деятельность, сохранение природного окружения и собственного здоровья.

Процесс игровой деятельности позволит дошкольнику: обеспечить возможность усвоения экологических представлений; пробудить интерес к природе и развить ценное отношение к ней; оценить результаты собственной экологически ориентированной деятельности [2, с.32].

Этот процесс должен основываться на психологических особенностях дошкольника. Важно помнить, что у ребенка преобладает эмоционально-познавательный тип отношений (какой предмет бывает на ощупь, вкус и т.п.). Все это, как нельзя лучше, формируется через игровые ситуации, игровую деятельность с использованием природного дидактического материала.

Игрушки и дидактический материал для ребенка — это инструмент познания мира и в то же время существенная часть этого самого мира, а игра — способ его познания [4, с.90-91].

После 2 лет дети особенно охотно играют с кубиками. Любая простейшая постройка требует от ребенка работы мысли, фантазии, умения сосредоточиться, преодолеть

трудности, развивают в ребенке образное мышление, логику, сообразительность и точность, помогают должным образом формировать психику детей.

Дидактические материалы, которые используются во время игры, должны открывать возможность для творческой, осмысленной активности самого ребенка, влиять на развитие его познавательных процессов. Манипулируя с предметами, ребенок познает их свойства и мыслит.

Обычно детей больше привлекают простые игрушки т.к. они развивают у них богатое воображение. Фантазия и образное мышление «дострают» из примитивных кубиков все что угодно. Вот почему многие прогрессивные направления педагогики используют самые простые игрушки и раздаточный дидактичный материал из природного материала.

Надо отметить, что натуральные материалы, в отличие от синтетических, передают правдивую информацию об окружающем мире. Например, пластмассовый кубик может быть большого размера, но весить очень мало. Такой предмет искажает представление о весе и объеме. Деревянные игрушки развивают мелкую моторику рук, сенсорику, координацию движений, логику мышления. Кроме того, рука ребенка, осязая натуральные материалы, получает правдивую информацию: кора дерева — шершавая, камень — гладкий, песок — сыпучий, вода не держит форму.

Нагружая информацией свою руку, ребенок нагружает кору головного мозга, а, значит, развивает свои умственные способности.

Основой для игрушек и дидактического материала обычно является натуральное дерево — бук, ольха, липа, клен, сосна и др.

Дерево — уникальный материал, обладающий живой энергией, силой, теплом. Это твердый, нежный, чистый, природный материал. Натуральный цвет и запах дерева несет энергетику природы, которая благотворно влияет на психику и здоровье ребенка.

Наши далекие предки небезосновательно полагали, что в березовой роще человек набирается душевной доброты и тепла, в дубовой — сил, а в буковой — знаний. Поэтому игрушки для своих детей они делали из определенных пород дерева — игрушки-обереги, игрушки-обучатели.

Именно благодаря таким игрушкам ребенок начинает свое взаимодействие с внешним миром, как тактильное, так и чувственное.

Являясь продуктом взаимодействия четырех стихий (солнце, вода, земля, воздух), дерево накапливает в себе природные силы и хранит их.

Приведем несколько примеров.

Липа — «мать деревьев», дарительница жизни, ее использовали в качестве универсального оберега. Липу считают символом мира и спокойствия. Липа — лекарственное растение, имеет бактерицидное действие. Соцветия используют при простуде и как жаропонижающее средство [2, с.84-86].

Сосна — многовековое дерево. Природа наделила сосну многими полезными свойствами: это строительный материал, ее древесины идет на изготовление игрушек др. Сосна выделяет особые вещества (фитонциды), которые убивают болезнетворные микроорганизмы. Дерево используют как лекарственное средство при бронхиальной астме, заболеваниях кожи. Бальзам из сосны — прекрасное средство от грибковых инфекций [2, с.81-83].

Дуб. С давних времен дуб был у славян священным деревом — царем лесов. Существовала вера в его целительную силу. У дуба очень мощная энергетика, и кто общался с деревом, ощущают небывалый подъем сил и ясность мысли.

Дуб хорошо очищает воздух от пыли, выделяет фитонциды. О его силе сложено немало песен и легенд [2, с.68-71].

Верба считалась у славян священным деревом, символом непрерывности и постоянства жизни. Она символизирует быстрый рост, здоровье, жизненную силу,

плодородие. Вербе приписывалась также сила охранять дома от пожаров, нивы — от града, останавливать бурю, обнаруживать клады и т.п. Славяне верили, что веточки вербы сулили добро и счастье.

Широко используют клен в народной медицине для лечения кашля. Настой и отвар листьев клена оказывают мочегонное, желчегонное, противовоспалительное, обезболивающее и ранозаживляющее действие. При порезе — прикладывают чистые измельченные листья клена к ране и она заживает [1, с.181].

Надо отметить, что деревянные игрушки и дидактический материал несут энергетику дерева. Они просты, экологически чистые, безопасны, долговечны и многофункциональны. Их тяжело сломать, в отличие от пластиковых игрушек.

Заключение. Дошкольники самостоятельно еще не могут понять, что красочный пластик — это ненатуральный и токсичный материал. И что он уводит человека от гармонии с природой и с самим собой. Зато понять это могут взрослые. Поэтому выбор пользу натуральных игрушек и дидактического материала — это выбор в пользу формирования душевного и физического здоровья ребенка.

Деревянные детские игрушки и дидактический материал — это то, что максимально удовлетворит тягу ребенка к знаниям, творчеству и при этом не навредит здоровью.

Література:

Гаммерман А. Ф. и др. Лекарственные растения (Растения–целители): Справ. пособие /А. Ф. Гаммерман, Г. Н. Кадаев, А. А. Яценко-Хмелевский. — 4-е изд., испр. и доп.. — М.: Высш.шк., 1990 — С.181.

Зелені скарби України. /С. А. Генсірук, В. О. Кучерявий, Л. Й. Гайдарова, В. Д. Бондаренко; за ред. С. А. Генсірука. — К.: Урожай, 1991. — 192 с.

Николаева С. Н., Комарова И. А. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: изд. ГНОМ и Д, 2003. — С.25.

Урунтаева Г. А. Детская психология. — М.: Академия, 2006. — 386с.

Фребель Фридрих. Педагогические сочинения / Перевод с немецкого Н. Н. Соколова. — Москва, 1913. — Том II. Детский сад. (Детские игры. Устройство детского сада) — 581 с.

Москова Т.М.,
старший викладач кафедри
природничо-математичних дисциплін та логопедії,
Херсонський державний університет

ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

Екологічний зміст в освітній системі дошкільних закладів і шкіл включає взаємини людини і суспільства, взаємини між людьми і навколишнім соціальним і природним середовищем.

Встановлення розумних взаємин людини і навколишнього середовища багато в чому залежить від формування екологічної культури, що несе в собі естетичний аспект. Ця культура повинна впливати на всі сторони взаємодії людей між собою і природою. Проблема людини, її ставлення до природи, до іншої людини і самої себе в усі часи була актуальною. Це об'єднує філософів світу різних поколінь (Демокрит, Платон, Аристотель, І. Кант, В.С.Соловйов, В.І. Вернадський та ін.).

Значення природи як виховного чинника розкривали у своїх працях і педагогікасики Я.А.Коменський, Ж.Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський. Вони підкреслювали можливість гармонійного розвитку особистості умовах максимального наближення до природи.

даний час дослідження екологічних проблем здійснюються в різних наукових галузях. Взаємодія екологічного, естетичного і морального виховання в цілісному навчально-виховному процесі розглядається багатьма вченими. В основі формування екологічної культури дітей лежить еколого-естетичне виховання підростаючого покоління.

Особливу увагу при цьому необхідно приділити дітям дошкільного віку, оскільки саме цей вік є найбільш сприятливим для формування усвідомленого емоційно-позитивного ставлення до навколишнього світу. Дошкільний віковий період, за визнанням педагогів і психологів - це важливий етап у розвитку психіки дитини, в якому закладаються основи для формування нових психічних утворень. Тому, екологічне виховання треба починати з пізнання краси природи. Екологічне виховання повинно нести не тільки наукові знання про навколишній світ, але й бути обов'язково естетично забарвлене. Це сприяє формуванню у дітей дошкільного віку художньо-естетичного сприйняття навколишнього світу.

Дослідження вчених свідчать про те, що, спираючись на емоційно-позитивне ставлення до краси навколишнього світу, можна наділити дітей необхідними науковими знаннями про природу, дати основи знань про єдність і різноманітність природи, постійні зміни і розвиток, про доцільність взаємин між живими істотами в природі, допомогти дитині сформуванню цілісного уявлення про навколишній світ і місце в ньому людини, показати двосторонній зв'язок взаємин людини і природи.

Спираючись на ряд завдань екологічного та естетичного виховання, під процесом еколого-естетичного виховання ми розуміємо цілеспрямований, систематичний вплив на особистість з метою її еколого-естетичного розвитку, тобто формування у дитини елементарних уявлень про життя живих організмів, про взаємозв'язки і взаємодії їх один з одним і з середовищем існування, розвитку перших уявлень про істотні ознаки сприятливого і несприятливого стану природи, а так само формування творчо активної особистості, здатної сприймати і оцінювати прекрасне в природі, праці, суспільних відносинах, а також відчувати потребу в естетичній діяльності, перетворенні дійсності за законами краси.

Найважливішим засобом здійснення цих положень в роботі з дітьми є дидактичні ігри. Дослідниками встановлено вплив ігрової діяльності на психічний розвиток дошкільника, зокрема, на інтелектуальний і морально-вольовий розвиток (Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв). У грі дитина не тільки уточнює і закріплює свої знання,

й знову емоційно переживає знайомі явища і життєві ситуації. У грі виникає потреба дитини впливати на навколишній світ. Використання дидактичної гри в навчально-виховному процесі дошкільних установ викликано, насамперед, тим, що гра є провідною діяльністю в цьому віці.

Проаналізувавши численні дослідження про можливості використання дидактичної гри, ми вважаємо можливим узагальнити їх за трьома основними напрямками:

дослідження, що розглядають можливості дидактичної гри як засобу розвитку особливостей пізнавальної діяльності і її подальшого формування;

дослідження, що розглядають можливості дидактичної гри як засобу виховання у дітей тих чи інших якостей;

дослідження, що розглядають можливості дидактичної гри в певних спеціальних галузях знань і видах діяльності (у розвитку математичних уявлень, в художній діяльності і т. ін.).

Навчальні ігри еколого-естетичного спрямування можуть поєднувати в собі всі вище викладені можливості для подальшого розвитку дітей. Дидактичні завдання навчальних ігор саме цього напрямку за своїм змістом можуть бути різні, оскільки різноманітний і багатий світ, що оточує нас. Дидактична гра еколого-естетичного змісту може і повинна використовуватися на заняттях і в самостійній діяльності дітей.

Підсумовуючи, все вище викладене, ми приходимо до таких висновків:

Процеси екологічного та естетичного виховання дітей дошкільного віку можуть бути взаємопов'язані, оскільки обидва направлені на ознайомлення з різноманітністю навколишнього світу. Обидва процеси взаємно збагачують один одного, так як йде розуміння важливості та користі навколишнього світу з різних позицій.

У дошкільний період ознайомлення дітей з природою і найближчим оточенням має відбуватися з позиції краси, чуттєвого сприйняття навколишнього світу. Саме в процесі еколого-естетичного виховання дітям легше і зрозуміліше знайомитися з навколишнім світом, оцінювати те, що бачать, виносити судження про себе і про діяльність людини, а так само привчатися до естетичної діяльності.

Дидактична гра в еколого-естетичному процесі виступає як необхідний засіб для виховання і навчання дітей дошкільного віку. Оскільки саме в цьому вигляді ігрової діяльності діти можуть вчитися користуватися своїми знаннями і здобувати нові, необхідно допомогти освітянам, озброїти їх готовим навчально-методичним матеріалом навчальних ігор екологічного змісту.

Література:

Досвід екологічного виховання в ДНЗ // Бібліотека вихователя дитячого садка. - № 1 – 2. – 2005. – С. 12.

Запорожець А.В. Игра и развитие ребенка. // Психология и педагогика игры дошкольника. -М.:Просвещение, 1966.-308с.

Шарапова И.А. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе познания ими окружающей природы.- Витебск: Изд-во Витебского госуниверситета, 1996.-198с.

Попова О.І.,кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,

Бердянський державний педагогічний університет

Попова Л.П.,кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти,

Бердянський державний педагогічний університет

КАЗКА ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність. Розбудова нової української школи актуалізує проблему готовності педагогів до використання творів фольклору, особливо українських народних казок, у вихованні морально-естетичних почуттів молодших школярів, тим самим надаючи їй нового концептуального змісту [2, с. 55]. Як досить часто нарікають учителі, сучасні учні початкової школи не знають народних казок, які тривалий час передавали від покоління до покоління і формували вічні духовні цінності. Звичайно, причиною цього можна назвати телевізор, комп'ютер, планшет, інші гаджети, які замінили розповіді батьків; стали дуже поширені мультфільми закордонного виробництва [1, с. 24].

Метою дослідження є довести важливість української народної казки в моральному вихованні учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Перші записи українських народних казок були здійснені І. Срезневським (1829), М. Костомаровим (1843), І. Головацьким в альманасі «Вінок русинам на обжинки» (1847). Дослідження цього жанру розпочав Й. Бодянский книгою «Наскільки українські казки» (1835). Казки збирали, обробляли, досліджували М. Максимович, П. Куліш, Д. Мордовець, К. Шейковський, М. Драгоманов, П. Чубинський та ін.

Так, П. Куліш видає «Записки о Южной Руси» (1857), частиною яких є казки. Відомий письменник І. Рудченко вважався першим видавцем збірника українських народних казок «Народні південно-руські казки» (1869–1870). Чималу кількість народних казкових матеріалів друкував у 60-х роках ХІХ ст. журнал «Основа».

Завдяки подвижницькій праці Б. Грінченка було видано «Етнографічні матеріали, зібрані в Чернігівській і сусідніх з нею губерніях» (Вип. І-ІІІ, Чернігів, 1895–1897), збірки казок, анекдотів для дорослих і для дітей. Український письменник І. Манжура опублікував дві збірки «Казки, прислів'я, записані в Катеринославській та Харківській губерніях» (1890) та «Малоросійські казки, прислів'я та повір'я, записані І. Манжурою» (1894).

Ганна Барвінок, Олена Пчілка, Леся Українка публікували казки в «Часописах для дітей» – «Дзвоник» та «Молода Україна». Завдяки саме їх подвижницькій праці збережені такі фольклорні твори: «Кривенька качечка», «Дивна сопілка», «Казка про Івашка», «Казка про коржика» [6].

Великий виховний потенціал закладено в зібранні казок І. Франка під назвою «Коли ще звірі говорили». Видатний українець здійснив блискучу інтерпретацію всесвітньовідомої теми так званого плутовського роману про лиса, до якої ще в ХІІ столітті зверталися французькі, а пізніше й західноєвропейські письменники багатьох національностей [11].

Доречно буде згадати мудрі слова В. Сухомлинського: «Я поставив перед собою завдання вчити такого читання, щоб дитина, читаючи, думала. Читання має стати для дитини дуже тонким інструментом оволодіння знаннями і водночас джерелом духовного життя» [9, с. 18].

Формуванню ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами усної народної творчості приділяли значну увагу педагоги і філософи. Так, останнє видання збірки творів для дітей В. Сухомлинського «Я розповім вам казку... Філософія для дітей», яку підготувала Ольга Сухомлинська, переконливо це доводить.

Дії персонажів казки захоплюють учня настільки, що він подумки стає її учасником. Зміст казки діти молодшого шкільного віку розглядають через призму хоч і невеликого, але вже достатньо чіткого власного досвіду, порівнюючи з діями своїх близьких: мами, батька, бабусі, дідуся або поведінкою сусідів чи героїв телепередач тощо.

Естетичний початок виявляється в ідеалізації позитивних героїв, яскравому зображенні «казкового світу», романтичним забарвленням подій.

Як наголошують учені, конкретно-образна форма казки може бути втілена в аналітичну проекцію, і тут казка виступає у формі навчального засобу, який сприяє не тільки кристалізації абстрактно-логічного мислення, але й слугує синтезу ідеї та образу, предмета і знаку, почуття і думки. Завдяки цьому в школяра поглиблюється інтуїтивне, зрозуміле суб'єкту, яким є дитина, відображення дійсності, яке на рівні раціонального може бути для молодших школярів невиразним, аморфним [3]. Аналіз процесів їхнього мислення свідчить, що розвиток уяви полягає в переході від репродуктивних її форм до творчої раціональної переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів [8]. Тому розвитку репродуктивної уяви змісту казки в учнів початкової школи важливо надавати особливої уваги.

На переконання психологів (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), якщо систематично не розвивати відтворювальну уяву в молодших школярів, то це з часом неминуче призведе до гальмування процесу образного сприймання не тільки в цьому віці, а й на наступних, більш «дорослих» етапах розвитку особистості учня [5; 7].

Казка, як вважав В. Сухомлинський, – це самою природою підготовлений «ключ» до почуттів дитини. Цей жанр творчості є духовним трампліном до розширення емоційного раціонального світу людини, її позитивних цінностей. Саме казка, порівняно з іншими засобами фольклорного жанру, є найбільш дієвою у вихованні ціннісних орієнтацій молодших школярів [10].

Зарубіжні вчені теж усебічно висвітлювали функції казок. Так, група психологів під керівництвом Т. Зінкевич-Євстигнеєвої видала серію книжок-практикумів з казкотерапії, де йдеться про можливості використання цього жанру в процесі психологічної роботи, характеризуються прийоми створення спеціальних казок, що допоможуть молодшим школярам навчатися, знімуть неадекватні емоційні прояви, скоригують поведінку

допоможуть подолати стресові ситуації, а також наводяться конкретні програми для розвитку і корекції дітей. Учні потрапляють у світ, де існують не тільки добро і любов, але й жорстокість, біль; відчувається недостатність любові, злість і страх. Дуже часто джерелом хворих дитячих душ стає школа, щедалека від практичної реалізації особистісно-орієнтованої системи [4]. Ось і потрапляють маленькі пацієнти до психотерапевтів, які лікують їх за допомогою казки. Слушною для вчителів і вихователів є порада авторів посібника використовувати казки. Ми переконані в тому, що робота в класі, де є діти з особливими потребами, передбачає застосування казкотерапії як засобу формування особистості. Можемо стверджувати, що можливості використання казок різноманітні: для розвитку власної думки, творчих сил, відчуття свободи. Адже казка зближує дитину і дорослого, дає останньому ключ до внутрішнього світу дитини [4].

За свідченням Т. Зенкевич-Євстигнеєвої, казкотерапія ґрунтується на п'яти видах казок (художніх, дидактичних, психокорекційних, медіативних і психотерапевтичних). У свою чергу, педагогічна технологія «виховання казкою» передбачає використання художніх казок, створених багатовіковою мудрістю народу, і літературного походження. По-перше, казка виконує незамінну функцію виховання молодших школярів на

неперевершених шедеврах народної творчості, а, по-друге, в «художніх казках є і дидактичний, і психотерапевтичний і навіть медіативний аспекти» [4].

Висновки. Отже, роль літератури загалом і казки зокрема у формуванні особистості молодшого школяра була і залишається загально визнаною. Цей жанр виховує у своїх читачах любов до Батьківщини, повагу до праці, відчуття обов'язку тощо. Казки відкривають перед дитиною навколишній світ, розширюють рамки повсякденного життя, знайомлять з цікавими предметами тощо. Учитель початкової школи має бути твердо переконаним, що від нього безпосередньо залежить, чи зможе учень у подальшому стати творчою особистістю, високоморальною з вічними духовними цінностями.

Література:

Безпарточна В. Роль казки в житті дитини / В. Безпарточна // Психолог. Шкільний світ. – № 3. – 2010. – С. 24–25.

Гагарін М. Критерії добору українські народні казки для виховання морально-естетичних почуттів / М. Гарін // Початкова школа. – 2006. – № 1. – С. 55–58.

Захарчук З. Урок читання казки з використанням елементів театральної педагогіки / З. Захарчук, Т. Пищечкіна // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 37–41.

Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – С.Пб. : Речь, 2000.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. Высшая школа, 2012. – 304 с.

Науменко Т. Методика і практика / Т. Науменко // Початкова школа. – 2008. – № 6. – С.19–22.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1989. – Т. 2. – 596 с.

Савченко О. Дидактика початкової освіти / О. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / Василь Сухомлинський. – Вибр. тв.: У 5т. – К. : Рад. шк., 1977.

Сухомлинський В.О. Виховати людину / Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 тт. - К.: Рад. школа, 1976.

Франко І. Я. Коли ще звірі говорили / Іван Франко. – Вибрані твори у 50 ти т. – Т. 17. – К. : Наукова думка, 1993.

Лесик А. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

сучасних умовах розвитку української держави вкрай важливою стає проблема формування комунікативної компетентності молодого покоління. Сьогодні загальноосвітній навчальний заклад покликаний забезпечити формування і розвиток інтелектуальної, творчої та ініціативної особистості, здатної жити у принципово нових умовах, реалізувати себе

житті, бути успішною і сприяти розвитку суспільства. Отже, педагог має не лише дати учням певний обсяг знань, але й сформувати людину, здатну до мобільності, швидкої зміни соціальних ролей, творчо мислити, приймати рішення, мати свою позицію, брати на себе відповідальність, адаптуватися до умов життя, тобто бути комунікативно компетентною.

Проблема компетентнісного підходу до освіти широко досліджується вченими (Н. Бібік, Н. Денисова, В. Краєвський, О. Локшина, І. Ніконенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін. На думку науковців, набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності оперативно реагувати на запити часу.

лінгвістичних і педагогічних дослідженнях (Е. Архіпова, Е. Бистрова, Г. Городілова, Д. Ізаренкова, А. Леонтєва, М. Мазо, І. Міхалкіна, Р. Сабаткоєва та ін) комунікативна компетентність визначається як реалізація комунікативної поведінки на основі системи компонентів: мотиваційного (мовна поведінка), когнітивного (знання), оперативного (подолання суперечностей, пов'язаних зі змістом навчання).

Соціологи і психологи (А. Бодальов, А. Добрович, Е. Малібурда, Л. Петровська, Е. Руденський та ін.) пов'язують її з розвитком умінь давати соціально-психологічний прогноз ситуації спілкування, програмувати цей процес, уживаючись в атмосферу комунікативної ситуації, і здійснювати управління процесом спілкування групи, колективу, команди.

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення у вітчизняній науковій літературі набуло значення цього терміну як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективно професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [3]. Проте у психолого-педагогічній науці недостатньо розробок, у яких би досліджувались особливості формування комунікативної компетентності особистості.

перекладі з латини компетентність (*competentia*) – означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє відповідними знаннями і здібностями, що дає їй змогу усвідомлено сприймати певну галузь й ефективно діяти в ній. У науковій літературі нерідко зустрічається синонімізація понять «компетентність», «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість», «авторитетність» [4, с. 6–9]. На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачає спроможність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні виклики, формувати комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [5, с. 19]. Таке визначення певним чином збігається з положеннями українських педагогів, однак представники європейської педагогічної громадськості виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності [6, с. 19].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати

діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [6, с. 20]. Для полегшення процесу оцінювання компетентностей департамент пропонує виділити із цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не обмежується, охоплюючи особистісне ставлення людини до них, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, якій вона зможе їх застосувати [2, с. 127]. Саме на уроці відбувається все найголовніше – навчання, в процесі якого виявляються і розвиваються здібності дитини, формується ціннісний ідеал, прищеплюється прагнення до самостійного пошуку. Учитель, вивчивши свого вихованця під час класно-урочних занять, зможе ефективно працювати з ним індивідуально, бо індивідуальні заняття (чи то допомога вчителя у разі «відставання» учня; чи підготовка до олімпіади, чи робота над новим дослідженням) – це продовження діалогу між учнем й учителем, що розпочався під час уроку. Без такого діалогу неможливо забезпечити ефективність індивідуальної (позакласної) роботи.

На сучасному етапі методика пропонує багато дуже цікавих активних, інтерактивних, нестандартних форм роботи. Для активізації розумової діяльності учнів, для формування ключових компетентностей важливе гармонійне поєднання звичних, традиційних форм з інноваційними. Корисне все, що примусить дитину зрозуміти, запам'ятати, засвоїти, принести до власної ціннісної системи стати компетентною.

Для формування комунікативної компетентності в ЗНЗ використовуються нетрадиційні методи навчання, такі як-от: дискусія, складання сенкана, «обери позицію», «самооцінка», «мозковий штурм», складання асоціативного куща, «мікрофон». Часто використовуються парні та групові форми роботи учнів на уроці. Починаючи з першого класу, діти вчать самостійно визначати тему та мету уроку, висловлюють свої очікування та сподівання. В кінці уроку самостійно роблять висновки.

Отже, в наукових джерелах немає однозначних поглядів на сутність комунікативної компетентності. Однак усі дослідники одностайні в тому, що за своєю сутністю цей феномен є складним й охоплює знання, вміння й навички, які забезпечують передачу інформації від одного суб'єкта до іншого завдяки встановленню ефективного контактування, дотриманню відповідних норм і правил міжособистісної взаємодії.

Література:

Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посібник / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Сохань, Г. М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

Коджаспарова Г. М., Коджаспаров А. Ю. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспарова, А. Ю. Коджаспаров. – М.: АсаДема, 2000. – 174 с.

Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів / Н. Марецька // Початкова школа. – 2007. – №9. – С. 6–9.

Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Васильевна Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / Олена Іванівна Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–22.

Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Межвузовский сб. науч. тр. „Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода” / [под ред.

А. А. Орлова]. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. – С. 117–137.

Яноушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми / Я. Яноушек // Психолингвистика за рубежом / [под.ред. К. С. Мамави]. – М. : Педагогика, 1972. – 127 с.

Стукас Е. А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психолого-педагогічної та
корекційної освіти Одеського обласного
інституту удосконалення вчителів,

ПОЗИТИВНІ І НЕГАТИВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження, визначається тим, що педагоги, психологи й фізіологівизнають, що сучасні діти фізіологічно і психологічно відрізняються від дітей минулих десятиліть. Вони більш обізнані в техніці й менш соціально адаптовані, оперують більшим обсягом інформації і менше зацікавлені в отриманні нових знань, з легкістю опановують інформаційні технології, нові знання та відчують труднощі в запам'ятовуванні і відтворенні набутих знань. Ці всі ознаки все частіше об'єднуються під назвою «кліпове мислення». Воно створює проблеми в навчанні, оскільки відрізняється своєю вузькістю, однобокістю й обмеженістю.

Кліповість мислення та свідомості формується у дітей ще в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці, але основні прояви спостерігаються в підлітковому віці та у молоді, проте заходи щодо його подолання слід вживати якомога раніше, тому це питання актуальне для розвитку і навчання молодших школярів.

Мета дослідження. Проаналізувати особливості прояву кліпового мислення у дітей молодшого шкільного віку та методів подолання його негативних проявів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теперішні учні швидко забувають те, чому їх зовсім недавно вчили, погано розуміють чужі думки та трактують прояви емоцій, зазнають неймовірних труднощів при написанні переказу або твору. При повторенні недавно вивченого матеріалу учні не можуть відповісти на елементарні питання навчальної програми. У результаті з'ясувалося, що коефіцієнт засвоєння знань упав до 10% порівняно з дослідом 10 річної давнини. Розвиток цієї тенденції викликає серйозне занепокоєння педагогів і вимагає вживання негайних заходів щодо її подолання.

Друга проблема, до якої призводить кліповість мислення та свідомості – широке розповсюдження серед молоді і дітей Інтернет-залежності, соціальної дезадаптації, нездатність до емпатії, співчуття та добровільне хворобливе обмеження соціальних зв'язків. У сучасному світі, зокрема в Японії, з'явилося явище «хікікоморі», так називають підлітків і молодь, що відмовляються від суспільно активного життя і прагнуть до крайнього ступеня ізоляції й усамітнення. Вони днями й ночами безперервно сидять за комп'ютерами й телефонами у своїх кімнатах, залишаючи їх тільки за фізіологічних потреб, спілкуючись в умовах крайньої необхідності з дуже обмеженим колом людей (найчастіше це батьки). У них вкрай низька самооцінка, хворобливий страх перед соціальною взаємодією з людьми в «реалі», позасоцмережами. Визнано, що хікікоморі дійсно страждають психічними розладами, їх проблемою почали займатися спеціалізовані клініки, а щоб повернути їх до нормального життя, були створені клуби для соціально дезадапованих людей.

Слово «сір» у перекладі з англійського означає «фрагмент», «відрізок», «уривок». Таким чином, цей феномен являє собою такий тип мислення, при якому людина сприймає навколишній світ, як набір фрагментарних, розрізнених, мало зв'язаних між собою образів. Формується таке мислення і свідомість під впливом ЗМІ, Інтернету, а особливо, активного користування соціальними мережами і зведення до мінімуму живого спілкування з людьми [2, 3].

Людина, що володіє кліповим мисленням, може ефективно працювати тільки короткими уривками інформації і їй важко сприймати великі і складні інформаційні блоки. Навіть пости в соцмережах розміром більше чотирьох абзаців здаються більшості сучасних молодих людей непереборними, нудними й важкозрозумілими. Це веде доскорочення обсягів текстів для спрощення сприйняття, що сприяє подальшій деградації молоді. Таке порочне коло сприяє мінімалізму в мисленні (масовому отупінню й регресу) розірвати яке стає все важче. Окрім того, у дітей і молоді під впливом соцмереж підсилюється бажання шукати кричущі заголовки, шокуючі відеоролики, слухати нову музику, «чатитися», дивитися блоги, викладати фото, редагувати і коментувати їх.

Люди втрачають здатність мислити глибоко, розуміти почуття (свої і чужі), аналізувати інформацію, знаходити взаємозв'язки у фактах, виділяти важливе, робити висновки тощо. Емоційний інтелект не розвивається, люди стають усе більше чужими й незрозумілими один для одного, з ростом числа друзів у соцмережах, у людей все менше справжніх друзів, вони стають все більш самотніми і замкненими [1].

Проблема кліпового мислення відносно нова (виникла і сформувалась в останні двадцять років), тому учені доки що не можуть представити єдину ефективну методику з подолання негативних аспектів кліпового мислення, проте є дієві прийоми його подолання [1, 4]. Перелічимо ті, які прийнятні для роботи з молодшими школярами:

1) обмежити спілкування і перегляд інформації в соцмережах;

зацікавити дитину читанням, аналізуванням та переказуванням художніх творів, бажано паперових видань з ілюстраціями;

виконання вправ на тренування довгострокової пам'яті (цікава математика, за-пам'ятовування і переказ змісту важливих подій, свідоме запам'ятовування дат, номерів телефонів тощо);

створити умови для живого спілкування дитини з однолітками та зацікавити її спільною діяльністю (спортивні секції, театральні гуртки, художня самодіяльність тощо);

привчати дитину запам'ятовувати значну або цікаву подію, переказувати її зміст (розкажи як ти з бабусею ходив у театр, що там бачив, які враження отримав тощо), при цьому, обмежуючи її прагнення зробити відео та фото на згадку, приділяючи всю увагу не події, що зацікавила, а процесу її фіксування;

тренувати образне мислення, уяву та увагу;

привчати дитину до розгорнутої відповіді на поставлене питання, аргументува-ти власну думку, брати участь у дискусії;

вголос повторювати, переказувати вивчений матеріал кожні 10-15 хвилин, (по-рційно засвоюючи інформацію).

На початку роботи можна використати наступні методи і прийоми: домовлятися дитиною про ті або інші дії заздалегідь; давати короткі, чіткі й конкретні інструкції; використовувати гнучку систему заохочень і покарань; заохочувати відразу ж, не відкладаючи на майбутнє; уникати змагань і робіт, що враховують швидкість; не порівнювати дитину з навколишніми; обов'язково звертатися до дитини по імені; частіше використовувати тілесний контакт, вправи на релаксацію; намагатися підвищити самооцінку дитини, частіше її хвалити; демонструвати зразки впевненої, товариської поведінки; не пред'являти до дитини завищених вимог.

Звісно, як і будь-яке інше соціально зумовлене явище, кліпове мислення має свої позитивні сторони:

1. Розвиває здатність вирішувати кілька завдань одночасно. Таке мислення формує в людей багатозадачність – здатність робити кілька справ одночасно (працювати, слухати музику, спілкуватися в Інтернеті, приймати їжу). Людина вчиться швидко перемикає увагу з одного об'єкта на інший.

2. Захищає мозок від перевантаження інформацією. Психологи вважають, що це своєрідний механізм адаптації до розвитку інформаційних технологій, які міцно ввійшли

життя сучасної людини й стали її невід'ємною частиною. Людський мозок змушений приймати й переробляти величезні обсяги інформації, що призводить до перевантажень. Тому він прилаштовується реагувати на великий потік інформації саме в такий спосіб.

Породжує бажання охопити якнайбільше інформації. Кліпове мислення змушує людину вишукувати й поглинати все нову й нову інформацію, що, певною мірою, досить корисно для інтелектуального розвитку.

Прискорення реакції. Дійсно, людина з кліповим мисленням дуже легко перемикається з одного об'єкта на інший. Швидше за все така здатність підвищує й інтелектуальну лабільність – здатність переходити від осмислення до дії. Простіше говорячи, людина швидше приймає рішення, але, найчастіше ці рішення непродумані і не виважені. Мати кліпове мислення поряд з іншими видами мислення корисно, оскільки воно допомагає швидко орієнтуватися в раптово виниклих складних обставинах. Якщо людина має певну базу знань і досвід, то правильне рішення приходить миттєво і його називають інтуїцією. Не маючи нічого, крім кліпового мислення, людина швидше за все прийме невірне рішення, що принесе їй шкоду.

Висновки. З усього вище сказаного, стає зрозумілим, що феномен кліпового мислення має більше негативних, чим позитивних сторін і характеристик. Веде до втрати здатності мислити глибоко, розуміти почуття (свої і чужі), аналізувати інформацію, знаходити взаємозв'язки у фактах, виділяти важливе, робити висновки, страждає розвиток емоційного інтелекту, що веде до самотності, замкненості і розвитку депресивних станів. Тому необхідно якомога раніше, ще на початку шкільного навчання, починати роботу з попередження його розвитку та подолання наслідків, якщо кліпове мислення та свідо-мість або їх ознаки (наприклад, залежність від соцмереж) вже почали формуватися у дитини.

Література:

Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. // Мат. Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений. / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 110-112.

Лебедева М.Н. Клиповое мышление и массовая деградация современных детей [Електронний ресурс]: <https://freefacts.ru/klipovoe-myshlenie-i-massovaya-degradaciya/>

Ложников Андрей. Почему в современном мире начинает преобладать клиповое мышление [Електронний ресурс]: <http://newgoal.ru/klipovoe-myshlenie/>

Порошенко О.М. Клиповое мышление: пришел, увидел, забыл / О.М. Порошенко [Електронний ресурс]: <http://fb.ru/article/80094/klipovoe-myishlenie-prishel-uidel-zabyil>

Туркот Т.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії й методики дошкільної,
початкової освіти та мовних комунікацій,
КВНЗ « Херсонська академія неперервної освіти»

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА В. СУХОМЛИНСЬКОГО І ПРОБЛЕМИ РОЗБУДОВИ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сутнісні зрушення в українському суспільстві, пов'язані з реальним затвердженням цінностей та пріоритетів демократичної держави, інтеграція вітчизняної спільноти

загальноєвропейський соціально - політичний, економічний, культурний простір актуалізують проблему реформації всіх ланок освітньої системи і, щонайперше, школи І ступеня як її фундаменту. У руслі розбудови Нової української школи доцільним є звернення до педагогічної спадщини В.Сухомлинського – всесвітньо відомого вченого, директора школи, педагога – практика, який величезного значення надавав навчанням вихованню молодших школярів. Це особливо простежується у працях « Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа», «Духовний світ школяра», «Сто порад учителю», «Розмова з молодим директором школи», в яких акцентуючи увагу на теорії активного, самостійного навчання, Сухомлинський поєднував теоретичні концепції з конкретними пошуками методик, які спрямовані на всебічний розвиток особистості дитини. У зв'язку з цим метою статті визначаємо висвітлення окремих дидактичних ідей видатного науковця з орієнтиром на осмислення перспектив їх послідовного впровадження в сучасну освітню практику початкової школи. Відтак, під кутом зору специфіки навчання молодших школярів тезово схарактеризуємо найбільш важливі положення дидактичної системи В. Сухомлинського.

Насамперед зазначимо, що в умовах авторитарної, директивної, «бездітної» педагогіки 60-80-их років Сухомлинський, не використовуючи в своїх працях поняття «особистісно орієнтоване навчання», зміг обґрунтувати його концепти. Він переконливо доводив необхідність ґрунтовного вивчення й урахування неповторної індивідуальності дитячої особистості. Для нього було важливим у кожному слові, у кожній дії враховувати психологічні особливості не абстрактного учня, а конкретного Петрика, Оксанки, Саш-ка, Галі... «Пам'ятайте, що немає і не може бути абстрактного учня» - саме цей заклик пронизує його знаменитий твір «Сто порад учителю». Педагогічним кредо Сухомлинського було постійне спостереження за життям дитини, утвердження самоцінності її кожного вікового періоду з забезпеченням плавного переходу на наступний життєвий цикл для розкриття тих можливостей, які сенситивні саме для цього віку. Навчання й виховання кожного учня як індивідуальності Василь Олександрович уважав найважливішим, найтоншим і найскладнішим педагогічним завданням: «...в навчанні має бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі» [4, с. 437]. Проте слід враховувати, що терміни «особистісно орієнтований підхід» та «індивідуальний підхід» не є синонімами. Метою індивідуального підходу є розробка індивідуальної програми навчання, виховання й розвитку кожної дитини згідно з притаманними їй психофізіологічними особливостями. Мета особистісно орієнтованого підходу - навчання й виховання кожної дитини як особистості через виявлення й розвиток індивідуальних психофізіологічних і соціально зумовлених властивостей. Індивідуалізація освітнього процесу є серцевиною, стрижнем особистісно зорієнтованого навчання. Загалом сутність «олюдненої» педагогіки Сухомлинського знайшла визначення в його лаконічній тезі: «Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця. Людина - неповторна!» [5, с.96]. З позицій розбудови особистісно орієнтованого навчання в Новій українській школі доцільно

дослухатись до поради Василя Олександровича: «Потрібно дуже обережно користувати-ся оцінкою. Це означає ніколи не забувати, що ми маємо справу з дитячою незміцнілою думкою. В однієї - вона як стрімка річка. Інша – тугодум. Не поспішайте ставити оцінку, не перетворюйте її в ідола. Не ставте взагалі у початкових класах «двійок» - це канчук і палиця. Не підрубуйте корінь бажання бути хорошим... [6, с.425]. І в той же час доречно зважити на таку рекомендацію вченого: «Усе це не означає, що з класу в клас можна переводити з «двійками». Це була б найжорстокіша байдужість. Я за те, щоб збудити в людині повагу до самої себе» [6, с.426].

В. Сухомлинський доводив, що емоційне благополуччя дітей у школі - це осно-ва їх нього психічного, інтелектуального, фізичного здоров'я. За своїми поглядами він був дуже близьким видатному польському педагогу Я. Корчаку, який намагаючись пояснити батькам і педагогам значущість забезпечення психічного здоров'я провів рентгенівську демонстрацію серця зляканої дитини. Маленьке сердечко прискорено билось. Тоді уславлений педагог і лікар звернувся до присутніх зі словами: «Дивіться і запам'ятовуйте! Тоді, коли гніваєтесь і коли втомилися, коли діти стають нестерпними і виводять вас із себе, коли ви сердитесь і кричите, коли у нападі гніву ви хочете покарати, згадайте, що так виглядає і реагує серце дитини» [1, с. 9]. В. Сухомлинський набагато випередив тогочасні вимоги до оздоровчих функцій школи. У своїх роздумах він зазначає: «Є вчителі, які вважають своїм досягненням те, що їм на уроці вдається створити «обстановку постійного розумового напруження» дітей... На перший погляд всі ці прийоми створюють видимість активної розумової праці, ніби в калейдоскопі змінюються види роботи, діти, сконцентрувавши увагу, слухають кожне слово вчителя, в класі напружена тиша. Але якою ціною це досягається і до яких результатів приводить?» [7, с.

162]. Однак й у сучасній шкільній практиці ми досить часто спостерігаємо «гонитву» за впровадженням інноваційних педагогічних технологій без достатнього обґрунтування дидактичної, виховної та розвивальної доцільності їх використання. Так, за зовнішніми ефектами групової навчальної роботи, різноманітних «Акваурімів», «Мікрофонів», «Марафонів» і подібних методів знецінюється вдумлива робота учня з навчальною книгою, дидактично правильно організоване самостійне опрацювання тексту підручника, його критично – конструктивний аналіз. А потім педагоги зі щирим здивуванням виявляють, що кричущою проблемою сучасної початкової, середньої і навіть вищої школи виявляється «нечитання», коли єдиними джерелами інформації для здобувачів освіти постають конспект лекцій чи некритично сприйняті Інтернет – ресурси, а типовою є відсутність потреби у системній самостійній роботі з підручником, навчальним посібником, енциклопедією. Не заперечуючи значущості сучасних інформаційних технологій та їхнього майбутнього, ми все ж хотіли б акцентувати увагу на актуальності поглядів Сухомлинського щодо системного, цілеспрямованого навчання учнів самостійній роботі з навчальною книгою. Згадаємо, що червоною ниткою через більшість робіт вченого проходить теза, що читання - сутність духовного життя, процес і засіб невтомного і постійного розумового, морального, естетичного розвитку особистості [5; 6; 7; 8 та ін.]. Ця ідея знаходить відгук у сучасних дидактичних дослідженнях, де підкреслено, що традиційна парадигма «учитель – підручник – учень» потребує заміни новою парадигмою: «учень – підручник – учитель», де вчитель не тільки носій знань, а й організатор, керівник активної самостійної пізнавальної діяльності учнів, компетентний консультант, помічник [2, с. 22]. Невипадково, що в центрі цієї тріади поставлено навчальну книгу як одне з джерел всебічного розвитку особистості, що відповідає пафосу дидактики В.Сухомлинського, який не випадково один із розділів своїх всесвітньо відомих «Ста порад учителю» назвав «Дайте дитині радість розумової праці, радість успіху у навчанні». Саме тому учителі Павлівської школи особливу увагу приділяли навчанню читання, яке повинно бути вдумливим, спрямованим на глибоке розуміння змісту, а також відобразитися в переконаннях і поведінці дитини.

У ракурсі розвитку сучасної інклюзивної освіти має сенс звернути увагу на оптимістичний погляд В. Сухомлинського на роботу з дітьми, які мали значні проблеми в навчанні, особливі освітні потреби. У вперше надрукованій зі згоди Ольги Сухомлинської роботі Василя Олександровича «Чем лечит мозг – мыслью, трудом, творчеством или лекарствами ? (Некоторые итоги 35-летнего исследования)» можна знайти низку актуальних і для нашого сьогодення тез. Його думки збігаються з сучасною педагогічною теорією і практикою: « Я переконаний, що вчити і виховувати їх належить саме в нормальній школі. Я б назвав цих дітей тендітними й ніжними квітками в безмежно розмаїтому квітнику людства... Гуманну місію вихователя я бачив і бачу в тім, щоб рятувати цих дітей, вводити в їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [8, с.244]. Як педагог-практик Сухомлинський доходить висновку про взаємозв'язок інтелектуальної обмеженості дитини з убогістю, обмеженістю

емоційного життя: « 35-літній досвід виховання дітей ... твердо переконав мене в тім , що немає сили , яка б у більшій мірі стимулювала пам'ять і думку, ніж дитяча радість і здивування відкривача істини» [8, с.250-251]. Для дітей, які мали певні проблеми у навчанні, Василь Олександрович склав спеціальну збірку задач, узятих головним чином із народної педагогіки, складених як захопливі розповіді. Для таких дітей було укомплектовано спеціальну бібліотечку, читання книг з якої стало для них своєрідною гімнастикою розуму. Можливо учителям сучасних інклюзивних класів варто звернутися до методики навчання швидкому читанню дітей з уповільненим мисленням та обмеженою здатністю до оволодіння знаннями, як рекомендував Сухомлинський? Згадаємо, що саме цій проблемі у Павлівській школі присвячувався семінар «Психологічні основи швидкого читання» [3]. На практиці учителями Павліша було визначено дидактичні умови та етапи процесу оволодіння технікою читання, що надзвичайно важливо для дітей з уповільненим мисленням та обмеженою здатністю до оволодіння знаннями. У річизі розбудови сучасної системи інклюзивної освіти цей досвід міг би мати реальну практичну значущість.

Відтак, роздуми автора статті є лише незначним кроком в напрямі аналізу дидактичних здобутків видатного Вчителя з Павліша. У межах статті ми змогли лише пунктирно окреслити сутність дидактичних ідей, які, на наш погляд, можуть бути творчо упроваджені в освітню практику Нової української школи. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків може бути визначення дидактичних можливостей педагогічної спадщини В. Сухомлинського та трансформації його ідей в сучасну педагогічну практику.

Література:

- Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. - К.: Рад. школа, 1976.- 157с.
 Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред.кол.; наук. ред. – О.М. Топузов. - К. : Педагогічна думка, 2009. - Вип. 9. - 669 с.
 Проекты рекомендаций психологических семинаров Павльшской средней школы «Психологические основы быстрого чтения»(1969- 1970)// ЦДАВО.- Ф.5097,оп.1.- Спр.928.- Арк. 2.

Гасвець Я. С.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри математики і методики її навчання,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оновлення змісту початкового курсу математики, що закладено в новій редакції Державного стандарту початкової освіти (2018 р.), потребує суттєвих змін і в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. Особливої актуальності набуває проблема розумового розвитку дитини, що виявляється в її умінні узагальнювати і систематизувати знання, в здатності самостійно робити правильні умовиводи, доводити вірність свого міркування. Отже, навчити дошкільника розмірковувати стає одним із важливих педагогічних завдань, а логічне мислення – необхідним засобом засвоєння матеріалу.

Огляду на це, Базовий компонент дошкільної освіти та чинні програми з дошкільної освіти окреслюють низку вимог до пізнавального розвитку дітей дошкільного віку, частиною якого є логіко-математичний розвиток. Але всупереч цьому, вчитель початкової школи зустрічається з певними труднощами, насамперед вони виявляються у тому, що першокласники не завжди спроможні виконувати саме логічні операції. Однією з причин визначаємо недостатню спрямованість дошкільної освіти на логіко-математичний розвиток дитини.

Мета статті – дослідити проблему логіко-математичного розвитку дітей на сучасному етапі дошкільної освіти.

Аналіз наукової літератури доводить, що проблему формування математичних уявлень, математичного, у тому числі й логіко-математичного, розвитку дітей дошкільного віку було розглянуто у багатьох дослідженнях.

наукових студіях педагогів-практиків Ф. Блехер, Л. Глаголевої, К. Лебединцева, Н. Лежавої, Г. Леушиної, Р. Непомнячої, З. Пігулевської, Є. Тихеєвої, Л. Шлегер, К. Щербакової досліджено і удосконалено методику формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку; підкреслено важливість спеціальної підготовки дітей до засвоєння математики у дошкільний період; виокремлено лічбу як засіб розумового розвитку дитини. Науковцями розроблено навчальні та навчально-методичні посібники, обґрунтовано теоретичні погляди на проблему генезису математичних уявлень у дітей дошкільного віку, їх математичного розвитку; створено варіативні програми розвитку у дітей уявлень про числа, знань про величини і їх вимірювання, форму, простір та час. Вчені одноставно рекомендують здійснювати навчання основних математичних уявлень у практичних (ігрових) діях з використанням наочного матеріалу та набутого досвіду в розмежуванні чисел, величини, форми, часу і простору.

Підтримуючи ці позиції, вслід за А. Столяром, Б. Нікітіним запропоновано використовувати спеціальні серії навчальних (розвивальних) ігор з метою ознайомлення дошкільників з найпростішими логіко-математичними уявленнями. Вченими доведено, що такі ігри активно розвивають дітей, розкривають їх інтелектуальні можливості.

Подальші наукові розвідки показали наявність ряду наукових праць, присвячених формуванню окремих елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, зокрема: засвоєння дошкільниками поняття величини предметів і формування просторових уявлень (В. Котирло, Т. Мусейбова); особливості сприйняття дошкільниками геометричних фігур і форм об'єктів (З. Богуславська, О. Запорожець, Г. Кислюк, Є. Корзакова, Л. Пеньєвська, А. Рuzська, В. Сохіна); формування у дошкільників операцій

лічби (О. Белошита, О. Грибанова, Г. Леушина, М. Макляк, Н. Менчинська, Н. Непомняща, О. Усова); розвиток логічного мислення дітей дошкільного віку в процесі формування математичних понять (Г. Леушина, З. Лебедєва, Л. Метліна, З. Михайлова, А. Столяр, К. Щербакова та ін.).

сучасних програмах з дошкільної освіти, Базовому компоненті дошкільної освіти серед завдань математичного розвитку і математичної підготовки дітей дошкільного віку зазначається потреба у формуванні не лише певних математичних понять і уявлень, а

логіко-математичних понять. Сутність цього феномену, особливості його досягнення, зважаючи на вік дітей, педагогічні умови, за яких логіко-математичні поняття можуть бути сформовані у дошкільників, досить докладно розглянуто у дисертаційному дослідженні С. Татарінової [4].

змісті, окресленому Базовим компонентом дошкільної освіти, окремо виділено логіко-математичний розвиток дитини, який передбачає наявність таких умінь: використання початкових логічних прийомів; доведення правильності свого міркування; здійснення вимірювання, обчислення; виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності тощо [2].

Однак, в останні роки вітчизняні вчені Н. Баглаєва, О. Брежнєва, Л. Гайдаржійська, Л. Зайцева, О. Кононко, Л. Плетенецька, С. Татарінова, К. Щербакова та ін. дедалі частіше ототожнюють логіко-математичний розвиток дошкільників з навчанням елементів математики. Про те, слід наголошувати саме на формуванні логічних структур мислення, зв'язку математичного розвитку з розвитком пізнавального інтересу, пізнавальної активності дитини та її практичним досвідом.

Досить чітко розкрила суть поняття «логіко-математичний розвиток» Н. Баглаєва, визначаючи його як якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються внаслідок засвоєння елементів математичних знань, формування математичних умінь і пов'язаних з ними логічних операцій [1]. Завданнями логіко-математичного розвитку є формування логічних прийомів (операцій) розумової діяльності, а також умінь розуміти та простежувати причинно-наслідкові зв'язки явищ і вміння будувати прості умовиводи на основі причинно-наслідкового зв'язку.

Виходячи з положень Базового компонента дошкільної освіти, логіко-математична компетентність передбачає здатність дитини самостійно здійснювати: класифікацію геометричних фігур, предметів та множин за якісними ознаками та чисельністю; серіацію, тобто впорядкування предметів за величиною, масою, об'ємом, розташування у просторі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, розмірів, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу [2].

Звичайно дошкільники лише починають оволодівати математичними знаннями, тому їх логіко-математичну компетентність доцільно визначати як елементарну, комплексну характеристику логіко-математичного розвитку. В структурі логіко-математичної компетентності науковці виділяють три компоненти: 1) мотиваційний, що пояснюється ставленням дитини до математики, виявлення пізнавального інтересу, розуміння важливості математики в повсякденному житті; 2) змістовий, відповідає за оволодіння дитиною математичними знаннями відповідно віковій групі; 3) дійовий – це оволодіння дитиною конструктивними, процесуальними та контрольними-оцінювальними діями.

Вихователям важливо усвідомити, що тільки правильно організована діяльність його і дошкільників в процесі навчання забезпечує достатній рівень логіко-математичного розвитку дітей. Оскільки математичні знання засвоюються за допомогою логічних прийомів, вихователь має розуміти, що кожне логіко-математичне умінь формується поетапно, на основі виконання математичних і логічних операцій, доступних конкретній підгрупі дітей. З огляду на це, під час логіко-математичного розвитку у дошкільників

необхідно враховувати послідовність засвоєння ними логічних операцій та логічних умінь.

Безперечно, саме логічні уміння виступають необхідним засобом для освоєння дошкільниками навколишньої дійсності, засвоєння матеріалу в будь-якій галузі знань, у тому числі й математиці. Ці уміння використовуються для узагальнення та систематизації знань та дають дитині можливість самостійно виводити нове знання з попередньо засвоєного матеріалу[3, с. 194-197].

огляду на це, саме освітній процес розглядаємо як необхідну форму для логіко-математичного розвитку дитини, ефективність якого маємо оцінювати за якісними змінами в пізнавальній діяльності кожної дитини.

Перш за все, необхідно виділити відповідні педагогічні умови для формування пізнавальної активності дитини, що сприятиме її логіко-математичному розвитку. Дитина має вправлятися в умінні досліджувати, трансформувати, моделювати різні за розміром, формою, кольором, кількістю і просторовим розміщенням предмети; здійснювати вимірювання та елементарні обчислення; уміти використовувати при цьому розумові операції і логічні прийоми. Також важливо, щоб дитина під час пізнання навколишнього світу могла використовувати свої логічні та математичні уміння, у тому числі, орієнтуватися у просторі, характеризувати рух і час, співвідносити почуту або побачену інформацію з іншими об'єктами і явищами; знаходити схоже і відмінне, опановувати дії об'єднання, вилучення, упорядкування, групування предметів. Таким чином, вихователь має звертати увагу дитини на те, як вона розмірковує, як виконує завдання, і які це має наслідки; стимулювати бажання самостійно виводити логічні судження.

Особливістю логіко-математичного розвитку дитини дошкільного віку в сучасних умовах є насиченість освітнього процесу проблемними ситуаціями практичного характеру, які дійсно активізують пізнавальний інтерес дитини, розвивають її логічне мислення, стимулюють використовувати здобутті елементарні математичні знання.

Література:

Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільників [Текст]/ Н. І. Баглаєва // Дошкільне виховання.–1999.–№ 7.

Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти [Текст] / А. М. Богуш, В. Беленька, О. Л. Богінч та ін.. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

Підлипняк І. Ю. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку: особливості освітньо-виховного процесу [Текст]/ І. Ю. Підлипняк // Науковий вісник Ужго-родського національного університету: серія: Педагогіка. Соціальна робота / голов. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2017. – Вип. 2 (41). – С. 194-197

Татарінова С. О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкіль-ників у процесі пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С. О. Татарінова. – Одеса, 2009. – 24 с.

Перенчук А. І.,
вчитель Новотроїцького НВК
«ЗОШ I-III ступенів - гімназія»
Херсонської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Одним з провідних завдань виховання базової культури особистості є економічна компетентність як сукупність уявлень і понять про економічні закономірності розвитку суспільства і виховання. На цій основі формуються такі якості особистості, як ощадливість, практичність, звички економії, обачності і господарності, опанування елементарними навичками економічного аналізу. Друга важлива обставина – це соціальне замовлення школі у сучасній економічній ситуації України, суть якої полягає у засвоєнні підростаючим поколінням досвіду суспільних відносин через введення себе у світ культури, зокрема культури економічної, тобто такого знання економіки, яке забезпечувало б самостійну й ефективну поведінку в цілому, а не лише у сфері підприємництва, а головне – дозволило б успішно адаптуватися в умовах ринкової економіки.

Дослідженням різних аспектів формування економічних знань та розробкою методичних засад економічної освіти учнів школи займалися такі вітчизняні науковці, як В.Анненков, А.Бимченко, В.Загравий, О.Камишанченко, Г.Ковальчук, В.Лозова, В.Мадзігон, О.Набока, А.Нісімчук, Н.Ничкало, Л.Новікова, В.Паламарчук, І.Пархоменко, Н.Пасічник, І.Прокопенко, Р.Пустовійт, О.Шпак, Н.Юрчук та інші.

На думку авторів робіт з теорії і практики економічного виховання, учням початкових класів доступно засвоєння приблизно п'ятидесяти найбільш розповсюджених економічних понять. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити дітей мислити самостійно, допомогти їм зрозуміти ціну грошей, людської праці, природних ресурсів, дати первинне уявлення про їх раціональне використання, а також формувати первинну економічну культуру і грамотність.

Економічна свідомість – найважливіша складова частина наукового світогляду. Вона забезпечує розуміння економічного життя суспільства, перетворює членів цього суспільства на активних творчих учасників виробничого процесу. Економічна свідомість включає знання про основні закони розвитку ринкової економіки, вдосконалення виробничих відносин, системи управління і методів гос- подарювання. Найважливішою частиною є здібність до економічного мислення, а воно передбачає уміння осмислювати явища економічного життя з врахуванням досягнень науки і техніки.

Економічна свідомість виконує ряд суспільних функцій: просвітницьку, розвивальну, виховну, організуючу і прогностичну. У завдання нашого дослідження входить обґрунтування можливості і необхідності реалізувати у початковій школі функцію просвітницьку (поширення економічних знань) і розвивальну (формування економічного мислення школярів) при керівній ролі виховної функції.

Функції економічної свідомості забезпечуються в результаті економічного виховання школярів. Воно включає їх у виробничі відносини, дає уявлення про різні сторони економічного життя суспільства, знайомить школярів з основними категоріями економіки і об'єктивними економічними законами суспільства. Отже, економічне виховання – це організована педагогічна діяльність, спеціально продумана система роботи, спрямована на формування економічної свідомості.

Формування економічної компетенції – це процес ознайомлення молодших школярів з основними економічними уявленнями і поняттями, вироблення первинних уявлень про економічні закономірності розвитку суспільства.

Важливим етапом роботи з формування економічних компетенцій учнів стало створення у 2015 році навчальних програм для початкової школи («Фінансова абетка» (2 кл.), «Фінансова арифметика» (3 кл.), «Фінансова поведінка» (4 кл.)), які отримали гриф Міністерства освіти і науки України.

Зміст ознак економічної компетенції молодших школярів характеризується наявністю наступних критеріїв економічної освіченості:

економічні знання (економічні терміни та визначення, поняття та категорії,

факти і способи поводження з ними);

економічні ціннісні орієнтації (норми, що переходять в індивідуальний досвід глобального ставлення до навколишнього середовища і самого себе, що допомагає особистості зайняти позицію активної взаємодії з суспільством, морально-економічні якості особистості);

навички економічної поведінки (рішення елементарних економічних завдань на практичному рівні, включення в соціально-економічні відносини, властиві молодшому школяреві);

економічні мотиви (пізнавальні, моральні, творчі).

На початковому рівні навчання важливо з допомогою гри, розв'язання найпростіших задач, аналізу соціально-економічних ситуацій, екскурсій по місту, на підприємства, у банки, страхові компанії, у магазини вводити дітей у світ економічних понять і категорій. Необхідно формувати уявлення про багатство, втіленому не тільки грошових вираженнях, але й у скарбах природи, мистецтва, результатах праці людей. Молодші школярі починають усвідомлювати залежність добробуту суспільства й людини, задоволення їх потреб від якості праці. Діти пізнають значення природних багатств для людини, переймаються бережливим ставленням до природи й до всіх видів ресурсів.

Учні одержують елементарні уявлення про потреби (фізіологічні, безпеки, спілкування, самовираження, самоствердження), про види власності, про сімейні прибутки і витрати, про розумні витрати кишенькових грошах і раціональних витратах їх, вартості шкільного майна, підручників, витратах на ремонт приміщення школи, її обладнання і тощо.

Значну допомогу в оволодінні молодшими школярами економічними поняттями надають міжпредметні зв'язки. Уроки з освітніх галузей «Природознавство», «Суспільствознавство», «Технології» (трудове навчання), «Мистецтво» (образотворче мистецтво) дозволяють розвивати економічне мислення учнів. Розв'язання задач економічним змістом на уроках математики показує прагматичну спрямованість економічних знань.

Важливе місце в економічній освіті учнів початкових класів займає конкретизація знань основ поведінки споживача, формування уявлень про права споживачів під час купівлі товарів, наданні послуг. Цьому сприяють заняття – «ділові ігри», створення проектів, відтворювання життєвих ситуацій, виконання творчих завдань, участь у конкурсах. Вся ця різноманітність форм виховної роботи доповнюється логічним вкрапленням економічних понять в уроки математики на основі міжпредметних зв'язків використанням довідкової літератури для молодших школярів, розв'язуванням математичних задач економічного змісту.

Експериментальне дослідження, яке проводилося нами два роки показало доцільність формування економічних компетенцій учнів початкових класів через включення у зміст навчальних дисциплін завдань економічного спрямування, організацію різних видів діяльності, які сприяють формуванню економічної поведінки через виконання певних економічних (соціальних) ролей. Подальшу роботу вбачаємо у розробці навчальних проектів, у тому числі з використанням веб-технологій, метою яких є формування економічних компетенцій учнів початкових класів.

Література:

Болдіна О., Саган О. Інтегрований підхід до формування економічної грамотності в учнів початкової школи // Таврійський вісник освіти. – 2006. – №1(13). – С.40-45.

Божко О. Програма з курсу «Основи економічних знань» // Початкова освіта. - 2003. - №31 (223). - С.2-3.

Варецька О. Застосування міжпредметних зв'язків програмного курсу початкової школи з економікою // Початкова школа. – 2005. – №10. – С.17-20.

Тараленко А. В.,
вчитель початкових класів Лазурненської
загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів
Херсонської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ НАД СЮЖЕТНИМИ ЗАДАЧАМИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Методична система математичного розвитку дитини молодшого шкільного віку, що надає кожній умови для індивідуального просування в математичному змісті повинна сприяти практичному створенню єдиної системи навчання математики та досягненню оптимально можливого для школяра, відповідного вікового етапу рівня математичного розвитку.

Наукові пошуки та досягнення педагогічної науки, соціально-культурний розвиток загальноосвітньої школи, наробки науковців з методик навчання на усіх ступенях освіти (від дошкільного до вищої школи) інформаційно забезпечують розробку новітніх організаційних форм для кожного навчального предмета.

Використання нетрадиційної системи навчання дозволять розв'язати одразу кілька завдань: продуктивно розвивати мислення, пам'ять учнів, формувати у молодших школярів умінь самоконтролю, визначити виховні та розвивальні цілі уроку.

Теоретичні основи розвивальної системи навчання закладалися Л. Виготським, О. Леонтєвим, Е. Ільєнковим, Д. Ельконіним у 60-70-ті роки ХХ століття. У теперішній час існують наступні їх варіанти – система Д. Ельконіна та В. Давидова, система Л. Занкова, школа П. Гальперіна та Н. Талізінної.

Ці освітні системи детально проаналізовані багатьма науковцями, проте необхідно відмітити, що питання навчання розв'язування сюжетних задач за умов їх реалізації недостатньо висвітлене.

Зазначена актуальність і обумовило вибір теми нашого дослідження «Особливості навчання розв'язування сюжетних задач в контексті розвивального навчання».

Виділяють наступні альтернативні системи навчання, як: система Д. Ельконіна та В. Давидова, система Л. Занкова, школа П. Гальперіна та Н. Талізінної та інші. В усіх цих системах на першому місці стоїть не накопичення знань, вмінь та навичок у вузькій предметній області, а становлення особистості, її «будівництво» у процесі діяльності, причому не просто індивідуальної, а спільної, колективної. Усі зазначені концепції реалізують діяльнісний підхід у навчанні, вони розглядають освітній процес – як процес діяльності учня, який спрямований на становлення його свідомості та його особистості цілому.

навчанні в початкових класах у дітей формуються усвідомленість, критичність мислення. Це відбувається завдяки тому, що в класі обговорюються напрями розв'язування задач, розглядаються різні варіанти розв'язання, вчитель постійно заохочує учнів міркувати, розповідати, доводити правильність свого судження, тобто прагне, щоб діти розв'язували задачі свідомо.

Уміння планувати свої дії також активно формується у молодших школярів в процесі навчання. Учитель спонукає дітей спочатку продумати план розв'язання задачі, а тільки потім приступати до практичного її виконання [1].

На уроках математики в початкових класах у процесі виконання навчальних завдань у дітей формуються такі прийоми логічного мислення, як порівняння, пов'язане виділенням в предметах спільного і відмінного, аналіз, пов'язаний з виділенням і словесним позначенням в предметі різних властивостей і ознак, узагальнення, пов'язане

відволіканням від несуттєвих особливостей предметів і об'єднанням їх на основі спільності істотних особливостей [2].

Отже, перед методистами та вчителями стоїть проблема підвищення ефективності процесу формування умінь розв'язування задач як загального, так і певних видів. Нами було встановлено, що її вирішення можливе через створення методики навчання молодших школярів розв'язування задач, яка містить дві підсистеми – систему задач для формування загального умінь розв'язувати задачі та систему задач для формування вміннь розв'язувати задачі певних видів. Досягнення цього ми вбачаємо у реалізації альтернативних підходів, а також у дотриманні психолого-дидактичних вимог до процесу формування умінь і навичок розв'язувати задачі.

На основі вивчення підходів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі, було встановлено, що у системі Л. Занкова – загальний розвиток учнів розглядається як розвиток мислення, волі школярів і як надійна основа засвоєння ними знань, вміннь та навичок. Тому в межах цієї концепції усі чотири етапи процесу роботи над задачами є важливими, але на різних рівнях оволодіння умінням розв'язувати задачі основну увагу дітей необхідно концентрувати на різних етапах. У підручника Л. Петерсон основним способом пошуку розв'язування задач є пошук розв'язування за схематичним рисунком. У системі розвивального навчання Д. Ельконіна та В. Давидова навчання основною відмінністю від традиційного навчання є алгебраїчний спосіб розв'язування задач: діти розв'язують задачу способом складання рівняння або виразу, але те та інше складається з опорою на схему.

Будь-яку задачу можна розглядати як словесну модель деякої практичної ситуації вимогою дати кількісну характеристику будь-якого компонента або встановити наявність відносин між компонентами цієї ситуації. Найбільшу трудність для учнів у розв'язанні задачі представляє переклад тексту з природної мови на математичну, тобто запис розв'язання. Для полегшення пошуку розв'язання задачі дітей необхідно вчити користуватися допоміжними моделями: предметами, схемами, таблицями, малюнками [3]. Для встановлення відносин між величинами, даними і шуканими в задачі, зручно застосовувати в якості моделі лінійні схеми, які є одночасно коротким записом задачі. Ще до знайомства із задачами учнів потрібно вчити встановлювати відповідність між предметними, текстовими, схематичними і символічними моделями, які вони зможуть використовувати для інтерпретації тексту задачі. Тоді процес розв'язування можна розглядати як перехід від однієї моделі до іншої: від словесної реальної ситуації, представленої в задачі, до допоміжної, від неї – до математичної. Такі моделі в поєднанні із завданнями на порівняння, вибір, перетворення, конструювання сприяють формуванню вміння розв'язувати задачі. Наприклад, завдання на підбір схеми до тексту задачі, підбір виразу до малюнка, перетворення умови (питання) задачі відповідно до зміни розв'язання і навпаки і т.п. Використання допоміжних моделей є засобом, який допомагає молодшим школярам засвоїти багато математичних понять.

Загальні знання про задачі та механізми їх розв'язування потрібні також для того, щоб це приносило найбільший розвивальний ефект, щоб процес їх розв'язування перетворився на справжній метод навчання учнів певних знань і навичок. У сучасній програмі з математики зроблено крок уперед у цій справі – поставлено завдання формування в молодших школярів загального умінь розв'язувати задачі. Тому актуальним є розробка методики навчання учнів розв'язуванню задач, яка спрямована на розвиток розумової діяльності молодших школярів, а не тільки на закріплення певних прийомів обчислення.

Література:

Амонашвили Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. - №2. - С. 11-23.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 713 с.

Фуше А. Педагогика математики [Электронный ресурс] / пер. с фр. М. З. Рабиновича; под ред. И. К. Андропова / А.Фуше. – М. : Просвещение, 1969. – 126 с. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/fushe_pedagogika-matematiki_1969

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: [детская и педагогическая психология] [Электронный ресурс] / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=21869>

Балуга І. М.,
завідувач Верхньорогачицького ясла-садка
«Берізка»№1

ДІЯЛЬНІСНА МОДЕЛЬ ЗАНЯТТЯ У СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Дошкільне дитинство — досить тривалий час розвитку дитини і неповторний за темпами. Завдання виховання на кожному етапі цього періоду мають свою специфіку. У ранньому дитинстві важливо формувати якості, які зумовлюють розвиток суто людських властивостей і здібностей. Завдання виховання значно ускладнюється у дошкільному віці, коли формуються якості, що визначають подальший розвиток дитини.

Вимоги суспільства до вихованості й навченості дошкільника, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті, сформульовані у Базовому компоненті дошкільної освіти, який репрезентує ступінь компетентності комплекс особистісних якостей і властивостей, потреб і здібностей, елементарних теоретичних уявлень, що становлять систему знань дитини, життєво важливих практичних умінь, які гарантують здатність реалізувати можливості розвитку особистості.

Загально визнаним є факт, що провідною формою організації навчання вихованців ДНЗ (дошкільний навчальний заклад) є заняття. Використання занять як основну форму навчання дітей обгрунтував Я. Коменський в педагогічній праці «Велика дидактика», розробивши правила організації занять, чіткий розподіл і зміст всіх видів роботи, обгрунтував дидактичні принципи навчання дітей.

Крім того, він одним з перших висунув ідею про те, що початок планомірного виховання і навчання лежить в дошкільному віці, розробив зміст навчання дітей дошкільного віку і виклав їх в педагогічній праці «Материнська школа».

Ушинський психологічно обгрунтував і розвинув дидактичні принципи навчання дітей на заняттях, підкреслював, що вже в дошкільному віці необхідно відокремити серйозне учення від гри не «можна учить дітей граючи, учення - це праця».

Як стверджував великий педагог, дитина втомлюється не від самої діяльності, а від її одноманітності, тому потрібно протягом заняття чергувати різні види діяльності.

Однією з умов успішного навчання дітей є поєднання навчальної роботи на заняттях і поза ними. Сучасні концепції дошкільного виховання націлюють педагогів на необхідність здійснення навчальних завдань не лише на заняттях, а й в різних формах роботи у повсякденному житті: на екскурсіях, прогулянках, під час різноманітних спостережень, дидактичних ігор, виконання ігрових вправ.

Організація освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі в сучасних інноваційних умовах вимагає від педагога вдосконалення практичної діяльності шляхом пошуку нових ціннісних пріоритетів у визначенні змісту, форм і методів організації пізнавальної діяльності дітей.

Основною формою організованої навчальної діяльності дошкільників залишаються заняття з різних розділів програми (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані, домінуючі та ін.).

Сучасне заняття має бути цікавим і приємним для дітей, насиченим ігровими прийомами, елементами гри-драматизації, розвивати пізнавальні здібності дітей, моральні та естетичні якості. Робота педагога на заняттях повинна поєднуватися з роботою поза заняттями, — тільки тоді діти зможуть засвоїти той великий об'єм знань і вмінь, який передбачений програмою. Тому заняття не є єдиною важливою формою, яка дозволяє комплексно вирішити всі завдання. Головна вимога до сучасного заняття - максимальна розумова активність вихованців. Організувати навчання слід так, щоб діти якнайбільше діяли, міркували, відповідали.

Цікаве заняття в дитячому садку може здійснюватися поза приміщеннями ДНЗ – на вулиці, у парку, в музеї... На сьогоднішній день, заняття у дошкільному закладі не повинно обмежуватися часовими рамками, а продовжуватися згідно зацікавленості учасників – дітей та дорослих.

сучасних дошкільних закладах, як і в будь-якій сфері діяльності, працюють люди, різні за рівнем професійної самостійності, здатності до творчості. Зрештою, всім педагогам конче потрібні чіткі настанови й орієнтири в тому, що можна назвати організацією змісту навчання.

Організуючи заняття з дошкільнятами, необхідно, перш за все визначити його головну мету. А полягає вона в тому, чи буде це заняття носити розвиваючий характер або переслідувати суто навчальну мету. На навчальному занятті діти накопичують необхідний особистісний досвід: знання, вміння, навички і звички пізнавальної діяльності, а на розвиваючому вони, використовуючи набутий досвід, самостійно добувають знання. Тому в освітньому процесі дошкільного закладу повинні використовуватися і розвиваючі, навчальні заняття. При цьому необхідно пам'ятати, що, для того щоб дитина могла бути успішним у власній дослідницькій діяльності, їй необхідні певні знання та навички.

Спілкування на заняттях має бути побудовано таким чином, щоб дитина могла сама вибрати найбільш цікаві для неї завдання за змістом, видом та формою - і тим самим найбільш проявити себе. Для цього вихователю слід відносити всі інформаційні методи роботи на занятті (настановні, змістовні, інструктивні) - до фронтальних, а всі форми самостійної або парної роботи - до індивідуальних. Це вимагає врахування не тільки пізнавальних, а й емоційно-вольових, мотиваційно- потребностних особливостей дітей і можливостей їх проявів в ході заняття. Тому, при підготовці до заняття треба заздалегідь спроектувати всі можливі типи спілкування, підлеглі навчальним цілям, усі форми співробітництва між партнерами по пізнанню.

Планомірність навчання дітей - один з найважливіших принципів вирішення комплексу освітньої роботи в дитячих дошкільних установах. Тільки при правильному плануванні процесу навчання можна успішно реалізувати програму всебічного розвитку особистості дитини.

Існує декілька видів та типів занять, які реально застосовуються на практиці. Динамічні, тематичні, інтегровані, комбіновані, комплексні, сюжетні, сюжетно-ігрові, літературні, художні — ось неповний перелік занять, які згадуються у періодичній літературі.

Сучасна дидактика оголосила провідним принципом організації освітнього процесу принцип інтеграції, реалізація якого дає змогу забезпечити системність знань дітей. Відтак паралельно з предметними проводяться різноспрямовані, або міжпредметні заняття, зміст яких об'єднує різні галузі знань та види діяльності. До цієї групи можна віднести інтегровані та комплексні заняття, їхню специфіку можна краще збагнути в зіставленні з односпрямованим заняттям.

Важливим завданням дошкільної освіти є формування в дітей здатності та готовності до самостійної пізнавальної діяльності під керівництвом педагога. Правильно побудоване інтегроване чи комплексне заняття має величезний розвивальний ефект, що зумовлено насамперед тим, що вихователь відступає на задній план, виконуючи функції диригента і даючи дітям, таким чином, можливість проявляти самостійність у прийнятті рішення, відповіді на провокаційні запитання, вмільість, реактивність мислення тощо.

Визначивши тип заняття, виходячи з конкретних цілей, завдань та змісту навчання, а також ураховуючи важливі психолого-педагогічні чинники, вихователь визначає структуру заняття. Традиційна модель заняття має таку структуру:

Вступна частина (організаційний момент, мета якого сприяти виникненню інтересу дітей до змісту заняття); постановка мети.

Основна частина (пояснення шляхів досягнення мети; організація активної пізнавальної та практичної діяльності дітей).

Підсумкова частина (аналіз діяльності дітей, їхньої участі у занятті).

сьогоденній практиці педагоги змішують завдання, спрямовані на навчання дітей зі структурою власне заняття, як фронтального, так й індивідуального. Інноваційний підхід до структури заняття передбачає введення чотириструктурної організації фронтального заняття, в якій комплексно, взаємопов'язано розв'язуються питання формування всіх видів діяльності: спілкування, пізнавальної, перетворювальної, оцінно-контрольної, художньої тощо.

Процес навчання є процесом діяльності дитини, спрямованим на становлення свідомості особистості в цілому. Саме це і є діяльнісним підходом в освіті. Включення дитини в навчальну діяльність на основі методу рефлексії створює умови не тільки для формування в неї готовності до саморозвитку, а й для формування стійкої системи знань

системи цінностей (самовиховання). Сучасна комунікативно-діялісна технологія заняття це не сукупність методів, а покрокова діяльність, яка приводить до бажаного результату, що можливо лише з опорою на об'єктивні стійкі зв'язки різних аспектів освітнього процесу.

Реалізація такої моделі сучасного заняття дає достатньо високу гарантію позитивного результату; опис досвіду в тому вигляді, який можна перенести в умови роботи з дітьми (незалежно від досвіду вихователя, його освіти тощо).

Діялісна модель таких занять передбачає певну послідовність кроків. Назвемо їх.

Мотивація діяльності — організаційний момент заняття (для старших дітей може бути всередині заняття). На цьому етапі створюється умови для виникнення в дітей внутрішньої потреби включення в навчальну діяльність («хочу»), виділяється змістова область («можу»): добре побажання, моральна підтримка, девіз, загадка, бесіда, повідомлення тощо.

Перша частина заняття — комунікативна діяльність. Етап спілкування. Актуалізація знань і фіксація утруднень у діяльності. Цей етап передбачає підготовку мислення дітей до навчальної діяльності: актуалізацію знань, умінь, навичок, достатніх для виконання завдань; вправління у відповідних розумових операціях.

Друга частина заняття — етап пізнавальної діяльності. Постановка завдання. Побудова проекту подолання труднощів («відкриття» дітьми нового знання). Плануються завдання на збагачення, актуалізацію та активізацію відповідної лексики, вводяться нові слова, терміни, поняття.

Третя частина заняття — етап перетворювальної діяльності. Первинне закріплення набутих знань у зовнішньому мовленні. Дітям пропонують у формі комунікативної взаємодії розв'язувати типові завдання із застосуванням нового способу розумових дій із проказуванням алгоритму в зовнішньому мовленні.

Четверта частина заняття — етап оцінно-контрольної діяльності. Самостійна робота за зразком. На цьому етапі переважає індивідуальна форма взаємодії: старші дошкільнята самостійно виконують завдання з використанням нового способу дій, здійснюють самоперевірку, покроково порівнюючи зроблене зі зразком, самі оцінюють свою роботу.

На практиці доведено, не варто перевантажувати заняття різними формами роботи, оскільки це так само, як і одноманітні завдання, призводить до швидкої втоми дітей. Введення на занятті творчих завдань потребує від вихователя ретельної підготовки, точного дозування матеріалу, чіткої організації, розробки прийомів стимулювання мовленнєвої активності як молодших, так і старших дошкільнят.

Планування занять за такою схемою дає вихователеві можливість будувати свою роботу відповідно до вимог освітнього процесу, робить її більш прогнозованою, чіткою структурно зрозумілою, дає змогу бачити й коригувати стратегію індивідуального розвитку кожної дитини.

Виходячи із вищесказаного, можна дійти висновку, що навчання в сучасному дошкільлі є цілеспрямованою організацією взаємодії педагога і дітей, що передбачає розподіл організаційних функцій, добір та певну послідовність ланок навчальної роботи, формування всебічно розвиненої дитини.

Література:

Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А.М.Богущ. – К.: Освіта, 2012.

Гавриш Н.В. Сучасне заняття в дошкільному закладі: Навчально-методичне видання.- Луганськ : «Альма-матер», 2008.

Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения. Перевод с латинского Д.Н.Королькова. - М.: «Учпедгиз», 1939.

Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. /Наук.ред.О.Л.Кононко.-К.: Ред.журн. “Дошкільне виховання”, 2003.

Лордкипанидзе Д. О., Педагогическое учение К. Д. Ушинского.- М.: «Педагогика», 1954.

Марченко О. І.,
вихователь-методист
Верхньорогачицького ясла-садка «Берізка» №1

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Протягом останніх років відбуваються значні зміни в дошкільній освіті. Існує тенденція до пошуку нових підходів до виховання та навчання, реалізації інноваційних напрямків у діяльності дошкільних навчальних закладів. Саме на це спрямовують педагогічних працівників державні нормативні акти, «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні». Так, у Законі України «Про дошкільну освіту» зазначена необхідність модернізації першої освітньої ланки, вдосконалення її змісту, осучаснення навчально-виховних технологій, приведення їх у відповідність до вимог сучасного життя. В усіх сферах освіти здійснюються пошуки способів інтенсифікації й швидкої модернізації системи підготовки, підвищення якості навчання з використанням нових методів й інформаційних технологій.

Напевно, неможливо собі уявити сучасний розвиток суспільства і виробництва без інформаційно-комунікаційних технологій. Безперечно, що володіти комп'ютером повинна кожна освічена людина, ПК швидко входить в життя наших дітей. Картини, ілюстрації, методичні посібники, випущені у тому столітті, втратили зовнішній вигляд.

освітньо-виховній діяльності в ДНЗ у педагогів виникає необхідність постійно створювати яскраві сюжети картини, що привертають увагу малюків.

зв'язку з цим набуває актуальності проблема впровадження нових інноваційних та інформаційних засобів і методів навчання. Саме таким засобом і є мультимедійні презентації з використанням комп'ютерної графіки (Microsoft Power Point).

Мета мультимедійної презентації - донести до цільової аудиторії повноцінну інформацію про об'єкт презентації в зручній формі.

Доведено, що людина запам'ятовує 20% почутого і 30% побаченого, і більше 50% того, що вона бачить і чує одночасно. Таким чином, полегшення процесу сприйняття і запам'ятовування інформації за допомогою яскравих образів - це основа будь-якої сучасної презентації.

Здатність комп'ютера відтворювати інформацію одночасно у вигляді тексту, графічного зображення, звуку, мови, відео, запам'ятовувати і з величезною швидкістю обробляти дані дозволяє фахівцям створювати для дітей мультимедійні презентації, електронні дитячі книги та енциклопедії.

Саме презентація - це навчальний міні-мультимедіа, це електронна звукова книжка з красивими картинками.

Презентація – слово, яке в українській мові має два значення:

- дія, акція (загальноживане значення): показ нового товару, пред'явлення широкому загалу нової інформації (представлення нової книжки, колекції мод, кінофільму) як рекламна, популяризуюча акція;

- документ, створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint.

Синонімами терміну «презентація» в цьому розумінні є поняття «комп'ютерна презентація» та «мультимедійна презентація».

Презентація, як комп'ютерний документ, являє собою послідовність змінюючих один одного слайдів - тобто електронних сторінок.

Демонстрація такого документу може відбуватися на екрані монітору комп'ютера чи на великому екрані за допомогою спеціальних пристроїв – мультимедійного проектора,

плазменого екрана, мультимедійного плато, телевізора, тощо. Глядачі бачать чергування зображень, на кожному з яких можуть бути текст, фотографії, малюнки, діаграми, графіки, відео-фрагменти, і все це може супроводжуватися звуковим оформленням - музикою чи голосовим коментарем диктора. Частіше демонстрація презентації супроводжує доповідь окремої людини.

При демонстрації об'єкти можуть відразу відобразитися на слайдах, а можуть з'являтися на них поступово, в певний час, визначений доповідачем для підсилення наочності доповіді та акцентування на особливо важливі моменти її змісту. За потреб доповідач може порушити визначену заздалегідь послідовність демонстрації слайдів і перейти до будь-якого з них в довільному порядку.

Використання мультимедійних презентацій і слайдів за допомогою програми Power Point дозволяє зробити безпосередньо освітню діяльність емоційно забарвленою, привабливою. Створення презентацій вимагає творчого підходу з боку педагога і просто доброго знання комп'ютера. Слід пам'ятати, що комп'ютер не замінює педагога на заняттях, проте є ефективним помічником. Це збагачує освітній процес новими можливостями, спонукає дітей до пізнавальної активності.

Мультимедійні презентації та слайди викликають у дошкільників живий інтерес, прекрасним наочним посібником і демонстраційним матеріалом, що сприяє гарній результативності освітнього процесу. Використання комп'ютерних засобів навчання також допомагає розвивати у малюків допитливість, зібраність, зосередженість.

Для більшої ефективності презентація будується з урахуванням вікових особливостей дошкільників, в неї включаються цікаві питання, картинки, ігри, звук. Основа будь-якої сучасної презентації — полегшення процесу зорового сприйняття і запам'ятовування інформації за допомогою яскравих образів. Форма і місце використання презентації залежить від змісту і мети, яку ставить педагог.

Слайди можна застосовувати :

Як спосіб створення проблемної ситуації.

При складанні творчих описових розповідей по слайду .

При постановці запитань проблемного характеру.

При організації нестандартної освітньої діяльності: ігри — вікторини, інтелектуальні ігри.

Таким чином ми бачимо, що у порівнянні з традиційними формами навчання дошкільнят презентації мають низку переваг:

Спонування дитини до діалогу.

Пред'явлення інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей величезний інтерес, а, отже, сприяє розвитку пізнавальної активності.

Рух, звук, мультиплікація надовго привертає увагу дитини .

Дозволяє побачити життєві ситуації, які не можна побачити у повсякденному житті (політ ракет, повінь, несподівані і незвичайні ефекти тощо)

Грамотно підібраний матеріал допомагає відстежити рівень знань дітей та спланувати подальшу роботу. Опановуючи навичками створення презентацій, педагог поступово входить у світ сучасних технологій. Педагогу надається можливість повністю вибудовувати хід безпосередньої освітньої діяльності на слайді, що дозволяє заощадити час, полегшує використання матеріалу для розвитку словесно — логічного мислення.

При підготовці безпосередньої освітньої діяльності важливо пам'ятати, що всі види мислення тісно пов'язані між собою. Тому, особливу увагу варто приділяти розвитку таких розумових операцій, як порівняння, узагальнення, класифікація, розвитку у дітей здатності міркувати .

Мультимедійні презентації рік за роком стають все більш затребуваною і ефективною формою проведення занять для різної вікової аудиторії. Таким чином,

методично грамотне використання презентацій підвищує ефективність навчання як дорослих так і дітей.

результаті тривалого використання мультимедійних презентацій під час різних форм роботи з педагогами доведено, що це активний метод подачі й сприймання та вивчення змісту навчального матеріалу. Активна робота з комп'ютером свідчить про інтерес до такої роботи, усвідомлення й відчуття позитивної ролі презентацій в опануванні теоретичним матеріалом.

Тому з впевненістю можна зробити висновок, що використання мультимедійних презентацій у дошкільному навчальному закладі є збагачувальним і перетворювальним фактором, який є одним із шляхів оновлення змісту освіти згідно сучасним вимогам. Ми розуміємо, якщо сьогодні ми навчимо дитину свідомому, корисному користуванню інформаційними технологіями, то завтра отримаємо певний результат – високі інтелектуальні показники наших дітей.

Література:

Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А.М.Богущ. – К.: Освіта, 2012.

Гиркин И.В. Нові підходи до організації навчального процесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій / И.В. Гиркин // Інформаційні технології – № 6 – 1998.

Глосарій. Інформаційно-комунікаційні технології: основні терміни та поняття / Глосарій // Вихователь-методист дошкільного закладу – 2013. – №7.

Свириденко О.С. Навчання ХХІ століття: ІКТ – компетентність педагогів / Оле-на Свириденко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – №6.

Кореганова О.І. Комп'ютер у дошкільному закладі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №3.

Петрусенко Г.О.,
 учитель вищої категорії,
 учитель-методист НВК
 «Генічеська школа І-ІІІ ступенів № 3 –ДНЗ»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ПРОЦЕСІ ГУРТКОВОЇ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Художній досвід, безперечно, має моральну природу. Тому література, як зазначає Б.Брехт, як і всі мистецтва, врешті-решт вчить одному – мистецтву жити на Землі[1]. Успіх такого впливу зумовлений тим, що художні образи привертають дітей відсутністю демонстративних “виховуючих” намірів, умисної повчальності, відразливої зарозумілості. Моральний зміст, не існує в мистецтві автономно, а входить у структуру образу, стверджується формою і набуває значущості [3].

Отже, література створює свою систему суспільних цінностей, яка визначається нормами моралі та естетичними ідеалами. Педагогічно доцільне використання дитячої книжки у навчально-виховному процесі початкової школи набуває надзвичайної актуальності. Доведено, що дитяча література стимулює поступовий розвиток естетичних почуттів за рахунок ознайомлення з мистецтвом слова, забезпечує необхідні умови для становлення цінностей та естетичних уявлень дитини, навчає бачити красу та втілювати прекрасне у життя[3].

Дитяча література перетворюється на ефективний засіб індивідуального самовиявлення школярів та необхідної релаксації. Крім того, на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, яке усе частіше спричиняє інтенсивне поглинання дітей стресами, провокує у них психічні розлади та депресивні стани, книга не втрачає своїх позицій у якості незамінного засобу психічного оздоровлення дитини. Це обумовлюється тим, що уміння відчувати красу художнього слова стимулює позитивні емоції та насолоду від знайомства та роботи з книгою, викликає сприятливий психоемоційний стан та позитивно впливає на становлення естетичних поглядів особистості [4].

навчально-виховному процесі сучасної початкової школи крім уроку широко використовують і позаурочні форми, а серед них і гурткову роботу. Гурткова робота у школі підпорядкована навчально-виховним завданням і спрямована на виховання цілісно та гармонійно розвинених і активно налаштованих до життя людей, громадян.

Нині гурткову роботу випадково вважають неформальною. Насправді ж організація та ведення будь-якого гуртка має свої особливості, вимоги та правила дотримання. Вважаємо гурткову роботу важливою, тісно пов'язаною із навчанням формою організації дозвілля учнів. Гурткова робота є важливою складовою системи позакласної діяльності, яка надає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації; сприяє інтелектуальному, духовному і фізичному розвитку тощо. Зокрема, таке завдання навчального процесу як формування особистості дитини засобами художнього слова, на нашу думку, може бути якнайповніше реалізовано межах гурткової роботи[5].

Доведено, що діяльність літературного гуртка, спрямована на навчання дітей сприймати художнє слово і отримувати насолоду від процесу читання, забезпечуватиме позитивний психоемоційний стан учнів і впливатиме на формування їхньої естетичної позиції.

Серед необхідних педагогічних умов формування у молодших школярів естетичних почуттів у процесі гурткової літературно-творчої діяльності виокремлюємо наступні:

Активізація емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів як основи літера-турного сприймання.

Формування емоційних почуттів дитини до літературних образів розпочинається під час сприймання дітьми літературного твору, коли дитина уперше співвідносить опис певного об'єкта чи явища з набутим досвідом та пов'язаними з ним переживаннями, емоціями, почуттями. Залучення дітей до літературно-оцінної діяльності на основі варіативності оцінних позицій.

Особливим виявом естетичних почуттів є естетична оцінка. Естетична оцінка художніх образів літературного твору виступає результатом логічного та емоційного осягнення дитиною естетичних сторін представленої у творі дійсності.

Формування в учнів естетично значущих поведінкових програм у контексті сценічно-ігрової інтерпретації літературних образів.

Кінцевою метою літературного сприйняття і художнього переживання літературного образу є формування в учнів таких поведінкових програм, які мають своїй основі еталонну естетику почуттів і дій. З метою пошуків морально-естетичної реакції дітей на книгу та її героїв значні потенційні можливості відбуваються під час залучення дітей молодшого шкільного віку до творчої самореалізації, зокрема, до сценічно-ігрової інтерпретації сприйнятих у процесі роботи з літературним твором художніх образів[5].

Таким чином, емоційно-духовне виховання молодших школярів засобами дитячої книжки – це процес формування у них художньо-естетичних почуттів, смаків, ідеалів процесі емоційно-рефлексивного осягнення сюжету літературного твору, сценічно-ігрової інтерпретації літературних образів з опорою на найвищі гуманістичні цінності, які слугували основою для їх створення.

процесі гурткової роботи в межах художньо-образного етапу формування молодших школярів естетичних почуттів засобами дитячої літератури доцільно використовувати активні методи роботи, що сприяє не лише активізації розумової діяльності дітей, розвитку їхніх творчих сил, формуванню естетичних смаків, а й формуванню позитивних мотиваційних установок на роботу з літературним твором[4]. Використання ігрових методів навчання (вікторини, чайнворди, кросворди, ребуси, криптограми) сприяє урізноманітненню навчальної діяльності учнів, активізації пізнавальних інтересів. Навчальні завдання в грі виступають опосередковано, у замаскованому вигляді. Тому гра може виступати і своєрідним компенсаторним засобом за умови недостатнього розвитку інтересу до предмета. Використання ігрових моментів сприяє зниженню втоми учнів, підвищує їхню працьовитість.

Отже, формування у дітей молодшого шкільного віку естетичних почуттів засобами дитячої літератури у процесі гурткової роботи залежить від численних чинників, зокрема, існує потреба у дотриманні низки педагогічних умов.

Література:

Біруля В. В. Формування у підлітків ціннісних орієнтацій засобами художньої літератури у позанавчальний час : / Вікторія Володимирівна Біруля ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 422 с.

Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник / І. А. Зязюн, Є. Миропольська, Л. О. Хлебнікова та ін. ; Інститут змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1998. – 153 с.

Гоголь Н. В. Формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання / Н.Гоголь// Початкова школа. – 2005. – № 3. – С. 13-15.

Гурець Н. Т. Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі / Н.Гурець// Початкова школа. – 2010. – № 5. – С. 26-28.

Руденко Л. А. Естетичне виховання молодших школярів у процесі позакласного читання / Л. А. Руденко// Загальна педагогіка та історія педагогіки. – 2015. –№ 2. – С. 14-18.

Ткачук Г. П. Робота з дитячою книжкою на уроках позакласного читання (1-4 кл.) : посіб. для вчителя / Г. П. Ткачук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2000. – 120 с.

Юзвак Ж. Естетичне сприймання : психологічний аспект / Ж. Юзвак // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 40-42.

Васькевич Л.А.,
вихователь Херсонського ясла-садка №33

імені Ф.Фребеля

МЕХАНІЗМИ НАВИЧКИ АУДІЮВАННЯ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Навчання мовлення дошкільників з мовленнєвим дизонтогенезом пов'язано із вивченням закономірностей процесу формування мовлення у дітей з нормальним розвитком мовлення, і передбачає врахування психологічних механізмів мовленнєвої діяльності. У психолінгвістиці існує декілька концепцій аудіювання, як виду мовленнєвої діяльності.

Термін «аудіювання» був уведений американським психологом Доном Брауном у 1930 році в роботі «Teaching Aural English». Розглядаючи процес аудіювання науковець побудував наступний логічний ланцюжок: чуємо – слухаємо – розуміємо.

роботах американських дослідників зазначається, що «процес аудіювання включає в себе «слухання», «розуміння почутого», розпізнавання усного мовлення та інтерпретування вимовних символів, привнесення в символи значущості і знань та усвідомлення невисловлених фактів і припущень» [2, с.25]. Але, як стверджує

Соловійова у своїй книзі «Методика навчання іноземних мов» в англійській мові термін «аудіювання» не вживається. Поняття «Listening Comprehension» («сприйняття і розуміння мовлення на слух»), на думку зарубіжних методистів, найбільш точно передає сутність цього самостійного виду мовленнєвої діяльності [2, с.31].

Після 1950-го року поняття «аудіювання» стало широко використовуватися в роботах з психології та методики викладання іноземних мов. Було проведено чимало досліджень в галузі вивчення процесу слухового сприйняття мовлення, в яких учені давали визначення поняттю «аудіювання». Більшість дослідників-методистів дотримуються визначення, сформульованого З. Кочкіною: «Аудіювання – це процес сприйняття і розуміння мовлення» [3, с.114], вносячи в нього свої доповнення та уточнення (дослідження І.Зимньої, В.Льїної, Н.Соболевої та ін.). Учені наголошують на тому, що до змісту роботи з аудіювання доцільно включати як виконання спеціальних вправ, які безпосередньо забезпечують повне, точне, швидке розуміння мовлення, так і вправ, спрямованих на удосконалення психологічних механізмів аудіативної діяльності.

Аудіювання, як складний мовленнєвий процес, не може існувати без діяльності психологічних механізмів. Воно складається з умінь диференціювати, сприймати звуки, інтегрувати їх у смислові комплекси, утримувати їх у пам'яті у процесі слухання, здійснювати прогнозування, і, виходячи з ситуації спілкування, розуміти сприйнятий звуковий потік [1, с.76].

Основу внутрішнього механізму аудіювання становлять такі психічні процеси, як сприйняття на слух і розуміння усного мовлення в момент його породження [3, с.118]. Предметом цього виду мовленнєвої діяльності стає чужа думка, закодована в усному тексті, яка підлягає розпізнаванню; продуктом аудіювання є умовивід, а результатом – розуміння сприйнятого змісту, правильність якого і контролюється вчителем [3, с.119].

Отже, аудіювання як вид мовленнєвої діяльності передбачає:

1. Сприймання потоку звуків і розпізнавання в ньому слів, речень, фрагментів тек-сту, тощо; в пам'яті людини зберігаються відповідні звукові образи, які слугують у цьому випадку еталоном.

2. Усвідомлення значень слів, речень, фрагментів тексту; слухач прогнозує зміст на основі мовленнєвого досвіду.

Що стосується аудіювання, як виду усного мовлення, то цей процес неможливий без органів слуху, які забезпечують прийом акустичних сигналів, тобто усного мовлення. Якщо «слухання» означає акустичне сприйняття звукоряду, то поняття аудіювання включає процес сприйняття і розуміння зверненого мовлення [3, с. 122].

Психофізіологічну основу аудіювання уявляють звукові хвилі, що захоплюються вушною раковиною, викликають вібрацію барабанної перетинки і потім, через систему слухових кісточок, рідин й інших утворень передаються сприймаючим рецепторним клітинам. Від них сигнал поступає в мовленнєві центри мозку [1, с.139]. Тут здійснюється акт розуміння почутого мовлення, як співвідношення з еталонами пам'яті. Моторика, як і діяльність слухових центрів, є фактором тієї самої форми мовлення — усної; їх взаємодія є природною, а взаємовплив позитивним [1, с.142].

Він здійснюється на основі оволодіння слухачем системою даної мови. Далі йде синтез більш високого рівня, корекція, більш глибока оцінка сегмента на основі включення сприйнятого образу в контекст, установлення його зв'язків із попередніми сегментами, висунення припущення про наступну порцію інформації. Наступним здійснюється аналіз, встановлюється відповідність сприйнятого сигналу тому образу, що існує в пам'яті, з яким асоціюється попередньо сприйняте [2, с.56].

Сприймаючи мовленнєвий матеріал, слухач намагається передбачити, що буде сказано далі. У випадку, коли ця гіпотеза є неправильною, висувається нова. У своїй здогадці слухач орієнтується на мовні засоби – синтаксичні структури, їх лексичне наповнення, граматичне оформлення, інтонацію, тон, міміку, жести мовця, позу, повтори, звертання тощо, а також орієнтири, адекватні тим, які у внутрішньому мовленні утримують смисл речень і тексту в цілому. Треба зберігати в пам'яті початок висловлювання, щоб зрозуміти зміст і смисл почутого. Також у процесі аудіювання важливими елементами є здогадка, смислова орієнтація, еквівалентні заміни [2, с.79]. Все це робить аудіювання дуже складним процесом.

Таким чином, аудіювання складає основу спілкування, з нього починається оволодіння усною комунікацією. Воно складається з уміння диференціювати сприйняті звуки, інтегрувати їх в смислові комплекси, утримувати їх в пам'яті під час слухання, здійснювати ймовірне прогнозування і, виходячи з ситуації спілкування, зрозуміти звуковий ланцюг, що сприймається [2, с.67].

Психічні механізми аудіювання забезпечуються механізмами короткотривалої та довготривалої пам'яті, ймовірного прогнозування та осмислення.

Таким чином, аудіювання розглядається як складний неоднорідний процес, що забезпечується як психологічними, так і психофізіологічними механізмами, і кінцевим результатом якого є розуміння й осмислення почутого.

Література:

- Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К.Анохин.— М. : Медицина, 1975. – 446 с.
 Кулиш Л.Ю. Виды аудирования // Вопросы языковой структуры. – К.:КНТ, 2002. – 241с.
 Лалаева Р. И. Теория речевой деятельности : Хрестоматия / Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. А. Титов. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 413 с.

Хоречко К.А.,

вихователь

Херсонського ясла-садка

компенсуючого типу, центр розвитку дитини № 60

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МЕДІА-ОСВІТИ

Медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Медіа-освіта має надавати знання та уміння щодо того, як:

аналізувати, критично осмислювати і створювати медіа-тексти;

визначати джерела медіа-текстів, їхні політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси й контекст;

інтерпретувати медіа-тексти й цінності, що несуть в собі медіа;

добирати відповідні медіа для створення та розповсюдження власних медіа-текстів і залучення зацікавленої в них аудиторії;

уможливлювати вільний доступ до медіа для споживання та виробництва власної медіа-продукції.

У цьому досить вільному визначенні феномена медіа-освіти, яке дає А.В.Шаріков [4, С.5], добре відбивається суть явища, в якому багато дослідників бачать «прорив» в нову систему виховання зі зміною алгоритму формування на алгоритм створення умов для вільного розвитку дитини, різнобічного прояву її здібностей.

Однак цей інноваційний освітній напрям, незважаючи на очевидну тенденцію визнання його значущості, в сучасній освітній практиці знаходиться на стадії становлення як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

Потребує уточнення і термінологічний апарат медіа-освіти («засоби масової комунікації», «засоби масової інформації», «медіа» і т.ін.), і власне визначення феномена медіа-освіти. Як зазначає Евлін Бевор, часом кажуть про медіа-освіту в зв'язку з використанням медіа на заняттях, в межах групи, тобто коли педагог використовує телебачення, навчальний фільм, інтернет тощо.

Дослідник пропонує наступне визначення: медіа-освіта – це скоріше освіта, яка дозволяє пояснити учням, що таке засоби комунікації, медіа, як вони функціонують, як створюються повідомлення, як ці повідомлення поширюються, представляючи собою абсолютно особливий тип реконструкції дійсності. Без цих знань вони виявляються невідповідними до сприйняття інформації (за даними Алін Давре, 80% населення сьогодні отримують інформацію виключно через телебачення [1]), відповідно, неадекватно інтерпретують її; нерозвинена соціальна свідомість не дозволяє критично сприймати почуте, тим самим повноцінно брати участь у культурному і громадському житті.

Кажучи узагальнено, медіа-освіта – це напрямок в сучасній педагогіці, що виступає за вивчення дітьми масової комунікації (преса, телебачення, радіо, кіно, відео і т.ін.). Мета такого утворення – підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опанувати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

Вчені відносять виникнення медіа-освіти до 40-50 рр. двадцятого століття, коли в багатьох країнах виник рух за прилучення школярів до кращого розуміння кіномистецтва

(отримали розвиток учнівські аматорські кіноклуби і т.ін.). З другої половини 60-х років у зв'язку з ростом популярності телебачення виникла необхідність осмислення педагогами самого процесу масової комунікації та комунікації в широкому сенсі слова. В цей час медіа-освіта оформляється як концепція: в ній формується відносно самостійний напрям – «критична» і «візуальна» грамотність. Мета першого, що отримало розповсюдження в Великобританії, Франції, ряді інших країн, полягала у формуванні критичного мислення людини по відношенню до засобів масової комунікації. Другий напрямок, що склався головним чином в США і Канаді, розглядав у якості головного завдання розвиток невербальних навичок комунікації.

70-і роки можна було вже говорити про два основні підходи до організації медіа-освіти – інтегрований (вивчення масової комунікації в курсі традиційних предметів) і спеціальний (введення нового предмета). У світовій практиці інтегрований підхід реалізується насамперед у програмах рідної мови, літератури, природознавства, естетичного циклу. Спеціальні ж предмети зв'язуються зі специфікою журналістики, фотографії, телебачення, комп'ютерних технологій і т.ін.

Слід зазначити, що до 1987 року термін «медіа-освіта» у вітчизняних наукових публікаціях не вживався, хоча його елементи зустрічалися і раніше.

На необхідності впровадження медіа-освітніх технологій у вітчизняному освітньому просторі наголошує «Концепція впровадження медіа-освіти в Україні»[2]. Названий документ декларує необхідність розбудови в Україні ефективної системи медіа-освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

Однією з форм медіа-освіти Концепція визнає дошкільну медіа-освіту як принципово інтегровану і спрямовану на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (включаючи різні форми інтелекту, зокрема емоційний, соціальний і практичний інтелект), що забезпечує її захист від агресивного медіа-середовища (у тому числі від інформаційного «сміття», невідповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, зокрема продукції, що містить елементи насильства, жахів, еротики), уміння орієнтуватись, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіа-продукцію.

До медіа-освіти дошкільників мають залучатися як батьки, так і педагогічний персонал дошкільних навчальних закладів, забезпечуючи дітям медіа-освітні знання, уміння й навички. За даними дослідників, дитячій та юнацькій самодіяльній пресі не менше 100 років. Так, професор Сорбонни Жак Гонне (Jagues Gonnet) виявив друковані газети, видані французькими ліцеїстами ще в 1890-і роки. Відомі нечисленні монографії та дисертації, де так чи інакше порушується проблематика даного феномена (А.А.Афанасьєв, Ю.Н.Богатирьова, Н.М.Потапов, М.І.Холмов та ін.)[3].

Концепція визначає умови впровадження дошкільної медіа-освіти, а саме: вдосконалення нормативно-правової бази взаємодії мас-медіа та дошкільної освіти; забезпечення готовності фахівців дошкільної освіти до розв'язання медіа-освітніх проблем і суперечностей, що потребує перебудови звичних організаційних форм роботи з дітьми дошкільного віку; вдосконалення змісту і форм підвищення кваліфікації педагогів, зорієнтованих на випереджальне ознайомлення з медіа-освітніми інноваціями; якісне програмно-методичне та інформаційне забезпечення, зокрема, створення спільних інформаційних ресурсів, забезпечення роботи віртуальних медіа-освітніх груп і мультидисциплінарних конференцій, створення та адміністрування тематичних медіа-освітніх сайтів; здійснення спільних наукових проєктів, проведення «круглих столів», міжвідомчих семінарів і вебінарів, конференцій, фестивалів з дошкільної медіа-освіти тощо. Запорукою подальшого ефективного розвитку інформаційної культури дошкільника

може стати залучення вихователів, фахівців з інформаційних технологій до проведення спільних заходів, ознайомлення з програмами і проектами некомерційних громадських організацій, операторів мобільного зв'язку, об'єднань батьків та вихователів або тільки батьків у спільну асоціацію.

Ми вважаємо, що дитячу медіа-освіту слід розглядати як педагогічний фактор розвитку пізнавального інтересу дошкільників лише в тому випадку, коли дана діяльність здійснюється не як «разовий захід», не як допоміжна ланка дошкільного навчального алгоритму, а як організований на певних принципах цілеспрямований творчий процес.

Література:

Давре Алин. От аудиовизуальной документации к медиа-образованию // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: Материалы международного семинара. Звенигород, 16-17 июля 1993 г. / Под общ. ред. А.В.Шарикова. – М.: Агентство ЮНПРЕСС, 1994. – С. 40-43.

Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс] / Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm. – Дата доступу: 17.03.2015.

Медіа-освіта та медіа-грамотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. – К.: АУП, ЦВП, 2011. – 58 с.

Шариков А.В. [Предисловие] // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: Материалы международного семинара. Звенигород, 16-17 июля 1993 г. / Под общ. ред. А.В.Шарикова. – М.: Агентство ЮНПРЕСС, 1994. – С. 5-6.

Сипко К.А.,
вчитель початкових класів Рибальченської
загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів
Херсонської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в нашій країні, ставлять нові завдання перед освітніми закладами. Динамізм розвитку суспільства тісно пов'язаний з оновленням всієї системи освіти, переосмисленням завдань, змісту і технології процесу навчання, розробкою нових підходів до його організації. Розвиток особистості, її творчої індивідуальності, розкриття задатків і здібностей школяра, реалізація компетентнісного підходу є стратегічними завданнями освітнього процесу, оскільки тільки креативні, ерудовані й освічені люди можуть досить повно самореалізовуватися.

Виконання цих завдань передбачає створення умов, які сприятимуть формуванню стійких пізнавальних інтересів, умінь і навичок, активної розумової діяльності дітей, їх творчої ініціативи та самостійності в пошуках вирішення різних завдань. Одним з таких напрямів і є формування алгоритмічного мислення учнів початкових класів під час навчання математики.

Зміст поняття «алгоритмічне мислення» розглядали Я. Грудьонов, Т. Губіна, А. Єршов, Г. Звенигородський, Г. Лебедев, Т. Лебедева, А. Кушніренко та інші. Важливе місце цьому питанню у своїх дослідженнях приділили Ш. Амонашвілі, І. Лернер, О. Матюшкин, В. Гусев, Н. Истомина, Б. Кардемській, В. Шаталов та інших.

перерахованих науково-методичних працях розглянуті проблеми формування алгоритмічного мислення, які є значущими для методики навчання математики молодших школярів. Разом з тим слід констатувати, що в зазначеній концепції проблема формування алгоритмічного мислення розглядається недостатньо детально і вимагає більш поглибленої розробки. Тому темою нашої статті є «Особливості формування алгоритмічного мислення учнями початкових класів під час навчання математики».

Мислення дитини молодшого шкільного віку знаходиться на переломному етапі розвитку. У цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення [3]. Тому в початковій школі надзвичайно важливо приділяти увагу становленню логічного і тісно пов'язаного з ним алгоритмічного мислення.

А. Копаєв вважає, що алгоритмічний стиль мислення або алгоритмічне мислення – це система мисленнєвих способів дій, прийомів, методів і розумових стратегій спрямованих на рішення як теоретичних, так і практичних завдань, результатом яких є алгоритми як специфічні продукти людської діяльності [4].

Створення алгоритму (алгоритмічне мислення) вимагає таких навичок і умінь як [1]:

1. Планувати структуру дій, необхідних для досягнення мети, за допомогою фіксованого набору засобів;
2. Будувати інформаційні структури для опису об'єктів і систем;
3. Організувати пошук інформації, необхідний для вирішення поставленого завдання.

Алгоритмічне мислення дає можливість, алгоритмічно мислити, тобто вміти вирішувати різні завдання, що вимагають плану дій для досягнення бажаного результату. Уміння планувати свої і чужі дії, передбачати їх наслідки необхідно і особливо важливо в повсякденній практичній діяльності людини [2].

Алгоритмічне мислення полягає не тільки в вигадуванні алгоритму, але і в його обговоренні та коригуванні. Воно становить одну з важливих частин інтелектуальної діяльності людини. До компонентів алгоритмічного мислення відноситься [2]:

Аналіз необхідного або бажаного результату і на підставі цього, вибір вихідних даних для вирішення проблеми / завдання.

Виділення операцій, необхідних для вирішення проблеми / завдання.

Вибір виконавця операцій.

Побудова моделі процесу вирішення проблеми / завдання.

Реалізація процесу вирішення завдання і співвідношення з тим, що слід було отримати.

Виправлення вихідних даних або операцій в разі не збігу отриманого результату очікуваним.

Так само як й інші види мислення, алгоритмічне мислення має свої специфічні властивості, а саме:

Дискретність (покрокове виконання алгоритму виконавцем, конкретизація дій, структурований процес виконання операцій).

Абстрактність (можливість переходу рішення завдання від конкретних даних до загального, спрощеного вигляду).

Закріпленість в мовних формах (вміння представляти алгоритм вирішення завдання за допомогою деякої формалізованої мови).

Так само, алгоритмічне мислення включає в себе і загальні властивості мислення такі як, цілісність і результативність, за допомогою яких, можна побачити поставлену проблему в цілому вигляді, та спрямовані на створення попереднього способу вирішення поставленої проблеми.

Алгоритмічне мислення розвивається протягом життя людини під впливом зовнішніх факторів, а так само при наявності внутрішньої потреби для подальшої самореалізації особистості.

З алгоритмами пов'язані такі типи вправ:

- складання алгоритмів, взятих з оточуючого світу, і їх використання; - зміна алгоритмів;
- використання і побудова алгоритмів, що призводять до однакового результату; - знаходження помилки в алгоритмі та їх усунення; - використання і побудова алгоритмів, заснованих на геометричному матеріалі;
- перетворення найпростіших алгоритмів в складніші, розрізнення алгоритмів. У процесі організації роботи, спрямованої на формування у молодших школярів уявлень про алгоритм, вчителю рекомендується використовувати наступні методичні прийоми: обговорення в класі команд, що використовуються в алгоритмі; складання алгоритмів, що містять помилки; надання консультативної допомоги учням при перевірці складених алгоритмів; проведення наочних експериментів з використанням реальних предметів і дій над ними до складання учнями алгоритму; детальний опис передбачуваного результату виконання алгоритму.

Проте, запропонована система роботи не вичерпує всього обсягу роботи спрямованого на формування алгоритмічного мислення учнями початкових класів.

Література:

Белошистая А.В. Развитие логического и алгоритмического мышления младших школьников / А.В. Белошистая, В.В. Левитес. // Начальная школа плюс до и после. – 2016. – № 9. – С. 15-22.

Гажук Н.И. Формирование элементов логической и алгоритмической грамотности // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 7. – С. 30-32.

Еремеева Н.Н. Формирование алгоритмического мышления у школьников в ходе групповой работы. / Еремеева Н.Н. // Педагогический журнал – 2013. – № 4. – С. 25-29.

Загашев И.О. Учим детей мыслить критически. / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб.: Альянс «Дельта», 2013. – 192 с.

ЕКОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА СВІТОГЛЯДУ ДОШКІЛЬНИКА

На сучасному етапі розвитку суспільства зростає значущість формування екологічно орієнтованої особистості, що у свою чергу передбачає підвищення рівня екологічної культури дітей вже з дошкільного віку. Тим часом, стан екологічної освіти дошкільників характеризується досить значними прогалинами, недооцінкою багатьох його ланок. Зокрема, важливою проблемою залишається пошук шляхів і засобів підвищення якості екологічної освіти в дошкільному закладі освіти. Це підтверджується розвитком екологічної освіти.

За останні роки процес створення концепцій в галузі екологічної освіти дітей помітно активізувався. Це пояснюється тим, що з позицій гуманістичного підходу заперечується існування єдиної правильної моделі освіти. Визнається право на різні підходи та моделі.

Психолого-педагогічними засадами формування початкових екологічних уявлень дітей дошкільного віку є ідеї провідних учених (Л.Виготського, В.Давидова, О.Запорожця, М.Поддьякова, С.Рубінштейна та ін.) про відповідність знань віковим особливостям дошкільників, їх наочну представленість, дієвість, необхідність ускладнення змісту через встановлення залежностей між об'єктами та явищами дійсності, систематизацію знань навколо центральної ланки. На думку Г.Беленької, С.Ніколаєвої, Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Яришевої, знання про природу, пропоновані дошкільникам, повинні являти собою не суму розрізнених фактів, а взаємозалежний, послідовний ланцюжок уявлень, що розкривають найбільш важливі зв'язки та закономірності світу природи.

Екологічна освіта передбачає, перш за все, формування наукового світогляду, оскільки він є ядром свідомості, озброєє людину соціально-значущими і екологічно прийнятними принципами підходу до навколишнього середовища. Ядро змісту екологічної освіти, згідно з дослідженнями А.М.Захлебного, включає в себе 4 взаємопов'язаних компоненти:

пізнавальний – уявлення і поняття, які характеризують людину, працю, природу і суспільство у їх взаємодії;

ціннісний – усвідомлення дітьми значення природи, як універсальної цінності не тільки утилітарної, але і пізнавальної, естетичної, практичної і т.ін.;

нормативний – оволодіння нормами, правилами поведінки у навколишньому природному середовищі;

діяльнісний – оволодіння видами і способами суспільно-корисної практичної діяльності, спрямованої на формування умінь екологічного характеру [1].

Зміст екологічної освіти дошкільників відрізняється від інших ланок системи екологічної освіти, що, перш за все, обумовлено психофізіологічними особливостями даного віку. З точки зору дошкільної екологічної освіти важливим є цілісне сприйняття навколишнього світу (дитина ще не виділяє себе з навколишнього середовища), яке з віком втрачається. Особливість ставлення до природи у дошкільнят в дуже великій мірі визначаються особливостями мислення, властивими даному віку.

Ще в 20-30-х. рр. швейцарський психолог Жан Піаже встановив, що основною рисою пізнавальної діяльності дошкільників є егоцентризм, який призводить до того, що дитина чітко не диференціює своє «Я» і навколишній світ, суб'єктивне та об'єктивне, переносить на реальні зв'язки між явищами світу власні внутрішні спонукання [2].

Аналіз програм з дошкільної освіти дозволив виділити базові екологічні уявлення: володіння знаннями про багатство природи, про закони її функціонування, про взаємодію природи і людини, про наслідки цієї взаємодії, а також про способи вирішення еко-

логічних проблем на емпіричному рівні; розуміння невіддільності людини від природи, необхідності дбайливого ставлення до неї; прагнення до активної діяльності по захисту природи, по пропаганді екологічної чистоти; вміння оцінювати стан різних природних елементів, передбачати наслідки даного стану і приймати рішення по наданню допомоги природі на емпіричному рівні.

Формування екологічних уявлень у старших дошкільників – комплексна проблема, до вирішення якої доцільно залучати не тільки дітей, але й їх батьків.

Література:

Захлебный А.Н. Педагогические принципы и условия экологического образования. – М.: НИИ СиМО, 1983. – 98 с.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.

Фадєєва Я.І.,

вчитель Новомаячківської ЗОШ І-ІІІ ступенів

КОМБІНАТОРНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Сучасний розвиток суспільства поставив перед школою завдання виховання особистості, яка могла б самостійно і критично мислити, зіставляти і аналізувати факти, знаходити різні варіанти вирішення виникаючих проблем, вибирати з них оптимальні, враховуючи різні умови і конкретні ситуації.

зв'язку з цим модернізація загальноосвітньої школи на сучасному етапі її розвитку «передбачає орієнтацію освіти не лише на засвоєння учнем певної суми знань, й на розвиток його особистості, його пізнавальних і творчих можливостей».

світлі цих тенденцій змінюється пріоритет математичної освіти, яка на сучасному етапі розглядається як процес становлення особистості людини за допомогою оволодіння ним основами математичних знань.

Математика володіє великими можливостями для розвитку логічного мислення у молодших школярів. Цій науці притаманна виключна ясність і точність понять, визначень, висновків. Розвиток логічного мислення сприяє якісному засвоєнню математичних знань за умови включення у зміст уроків з математики вправ, що містять елементи логіки.

Предметом особливої уваги як учителів-практиків, так і вчених завжди була проблема використання елементів логіки на уроках математики. Досить глибоко вона розглядається у працях видатних педагогів, психологів, методистів Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, О.Дусавицького, О.Савченко, В.Сухомлинського, К.Ушинського, які розкривають особливості формування логічного мислення у процесах навчання.

Розвитку розумової діяльності за допомогою елементів логіки присвячені дослідження М. Бантової, Л. Дашевської, С. Скворцової, О.Онопрієнко та ін. У них висвітлюється організація та зміст навчання з системним використанням елементів логіки при вивченні математики у початкових класах.

Новий етап досліджень, пов'язаних з включенням комбінаторних задач в шкільний курс математики відноситься до дев'яностих років двадцятого століття. Він знаменується посиленням розвиваючої функції математичної освіти і появою робіт, в яких виявляється роль комбінаторних задач у розвитку мислення учнів.

Вченими обґрунтовано роль комбінаторних міркувань у вдосконаленні розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення і абстрагування; в розвитку дієвого, образного і словесно- логічного компонентів мислення та їх взаємозв'язку; у формуванні таких якостей мислення як варіативність, гнучкість і критичність. Результати аналізу сучасних підручників математики для початкової школи дозволяють констатувати, що тенденція включення комбінаторних задач у процес навчання молодших школярів математики активно реалізується в масовій шкільній практиці. З одного боку, це обумовлено розвиваючими можливостями комбінаторних задач, а з іншого - наступністю курсу математики початкової та основної школи. Проте задачі комбінаторного характеру як і раніше класифікуються, як задача підвищеної складності, вони не пов'язані з засвоєнням основних питань курсу і не узгоджені з логікою побудови його змісту. У зв'язку з цим логічні і комбінаторні завдання включаються в навчальний процес епізодично, безсистемно, що значною мірою знижує їх розвиваючі та дидактичні можливості.

Комбінаторика займається складанням з елементів даних множин різних комбінацій із заданими властивостями і підрахунком їх числа. Тематика сучасної комбінаторики, як вказує визначний педагог, автор багатьох підруч-

ників з математики М. Віленкін, різноманітна: перелічувальні й екстремальні задачі, проблеми існування, вибору і розміщення, геометричні та алгебраїчні інтерпретації [2].

Комбінаторні методи використовуються для вирішення транспортних задач, зокрема задач щодо складання розкладів, для складання планів виробництва і реалізації продукції. Встановлено зв'язки між комбінаторикою і задачами лінійного програмування, статистики і т.ін. Комбінаторика використовується для складання і декодування шифрів і для вирішення інших проблем інформації.

За останні роки комбінаторика розвинулася в самостійну гілку дискретної математики, можливості якої в додатку до обчислювальних машин та природничих наук тільки починають усвідомлювати. точки зору теорії множин комбінаторика вивчає підмножини кінцевих множин, їх об'єднання та перетину, а також різні способи впорядкування цих підмножин.

математичній літературі [1] відзначаються три відмінні риси комбінаторних задач, які полягають у наступному:

1. всі об'єкти, описувані в задачах, складаються з окремих дискретних елементів;
2. множини цих елементів скінчені;

перевага надається двом видам операцій: відбір підмножин і упорядкування елементів множини.

Комбінаторні задачі з точки зору теорії множин - це задачі на визначення числа можливих кінцевих множин або кортежів з певними властивостями, які можна скласти з даних елементів; або числа - відповідності, які можна встановити між елементами скінчених множин [2].

сучасних підручниках математики для початкових класів спостерігається тенденція до збільшення комбінаторних задач. Однак методика навчання їх вирішення не розроблена, вони не пов'язані з процесом засвоєння програмного матеріалу і адресовані в основному «сильним учням».

Література:

Варга Т. Математика 2. Плоскость и пространство. Деревья и графы. Комбинаторика и вероятность: Математические игры и опыты. Пер. с нем.- М.: Педагогика, 1978.- 112 с.

Виленкин П. Я. Индукция. Комбинаторика: Пособие для учителей.- М.: Просвещение, 1976.- 48 с.

Качалюк В. М.,
вчитель початкових класів
Каховської загальноосвітньої школі I-III ступенів № 3

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО В ОРГАНІЗАЦІЇ ЩОДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАННЯ НА УРОКАХ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Держава в наші дні пред'являє великі вимоги до здоров'я учнів. Тому зараз, як ніколи раніше актуальні здоров'язберезувальні технології в навчально-виховному процесі, при яких формуються дбайливе ставлення до свого фізичного і психічного здоров'я, найважливіші соціальні навички, що сприяють успішній адаптації дітей у суспільстві.

За висновками лікарів, шкільні роки зменшують кількість здорових дітей у 3-4 рази. Відповідно збільшується кількість хворих. Практично здоровими закінчують школу лише 5-7% учнів [4,с.65]. Причин такого стану чимало. І однією з них (далеко не другорядного) є така організація освітнього процесу, яка нерідко негативно впливає на фізичне і психічне здоров'я дітей, породжуючи тривожний стан, перевантаження, втому, стреси, неврози.

Поєднання різноманітних напрямів виховної роботи у школі дає змогу формувати гармонічно розвинену особистість. Основою гармонійного розвитку є духовне і фізичне здоров'я. Педагогічна система В.О.Сухомлинського розкриває максимум можливостей для формування і збереження здоров'я школярів.

Проаналізувавши досвід впровадження розробленої В.О. Сухомлинським системи здоров'я збереження та здоров'я формування, ми визначили форми роботи сучасної школи зі зміцнення здоров'я: дні здоров'я, екскурсії, туристичні походи, зльоти, змагання тощо.

впровадженням сучасних інформаційних технологій у навчальний процес зростають вимоги і до його організації. Згідно з санітарними правилами і нормами, учням різних класів дозволяється працювати за комп'ютером не більше як 15 хвилин. Усім школярам повинно бути вказано на небезпеки, які можуть виникнути при необмеженому використанні персонального комп'ютера.

Однією з них є вплив комп'ютера на зір. Зорова система людини погано пристосована до розглядання зображення на екрані монітора. Якщо монітор невисокої якості і інтерфейс використовуваних програм невдалий, то у користувача погіршується зір, очі починають сльозитися, з'являється головний біль, стомлення, двоїння зображення ... Це явище отримало назву «комп'ютерний зоровий синдром» [2, с 45].

Гарний вплив на циркуляцію крові і на нерви надає погладження закритих очей, вібрація, натиск, масаж долонею і легка розминка. На кожному уроці проводяться фізкультхвилинки, на яких контролюється стан очей, м'язів шиї та рук, хребта. Ці заняття теж проводяться у вигляді гри і дуже подобаються дітям.

Вказуючи, що здоров'я великою мірою залежить від духовного життя, зокрема від культури розумової праці, В.О.Сухомлинський у книзі «Павлиська середня школа» зазначає: «Відпочинок може бути і неробством, і активною діяльністю. Неробство в кращому розумінні цього слова необхідне як розрядка після інтенсивної, напруженої праці – розумової чи фізичної. Але в житті людини не повинно бути жодної хвилини, коли

вона не набувала духовних багатств. Для того, хто вміє відпочивати, навіть споглядання природи і творів мистецтва є творчістю. Відпочинок лише тоді відпочинок, коли уявне неробство є активною грою духовних і фізичних сил» [3, с.142].

Багаторічні спостереження переконали В.О.Сухомлинського в тому, що, зокрема, так зване уповільнене мислення здебільшого є наслідком не якихось фізіологічних

чи функціональних змін клітин півкуль головного мозку, а результатом загального нездужання організму – нездужання, якого сама дитина не усвідомлює.

Гуманістичною заповіддю для сучасних і майбутніх поколінь педагогів мають стати такі слова В.О.Сухомлинського: «Пам'ятаймо, шановні колеги, що без нашої повсякденної й умілої турботи про здоров'я школяра не може бути й мови ні про гармонію фізичного і духовного, ні про гармонію думки, почуттів, світогляду, моральних переконань, естетичних смаків і поглядів» [3, с.93].

Тому вчителеві потрібно багато працювати над собою, займатися самоосвітою, удосконалювати рівень особистої загальної, естетичної й духовної культури. Піклування про здоров'я дітей має ґрунтуватися на глибокому знанні й розумінні їхніх індивідуально-вікових особливостей, на повазі, любові до них, на вірі в невичерпні можливості для фізичного, психоемоційного та духовно-морального самовдосконалення кожної дитини-людини.

Література:

«Обережно: дитина!»: В.О.Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / упоряд. Т.В.Філімонова ; на наук. ред. проф. О.В.Сухомлинська. – Луганськ Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевчанка», 2008. – 263с;

Правильная рабочая поза при работе за компьютером [Електронний ресурс] : Інформаційно-образовательний портал для учителя інформатики и ИКТ.–Режим доступа :http://www.klyaksa.net/html/pc_and_health/work_poza.htm. – Название с экрана.

Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : у 5т. – К. : Рад. Школа, 1977. – Т.4. – 640 с.

Шрамко О. Впровадження здоров'язбережувальних технологій у початковій школі // Сучасна школа України. – 2013. – № 8. – С. 62-66.

Паршук С. М.,

доктор філософії в галузі освіти, доцент
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

Бордунова А. Ю.,

студентка 4 курсу факультету дошкільної
та початкової освіти

Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

Дмитренко А. П.,

студентка 4 курсу факультету дошкільної
та початкової освіти

Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Актуальність проблеми. Сьогодні, коли у шкільне життя починають впроваджуватися стандарти нової початкової освіти, постає необхідність у зміні підходів до організації та здійснення професійно-педагогічної діяльності. Формування загальнокультурної грамотності є однією із компетентністю нової української школи, яка по-іншому трактує умови навчання молодших школярів. Згідно цьому, основною ідеєю є відхід від фактичного навчання шкільних предметів, коли дітей змушують заучувати сам предмет, а не навички, які він дає.

Проблемі формування загальнокультурної грамотності учнів початкових класів засобами трудового навчання присвячені дослідження таких вчених: Н. Волкова, О. Пометун, Г. Атанов, В. Голобородько, В. Гнедешева, А. Католиков, І. Міщенко, Н.Тіпухова, О. Артамонова.

На наш погляд, засоби трудового навчання найбільш формують та розвивають загальнокультурну грамотність учнів початкових класів. Тому тема «Формування загальнокультурної грамотності учнів початкових класів засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва» є актуальною та потребує дослідження.

Мета статті – розкрити сутність формування загальнокультурної грамотності учнів початкової школи засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Практично всі класифікатори учнівських компетентностей (Н. Бібік, І. Зимня, В. Шадріков, А. Хуторської) виокремлюють як одну зі стрижневих компетентностей – загальнокультурну. Українськими науковцями визнано, що загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, введення та закріплення принципів толерантності, плюралізму.

Загальнокультурна компетентність учнів є предметом дослідження О. Єгоршиної, яка визначає її як комплексну властивість, що об'єднує у своїй структурі інформаційний, операційно-діяльнісний, аксіологічний та креативний компоненти. Проблему формування загальнокультурної компетентності сучасних школярів дослідниця пропонує розв'язати засобами впровадження «інтерактивних технологій викладання літератури», які сприяють формуванню цілісної картини світу у свідомості учнів, усебічному розвитку мислення, підвищенню навчальної мотивації, забезпечують високий рівень знань,

знижують навчальне навантаження й дозволяють виключити дублювання матеріалу в різних навчальних дисциплінах [3, с. 175].

Детальну розгорнуту характеристику загальнокультурної компетентності учнів пропонує О. Лебедев, вважаючи її складовою загальної освіченості школяра разом із функціональною грамотністю, допрофесійною та методологічною компетентностями. На його думку, загальнокультурна компетентність утілюється в здатність учнів пояснювати явища дійсності, вільно орієнтуватися в світі культурних цінностей. Досягнення загальнокультурної компетентності повинно стати заздалегідь спланованим результатом загальної освіти школярів. У роботі «Формування загальнокультурної компетентності учнів як ціль та результат шкільної освіти» вчений зазначає, що загальнокультурна компетентність передбачає орієнтацію в джерелах культури

Важливим компонентом загальнокультурної компетентності школяра є здатність орієнтуватися в джерелах інформації. Відбирати їх для розв'язання пізнавальних завдань за певними критеріями, провідним із яких повинна бути достовірність. Також важливим компонентом цього феномену є здатність пояснювати явища дійсності та орієнтуватися у важливих проблемах суспільного життя (сутності проблем, причинах виникнення, думках щодо розв'язання), здатність орієнтуватися в світі соціальних, моральних, естетичних цінностей.

Аналогічні судження знаходимо й у Н. Конасової, яка вважає загальнокультурну компетентність показником освіченості учня загальноосвітньої школи [4, с. 215].

Отже, загальнокультурна компетентність є стрижневою серед усіх компетентностей. Її досліджували багато вчених та науковців.

Державному стандарті початкової загальної освіти загальнокультурна компетентність визначається як одне з фундаментальних понять, на яких базується освіта школяра (поряд із поняттями громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної, комунікативної компетентностей), і тлумачиться як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності».

новому Державному стандарті, який запроваджується, одним із пунктом є загальнокультурна грамотність. Це здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні смаки, висловлювати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва.

Ми вважаємо, що за допомогою засобів трудового навчання та образотворчого мистецтва цей пункт активізується і є дієвим у навчально-виховному процесі.

Загальні цілі, які ставить Державний стандарт перед учнями:

Учень/учениця

створює виріб від творчого задуму до його втілення в готовий результат;
дбає про свій побут, задоволення власних потреб та потреб тих, хто його/ її оточує;
ефективно використовує природні матеріали, турбуючись про навколишнє середовище;

практикує і творчо застосовує традиційні й сучасні ремесла [1, с. 5].

Проаналізувавши загальні очікувані результати учнів 1-2 класів, можна зробити висновок, що учні самостійно чи з допомогою дорослих планують власну діяльність, прогнозують остаточний результат; аналізують зображення схем із допомогою дорослих та керуються ними у процесі роботи; добирають конструкційні матеріали для виконання практичної роботи; моделюють, конструюють виріб із готових елементів із допомогою дорослих; самостійно чи з допомогою дорослих виготовляють виріб; спостерігають за процесом виготовлення виробу народними майстрами; створюють та оздоблюють виріб за допомогою дорослих чи самостійно за зразком або власним задумом, застосовуючи технології традиційних ремесел та промислів.

Загальні очікувані результати учнів 3-4 класів: задумують об'єкт праці та прогнозують результат власної діяльності; самостійно планують послідовність технологічних операцій; моделюють, конструюють, виготовляють та оздоблюють виріб знайомими мені технологіями; безпечно використовують найпростіші прилади у власному побуті; самостійно організують робоче місце відповідно до власних потреб та визначених завдань; самостійно виконують прості технологічні операції; самостійно виготовляють виріб; самостійно створюють та оздоблюють виріб, застосовуючи технології традиційних ремесел.

Що стосується змістової лінії та конкретних очікуваних результатів, то проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти подає нам таку характеристику (2 клас): учень / учениця прогнозує, яким має бути виріб, описує, як він мав би виглядати; планує послідовність технологічних операцій за допомогою дорослих (використання технологічних карт); задумує конструкцію виробу та конструює його з готових елементів (розмічання розгортки; виготовлення, оздоблення плоских та об'ємних виробів); добирає конструкційні матеріали за їх властивостями для виконання практичної роботи (використання паперу, пластмаси, деревини, металу, пінопласту та інших матеріалів для макетування); зіставляє та розрізняє вироби, виготовлені за технологіями традиційних і сучасних ремесел (демонстрація виробів декоративно-ужиткового мистецтва: гончарство, ткацтво, витинанка, вишивка, різьблення та інше); спільно з дорослими розраховує приблизну кількість необхідних матеріалів для виконання завдання; самостійно робить припущення про потрібну кількість матеріалів для виконання простого завдання.

4 клас: задумує об'єкт для виготовлення; прогнозує результат власної діяльності; створює та оздоблює виріб, дотримуючись логічної послідовності за зразком чи власним задумом із різних конструкційних матеріалів та повторно використовуючи матеріали; самостійно виконує знайомі технологічні операції з конструкційними матеріалами (використання паперу, ниток, тканини, природного матеріалу, пластиліну, плоских матеріалів та ін.); самостійно дотримується безпечних прийомів праці при використанні інструментів та пристосувань (організація робочого місця; використання клею, інструментів та пристосувань із гострими частинами); спільно з дорослими розраховує приблизну кількість необхідних ресурсів для виготовлення виробу; самостійно робить припущення про потрібну кількість ресурсів для виконання простого завдання.

Важливий аспект психологічної підготовки підростаючого покоління до праці — формування у нього почуття самовідповідальності, розуміння необхідності самому піклуватися про себе. Як справедливо стверджує О. Вишневецький, почуття самовідповідальності сприяє розвитку в характері людини таких необхідних для життя діяльності рис, як підприємливість, ініціативність, творчість. Коли ці риси «стають характерними для більшості людей, то суспільство має шанс досягнути господарського успіху і добробуту» [6, с. 51].

Питання організації навчальної праці, здійснення виховання у процесі навчання розглядалися в розділі дидактики. Варто лише наголосити на важливості для навчальної праці організації самостійного здобування учнями знань, формування у них пізнавальних інтересів, інтелектуальних умінь і навичок в активній пізнавальній діяльності за допомогою відомих методів і форм навчання.

організації трудового навчання та образотворчого мистецтва вагома роль належить особистому прикладу вчителя, його майстерності та культурі праці [7, с. 183].

Отже, можна побачити, що на уроках трудового навчання та образотворчого мистецтва досить добре відбувається формування загальнокультурної грамотності учнів початкової школи.

Висновки. Отже, загальнокультурна компетентність дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової

науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства.

початковій школі формування загальнокультурної грамотності, перш за все, реалізується через навчальні предмети «Трудове навчання» та «Образотворче мистецтво», які вивчаються від першого класу і до закінчення школи. Зміст поданих предметів визначається навчальною програмою з трудового навчання для кожного класу.

Протягом вивчення трудового навчання та образотворчого мистецтва в початковій школі вирішуються такі завдання: учнів озброюють технічними та сільськогосподарськими знаннями, у них формуються трудові вміння і навички, здійснюється психологічна та практична підготовка до праці й вибору професії, розвивається емоційно-почуттєва сфера, формується системи цінностей (духовних, культурних, національних, естетичних)

процесі пізнання та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті, плекається пошана до національної і світової мистецької спадщини.

Досягнення загальнокультурної компетентності повинно стати задалегідь спланованим результатом загальної освіти I ступеня.

Література:

Веремійчик І. В. Уроки трудового навчання : 1 клас : навчально-методичний посібник / І. В. Веремійчик // Тернопіль : Навчальна книга. – 2014.

128 с.

Кардашов М. В. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. В. Кардашов // К.: Центр навч. літератури. – 2007. – 296 с.

Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л. М. Масол // Х.: Центр навч. літератури. – 2006. – 256 с.

Проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [<http://osvita.ua/school/reform/56580/>] – 2017.

Тименко В. П. Трудове навчання : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. П. Тименко, І. М. Веремійчик // К. : Генеза. – 2012. – 111 с.

Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: На примере подготовки будущих педагогов : Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Л. Троянская // Ижевск, 2004. – 190 с.

Хорунжий В. І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання: навч. посіб. / В.І. Хорунжий // Тернопіль: Астон, 2005. – 252 с.

Романишин Р. Я.,
кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”
м. Івано-Франківськ

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ ОБЧИСЛЮВАЛЬНЕ ВМІННЯ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНА НАВИЧКА

Аналіз європейських та вітчизняних документів та методичної літератури свідчить про використання авторами різних термінів: “обчислювальне вміння” та “обчислювальна навичка”, що актуалізує потребу у дослідженні цих понять.

Огляду на психологічні дослідження такі поняття, як “дія”, “уміння” і “навичка” характеристикою операційних складових учіння, а тому існує взаємозв’язок понять “уміння” та “навичка”. Однак, цей зв’язок розуміється вченими неоднозначно.

Одна група вчених поняття вміння розуміє ширшим за поняття навички і відповідно до цього підходу знання і навички є основою уміння (В. Бродовська, С. Гончаренко, В. Грушевський, І. Патрик, А. Петровський, Ю. Приходько, В. Юрченко, М. Гамезо, О. Петрова, Л. Орлова, Г. Костюк та ін.).

Інша група науковців (А. Данилов, В. Зінченко, А. Смирнов, Б. Мещеряков та ін.) вважає умінням проміжний етап оволодіння новим способом дії, заснованим на якомусь певному правилі (знанні) і відповідним правильному використанню цього знання в процесі вирішення певного класу задач, а рівень навички досягається тоді, коли уміння у цьому способі автоматизується. Ці психологи умінням називають проміжний етап оволодіння новим способом дії, заснованим на знанні і відповідним правильним використанням цього знання у процесі вирішення певного класу задач, який ще не досяг рівня навички.

Неоднозначність трактування поняття уміння, на нашу думку, пов’язана з тим, що вчені розглядають різні види вмінь. У психології розрізняють елементарні вміння, які йдуть відразу за знаннями та першим досвідом дій, і вміння, які проявляються як уміння-майстерність у виконанні діяльності, яке виникає вже після вироблення навички.

Так, Р. Павелків елементарними вміннями називає дії, які виникають на основі знань в результаті наслідування, а уміння-майстерність виникають вже на основі сформованих навичок і широкого кола знань. Оскільки діяльність складається з різноманітних дій, то і вміння їх виконувати також складається з низки окремих вмінь і чим складнішою є діяльність (до її складу входить значна кількість дій/операцій), тим більшою майстерністю повинні характеризуватися вміння людини [3, с.109].

На нашу думку елементарні уміння містять одну чи кілька нескладних дій/ операцій й підлягають автоматизації, а вміння-майстерність, в структурі яких велика кількість дій/операцій, ще й з можливим розгалуженням, тобто врахуванням конкретних умов, не є елементарними. Вони базуються на вже сформованих навичках у виконанні дій/операцій, що їх складають, і не підлягають автоматизації. Виходячи з цього, обидва підходи до визначення вмінь є правомірними. Зокрема, вчені, які розглядають вміння як основу – базу навички, мають на увазі елементарні (нескладні) вміння, а дослідники, які, навпаки, вважають вміння, засновані на знаннях і навичках, готовністю/здатністю до виконання діяльності – досліджують складні уміння, тобто уміння-майстерність.

Більшість математичних дій, у тому числі й дій з виконання обчислень, є складними за своєю структурою, тому дотримуємось першого підходу, і вслід за Л. Фрідманом під вмінням розуміємо свідоме застосування наявних у учня знань і навичок для виконання складних дій в різних умовах, тобто для розв’язування відповідних задач [5, с.143].

Майже всі вміння у виконанні обчислень охоплюють кілька дій/операцій, і їх не можна засвоїти після першого досвіду, а тому не можна говорити про елементарне

вміння, яке йде відразу за знаннями і першим досвідом дій. Але, водночас, є уміння, які підлягають автоматизації, оскільки містять невелику кількість послідовних дій/операцій. Для них будемо використовувати термін "просте уміння".

Також при вивченні математики у початковій школі говорити про уміння-майстерність не видається коректним. Але існують уміння у виконанні обчислень, складніші за своєю структурою, ніж розглянуті вище, що виявляється і у більшій кількості кроків, з можливими варіаціями умов – розгалуженнями; такі уміння назвемо "ускладненими". Показником сформованості такого вміння є свідоме його перенесення нову ситуацію, на розв'язування нових завдань. Чим ширше перенесення, тим вищий рівень умінь виявляє учень. Ймовірно, що саме таке "ускладнене уміння" Н. Істоміна називає обчислювальним умінням, оскільки застосовує це означення як до усних так і письмових обчислень і визначає його як розгорнуте здійснення операцій (одна за одною), що супроводжується усвідомленням мети, способу дій і умов їх виконання. При цьому кожна операція повинна усвідомлюватися і контролюватися [2, с.156-157].

Отже, під простим умінням здійснювати обчислення розуміємо вміння виконувати дії, що містять кілька операцій, і їх вибір є однозначним. Наприклад, при порозрядному додаванні учень має виконати наступні кроки: 1) подати перший доданок у вигляді суми розрядних доданків; 2) подати другий доданок у вигляді суми розрядних доданків; 3) додати десятки; 4) додати одиниці; 5) додати одержані результати. Як бачимо, всі кроки тлумачаться однозначно й відсутні розгалуження. У цьому випадку говоримо про уміння виконувати порозрядне додавання, як просте уміння.

основі простого вміння лежать навички у виконанні окремих дій та операцій, що його складають. З іншого боку, система цих дії та операцій, у процесі багаторазового вправлення, підлягає автоматизації, тобто може бути засвоєною на рівні навички. Таким чином, істотними ознаками простих умінь є невелика кількість кроків, які можуть бути однозначно потрактовані, оскільки не передбачають розгалужень.

Ці кроки складають основу обчислювального прийому, який за визначенням Н. Істоміної можна представити у вигляді послідовності операцій, виконання кожної з яких пов'язана з певним математичним поняттям або властивістю [2, с.156-157].

Обчислювальний прийом над даними числа у методичній концепції М. Бантової складається з ряду послідовних операцій (системи операцій), виконання яких призводить до знаходження результату необхідної арифметичної дії над цими числами. Вибір операцій в кожному прийомі визначається тими теоретичними положеннями, які використовуються в якості його теоретичної основи [1, с.38-43].

Водночас, треба розуміти, що по мірі узагальнення прийому обчислення, його застосування для широкого кола випадків, система дій та операцій може передбачати певні варіації умов, тобто розгалуження. Таким чином, просте уміння, в результаті узагальнення й перенесення на інші випадки обчислення може перерости в ускладнене обчислювальне уміння.

Наприклад, при порозрядному відніманні двоцифрових чисел без переходу через розряд дії, що складають цей прийом тлумачаться однозначно: 1) подати зменшуване у вигляді суми розрядних доданків; 2) подати від'ємник у вигляді суми розрядних доданків; 3) відняти десятки від десятків; 4) відняти одиниці від одиниць; 5) додати одержані результати. При порозрядному відніманні двоцифрових чисел з переходом через розряд, дії, що складають цей прийом також тлумачаться однозначно: 1) подати зменшуване у вигляді суми зручних доданків, де перший доданок десятки, але на 1 десяток менше; 2) подати від'ємник у вигляді суми розрядних доданків; 3) відняти десятки; 4) відняти одиниці; 5) додати одержані результати. При узагальненні прийому порозрядного віднімання двоцифрових чисел, як для випадків віднімання без переходу через розряд так і для випадків віднімання з переходом через розряд, система операцій передбачає різні напрямки міркування, в залежності від відповіді на певне запитання "Чи можна

від одиниць зменшеного відняти одиниці від'ємника?": якщо можна, то зменшене подаємо у вигляді суми розрядних доданків, якщо ні, то зменшене подаємо у вигляді суми зручних доданків; далі міркування розгортається за однозначно визначеною схемою: відняти десятки; відняти одиниці; додати одержані результати.

Ознаками ускладнених вмінь є наявність розгалужень: в залежності від результату виконання попереднього кроку, реалізація дії відбувається за одним з кількох варіантів. Таких розгалужень може бути одне і більше; і виходячи з цього визначається складність такого уміння.

Так, на відміну від уміння у виконанні порозрядного віднімання для будь-яких випадків обчислення, яке є ускладненим, оскільки передбачає варіації на етапі оцінки можливостей віднімання одиниць певного розряду, дія письмового ділення передбачає низку кроків, більшість з яких є складними й передбачають розгалуження. Наприклад, при письмовому діленні першим кроком маємо визначати перше неповне ділене, причому ця дія містить кілька операцій: 1) визначити кількість цифр у дільнику; 2) відділити в діленому ліворуч стільки ж цифр; 3) прочитати одержане число з назвою розряду; 4) перевірити чи можна це число розділити на дільник, щоб одержати хоч би одну одиницю цього розряду: якщо так, то знайдене число розрядних одиниць є першим неповним діленим; якщо ні, то відділити в діленому ліворуч ще одну цифру – одержане число розрядних одиниць і буде першим неповним діленим.

Погоджуємося з думкою С. Скворцової, що дія письмового ділення складна за своєю структурою і передбачає поступове виконання ряду елементарних дій, які в свою чергу, утримують декілька операцій. У випадку, коли учень здобув навичку або вміння виконанні складної дії, тоді він виконує всі елементарні дії спільно одну за іншою. Але при засвоєнні складної дії кожна з елементарних дій, що складають її повинна бути засвоєною як самостійна дія [4, с.4-5].

даному випадку, уміння у виконанні письмового ділення є ускладненим, оскільки містить велику кількість кроків і передбачає розгалуження. Таких умінь у виконанні обчислень в початковому курсі математики не багато. Всі стосуються або узагальнених прийомів усних обчислень, або письмових прийомів: додавання, віднімання; множення і ділення на одно та двоцифрове число, або ділення з остачею.

Оскільки, й просте вміння у виконанні обчислень, й ускладнене вміння, виникають вже після вироблення навички у виконанні дій/операцій, що його складають, то дотримуємось визначення уміння в широкому сенсі як заснованої на знаннях і навичках готовності індивіда успішно виконувати певну діяльність. Тому, під обчислювальним вмінням розуміємо здатність успішно здійснювати обчислювальну діяльність, яка ґрунтується на засвоєному способі дії, базованому на знаннях його теоретичних основ та навичках виконання дій та операцій, що складають прийом обчислення.

Педагогічні дослідження дають підстави стверджувати, що у ході вправ елементарні уміння трансформуються в елементарні навички, на основі яких формуються складніші вміння, які внаслідок вправ стають навичками більш складної будови. Як результат – одну і ту саму дію можна назвати і вмінням і навичкою. Можна стверджувати, що просте уміння у виконанні обчислень, хоча й базується на наявних в учня навичках, в результаті вправ може бути автоматизовано і засвоєно ним на рівні навички більш складної будови. Таким чином, дію у виконанні окремих обчислень (зокрема, з реалізації усних прийомів), можна називати і вмінням і навичкою.

За визначенням М. Бантової обчислювальна навичка – це високий ступінь оволодіння обчислювальними прийомами, а сформувані в учнів обчислювальні навички означає, що для знаходження, числового значення будь-якого виразу потрібно знати, які операції і в якій послідовності їх потрібно швидко виконати [1, с. 39].

На відміну від уміння навичка на думку Н. Істоміної характеризується згорнутим, в значній мірі автоматизованим виконанням дії, з пропуском проміжних операцій,

коли контроль переноситься на кінцевий результат. У випадку усних обчислень, коли результат тієї чи іншої арифметичної дії учень запам'ятовує і відтворює його механічно, не виконуючи при цьому проміжних операцій вчена називає автоматизованою навичкою [2, с.156-157].

Якість обчислювальних умінь – простих умінь і ускладнених, визначається теоретичними положеннями, на підставі яких засновано прийом обчислення – знанням правил, законів, властивостей, на основі яких виконується обчислювальна діяльність, а також знаннями змісту обчислювальних прийомів/алгоритмів обчислень, й наявністю в учнів навичок у виконанні окремих дій/операцій, що є складовими прийому обчислення. Отже, з одного боку, обидва види обчислювальних умінь ґрунтуються на навичках у виконанні операцій у виконанні всіх дій, що складають обчислювальну діяльність, а з іншого – лише прості уміння підлягають автоматизації й переходять у навичку.

Література:

- Бантова М. А. Система формирования вычислительных навыков //Начальная школа – 1993. – №11. – с. 38 – 43.
- Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. – Смоленск: Изд-во "Ассоциация XXI век", 2005. – 272 с.
- Павелків Р.В. Вікова психологія: Підр. – К.: Кондор-Видавництво, 2015. – 469 с.
- Скворцова С. Вивчення письмового ділення в курсі початкової математики. «Початкова освіта». – 2002. – № 7 (151). – С.4-5.
- Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математики в школе: Учителю математики о пед. Психологи. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

Тарасюк А.М.,
викладач кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

ПРОБЛЕМА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ У ФІЛОСОФСЬКІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Одним з принципів, зазначених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), є нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання, формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості[1].

Це означає створення належних умов для розвитку фізично та психічно здорової особистості, її повноцінного виховання. В умовах реформації системи освіти в Україні важливу роль у формуванні особистості дитини відіграє перший рівень загальної середньої освіти – початкова освіта. Проектом нового Стандарту початкової освіти визначена метапочаткової освіти.

Метою початкової освіти є гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості [2].

огляду на це, актуальним є питання гармонійного розвитку особистості дитини, адже відповідно до мети початкової освіти виникає потреба у теоретичному обґрунтуванні та визначенні головних напрямів виховання дитини молодшого шкільного віку. Саме цей вік – відповідальний етап у забезпеченні належного підґрунтя формування здорової, гармонійно розвиненої особистості.

Питанню всебічного гармонійного розвитку приділяли увагу багато науковців: Р. Оуен, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.У. Гончаренко, О. Зазимко, Д. Корольов, Г.С.Костюк, О. Сороката, Р.Семенова, О. Бондарчук, Н.Пінчук, Л.В. Помиткіната ін..

«Гармонійний розвиток» поєднує у собі значення двох понять – «гармонія» та «розвиток». Поняття гармонії(від грець. – співзвучність, стрункість, співрозмірність, рівновага, згода) в широкому смислі вживається для відображення різноманітних аспектів організованості цілого на протигагу хаосу і безпорядку як проявам дисгармонії [3]. Уявлення про гармонію застосовувалися, передусім, для характеристики Космосу, співвідношень між різноманітними компонентами Всесвіту як цілого, зокрема, у піфагорейському вченні про гармонію сфер та концепції наперед установленної гармонії монадології Г. Лейбніца [4].

Відомий швейцарський педагог Й.Г. Песталоцці метою виховання визначав різносторонній і гармонійний розвиток усіх природних здібностей дитини. Педагог наголошував, що центром виховання є формування людини, її морального обличчя, дійової любові до людей. Він надавав вирішального значення у формуванні особистості початковій освіті й вихованню.

Український педагог В. О. Сухомлинський у ґрунтовній праці «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» писав: «Всебічний розвиток особистості — це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб. Міркувати про всебічний розвиток не можна без винятково важливого застереження: справжній всебічний розвиток — це гармонія того, що людина дає суспільству, і того, що вона одержує, споживає». «Процес виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості полягає в тому, що, дбаючи про досконалість кожної грані, сторони, риси

людини, вихователь одночасно ніколи не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним...»[5].

педагогічній системі К.Д. Ушинського важливе місце займають питання виховання, у яких він спирався на ідею гармонійного розвитку особистості. Гармонійно розвинутою педагог вважав людину, у якої поєднані розумова зрілість, моральна досконалість, фізична і естетична розвиненість, окрім цього він надавав великого значення процесі виховання праці і релігії. Усі сторони виховання К. Д. Ушинський розглядав як єдиний процес, де вони, як і в дійсності, переплітаються між собою і обумовлюють одна одну [6].

С.У. Гончаренко зазначає, що «гармонійний розвиток – це співрозмірний (збалансований) розвиток розумових, фізичних і духовних сил людини, поєднання різних сторін і функцій її свідомості, поведінки та діяльності» [7].

О. Сороката у моделі виховної системи класу «Гармонійний розвиток гуманної, морально-духовної, творчої, життєво-компетентної особистості» виокремлює характерні риси, притаманні гармонійній особистості: відповідальність, високоморальні цінності, творчий потенціал, гуманістичні погляди, повага до людської гідності, самопізнання, самокорекція, самовиховання, активна життєва позиція творця і проектувальника власного життя, будівничого своєї країни, свідомого і гідного громадянина своєї держави [8]. Педагог дотримується думки, що ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, життєво-компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку, самовдосконалення та ставить за мету виховання створення позитивного й гармонійного середовища, яке ґрунтується на демократичних засадах, співтворчості, консолідації зусиль педагогів, сім'ї та громадськості з метою забезпечення гармонійного розвитку учнів; формування системи цінностей, становлення особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації та гуманізації відносин між особистістю та довкіллям.

Л. В. Помиткіна, визначає гармонійний розвиток особистості як збалансований, домірний розвиток її складових у цілісній психологічній структурі особистості, а саме підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології.

На проблему гармонізації потреб і здібностей особистості, її фізичного, морального та духовного потенціалу вказує також Г. С. Костюк. Вчений відмічає, що в умовах поєднання навчання і праці виховується нова людина – з її потребами і здібностями, любов'ю до праці і новою трудовою мораллю, людина, у якої гармонійно поєднуюватимуться духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що гармонійний розвиток особистості дитини залежить від зв'язку, взаємозумовленості та нерозривності таких напрямків виховання як: фізичне, розумове, трудове, моральне, естетичне виховання.

Одним з головних напрямків розвитку особистості є фізичне виховання, яке сприяє зміцненню здоров'я та повноцінному фізичному розвитку особистості, а саме: розвитку основних рухових якостей (сили, вправності, витривалості та ін.), підвищенню розумової і фізичної працездатності, вихованню моральних якостей (сміливості, наполегливості, рішучості, дисциплінованості, відповідальності), гармонії тіла і духу, потреби у здоровому способі життя.

Розумове виховання спрямоване на розвиток пізнавальних мотивів особистості, культури мислення, раціональної організації навчальної праці, озброєння системою знань. У ході і в результаті засвоєння наукових знань формується науковий світогляд — теоретична засада, яка передбачає глибоке розуміння явищ природи, суспільного життя, праці і пізнання, їх пояснення і визначення власного ставлення до них: уміння свідомо будувати своє життя, працювати, органічно поєднуючи ідеї з практичними справами.

Трудове виховання формує працелюбну особистість, яка свідомо і творчо ставиться до праці, як життєвої потреби, вищої цінності людини і суспільства. У процесі трудового виховання учні засвоюють трудові уміння, навички культури розумової та фізичної праці, умілого господарювання, підприємництва. Праця має матеріальний результат, особистісну і соціальну спрямованість, організацію, включення до системи трудових відносин суспільства.

Моральне виховання вирішує такі завдання, як формування моральних понять, суджень, почуттів і переконань, навичок і звичок поведінки, що відповідають нормам суспільства. В основі морального виховання дітей лежать загальнолюдські цінності — моральні норми, які виробили люди в процесі історичного розвитку суспільства (чесність, порядність, справедливість, гуманізм, повага до старших, милосердя, совісність, толерантність, відповідальність, обов'язок, працелюбність, гідність) та нові норми, породжені сучасним розвитком суспільства: громадянськість, патріотизм, повага до державної символіки та ін.

Естетичне виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вироблення умінь творити прекрасне у повсякденному житті. Перша група завдань включає формування естетичних знань, поглядів, смаків, почуттів, ідеалів, які ґрунтуються на національній естетиці та кращих надбаннях цивілізації; друга — активну участь дитини у створенні прекрасного своїми руками.

Кожен з напрямків виховання ставить перед собою цілі та завдання, досягнення яких сприятиме розвитку особистості молодшого школяра.

В. В. Антонов зазначає, що гармонія особистості передбачає не тільки рівномірний розвиток фізичної, інтелектуальної і емоційної сфер організму. Це поняття включає також і духовно – етичний потенціал людини, розвиток якого дозволяє їй гармонійно співіснувати з навколишніми людьми, дає можливість цінувати красу і досконалість світу природи та вміло взаємодіяти з ним.

Тому головні завдання при роботі з дітьми він бачить в наступному: а) зняття скутості і емоційної напруги; б) вироблення навичок гармонійного спілкування, основою якого є доброзичливість; в) формування екологічного мислення, зокрема, дбайливого відношення до природи; г) розвиток здібності до концентрації уваги і уяви.

Можна зробити висновок, що гармонійний розвиток – співрозмірний розвиток фізичних та духовних сил людини, струнке й строге поєднання різних сторін і функцій її свідомості, поведінки й діяльності. Треба зазначити, що процес гармонійного розвитку дитини молодшого шкільного віку є складним і багатоаспектним. Для досягнення бажаних результатів необхідно залучити і задіяти всі ланки: сім'ю, навчально-виховні заклади, громадські формування, спеціальні інституції держави. І лише комплексний підхід може принести очікувані результати.

Всебічно розвинута гармонійна особистість завжди шукає ідеалу в житті, прагне пізнати світ, природу у всій красі, чисто, велично, прагне жити за законами краси. Тому їй неприйнятні поняття «дисгармонія», хаос, безлад, незлагодженість, що є великими ворогами не тільки розвитку особистості, а й суспільства взагалі. Ось чому всі люди землі прагнуть миру і спокою, гармонії в усіх галузях суспільного життя. Гармонійно розвинута особистість сьогодні - це ідеал виховання.

Отже, гармонійний розвиток є загальною метою виховання особистості дитини, є ідеалом, до якого прагне суспільство. Він передбачає забезпечення єдності вимог у системі всебічного гармонійного виховання, а також єдності й узгодженості форм, засобів і методів впливу на особистість учня молодшого шкільного віку. Завдання вчителя початкової школи: забезпечувати виховання високоморальної, культурної, всебічно і

гармонійно розвиненої особистості зі стійкими моральними переконаннями, прагненнями до самоосвіти, самовиховання та самопізнання, здатної до соціально значущої діяльності.

Література:

Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – С. 61.

Нова українська школа [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Режим доступу до ресурсу: <http://nus.org.ua/library/>(дата звернення 16.11.2017) – Проект Державного стандарту початкової освіти.

Энциклопедический словарь. Под. ред. Б.А. Введенского. Госуд. науч. изд-во «Большая советская энциклопедия». Москва, 1953., Том 1. С.390.8.

Сичивиця О., Кузнєцова Р. Методологічна функція категорії гармонії і дисгармонії в освітній діяльності / Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – Львів, №3, 1998. – С.15-22.

Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976. – Т.1.

Історико-педагогічний альманах. Випуск 3. Реалізація педагогічних ідей К.Д. Ушинського в освіті сьогодення: збірн. наук. праць молодих дослідн. / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко. – Житомир ФО-П Левковець Н.М., 2015. – 226 с.

Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997 – С. 39.

Сороката О.. Гармонійний розвиток кожного учня / О. Сороката// Шкільний світ. – 2015. – №5 (709). – С. 10 – 16.

ВИМОГИ ДО ПРЕДМЕТНИХ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Предметна компетентність - освоєний учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання, його перетворенням і застосуванням.

Предметна математична компетентність - особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач.

Види предметної математичної компетентності:

Обчислювальна;

Інформаційно-графічна;

Логічна;

Геометрична;

Алгебраїчна.

Ознаки сформованості предметної математичної компетентності:

цілісне сприйняття світу;

розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів;

здатність розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, виконувати дії за ал-горитмом;

уміння користуватися математичною термінологією;

уміння орієнтуватися на площині та у просторі;

здатність застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях.

Формування предметних математичних компетентностей відбувається в процесі опанування учнями змістових ліній освітньої галузі «Математика»:

«Числа. Дії з числами». Формування в учнів усвідомлених і міцних обчислювальних навичок – основи обчислювальної компетентності.

«Величини». Формування в учнів цілісної картини світу, практичного застосування досвіду навчальної математичної діяльності в життєвих ситуаціях у процесі ознайомлення з основними величинами та їх вимірюванням.

«Математичні вирази. Рівності. Нерівності». Алгебраїчна пропедевтика в початковій школі. Формування уявлень про залежність результату арифметичної дії від зміни одного з її компонентів. Підготовка до засвоєння функціональної залежності на наступному ступені математичної освіти.

«Просторові відношення. Геометричні фігури». Розвиток в учнів просторових уявлень, уміння спостерігати, порівнювати, узагальнювати й абстрагувати. Формування практичних умінь будувати, креслити, моделювати й конструювати геометричні фігури від руки та за допомогою простих креслярських ін-струментів.

«Сюжетні задачі». Формування в учнів загального уміння працювати із задачею, умінь розв'язувати задачі певних типів, здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів.

«Робота з даними». Формування в молодших школярів найпростіших умінь працювати з інформацією. Ознайомлення на практичному рівні зі способами подання інформації; навчання читати і розуміти, знаходити, аналізувати, порів-

нювати інформацію, подану в різний спосіб, використовувати дані для розв'язування практично зорієнтованих задач.

Ми виходимо з розуміння компетентності як властивості особистості, що виявляється в здатності швидко і якісно виконувати певну діяльність; а компетенції – як складові компетентності.

Предметна компетентність формується з навчально-пізнавальних умінь учнів:

— навчально-організаційні уміння (працювати за алгоритмом, самостійно скласти план дій, гігієна праці, самоконтроль, самооцінка, уміння працювати в колективі тощо);

— навчально-інформаційні уміння (роботи з підручником, володіння різними способами читання, складання плану, вміння користуватися бібліотекою, спостереження тощо);

— навчально-комунікативні уміння (володіння монологічною та діалогічною мовою, вміння керувати увагою, володіння прийомами запам'ятовування інформації тощо);

— навчально-інтелектуальні уміння (визначення понять, аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення, абстрагування, вміння відповідати на запитання, виконувати творчі завдання тощо).

Література:

Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія /

В. Онопрієнко // Початкова школа. - 2010. - № 11.-С.13-15.

Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С. А. Раков. - Х.: Факт, 2005.-360 с.

Іщук В.М.,
вчитель ЗОШ № 55 I-III ступенів
Херсонської міської ради

ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ТА УМОВИ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Педагогічна доцільність використання програмно-методичного забезпечення під час вивчення курсу «Природознавство» визначається цілями і завданнями курсу, а також можливостями використання комп'ютерів для вирішення практичних завдань з даного курсу.

Сучасні інформаційні технології здатні моделювати тривимірні віртуальні об'єкти, які, практично, не поступаються за своїми візуальним властивостям їх реальним прототипам. Технологія мультимедіа створює динамічний видовищний сюжет, на розвиток якого може впливати вчитель. Поєднання пізнавального і емоційного процесу може вирішувати ряд проблем, пов'язаних з вивченням курсу «Природознавства».

Сучасний урок – це поєднання традиційних технологій та нових інформаційних джерел, які передбачають використання ресурсів мережі Інтернет, різного програмного забезпечення.

Все більше стають популярними мультимедійні технології що є основними засобами наочності XXI століття. Вони включають презентацію; електронний журнал; віртуальні завдання; мультимедіа-видання; flash-, shockwave-ігри (навчальні ігри, розміщені, як в Інтернеті, так і на різних носіях; мультимедіа-тренажери; навчальні мультимедіа-системи; мультимедійні Internet-ресурси.

цю систему повинні входити програмно-методичне забезпечення і засоби навчання, що функціонують на базі ПК, а також традиційні. Необхідність цього обумовлена спрощенням і здешевленням системи засобів навчання і специфічними функціями звичайних програмних засобів, які неможливо і недоцільно передати комп'ютеру з психолого-педагогічної точки зору.

З точки зору реалізації дидактичних принципів у навчальному процесі, використання ППЗ для реалізації методичних цілей навчального процесу дає:

- індивідуалізацію та диференціацію процесу навчання;
- здійснення контролю із зворотнім зв'язком, з діагностикою помилок (констатація причин помилкових дій учня і демонстрація на дисплеї комп'ютера відповідних комен-тарів) за результатами:
 - навчання та оцінкою результатів навчальної діяльності; -здійснення самоконтролю та самокорекції;
 - здійснення тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу та самопідго-товки учнів;
 - вивільнення навчального часу за рахунок виконання на комп'ютері трудомістких процесів і діяльності, пов'язаної з числовим аналізом;
 - комп'ютерну візуалізації навчальної інформації (об'єкта, що вивчається; процесу, що розглядається, тощо);
 - моделювання та імітацію об'єктів, процесів або явищ, що вивчаються чи дослід-жуються;
 - . проведення лабораторних робіт в умовах імітації в комп'ютерній програмі реаль-ного дослід-жу або експерименту;
 - створення та використання інформаційних баз даних, необхідних у навчальній діяльності, та -забезпечення доступу до мережі інформації;
 - підсилення мотивації вивчення (скажімо, за рахунок винахідницьких засобів про-грами аобстворення ігрових ситуацій) [16].

Програмним засобом навчального призначення є такий засіб, у якому відображено деяку предметну галузь, певною мірою реалізовано технологію її вивчення, забезпечено умови для здійснення різних видів навчальної діяльності.

ППЗ можуть містити не тільки програмний матеріал з предмета, а й додатковий, наприклад, теоретичний матеріал, що виходить за межі шкільної програми, задачі підвищеної складності, засоби для проведення навчальних досліджень та ін.

Одним з провідних напрямків інформатизації навчального середовища є створення електронних дидактичних ресурсів на основі розроблених програмних засобів. Практичним прикладом може слугувати програмний методичний комплекс «Natural History 4» та «Конструктор мультимедійних уроків» («ЗАТ Транспортні системи»),

саме розділи «Природознавство 5-6 кл.», «Природознавство 3-4 кл.», Віртуальна лабораторія «Біологія людини» (автори: Ільченко В., Гуз Ж., Матяш Н., Доротюк В., та ін.) який дає вчителю відповідно до зазначених вище вимог створити накопичувальну теку електронних дидактичних ресурсів. Створення такої теки та прикладне застосування комп'ютерних технологій на уроках вимагає певних вмінь, а саме:

- виготовлення зразків традиційних наочних посібників у електронному вигляді;
- створення і демонстрація мультимедійних навчальних презентацій;

- відібраних фрагментів існуючих педагогічних програмних засобів в рамках традиційної системи навчання.

Розглянемо педагогічний програмний навчальний засіб «Природознавство» («Natural History»), (розробник: «Транспортні системи») призначений для навчання природознавства у третьому та четвертому класах відповідно до програм загальноосвітніх навчальних закладів.

Режим роботи у комп'ютерному класі призначений для перегляду учнями на своїх робочих місцях обраного вчителем фрагмента уроку. Програма є універсальною як для навчання у класі, так і для самонавчання в домашніх умовах. Крім того, система заснована на принципі розділеного доступу користувачів. Отже, у режимі учня користувач має доступ до тієї частини курсу (теми або параграфу), яка була визначена вчителем, у режимі самонавчання учень може переглядати весь курс.

Програмний засіб розподілено за такими рубриками:

- теоретичні заняття (уроки з відеофрагментами).
- лабораторні роботи та обладнання (досліди).
- матеріал для допитливих.
- предметний покажчик.
- конструктор ППЗ.

Мета педагогічного програмного засобу полягає в посиленні позитивної мотивації до навчання, активізації пізнавального інтересу учнів до вивчення природознавства, розвитку їх умінь самостійно здобувати знання, формуванні інформаційної компетентності особистості, що передбачає оволодіння уміннями здобувати, критично осмислювати та використовувати різноманітну інформацію.

Зміст і структура педагогічного програмного засобу зорієнтовані на розширення можливостей виконання практичної частини навчальної програми з природознавства.

педагогічний програмний засіб переважно включено теоретичну частину програми.

Педагогічне програмне забезпечення складається з теоретичний матеріалу, практичних робіт і демонстраційних матеріалів до уроку.

Структурна частина містить свою побудову, що складається з рубрик: «Теоретичні відомості», «Перевірте свої знання», «Висновки». В рубриці «Теоретичні відомості» міститься теоретичний матеріал, що стосується конкретної теми, параграфу; в рубриці «Перевірте свої знання» пропонується учневі перевірити знання, які необхідні для

виконання роботи; в рубриці «Висновки» учень після виконаної роботи робить висновки. Також програма містить такі рубрики як «Словник» та «Для допитливих».

Структурна частина програми «Демонстрації до уроку» включають наочність до уроку: багатий ілюстративний матеріал, цікаву анімацію природних процесів та явищ, інтерактивні моделі, відеофрагменти, звуковий супровід до уроку тощо.

Наявність простого у використанні редактора дає змогу вчителю на уроці організувати лабораторну і практичну роботу, демонструвати різні об'єкти залежно від мети і завдань уроку, а також самостійну роботу учнів як у класі, так і вдома, здійснювати контроль і самоконтроль за допомогою розгалуженої системи навчальних завдань у традиційній і тестовій формах.

Ефективність процесу навчання природознавству можна підвищити за рахунок певного зсуву існуючого акценту освітньої технології з логічно-знакових форм передачі інформації на асоціативні, природніші для сприйняття людським мозком. Наявність додаткового взаємозв'язку між елементами інформації, що проходять різними каналами або в різних режимах, сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Орієнтація тільки на логічно-знакову систему представлення інформації вимагає інтенсивної роботи певних ділянок однієї з півкуль мозку для передачі і обробки виникаючих образів знаків[2].

Логічний взаємозв'язок, що реалізується, направлений на створення умов періодичного перемикавання типів сприймання інформації, максимальної активізації підсвідомого рівня її засвоєння.

Зважаючи на сказане вище, в програмах для курсу «Природознавства» необхідно використовувати в поєднанні з ігровими програмами, стимулюючими досягнення навчальної мети також і контролюючі програми, що моделюють природні процеси та явища і т.д.

Функціональне призначення програмного забезпечення полягає в представленні навчальної інформації і направленні навчання з урахуванням індивідуальних можливостей учня[1].

Однак, комп'ютер слід розглядати скоріше як елемент системи засобів навчання. При розробці і використанні програмних засобів в навчальних цілях виникає необхідність в створенні комп'ютерних навчально-методичних і інструктивних матеріалів. У них повинні бути включені:

- програмні засоби навчального призначення;
- інструкції для користувача;
- методичні рекомендації з використання програмних засобів для вчителя;
- методичні рекомендації для учня.

До автоматизованих засобів навчання необхідно висунути наступні вимоги:

- з одного боку, інструментальні програмні засоби повинні бути орієнтовані на широке коло користувачів, що мають спеціальну підготовку, так і не підготовлених;
- з іншої — програмна реалізація повинна надавати можливість варіювати дидактичні моделі керування навчальним процесом;
- система повинна бути оснащена ефективним зворотнім зв'язком, тобто адекватно реагувати на всі дії учня [1].

Використання програмних засобів для курсу «Природознавство» дозволить формувати і корегувати навчальний план залежно від особливостей і вимог, що пред'являються індивідуально до кожного учня з урахуванням рівня його знань.

Література:

Жалдак М.І. Формування інформаційної культури вчителя [Електронний ресурс] / М.І. Жалдак. – Режим доступу: <http://www.icfst.kiev.ua>.

Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства України на 2007–2015 роки» [Електронний ресурс] /Режим доступу: // http://www.uaza_kon.com/documents/date_6c/pg_gdgiqx.htm.

Кух А.М. Умови функціонування освітнього середовища / А.М.Кух // Наукові записки: [збірник наукових праць Національного університету ім. Драгоманова] / К.: НПУ, 2003.- Випуск (53). – 421с.-С.171-178

Матеріали конференції «Програмне забезпечення в освіті і науці»
[Електронний ресурс] // Режим доступу:
http://www.itdev.org.ua/index.php?menu=confer_ence&item=2&subitem.C.12-14

Шелест Н. Д.,
вихователь Новомаячківської ЗОШ І-ІІІступенів

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

ІКТ-грамотність розглядається європейськими державами як необхідний інструмент для подальшого успішного навчання кожного учня. Так, при включенні цього предмета до стандарту початкової освіти, знання та вміння ІКТ можуть транслюватися учням як у форматі окремого навчального предмета, так і при навчанні інших предметів. Дослідники зазначають, що в більшості країн Європейського Союзу ІКТ використовуються як засіб навчання передусім базових умінь читання, письма та лічби. Так, аспекти науково-методичного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи України досліджено О. Гарячевим, С. Колесниковим, Г. Ломаковською, Л. Макаренко, Н. Морзе, М. Овчинниковою, Й. Рівкінд, В. Шевченко, О. Шиман, Б. Хантер.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають прискореного вдосконалення освітнього простору, визначення цілей освіти, що враховують державні, соціальні й особистісні потреби та інтереси. У зв'язку з цим пріоритетним напрямком стає забезпечення розвивального потенціалу нових освітніх стандартів. Найважливішим завданням сучасної системи освіти є формування сукупності «універсальних навчальних дій», що забезпечують компетенцію «навчити вчитися», а не тільки засвоєння учнями конкретних знань і навичок в межах окремих дисциплін.

Традиційно вважається, що грамотність дитина отримує в початковій школі, де її вчать читати, писати і рахувати. Це, безсумнівно, так. Але сучасному суспільству потрібні нові способи діяльності, що вимагають розвитку у людини цілого комплексу умінь і навичок - пошуку необхідної інформації, її обробка, надання іншим людям, моделювання нових об'єктів і процесів, самостійного планування і вибудовування своїх дій. Поряд

навчанням навичкам читання, письма та лічби важливо вчити дітей використанню цифрової техніки в якості робочого інструменту у навчанні та повсякденному житті, починаючи з першого класу.

Цифрове середовище, в якому доведеться жити нашим дітям повинне привести до переосмислення методів навчання та викладання. Майбутнє формується в школі. Наші сьогоденні учні повинні бути готовими успішно інтегруватися в це суспільство і вирішити це завдання допомагає масове впровадження ІКТ в освітній процес.

Використання ІКТ на уроках математики в початковій школі дозволяє розвивати вміння учнів орієнтуватися в інформаційних потоках навколишнього світу, опанувати практичними способами роботи з інформацією, розвивати вміння, які дозволяють обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів. Уроки з використанням ІКТ дозволяють зробити їх більш цікавими, мобільними, насиченими.

Уроки з використанням ІКТ особливо актуальні в початковій школі. Учні молодших класів мають наочно-образне мислення, тому дуже важливо будувати їх навчання, застосовуючи як можна більше якісного ілюстративного матеріалу, залучаючи в процес сприйняття нового не тільки зір, але і слух, емоції, уяву. І тут доцільним є яскравість і цікавість комп'ютерних слайдів, анімації. Використання мультимедіа дозволяє перейти від пояснювально-ілюстративного методу навчання до діяльнісного, при якому дитина стає активним суб'єктом навчального процесу. Це сприяє усвідомленому засвоєнню знань учнями.

Рівень розвитку сучасної техніки дозволяє будь-якому вчителю після незначної підготовки ефективно використовувати мультимедійні технології для розв'язання навчально-методичних завдань.

Спробуємо виділити основні напрями доцільності використання засобів ІКТ в процесі навчання математики:

- зворотній зв'язок між користувачем та засобами інформатизації і комунікації;
- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ;
- автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, операцій по збору, обробці, передачі, тиражуванню інформації, а також архівному зберіганню достатньо великих об'ємів інформації з можливістю легкого доступу і звернення користувача до розподіленого інформаційного ресурсу;
- автоматизація процесів обробки результатів навчального експерименту з можливістю багатократного повторення будь-якого фрагмента або самого експерименту;
- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю і контроль за результатами засвоєння знань. Для вчителів початкової ланки освіти важливим є наступні питання в контексті

використання комп'ютера на уроці:

- реалізація можливостей ІКТ в області побудови різних екранних зображень математичних об'єктів, їх динамічного уявлення;
- автоматизація процесів обчислювальної і інформаційнопошукової діяльності, а також діяльність по збору, обробці даних про об'єкти, що вивчаються, явища, процеси;
- реалізація прикладної спрямованості навчання математики з використанням ІКТ;
- встановлення вимог до електронних засобів освітнього призначення, необхідних для вивчення математики та експертної їх оцінки;
- використання комп'ютерних тестуючих і діагностуючих методик встановлення рівня засвоєння матеріалу.

Література:

Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О.І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.

Чугайнова О. А.,
вихователь ДНЗ № 21 «Журавлик», м. Чорноморськ,
Одеська область

ПРИРОДОВІДПОВІДНІСТЬ – ПРОВІДНИЙ ОРІЄНТИР ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Останнє десятиріччя для дошкільної освіти є періодом інтенсивного пошуку нових концептуальних ідей та шляхів розвитку. Проблема модернізації змісту дошкільної освіти, що виникла у зв'язку з необхідністю оновлення принципів гуманізації її цілей та завдань, оптимізації життя сучасної дитини відповідно до демократичних засад українського суспільства, є актуальною та першочерговою для науковців і практиків-дошкільників.

Освітні пріоритети оновлення сутності педагогічного процесу на основі принципів природовідповідності є головною умовою у виборі педтехнології та у повсякденній діяльності педагога. У педагогічній практиці за базовою Програмою вирішення цих проблем повинно відбуватися удвох напрямках:

- створення природовідповідних умов зростання дитини;
- створення умов для формування природовідповідних світоглядних позицій у дитини[1].

Для здійснення цих напрямів базовою Програмою пропонується:

- створення сприятливої психолого-педагогічної взаємодії дорослого і дитини як умови для особистісного саморозвитку дитини;
- формування уявлення дитини про цілісний світ природи як основи ціннісного ставлення до життя, свого місця в ньому, відповідальності за існування світу, своє життя і здоров'я.

Завданням дорослих є створення умов для формування в уявленні кожної дитини цілісного образу світу, для усвідомлення, що кожний є його частинкою.

Найбільш ефективним засобом здійснення цього завдання, за визначенням спеціалістів, є застосування в освітньому просторі принципу інтеграції змісту і форм навчально-виховної діяльності дітей (інтеграція з латинської означає «об'єднання в ціле будь-яких частин») і, таким чином, створюються умови для розкриття цілісної сутності явищ, що, у свою чергу, сприяє формуванню системних знань про цілісну картину світу

Цілком природною є інтеграція мовленнєвого змісту в різних сферах життєдіяльності дітей як влучної, цікавої, своєчасної мовної діяльності, органічно пов'язаної з будь-якою темою. На зміну неприродному для малюків діленню пізнавального процесу за галузевим принципом (математика, мова тощо) приходять організація діяльності дітей за інтересами, з урахуванням можливостей, потреб у розв'язанні тематичних проблем.

Цікаво те, що природа наділила маленьку дитину глобальним мисленням. У колі її інтересів – вічні питання про життя, світоустрій. Місія педагога – бути провідником знань про первинність природи і її частини – людини – у цілісній картині світу, де повсякденне є частиною глобального. Але формулюється це знання дитиною не на рівні понять, а мовою образів, інтуїції (передкатегорійні способи сприймання дійсності).

Науковці доводять, що діти нерепродуктивно засвоюють попередній досвід і мають потребу у самостійному здобуванні знань, у творчості, наче відкриваючи для себе способи мислення. Розуміння цієї природної закономірності дає педагогу змогу будувати навчання, спілкування, взаємодію з дітьми так, щоб допомагати в реалізації прагнення до творчого пізнання – практичного перетворення навколишньої дійсності. Ця природна властивість підказує, що необхідно дати можливість дітям «навчатися на своїх помилках», ставитися до цього явища позитивно і навіть конструктивно. М. Монтессорі вчить не поспішати виправляти помилки дітей або вказувати на них. Вона розробила методику

роботи з наочним матеріалом, за якою дитина є постійним дослідником, зокрема, своїх помилок [3].

цілісній картині течії життя важливо не пропустити час дитинства, тому що в цей період складаються контури майбутнього розвитку – відбувається образне і чуттєве сприймання навколишнього світу, формується ставлення до людей, відбувається становлення внутрішнього життя дитини (образу «Я»). Тому завданням педагога дошкільної освіти є побудова траєкторії розвитку дитини на засадах природовідповідності.

Література:

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / О. Л. Кононко, Ю. Корміліцина, Л. В. Артемова /та ін./ // Дошк. виховання. – 1999. – № 1. – С. 6 – 19.

Новейший философский словарь. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://slovari.yandex.ru/dict/phil_dict.

Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / Тамара Іллівна Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.

Шевчук Н. О.,
вихователь Херсонського ясла-
садка №32 комбінованого типу
для дітей з вадами мовлення

ФОРМУВАННЯ БАЗИСНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Все більшої актуальності в Україні набувають питання економічної підготовленості молоді до життя в суспільстві, де налагоджуються нові ринкові відносини. У зв'язку з підвищеними вимогами щодо підготовки підростаючого покоління до життя в нових ринкових умовах, в теорії і практиці педагогіки постає важлива проблема формування початкової економічної культури у дітей дошкільного віку.

Процес формування економічної культури має суб'єктивно-об'єктивний характер. Кожна людина так чи інакше оцінює себе, і в ході пошуку й оцінки виробляє власне ставлення до економічних реалій, свій погляд на існуючі економічні відносини та перспективи їх розвитку. За змістом виховання економічної культури є складним

багатоплановим процесом. До його визначення можна підходити з різних сторін, розглядати в різних аспектах: економічному, філософському, соціально-політичному, психологічному, педагогічному тощо. На наш погляд, надзвичайно важливо з'ясувати специфічні риси, шляхи та особливості виховання початкової економічної культури учнів молодших класів у сучасних умовах переходу України до ринкових відносин, визначити зміст і розробити методику такого виховання дітей дошкільного віку, вивчити особливості засвоєння дітьми основ економічної культури.

Важливою ланкою в роботі щодо формування економічних понять у дітей є дошкільний освітній заклад, де економічні знання знаходять місце в змісті освіти. Вже в дошкільному віці має відбуватися знайомство з елементарними економічними основами домашнього господарства, оволодіння знаннями економіки з формування здатностей орієнтуватись у підприємницькому середовищі, а також усвідомлення взаємозв'язку економічних і етичних процесів.

Закономірним є питання: чи не завчасно вчити дошкільнят елементам економічної культури – економічній ощадливості, бережливості, плануванню тощо. Дитина щодня отримує величезну кількість найрізноманітнішої інформації, в тому числі й економічного змісту, з екрана телевізора, по радіо, спілкуючись з батьками, іншими людьми, навколишнім світом. Потрібно також враховувати й процес акселерації.

Теоретичні основи початкового економічного виховання дітей дошкільного віку були закладені в історико-педагогічних працях Я.Коменського, Й.Песталоцці, Дж.Лока, Ф.Фребеля, М.Монтесорі, Л.Толстого, К.Ушинського, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського.

На сучасному етапі проблема економічного виховання дошкільників розглядалась в роботах з питань трудового та морального виховання М.Болдиревим, О.Бушлі, О.Гордіним, І.Первіним; ознайомлення дітей з працею дорослих, використання знань у грі Л.Артемовою, виховання моральних якостей у праці В.Логіною тощо.

Вченими, методистами визначені базисні елементи економічної культури дошкільників, під яким розуміють необхідний мінімум економічних знань, економічно значущих якостей особистості, ціннісних орієнтацій, досягнень у суспільно-трудова діяльності, які є обов'язковими передумовами для розвитку особистості у нових ринкових умовах і без яких неможлива її соціалізація. До них відносять:

необхідний мінімум економічних знань (про раціональне використання часу, про трудову діяльність, про гроші як еквівалент результату людської праці та ін.);

економічні вміння та навички (вміння співвідносити рівень задоволення своїх потреб з матеріальними можливостями; вмінні організувати свою роботу з найменшими затратами часу, сил та засобів; проявляти бережливість у повсякденній практичній діяльності; вміння правильно використовувати економічні поняття та ін.);

економічно значущі якості (бережливість, працелюбність, акуратність і т. ін.);

моральні потреби (потреби у творчій праці, у досягненні високих результатів з найменшими затратами, в повазі з боку інших людей та самоповазі, у збереженні та при-множенні природних багатств).

Як показали результати анкетування батьків, економічні питання обговорюються сім'ї хаотично або взагалі не обговорюються, дитина усвідомлює економічну дійсність найчастіше з точки зору її батьків, що не завжди є об'єктивним. Тому, на нашу думку є доцільним формування базисних економічних понять у дошкільному навчальному закладі засобами інтегрованого курсу.

Література:

Кривошия Н. Малятам про економіку // Дошкільне виховання. — 1997. —

1. — С. 26—27.

2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. - Т.5. Статьи. - К.: Рад. школа, 1980. - 678 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Пріоритетним напрямком розвитку сучасної педагогічної теорії і практики є створення системи національної освіти і виховання, системи, адекватної потребам українського державотворення й формування високоосвічених, духовно багатих і морально стійких особистостей, гідних громадян демократичної європейської держави.

Створення такої виховної системи націлює на істотні зміни в системі народної освіти, зокрема в суспільному дошкільному вихованні. У реалізації сучасних навчально-виховних завдань дитячого садка, на які вказано в перспективній Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») [1] і Концепції національного виховання, визначну роль має відіграти народна педагогіка, етнопедагогіка, національна культура й духовність.

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутнісним змістом, характером та історичним покликанням (І.Мартинюк, І.Мельникова, Р.Осипець, О.Феоктистова та ін.). Адже нація – це насамперед система різноманітних природних ознак (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних та психічних), історично зумовлених особливостей характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей. Важливо, щоб різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності максимально враховувалися при організації педагогічного процесу. Йдеться про наповнення цього процесу самобутнім змістом, засобами, методами виховної роботи, які вироблялися в кожній нації протягом віків і є невід’ємними складовими етнопедагогіки і народної педагогіки.

педагогічній літературі існує багато підходів до трактування народної педагогіки, домінуючим серед яких вважається визначення А.Ізмайлова: «Народна педагогіка – це сукупність накопичених та перевірених практикою емпіричних знань, умінь та навичок, що передаються від покоління до покоління переважно в усній формі як продукт історичного й соціального досвіду народу» [2, С.76].

На сучасному етапі в Україні проблеми української народної педагогіки та її місце вихованні й навчанні дітей досліджує ціла плеяда науковців (Л.Андрушко, А.Богущ, В.Крижанівська, Н.Лисенко, Л.Мафтин, М.Стельмахович та ін.). За результатами цих досліджень визначені компоненти, які об’єднують в собі народна педагогіка. Це народне родинознавство, народне дитинознавство, батьківська педагогіка, народна дидактика, народна деонтологія.

багатогранному педагогічному процесі велику вагу має родинна педагогіка як первинна ланка виховання. Адже сім’я як найменший осередок народу здавна була виразником народно-педагогічної мудрості. У сім’ї дитина виховувалася рідною мовою, усім укладом родинного життя, домашнім побутом, атмосферою взаємин між старшими і молодшими. Це й заклало фундамент особистості дитини, живило її корінь духовності, моральності, патріотизму, громадянськості.

Народні педагогічні засоби впливу на дітей дошкільного віку багатофункціональні й високоемоційні, оскільки і розважають дошкільників, і задовольняють їхню допитливість, естетичні потреби, невтомне прагнення до руху, творчого мислення, спонукають до співробітництва.

До могутніх виховних засобів народної педагогіки, які досліджує народна дидактика, належить рідна мова, народні ігри й іграшки, дитячий фольклор, музична,

пісенна, хореографічна, художня народна творчість, національні звичаї, свята, обряди тощо.

Народна дидактика здавна використовувала рідну мову як провідний чинник виховання дітей. Нею дитина прозирає, мислить, з її допомогою прилучається до духовних цінностей свого народу й загальнолюдських надбань (Л.Ігнатенко, Н.Косарєв, Л.Крицька та ін.). Рідна мова, на думку В.Сухомлинського, – це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції.

Педагогічний аспект українського народознавства передбачає обґрунтування ефективності впливу народного досвіду, прогресивних традицій на дітей відповідно до їхніх вікових, психофізіологічних та етнічних особливостей, підходів до визначення змісту, відбору навчального матеріалу та складання навчальних програм, планів, аналіз народного досвіду з розумового, морального, громадського, екологічного, трудового, фізичного, родинного, релігійного виховання, критичне осмислення й перенесення його ідей у практику сьогодення. Педагогічний аспект народознавства спрямований на те, щоб діти засвоїли народну мораль, певні норми поведінки, етику й естетику побуту, культуру, оволоділи вміннями та навичками трудової діяльності, фізичного вдосконалення тощо. Крім того, українське народознавство має стати підґрунтям для формування у дітей патріотичних почуттів та прищеплення загальнолюдських цінностей.

Література:

Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

Измайлов А Э. Народная педагогика. Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. – М.: Педагогика, 1991. – 76с.

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК 376.4

Кабельнікова Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничо-математичних
дисциплін та логопедії
Херсонського державного університету

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ КЛАСІВ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Україні в останні десятиріччя в освітній галузі відбуваються значні зміни, що пов'язані із впровадженням інклюзивного навчання осіб із особливими освітніми потребами як освітньої моделі, яка реалізує конституційні права людини, зокрема права на здобуття освіти за місцем проживання, а отже, права на проживання у родині. Законодавчим документом «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017 р.) врегульовано питання доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг у навчальних закладах, зокрема: закріплено право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надано їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах,

тому числі безоплатно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності»; надано можливість особам з особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвивальну допомогу, створено для таких осіб інклюзивні та спеціальні групи (класи) у загальноосвітніх навчальних закладах. З огляду на це перед закладами вищої освіти гостро постає питання підготовки кваліфікованих педагогів, зокрема початкової школи, які можуть у закладі загальної освіти реалізувати інклюзивне навчання дітей з будь-якою нозологією [3, с. 11].

Інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка на противагу медичній моделі, розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки така проблема зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, архітектурну безбар'єрність та ін.

Відповідно, впровадження інклюзії потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби дітей усіх груп та категорій [1, с. 26].

Як свідчить практика, вчителі початкових класів стикаються з проблемою недостатньої обізнаності щодо причин, механізмів, клінічної та психолого-педагогічної симптоматики різних порушень розвитку в учнів, особливо їх особливостей навчальної діяльності. Неоднорідність школярів з особливими освітніми потребами визначається, перш за все, тим, що до цієї категорії входять діти з різними вадами розвитку: порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери, включаючи ранній дитячий аутизм; з затримкою і комплексними порушеннями розвитку.

Діапазон відмінностей у розвитку дітей з особливими освітніми потребами коливається у межах: від практично нормального розвитку з тимчасовими труднощами,

що мають зворотній характер, до стійких і тяжких порушень, зумовлених органічним пошкодженням центральної нервової системи; від дитини, здатної за умови спеціальної підтримки на рівні навчатися разом з однолітками із нормальним розвитком до дітей, які потребують навчання за адаптованою до їхніх можливостей індивідуальною програмою здобуття освіти [2, с. 26].

Для ефективної побудови індивідуальної навчальної програми, що враховує як специфічність перебігу психофізичного розвитку конкретної дитини, так і її потенційні можливості вчителю інклюзивного класу необхідно бути обізнаним у тому, які саме особливості навчальної діяльності є характерними для кожної нозології та ті особливі умови, які необхідно створити для успішного включення різних категорій учнів з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітній простір. Такий підхід протилежний «натаскуванню дітей на результат», оскільки метою психолого-педагогічної допомоги є навчити дитину вчитися, соціально її адаптувати, а не на здобуття окремих знань умінь та навичок.

Всі освітні, корекційно-розвивальні та реабілітаційні послуги учням із особливими освітніми потребами плануються і надаються мультидисциплінарною командою фахівців. Створення та функціонування такої команди в закладі освіти має ряд особливостей:

Мультидисциплінарна команда спеціалістів створюється навколо кожної дитини та сім'ї для узгодженої роботи у відповідності до Індивідуального плану навчання.

Склад мультидисциплінарної команди залежить від індивідуальних потреб дитини. До складу команди обов'язково включають: психолога, корекційного педагога або соціального педагога, фахівця фізичної реабілітації, лікаря, логопеда (фахівця з комунікації), соціального працівника. До роботи команди у разі потреби заклад може залучати або включати до штату інших фахівців в залежності від потреб і контингенту цільової групи.

Координацію роботи команди здійснює координатор, який обирається з членів команди, створеної навколо дитини та родини.

Мультидисциплінарна команда здійснює оцінювання потреб дитини та родини, поточне обговорення та перегляд Індивідуального плану кожної дитини.

Члени мультидисциплінарної команди збираються для поточного обговорення не менше одного разу на два тижні.

Кожен фахівець мультидисциплінарної команди веде записи та заносить рекомендації в Індивідуальний план.

Кожен член команди виконує роботу відповідно до функціональних обов'язків [1, с. 50-51].

Характерними ознаками командної роботи є:

рішення стосовно методів роботи з дитиною ухвалюються колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результати;

батьки – рівноправні члени команди;

всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими;

знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною [1, с. 44].

Важливо завжди пам'ятати, що у команді багато учасників і в кожного з них є власна точка зору. Необхідно знати функції всіх членів команди. Це допомагає під час спілкування і збору інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих рішень.

Важливо усвідомлювати, що педагоги не в змозі охопити всього, що вони не можуть знати відповідей на всі запитання стосовно дитини, однак, вони мають знати, де або з чією допомогою можна знайти ці відповіді.

Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливими потребами можуть багато в чому допомогти педагогам. Логопеди, дефектологи, психологи, невропатологи, вчителі

фізкультури, фахівці з працетерапії, терапії поведінки, дієтотерапії, соціальні працівники та соціальні педагоги — всі вони роблять значний вклад в успішне включення дитини з вадами розвитку до загальноосвітнього простору у процесі реалізації індивідуального плану її навчання.

Отже, навчальна діяльність дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної освіти, побудована на інклюзивному підході, забезпечується потужною методичною та змістовною базою, відповідними фахівцями, державними та суспільними ресурсами, наскрізною структурою закладів освіти тощо. Фахівці, беручи до уваги особливості дитини з відхиленням розвитком та особливі її освітні потреби, зможуть зробити навчальний процес доступним для кожного учня класу, забезпечити розвиток потенційних можливостей та здібностей усіх без виключення дітей.

Література:

Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: [навчально-методичний посібник] / А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко. – К.: АТОПОЛ, 2010. – 96 с.

Планування, спрямоване на кожного учня: посібник з розроблення та впровадження індивідуальних початкових планів: посіб / відп.ред. Н.В.Чайковська. – К.: Паливода А.В., 2012. – 86 с.

Хохліна О.П. Корекційно - розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми / О.П. Хохліна: [інтернет ресурс] / Режим доступу: [http:// library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/hohlina](http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/hohlina)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АУТИЧНОЇ ДИТИНИ

Питання щодо навчання й виховання дітей із розладами аутичного спектра в освітньому просторі постають надзвичайно гостро. Ці діти принципово відрізняються від дітей не лише з нормативним розвитком, а й від інших категорій дітей з особливими освітніми потребами. Знання особливостей прояву аутизму допоможе адекватно підібрати варіант підтримки такої дитини.

Розлади аутичного спектру мають неврологічну природу та характеризуються такими основними проявами:

- стійки дефіцити соціальної комунікації та соціальної взаємодії, зокрема проблеми в соціально-комунікативній поведінці, встановленні й підтриманні соціальних кон-тактів;

- обмеженість, повторюваність у структурі поведінки, інтересах чи діяльності: стереотипні моторні рухи або маніпуляції з предметами; вузький спектр інтересів і надзвичайне захоплення ними; надмірна або недостатня реакція на отримувану сенсорну інформацію та/або незвичний інтерес до певного аспекту навколишнього середовища [3].

Аутизм є найбільш вираженим варіантом спотвореного розвитку, при якому простежується складне поєднання загального недорозвитку, затриманого, порушеного та прискороного розвитку окремих функцій, що зумовлюють появу якісно нових патологічних утворень.

Психологічна картина аутичних розладів може набувати різноманітних форм – від дитини з низьким рівнем інтелекту, яка не розмовляє і є абсолютно дезадаптованою, до вибірково обдарованої зі специфічними інтересами і специфічно розвиненим мовленням. Первазивність цього захворювання передбачає зміни в усіх психічних сферах – перцептивній, інтелектуальній, мовленнєвій, афективній, поведінковій тощо [2].

Для аутизму є властивим комплекс взаємопов'язаних характеристик, що ускладнюють контакт дитини з оточуючим світом та їхній розвиток загалом. Перш за все слід відзначити, що діти з аутизмом мають особливу, надзвичайно вразливу систему сприймання, тому більшість сигналів із оточення спричиняють дискомфорт (інколи біль) і дезорієнтують їх. Захищаючись від надмірних і лякливих вражень, з якими вони не можуть упоратися, такі діти несвідомо формують «аутичний» варіант механізму саморегуляції, що своєрідно адаптує їх до зовнішнього світу та проявляється наступним чином:

- гіперфокус уваги (концентрація на певному фрагменті дійсності й нехтування іншими, при цьому невбачання цього фрагмента у взаємозв'язку з іншими);

- аутоstimуляція (стереотипне повторення певних рухів, звуків, дій, що часто виникає в моменти збудження або перевтоми дитини);

- тілесні блоки (локальна м'язова напруженість дитина несвідомо підтримує внаслідок дисгармонійного, часто стресового стану).

Названі захисні реакції дають змогу особам з аутизмом керувати враженнями від довкілля, знижуючи інтенсивність випадкових сигналів і зберігаючи відносну стабільність свого стану. В реальності дитина закриває себе від повноцінної інформації, зосереджуючись лише на тому, що її приваблює і викликає задоволення [4].

Дітям з аутизмом властиві складнощі в усвідомленні власних емоційних проявів, у створенні образу себе і партнера, невміння регулювати контакти і обирати адекватні

засоби спілкування, що зумовлює негативний досвід спілкування та взаємодії. Тому саме фахівці і батьки звертають увагу на складнощі в мовленнєвих проявах.

Для аутизму характерно прогресуюче зникнення чи відсутність потреби у вербальному і невербальному спілкуванні, що проявляється порушенням функцій і законів мови і мовлення. Порушення функцій мовлення проявляється зникненням ініціативи вербального спілкування. Спостерігається мовленнєва інтраверсія – різке переважання внутрішніх (інтерперсональних) форм мовлення над зовнішніми комунікаціями. Зникає інтуїція – дитина втрачає здатність сприймати і розуміти мову жестів, міміку, інтонації, зважати на зворотну реакцію партнера по неформальному спілкуванню. Значущим є факт більшого порушення прагматичної складової мовлення порівняно з семантикою чи синтаксисом. З'являється паралогічність мовлення – судження не відображають законів природи, причинно-наслідкових зв'язків. Єдиною логікою, що просуває мовлення – це логіка бажань, при цьому ігнорується реальність. Характерним є поява неологізмів (нових слів, зміст яких зрозумілий тільки хворому), символізму (наділення деяких позначень невласним для них змістом), аглютинація (зникнення відстані між словами та реченнями, внаслідок чого мовлення стає єдиним незрозумілим утворенням). Порушення вербального спілкування знижує продуктивність мовлення, збільшує його незрозумілість, що часто утруднює вербальну комунікацію. Порушення мовлення сполучаються із маренняподібним мисленням, при якому афективні потреби актуалізуються в свідомості хворого, набуваючи домінуючого характеру і заміщуючи реальність. Раціонально-когнітивні форми мислення заміщуються афективними формами, уявою, при яких бажане приймається за дійсність, часто в неадекватній формі [1].

Слід зауважити, що спектр порушень комунікації й мовлення за аутизму дуже широкий, проте найбільш характерними є порушення його соціального аспекту. Варто звернути увагу і на відсутність взаємозв'язку між рівнем розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок. Дитина з аутизмом, яка має у своєму словнику значну кількість слів і складні речення, може погано розуміти сенс сказаного або не використовувати наявні мовленнєві навички у процесі спілкування. Комунікативні проблеми в дітей з аутизмом є більш складними порівняно з їх мовленням.

Суперечливим є питання стосовно рівня інтелектуального розвитку дітей з аутизмом. Вважається, що дві третини дітей з аутизмом мають вади інтелектуального розвитку. У той же час доведеним є факт, що ці діти не можуть виконати завдання не тому, що не розуміють запитання або не знають відповіді, а тому, що не хочуть або не розуміють навіщо це їм потрібно. Також проблеми інтелектуального розвитку таких дітей можуть бути обумовлені їх нездатністю набувати чуттєвий досвід унаслідок системних сенсорних вад. Несформованість сприймання як полімодального процесу обмежує інтелектуальні можливості дитини [3].

Отже, спектр порушень при аутизмі є різноманітним, а особлива психічна організація таких дітей ускладнює можливість їхнього перебування в освітньому просторі. Всі без винятку аутичні діти потребують медико-психолого-педагогічної підтримки.

Адекватна організація допомоги дітям з аутичними розладами залежить від якісної своєчасної діагностики. Часто за аутизм вважають певні порушення. Майже кожної аутичної дитини спочатку підозрюють порушення зору чи слуху. Саме тому рекомендується здійснювати повну діагностику не пізніше ніж 30 тижнів після появи помітних проблем у дитини. Діагностика має бути різноплановою і спрямована на оцінку актуального функціонального стану дитини, відмежування від інших порушень розвитку і визначення специфіки аутичних розладів у конкретної дитини. Діагностика повинна ґрунтуватися на знанні ядерних ознак проявів аутизму та особливостей нормативного вікового розвитку. Якісна діагностика допомагає зрозуміти проблеми, типові для певної дитини, оцінити можливості компенсації, спланувати корекційно-розвивальну роботу.

Психологічної корекція проявів аутизму переважно має бути орієнтованою на збережені резерви афективної сфери дитини з метою зниження патологічного напруження, зменшення страхів і тривог із одночасним розвитком у дитини доступних для неї способів афективної адаптації до оточення. Особливо важливим аспектом психологічного супроводу аутичної дитини є поступове набуття нею позитивного досвіду взаємодії з іншими, особливо близькими людьми [2].

При цьому важливо зрозуміти, що поки в дітей з аутизмом захисні механізми залишаються в незмінному вигляді, доти процес їхнього розвитку є малопродуктивним. Тому важливим є створення комфортного середовища, яке пом'якшує патологічні прояви сприяє появі в дитини відчуття безпеки та довіри. Нормалізація базових структур дітей з аутизмом підвищує їх адаптивні можливості та створює умови для розвитку.

Література:

- Бухановский А.О. Общая психопатология: Пособие для врачей / А.О. Бухановский, М.Е. Литвак. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 416с.
- Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) Е.М. Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 304с.
- Скрипник Т.В. психологічна допомога дітям з аутизмом: навчально-методичний посібник / Т.В. Скрипник. – К.: Шкільний світ, 2016. – 160с.
- Яковлева Л.М. психологічний супровід дітей-аутистів / Л.М. Яковлева. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2013. – 120с.

Ляпіна В.В.,

доцент кафедри природничо-математичних
дисциплін та логопедії
Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Особливо гостро в межах сучасної модернізації системи освіти постає питання реалізації інклюзивного підходу. Спрямованість освітнього процесу на реалізацію компетентнісного підходу з урахуванням індивідуальних особливостей школярів вимагає створення умов для всебічного особистісного розвитку, повноцінного навчання соціалізації дітей з обмеженими можливостями. Проблема пошуку форм і методів навчання і соціалізації дітей з обмеженими можливостями і обумовила вибір теми нашої статті. Сам термін «інклюзивна освіта» визначається словом «інклюзія», яке запозичене з французької мови. З латинської мови воно перекладається як «заключаю», «включаю» [2, с. 375]. Тобто під цим терміном розуміють включення дітей з особливими можливостями до загальноосвітніх класів.

До дітей, що мають обмежені можливості здоров'я, відносять дітей-інвалідів, які пройшли медичну комісію і оформили інвалідність, дітей, що мають відхилення у фізичному, інтелектуальному і емоційно-вольовому розвитку. Це діти з розумовою відсталістю, з порушенням слуху, зору, мовлення, з комбінованими порушеннями, аутисти, педагогічно занедбані діти. Таким чином, школа повинна створити умови для розвитку і навчання абсолютно різних дітей, вкрай гетерогенних груп. Ця установка пов'язана з особливостями розвитку суспільства, його гуманізацією, з завданнями, які ставить соціум перед системою освіти. Всі учасники інклюзивної освіти – і діти, і вчителі, і батьки – в майбутньому можуть виявитися в ситуації і обставини, що непокоять суспільство на сьогоднішній момент ще не може передбачити [3].

Навчання та виховання учнів з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру порушення розвитку та ступеня збереженості інтелекту.

Одним із основних напрямів досягнення освітніх завдань з зазначеною категорією дітей є реалізація диференційованого підходу, що гарантує опанування загальнозначущого обов'язкового освітнього мінімуму з урахуванням психофізіологічних можливостей кожного.

саме це передбачає часткову, тимчасову зміну найближчих завдань і окремих сторін змісту освітньої роботи, постійне варіювання її методів і організаційних форм з урахуванням загального та індивідуального в особистості кожного учня для забезпечення всебічного його розвитку.

Успішне здійснення диференційованого навчання можливе за умов, коли вчитель [1, с. 68]:

- уміє передбачати труднощі, що можуть виникнути у дітей під час засвоєння матеріалу;
- враховує загальну готовність своїх підопічних до наступної діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи;
- використовує в системі диференційовані завдання індивідуального та групового характеру;

проводить перспективний аналіз: для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках.

Щоб організувати диференційоване навчання на уроці, вчителю спочатку необхідно співвіднести складність теми, її структуру з рівнями готовності дітей до засвоєння навчального матеріалу.

цією метою слід проводити діагностування навчальних досягнень учнів з психофізіологічними особливостями. На основі діагностування робляться попередні прогнози, планується система навчально-виховної роботи і здійснювати індивідуальний підхід, тобто підбирати такі види діяльності, які б сприяли прояву й розвитку ще недостатньо розвинених якостей.

Диференціація у навчанні молодших школярів з математики стає все більш традиційною для сучасної школи. Так як існують різні прийоми, що дозволяють враховувати індивідуальні можливості учнів та сприяють просуванню їх від низького рівня до більш високого, у кінцевому підсумку, підвищуючи інтелектуальний розвиток школярів.

зв'язку з цим потрібна кількість навчального матеріалу, яка б відповідала пізнавальним можливостям таких учнів, повинна бути деталізована: навчальний матеріал пропонується невеликими порціями, ускладнювати його слід поступово, вишукувати способи полегшення важких завдань:

- додаткові навідні запитання;
- наочність-картинні плани, опорні, узагальнюючі схеми, «програмовані картки», графічні моделі, картки-помічниця, які складаються відповідно з характером труднощів при засвоєнні навчального матеріалу;
- алгоритми розв'язання тієї чи іншої задачі;
- допомога у виконанні певних операцій;
- зразки розв'язання завдань;
- поетапна перевірка задач, виразів, вправ.

Також на початку навчання учнів початкових класів з психофізіологічними особливостями слід навчити працювати самостійно. А саме, на підготовчому етапі завдання пропонується у готовому вигляді. Тут поряд з текстом задачі або з математичним виразом пропонується готова модель цієї задачної ситуації та (або) процесу її (його) розв'язування. Спеціальні завдання націлюють на аналіз моделі у співставленні із текстом задачі і її діяльнісне усвідомлення. Завдання учням можуть бути запропоновані у вигляді алгоритму дій, що націлюють на побудування незавершеної моделі і, одночасно, таких, що ведуть школяра до досягнення результату розв'язання задачі. Таким чином, дитина

вадми слуху отримує орієнтувальну основу діяльності, що спрямована на розв'язання задачі, у готовому вигляді.

Згодом фіксуємо увагу учнів з особливими можливостями на використанні виведеного алгоритму під час розв'язання завдання. Необхідно, щоб у кожного учня з психофізіологічними вадами була пам'ятка з алгоритмом і зразок оформлення завдання. Далі йде первинне закріплення з промовлянням у зовнішньому мовленні. На цьому етапі учні в формі комунікації (фронтально, в групах, в парах) вирішують типові завдання з промовляння алгоритму розв'язання вголос.

Самостійна робота пропонується через кілька уроків після вивчення. Після виконаної роботи пропонується самоперевірка за зразком. У проведенні цього етапу використовується індивідуальна форма роботи: учні самостійно виконують завдання і здійснюють самоперевірку (або взаємоперевірку), покроково порівнюючи з еталоном. Навпроти кожного кроку в алгоритмі учень ставить плюс, якщо виконав правильно його, або мінус, якщо крок пропустив. У результаті утворюється об'єктивна оцінка своєї діяльності.

Навчальна діяльність учнів з вадами розвитку не може обмежуватися лише фронтальною та індивідуальною роботою. У таких випадках навчальна взаємодія на уроці практично відсутня, бо зусилля учнів щодо осмислення і засвоєння освітнього матеріалу майже не перетинаються, а найголовніше не реалізується основне завдання інклюзивної освіти – це взаємодія з однолітками, включення цієї категорії дітей у загальноосвітній процес. Цей недолік вдало компенсує групова діяльність, що й зумовлює педагогічну доцільність її впровадження у освітній процес з дітьми, які мають психофізіологічні особливості.

межах групової діяльності діти з вадами розвитку не тільки досягають освітніх завдань уроку, а й вчаться взаємодіяти з однолітками, працювати у команді.

Для успішного засвоєння навчального матеріалу дітьми, які мають особливості психофізіологічного розвитку необхідна корекційна робота з нормалізації їх діяльності, яка здійснюється на кожному уроці математики.

Література:

Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке / Х. И. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 144 с.

Пугачев А.С. Инклюзивное образование / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374-377.

Харланова Ю.В. Особенности реализации инклюзивного образования в условиях современной российской школы [Электронный ресурс] / Ю.В. Харланова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-sovremennoy-rossiyskoy-shkoly>

Савінова Н.В.,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти,
завідувач кафедри спеціальної освіти

Іваскевич Г. Ю.,

магістрант кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ З ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДНИЧИМ ТА СУСПІЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

Актуальність теми. Формування та розвиток всебічної, цілісної та гармонійної особистості учня є головним завданням сучасного освітнього процесу. Важливим етапом початкової ланки шкільної освіти є виявлення ставлення учня до навчання, до конкретного навчального предмета, дослідження та розвиток його інтересів, зокрема пізнавальних.

Ознайомлення з природничим та суспільним довкіллям має великий потенціал для розвитку пізнавальних інтересів дітей, в тому числі з порушеннями мовлення.

Метою статті є презентація критеріально-показникової бази дослідження рівнів сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів з ТПМ.

Виклад основного матеріалу. Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів. Завданнями констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів.

При визначенні критеріїв ми виходили з положення, що критерій – це ознака, на ґрунті якої здійснюється оцінка, визначення чого-небудь. Показники – це відомості, за якими можна зробити висновок про розвиток та хід чого-небудь.

Ми встановили шкалу оцінювання критеріїв:

- 3 бали – високий рівень – повний прояв критеріальних показників;
- 2 бали – середній рівень – не досить повний прояв критеріальних показників;
- 1 бал – низький рівень прояву критеріальних показників.

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів з ТПМ, визначено рівні сформованості пізнавальних інтересів, до кожного завдання представлено шкалу оцінювання.

Показники емоційно-мотиваційного критерію

Показник: наявність широких пізнавальних мотивів до вивчення природознавства.

Завдання №1: «Я вивчаю природознавство, тому що...» (адаптована методика М. Матюхіної «Закінчи речення»)

Мета: дослідити мотиви до вивчення природознавства.

Процедура виконання:

Учню пропонується закінчити речення «Я вивчаю природознавство, тому що...», вибравши декілька відповідей із запропонованих.

Матеріал: бланк із запропонованим списком мотивів. Мотиви 1–3 – мотиви обов'язку та відповідальності, 4–6 – мотиви благополуччя, 7–9 – мотивів уникнення неприсмних ситуацій, 10–14 – усвідомлені мотиви, які характеризують пізнавальний інтерес.

«Я вивчаю природознавство, тому що...»

це потрібно; 2) всі вчать, і я також; 3) бо так вимагають учитель та батьки; 4) хочу отримувати гарні оцінки; 5) хочу, щоб хвалили вчитель та батьки; 6) хочу, щоб мною захоплювалися однокласники; 7) не хочу отримувати поганих оцінок; 8) не хочу, щоб сварили в школі та вдома; 9) не хочу, щоб однокласники насміхалися наді мною; 10) мені цікаво дізнаватися нове про природу; 11) мені подобається думати, проникати в сутність явищ; 12) мені подобається виконувати важкі завдання; 13) цікаво досліджувати природні явища; 14) мені подобається долати труднощі.

Обробка отриманих результатів:

1 бал – низький рівень пізнавальних мотивів: у відповідях домінують мотиви уникнення неприємних ситуацій, обов'язку чи відповідальності.

2 бали – середній рівень пізнавальних мотивів: у відповідях домінують мотиви благополуччя та бажання отримати гарну оцінку.

3 бали – високий рівень пізнавальних мотивів: у відповідях домінують усвідомлені мотиви, які характеризують пізнавальний інтерес.

Завдання № 2: «Друг за листуванням»

Мета: дослідити домінуючі мотиви в навчанні. Процедура виконання:

Дитині пропонується прочитати листа, який їй надійшов від уявного друга за листуванням та дати відповідь на питання у листі.

Матеріал: Бланк листа з текстом:

– Привіт! Мене звали Тимофій. А як тебе звати? Мені 9 років.

– Я із задоволенням ходжу до школи. Я залюбки вивчаю природознавство. Мені цікаво дізнаватися багато цікавого про тварин, тому що я мрію в майбутньому стати ветеринаром. А мій друг Сашко неохоче ходить до школи, батьки примушують його це робити.

– А чому ти ходиш до школи? Тобі подобається отримувати гарні оцінки? Ти хочеш, щоб тебе хвалив учитель? Чи тобі подобається здобувати знання?

Обробка отриманих результатів:

1 бал – низький рівень пізнавальних мотивів: у відповідях домінують мотиви уникнення неприємних ситуацій, обов'язку чи відповідальності.

2 бали – середній рівень пізнавальних мотивів: у відповідях домінують мотиви благополуччя та бажання отримати гарну оцінку.

3 бали – високий рівень пізнавальних мотивів: у відповідях домінують усвідомлені мотиви, які характеризують пізнавальний інтерес.

Показник: наявність позитивних емоцій від процесу активної пізнавальної діяльності.

Завдання «Визнач емоції»

Мета: виявити емоційний стан школярів при різних видах діяльності на уроках природознавства.

Процедура виконання:

Дитині пропонується позначити знаком «+» ті емоції, які в неї виникають при виконанні домашніх завдань з природознавства, при їх перевірці на уроці, при вивченні нового навчального матеріалу, коли пояснює вчитель, при самостійній та груповій роботі, при виконанні важких чи творчих завдань.

Матеріал: бланк зісмайлами, що позначають емоції (позитивні та негативні) та перелік видів діяльності на уроках природознавства.

Обробка отриманих результатів:

1 бал – низький емоційний рівень пізнавального інтересу: наявність у дітей таких емоцій, як страх, тривога, роздратування, нудьга при виконанні домашніх завдань та на уроках природознавства.

2 бали – середній емоційний рівень пізнавального інтересу: наявність у дітей таких емоцій, як невпевненість та бажання отримати допомогу при виконанні домашніх завдань та на уроках природознавства.

3 бали – високий емоційний рівень пізнавального інтересу: домінування таких емоцій, як радість, упевненість, захоплення та задоволення при виконанні домашніх завдань та на уроках природознавства.

Як зазначено в таблиці 1, серед дітей експериментальної групи з ТПМ (за першим показником емоційно-мотиваційного критерію) високий рівень визначено 25,0 % КГ; середній рівень визначено у 25,0 % ЕГ та 41,67 % КГ; низький рівень – у 75,0 % ЕГ та 33,33 % КГ. За другим показником високий рівень визначено у 8,33 % в ЕГ та 33,33 % у КГ; середній рівень визначено у 33,33 % ЕГ та 41,67 % КГ; низький рівень – у 58,33% ЕГ та 25 % молодших школярів.

Кількісні показники емоційно-мотиваційного критерію

Таблиця 1

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
	Показники					
	наявність широких пізнавальних мотивів до вивчення природознавства			наявність позитивних емоцій від процесу активної пізнавальної діяльності		
	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	0 %	25,0 %	75,0 %	8,33 %	33,33%	58,33 %
КГ	25,0 %	41,67 %	33,33%	33,33%	41,67 %	25,0 %

Показники когнітивно-діяльнісного критерію

Показник: вміння ставити питання та відповідати на питання співрозмовника.

Дуетне заняття «Зимова історія».

Мета: спонукати дітей самостійно ставити запитання за змістом твору та відповідати на запитання співрозмовника.

Процедура виконання:

Дітям пропонується прочитати твір, відтворити його зміст (якщо дитина не відтворює зміст, можна запропонувати відтворити його за сюжетними картинками), поставити партнеру три запитання за змістом твору. Після цього партнер ставить три запитання за змістом, а дитина має дати на них змістовну відповідь. За правильне питання та відповідь дитина отримує фішечку.

Матеріал: текст твору, сюжетні картинки до твору.

Зимова історія

Жив у лісі маленький сіренький зайчик. І от прийшла до лісу зима. Все вкрила товстою білою ковдрою, а зайчику подарувала біленьку пухнасту шубку. Дуже зрадів зайчик такому дарунку, адже тепер вовк не зможе його розпізнати. І подався зайчик гуляти зимовим лісом. Він прудко стрибав та залишав чіткі сліди лапок на снігу. Саме вони і допомогли голодному вовку знайти зайчика. І погнався вовк за зайчиком. А той так стрімко тікав, що аж спіткнувся та й покотився. Сніжку стало шкода зайчика. Він вирішив йому допомогти та перетворив його на білу сніжну кульку. Здивувався вовк, що зайчик зник, та й подався додому. А кулька – раз, і врізалась в пеньок. Озирнувся зайчик, а вовка немає.

Обробка отриманих результатів:

1 бал – низький рівень: труднощі у відтворенні змісту твору за сюжетними картинками. Порушена змістовність та логічність викладу. Труднощі у постановці питань, хоча на деякі питання наявна коротка відповідь.

2 бали – середній рівень: відтворення зміст твору за сюжетними картинками. Іноді порушена змістовність та логічність викладу. Невеликі труднощі у постановці питань та відповідях. Звернення за допомогою у разі необхідності.

3 бали – високий рівень: самостійність у відтворенні змісту твору. Збережена змістовність та логічність викладу. Відсутні труднощі у постановці питань та відповідях. Мовлення стилістично та граматично правильне.

Показник: вміння здійснювати мисленнєві операції.

Завдання «Потяг».

Мета: діагностувати уміння дітей здійснювати операції аналізу, порівняння, класифікації.

Процедура виконання:

Дітям пропонується розглянути пари картинок. Визначати чим вони схожі та чим відрізняються. Покласти картинки до вагончика та назвати його (дати узагальнююче слово).

Матеріал: картинки із зображенням пари предметів: слива–вишня, тарілка – склян-ка, валинки – туфлі, шапка – панамка, картинка потяга.

Обробка отриманих результатів:

1 бал – низький рівень: дитина не виконує завдання, не може порівняти предмети, дати узагальнююче слово.

2 бали – середній рівень: перераховуються окремі ознаки, які є несуттєвими для визначення узагальнюючого слова.

3 бали – високий рівень: відразу дається узагальнююче слово, дитина з легкістю встановлює подібність та відмінність.

Кількісні показники когнітивно-діяльнісного критерію

Таблиця 2

Група	Кількість дітей, що виконали завдання (%)					
	Показники					
	вміння ставити питання та відповідати на питання співрозмовника			вміння здійснювати мисленнєві операції		
	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	0 %	33,33%	66,67 %		58,34 %	41,67 %
КГ	25,0 %	41,67 %	33,33%	41,67 %	33,33%	25,0 %

таблиці 2 видно за показником вміння ставити питання та відповідати на питання співрозмовника, що 25,0 % дітей КГ виявили високий рівень, в ЕГ високий рівень відсутній. 33,33 % ЕГ та 41,67% КГ виявили середній рівень, 66,67% ЕГ та 33,33% КГ – низький рівень. За другим показником високий рівень виявили 41,67% КГ, середній – 58,34% ЕГ та 33,33% КГ, низький – 41,67% ЕГ та 25,0% КГ.

Висновки. Визначені критерії та показники відображають характеристику окремих компонентів пізнавальної діяльності та інтересів. Вони дозволяють дослідити рівень пізнавальних здібностей. Розроблені методи діагностики можуть слугувати інструментарієм визначення рівнів сформованості пізнавальних здібностей молодших школярів з ТПМ.

Соколова Г. Б.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри дефектології
та фізичної реабілітації
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Реформування системи спеціальної освіти в нашій країні та за кордоном диктує необхідність створення нових умов, що сприяють успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в сучасне суспільство.

Актуальною проблемою психолого-педагогічних досліджень є проблема психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, дітей із синдромом Дауна.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної та зарубіжної науки є велика кількість досліджень щодо особливостей дітей із синдромом Дауна. В спеціальній літературі представлено результати клінічних та психолого-педагогічних досліджень зазначеного синдрому. Низкою авторів [2, 3, 4] розглянуто у своїх дослідженнях особливості психічного розвитку дітей із синдромом Дауна, зазначено особливості розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери. Багато уваги приділяється вивченню питань, пов'язаних з інтелектуальною діяльністю дітей із синдромом Дауна.

Однією з основних передумов всебічного розвитку дитини із синдромом Дауна є створення емоційно сприятливого соціального середовища. Саме родина безпосередньо впливає на формування навичок, необхідних для успішної адаптації дитини до навколишнього середовища.

Сім'я, в якій народилась дитина із синдромом Дауна одразу стикається з рядом проблем, що стосуються матеріальних та міжособистісних питань.

В. Ткачова [5] виділяє періоди і кризові стани в родинях, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Необхідною умовою надання допомоги сім'ям, які виховують дитину із синдромом Дауна, є рання психологічна допомога батькам та всім членам родини [3]. Психологічний супровід такої родини має бути спрямований на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя. Основним завданням психокорекційної роботи з такими родинями є: допомога батькам пережити травму; ознайомлення їх з особливостями виховання й розвитку дитини із синдромом Дауна. Знання батьків про те, як поводитися з їхньою дитиною в силу її особливостей, які вони отримують на тренінгах або семінарах, уже несе в собі психотерапевтичний ефект, результатом якого стає покращення емоційних станів.

Сімейна психотерапія повинна реалізовувати певні завдання:

- зниження стресу у батьків;
- поліпшення адаптації членів сім'ї до кризових ситуацій;
- формування у батьків правильного розуміння стану дитини;
- підвищення згуртованості сім'ї;
- поліпшення комунікацій і соціальних зв'язків;

зменшення розбіжностей, що викликають емоційну напругу.

Виходячи з цього, робота з батьками дитини з синдромом Дауна має бути спрямована на нормалізацію реакції сім'ї на наявність хромосомної патології у дитини; прийняття факту особливостей дитини; стимулювання активності батьків в ухваленні рішень відносно їх дитини; посилення сімейного опору хворобі дитини; корекція психоемоційних станів: тривоги, страхів, почуття сорому, провини, нервової напруги, депресії; планування майбутнього дитини, віра в її уміння; створення гармонійного клімату в родині; дотримання однакових принципів виховання і навчання з боку батька і матері; підвищення соціалізації родини, попередження її самоізоляції.

Ефективність психологічного супроводу родини залежить від:

раннього початку роботи;

системності психологічної корекції;

одночасності роботи з матір'ю і дитиною, з батьком і дитиною, з дружиною і чоловіком, при цьому обов'язково треба враховувати особливості кожного члена сім'ї;

поступового зниження допомоги сім'ї за рахунок підвищення її ресурсів;

реалізації корекційно-педагогічної програми за допомогою членів сім'ї;

застосування індивідуальної і групової роботи з батьками і дітьми. Психологічний

супровід, на думку більшості учених, повинен включати наступні

етапи: діагностика, планування, надання допомоги і завершення роботи [3, 5]. Основними завданнями діагностичного етапу є встановлення контакту з родиною та визначення об'єму і виду необхідної психологічної допомоги. На етапі планування проводиться розробка індивідуальної програми супроводу. Метою етапу надання допомоги батькам є гармонізація міжособових стосунків, оптимізація процесу виховання; створення умов для повноцінного психічного розвитку дитини, науково-просвітницька робота з фахівцями, працюючими з дитиною. На завершальному етапі (відстежування) - аналіз ефективності проведеної психологічної допомоги.

Використовуються такі форми психологічної допомоги : професійна - надається психологом, і неспеціалізована (взаємопідтримка) - надається батьками, які вже пережили подібну ситуацію. Усі вони є важливою складовою при роботі з проблемами сімей, що виховують дитину з синдромом Дауна. У аспекті психологічної роботи найбільш відомі три моделі роботи :

«Керівництво взаємодією». Модель, спрямована на позитивну зміну відношення батьків до дитини. Вона призначена для батьків, що виховують особливу дитину, для неповних сімей. Терапевтичний вплив спрямований на: взаємодію між батьками і дитиною; розуміння поведінки дитини; усвідомлення ролі батьків житті дитини; задоволення від спілкування з нею; посилення позитивних сторін міжособових стосунків.

«Тренування взаємодії». Зміна поведінки дорослого шляхом концентрації уваги на сильних сторонах дитини, що сприяє кращому контакту з нею. Взаємодія відбувається шляхом пристроювання поведінки матері до поведінки дитини.

«Оцінка поведінки дитини». Модель сама по собі має терапевтичну дію: батьки, які знаходяться при діагностиці і оцінці поведінки дитини, бачать її здібності, особливості поведінки, темперамент. Присутність батьків може поліпшити взаємодію з дитиною, допомагає підвищити чуйність, сприяє підключенню до взаємодії.

Аналіз спеціальної літератури з проблеми психологічного супроводу дітей із синдромом Дауна свідчить про те, що недостатньо розробленою залишається проблема комплексної допомоги сім'ям, в яких виховуються такі діти. Тому, перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці рекомендацій батькам, які виховують дітей із синдромом Дауна.

Література:

1. Андрейко Б.В. Соціальні проблеми, що детермінують емоційні стани батьків дитини з порушенням розвитку // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки. Вип.1. 2016. С. 156-160.

Ковтун Р. А., Програма розвитку комунікативних здібностей дітей з синдромом Дауна. – автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец 19.00.08 – Спеціальна психологія / Р. А. Ковтун. – Одеса, 2011. – 19 с.

Кукуруза Г. В. Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : дис. докт. псих. наук : 19.00.04 / Кукуруза Г. В. – Харк. мед. акад. післядиплом. освіти. – Х., 2013. – 350 с.

Міненко А.В. Вплив батьківської сім'ї на процес формування поведінкової саморегуляції дитини з синдромом Дауна / А.В. Міненко // Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 7-8 березня 2014 р.). – К.: Київська наукова організація педагогіки та психології, 2014. – С. 93-96.

Ткачева В. В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: дис. докт. психол. наук: 19.00.10 / Ткачева В. В. – М, 1999. – 204 с.

Берегова М.І.,
викладач кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Однією з тенденцій розвитку освіти у XXI столітті стала проблема освіти дітей обмеженими можливостями, кількість яких неухильно збільшується. На сучасному етапі головним напрямом у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку є інклюзивна освіта. Модель інклюзивної школи передбачає створення для дітей особливими потребами безбар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їх потреб та надання необхідної підтримки у процесі спільного навчання із здоровими однолітками.

Перехід до інклюзивної освіти вимагає участі всіх фахівців системи освіти і наявності фундаментальних теоретичних та практичних розробок. При організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання слід враховувати, що розвиток дитини, з особливими потребами більшою мірою, ніж розвиток здорової дитини, залежить від якості освітнього середовища, змісту й характеру співробітництва, допомоги дорослого. Як зазначають В. Бондар, Н. Колупаєва, включення дітей з особливостями психофізичного розвитку у колектив здорових однолітків без спеціального психолого-педагогічного супроводу є стихійною інтеграцією та може призвести до ізоляції дитини або ускладнення її психофізичного розвитку [2]. Успішність організації інклюзивної освіти залежить від професійної компетентності вчителів. Тому одним із найважливіших завдань підготовки майбутніх корекційних педагогів є формування умінь та навичок забезпечувати психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку, сприяти їх входженню у соціум. У дослідженнях багатьох учених (О. Денисова, В. Засенко, Л. Кобріна, А. Колупаєва, О. Леханова, М. Малофєєв, С. Миронова, Н. Назарова, Е. Речицька, В. Синьов, М. Сергєєв, А. Шевцов, Н. Шматко та ін.) зосереджується увага на проблемах підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в системі інклюзивного навчання.

Мета статті: охарактеризувати основні компетенції, які має набути майбутній корекційний педагог під час підготовки до роботи в інклюзивному середовищі.

Професійна компетентність – складне інтегративне утворення, що включає широкий діапазон компонентів, які являють собою сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, особистісних якостей, поглядів і переконань, досвіду, що визначають функціонуючу та соціально-психологічну готовність педагога до творчого вирішення проблем освітнього процесу.

За словником, компетентний означено так: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 3) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [6].

На думку Ю.В. Пінчук, поняття «професійна компетентність вчителя-логопеда» – це інтегративна якість особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток дітей з особливими потребами [3].

Інклюзивні заклади освіти багато в чому змінюють роль учителя, який залучається до різноманітних взаємодій з учнями, більше дізнаючись про кожного з них, а також активно вступає в контакти із суспільством поза школою.

Перспективи розвитку інклюзивної освіти передбачають нові вимоги до роботи адміністрації та колективу школи, до рівня управління навчальним закладом, організації всієї системи його внутрішніх і зовнішніх відносин. На адміністрацію інклюзивної школи покладається обов'язок забезпечити відповідність освітнього середовища і технологій потребам соціального розвитку кожної дитини. А це значить – створити суспільство, яке б спонукало дітей до набуття досвіду, було б стимулом взаєморозуміння

соціальної взаємодії та одночасно захисним простором. Саме у такому оточенні дитина з особливими потребами може без перешкод розкритися, відчути внутрішній зв'язок зі світом, ідентичність і когерентність йому, а також свою значимість для нього.

Інклюзивній школі потрібні особливі педагоги. Йдеться про фахівців абсолютно нового типу, які є носіями гуманістичних цінностей та ідеалів, які зможуть підготувати кожного учня до безпроблемного включення в усі види громадського життя. Вони повинні володіти соціально-особистісними, загальнонауковими, інструментальними і професійними компетентностями, що гарантують справжнє, а не формальне включення учнів в освітній процес, оптимальне освоєння ними програми і, що принципово важливо, вміння вирішувати корекційно-педагогічні та соціально-реабілітаційні завдання. Їм доведеться розробити нові гуманітарні технології взаємодії, освоїти нові принципи професійної комунікації, навчитися слухати різних за профілем фахівців і приймати їх різні позиції, спільно і довготривало діяти в інтересах дитини.

М. Шеремет зазначає, що у підготовці корекційних педагогів визначальною і провідною має бути роль науки. Педагоги ВНЗ мають здійснювати цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і випускати корекційних педагогів конкурентноспроможних у світовій системі спеціальної освіти [7, с. 3-5].

Н. Савінова зазначає, що професійна компетентність учителя-логопеда визначається як комплексне поняття, що включає теоретичну, практичну, комунікативно-мовну, особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей із обов'язковим застосуванням сучасних методів, прийомів, інноваційних технологій і форм роботи із зазначеною категорією дітей та їх родинами з метою надання необхідної допомоги [4].

Корекційний педагог, який працює в інклюзивній школі повинен володіти високими показниками професійної соціальної адаптованості, лабільності, емпатійності, рефлексивності, а також вираженими перцептивними, комунікативними організаторськими здібностями. Він може успішно працювати, якщо володіє такими якостями характеру: гнучкість і толерантність; повага до індивідуальних відмінностей кожної дитини; вміння слухати і застосовувати рекомендації членів колективу; вміння працювати в одній команді з іншими педагогами тощо.

Формування професійної компетентності вчителів-дефектологів у сфері інклюзивної освіти передбачає оволодіння змістовним компонентом і технологією взаємодії фахівців у процесі супроводу дитини з порушеним розвитком як в умовах дошкільного навчального закладу, так і в умовах загальноосвітньої школи [1, с. 129].

Взаємодія корекційного педагога з усіма фахівцями, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, визначається як «міжпрофесійне співробітництво, спрямоване на вироблення та реалізацію єдиної стратегії розвитку дитини з особливими потребами, організацію допомоги його родині [1, с. 130]. Теоретичні і практичні основи професійної діяльності корекційного педагога в умовах командної роботи фахівців різного профілю (вихователя, вчителя, асистента вчителя, психолога, соціального педагога) в процесі інклюзивного навчання стають важливою і необхідною системною складовою змісту підготовки майбутніх корекційних педагогів.

Реалізація взаємодії корекційного педагога з іншими фахівцями у системі забезпечення інклюзивної освіти ґрунтується на дотриманні таких принципів, а саме: визнання інклюзії як ефективного шляху реабілітації дитини з особливостями психофізичного розвитку (тобто визнання єдиної психолого-педагогічної стратегії), використання особистісно-орієнтованих методів взаємодії з дітьми, інтерес фахівця до суміжних дисциплін, оволодіння знаннями, методиками суміжних наук, чіткий розподіл повноважень між усіма членами навчально-педагогічного процесу і дотримання пріоритетності їх участі у вирішенні конкретних педагогічних і психологічних завдань [5].

огляду на те, що в основі інклюзивної освіти закладена ідея прийняття індивідуальності кожної дитини, з одного боку, і забезпечення особливих освітніх потреб дітей з урахуванням наявних у них проблем, з іншого боку, можуть бути виділені ключові компетенції корекційного педагога, який працює в інклюзивному закладі:

Розуміння принципів інклюзивної освіти, етичної та філософської основи інклюзії.

Готовність на практиці реалізовувати ідею рівних можливостей всіх дітей незалежно від їх статі, віку, етнічної приналежності, здібностей, наявності або відсутності порушень розвитку та інших особливостей.

Володіння методами психолого-педагогічної діагностики дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Здатність передбачати основні ризики та загрози для дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах навчання в інклюзивному закладі освіти.

Вміння вирішувати проблеми соціалізації дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчального закладу.

Знання специфіки освітніх програм для дітей з особливостями психофізичного розвитку, володіння методиками та технологіями навчання таких дітей в умовах інклюзивного навчального закладу.

Вміння творчо реалізовувати нові методики та технології навчання дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні.

Готовність до взаємодії з іншими педагогами та батьками в умовах інклюзивного навчального закладу.

Вміння організувати роботу з батьками дітей, які мають порушення психофізичного розвитку.

Здатність до рефлексії своїх професійних знань, вмінь та навичок.

Література:

Зарин А.П. Учитель-дефектолог в современном обществе: миссия проблемы подготовки // А.П. Зарин, В.З. Кантор // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 128-132. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-defektolog-vsovremennom-obschestve-missiya-i-problemy-podgotovki>– Название с экрана.

Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка»/ Ю. В. Пінчук. – Київ, 2005. – 30 с.

Савінова Н.В. Акутальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів / Н.В. Савінова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 9 (Ч. 1) – 2014. – С. 162-169.

Семаго М.М. Междисциплинарное взаимодействие специалистов инклюзивного образования // М.М. Семаго, Н.Я. Семаго [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fnashideti.ru/inklusiya/182-mezhdisciplin.html>. – Название с экрана

Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – К. :
Наукова думка, 1970–1980. – Т. 11. – С. 678.

Шермет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шермет // Логопедія. – 1. – 2011. – С. 3–5.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДИКЦІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Термін «залежність» (addiction) був запозичений з лексики психіатрів для полегшення ідентифікації проблеми комп'ютерної залежності шляхом асоціації її з характерними соціальними і психологічними проблемами. Усього може спостерігатися від 1 до 10 симптомів, у які входять надмірний час, проведений в мережі, що збільшується занепокоєнням при перебуванні в реальному світі, неправді або прихованій кількості часу, проведеного в кіберпросторі або ж мляве функціонування в реальному світі. Зловживання комп'ютером веде до соціальної ізоляції, збільшується депресія, призводить до розпаду родини, невдачам у навчанні, фінансовому неблагополуччю і до втрати роботи[1].

Патологічна залежність починається тоді, коли прагнення відходу від реальності, зв'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості, стаючи центральною ідеєю, що вторгається в життя, приводячи до відриву від реальності. Відбувається процес, під час якого людина не тільки не вирішує важливих для себе проблем (наприклад, побутових, соціальних), але і зупиняється у своєму особистісному розвитку. Цьому процесові можуть сприяти біологічні (наприклад, індивідуальний спосіб реагування на алкоголь, як на речовину, що різко змінює психічний стан), психологічні (особистісні особливості, психотравми), соціальні (сімейні і позасімейні взаємодії) фактори. Важливо відзначити, що адиктивна реалізація містить у собі не тільки аддиктивні дії, але і думки про стан відходу від реальності, про можливість і спосіб його досягнення.

Термін «комп'ютерна залежність» з'явився в 1990 році. Психологи класифікують цю шкідливу звичку як різновид емоційної «наркоманії», яка викликана технічними засобами. Головний зміст комп'ютерної залежності складається з того, що комп'ютер починає керувати людиною. З часом для залежного підлітка стає важливий не результат гри, а процес, в якому втрачається контроль над часом[3].

Комп'ютерна залежність, як патологічна тяга людини до роботи або проведення часу за комп'ютером має різні стадії.

Стадія легкого захоплення. Коли людина один чи кілька разів пограла у рольову комп'ютерну гру, вона входить у смак, їй починає подобатися комп'ютерна графіка, звук, сам факт імітації реального життя чи якихось фантастичних сюжетів.

Стадія захоплення. Фактором, що свідчить про перехід людини на цю стадію формування залежності, є поява в ієрархії потреб нової потреби — грати в комп'ютерні ігри. Гра в комп'ютерні ігри на цьому етапі має систематичний характер. Якщо людина немає постійного доступу до комп'ютера, можливі досить активні дії з усунення цієї перешкоди.

Стадія залежності. Залежність може оформлятися в одній з двох форм: соціалізованій та індивідуалізованій. Соціалізована форма ігрової залежності відрізняється підтримкою соціальних контактів із соціумом (хоча переважно з такими ж ігровими фанатами). Ці гравці люблять грати за допомогою комп'ютерної мережі один

одним. Ця форма залежності менш згубна для психіки, ніж індивідуалізована форма. Людина не відривається від соціуму, не усамітнюється в собі.

Щоб вияснити, чи захоплення грою це лише хобі чи уже патологія, треба проаналізувати поведінку гравця.

Виділяють досить чіткі симптоми залежності від комп'ютерних ігор:

Психологічні симптоми: Відчуття ейфорії чи піднесеності під час роботи за комп'ютером. Нездатність зупинити роботу за комп'ютером. Де-далі більше часу затрачується на комп'ютерні ігри. Ігнорування друзів та сім'ї. Відчуття порожнечі, депресії та роздратованості поза комп'ютером. Перекладання повсякденних турбот на плечі членів сім'ї.

Фізичні симптоми:

Зап'ястний тунельний синдром — оніміння та зниження чутливості пальців. Сухі очі. Головні болі (схожі на мігрень). Болі у спині. Нерегулярне харчування — відсутність апетиту. Недотримання гігієни. Розлади сну.

Головною причиною виникнення комп'ютерної адикції у дітей психологи вважають недостатнє спілкування і взаєморозуміння з батьками і однолітками. Ігри для них – це шлях самоствердитися, бо у віртуальному світі, все залежить тільки від твого уміння грати, а не від особистих якостей та умінь. Виникає ілюзія, що ти чогось досягаєш, а в житті може бути навпаки.

Діти найбільш уразлива категорія користувачів комп'ютеру. Явище, коли дванадцятирічна дитина вже має шестилітній “стаж” гравця, тепер мало кого здивує, але занепокоїть. До того ж, на сполох слід бити ще й тому, що комп'ютер з усіма його можливостями вже стає не просто надмірним захопленням, а залежністю.

Якщо довго сидіти за комп'ютером, втрачається живий контакт з людьми, будь-які відчуття, людина просто заглиблюється у себе. Особливо це стосується дітей, у яких ще не відпрацьовані зв'язки з людьми. Батькам слід контролювати цей процес і не йти на поводу у дітей, адже від цього залежить те, як їхні діти зможуть у подальшому спілкуватися з людьми, взаємодіяти і домовлятися з ними. Рідним треба прагнути розвинути зацікавленість дитини до того чи іншого виду діяльності, щоб не бути для неї нянькою у майбутньому, вчити практичному спілкуванню вже сьогодні. У цій справі багато що залежить й від авторитету батьків, які повинні показувати приклад. І якщо вони кажуть, що можна сидіти за комп'ютером не більше години, то так повинні робити й самі.

Більшість дітей вже не уявляють свого дозвілля без комп'ютерних ігор і чату. І як тільки людина починає жити в ілюзорному світі, вона втрачає зв'язок зі світом реальним і попадає в залежність від всесвітньої мережі.

За спостереженнями дослідників, часто таке явище спостерігається у дітей з нестійкою психікою, у тих, хто розгублюється навіть перед незначними проблемами, хто за якимись причинами погано адаптується до життя. І перша ознака такої залежності – коли дитина отримує радість тільки від гри, щиро захоплюється нею, і намагається відгородитися від реальності.

Діти, які довго сидять за комп'ютером, не хочуть рухатися. Вони говорять, що в них болять ноги. І це дійсно так. Оскільки сидячий спосіб життя – це невеликі фізичні навантаження, не в повному обсязі працюють судини, порушується функція роботи м'язів.

Батьки б'ють тривогу тільки тоді, коли ситуація виходить з-під контролю. Коли діти впадають у депресії, у них з'являються невротичні розлади й розлади поведінки, тощо. Але всього цього можна уникнути. Вчасно зроблений крок назустріч дитині – це гарний шанс вирішити проблему. Головним засобом від будь-якої деструктивної залежності, у тому числі і комп'ютерної є повноцінне і гармонічне спілкування з дитиною.

Література:

Гордєєва А.В. До питання про персоніфікацію комп'ютера в інформаційних навчальних системах // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матер. Міжнар. наук. конф. 17-18 грудня 2001 р. – Т. II. – К.: Міленіум, 2002. – С.76-80.

Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры.-
М.:Педагогика,1968.-С.58-69.

Мартынова О.С. Критерии оценки Интернет-зависимости //
Психотерапия и консультирование. – М.:Просвещение, 2002. – №3. – С. 27 –
30.

Бабаніна І. О.,
викладач кафедри природничо-математичних
дисциплін та логопедії
Херсонського державного університету

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку корекційно-навчання характеризується процесами модернізації на основі культурологічної парадигми. Це передбачає пошук і впровадження практики роботи вчителів-логопедів шкільних корекційно-освітніх установ оптимальних методичних систем профілактики й корекції мовленнєвих порушень у дітей із вадами мовленнєвого розвитку у вітчизняних психолого-педагогічних джерелах однією з провідних проблем підготовки до навчання в школі є формування мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку, зокрема дітей із психофізичними порушеннями. Аналіз наукових досліджень свідчить про зростання за останнє десятиріччя інтересу вітчизняних та зарубіжних учених як до проблеми підготовки дітей до школи, так і до питань формування мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку, що забезпечує не лише соціальну адаптацію, але й виступає основним інструментом засвоєння шкільних знань. Про це свідчать праці Л. Артемової, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикової, О. Кононко, К. Прищепи, О. Проскури, Н. Уткіної, та ін..

Поняття „підготовка дітей до школи” або „підготовка до подальшої пізнавальної діяльності” у дошкільній педагогіці й педагогіці початкової школи визначається як організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною, як суб’єктом, нових знань, умінь та навичок із допомогою дорослих чи самостійно; складне утворення, структура якого включає загальну та спеціальну підготовку до школи й охоплює всі сфери діяльності дитини [1, с.72]. Ці складові є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку. О. Савченко диференціює загальну (фізична, інтелектуальна, мовленнєва, особистісно-вольова готовність) і спеціальну (засвоєння предметних знань, умінь, навичок) підготовку до школи. Реалізація на практиці основних завдань підготовки неможлива без розробки адекватних методів попереджувального та корекційно-розвивального навчання дошкільників, особливо з порушеннями мовлення. У зв’язку з цим виникає необхідність визначити напрями цієї підготовки, що забезпечать достатній рівень сформованості усного мовлення й мовленнєву готовність до школи.

Поняття „готовність” у науково-методичній літературі розглядається як інтегрований результат загальної і спеціальної підготовки до школи, сукупність особливостей дитини, що забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання: тривалий чи короткочасний психічний стан готовності організму до пізнавальної діяльності, пізнавальна активність особистості внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили, що зумовлює здатність дитини до оволодіння змістом конкретної діяльності [4, с.3].

Психолого-педагогічні дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців, переважно ХХ століття, свідчать, що розробка теорії мовленнєвої діяльності здійснюється на лінгвістичних (А. Богуш, М. Жинкін, Ф. де Сосюр, Л. Щерба), психологічних (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, В. Мухіна, Ж. Піаже, Д. Ельконін, О. Ладівір) й психолінгвістичних (І. Зимня, О. Леонтєв) засадах, трактується як сума окремих актів говоріння й розуміння, один із видів пізнавальної діяльності, як цілком самостійна діяльність.

Теоретичні основи й практичний досвід підготовки дітей до школи знаходимо ще у педагогічній спадщині Я. Коменського, який наголошував, що дітей потрібно готувати до навчання рідною мовою, і здійснив розробку принципів, завдань та змісту навчання мови на різних вікових етапах. Він розкрив загальноосвітнє та виховнє значення мови,

зробив спробу визначення критеріїв оволодіння шестирічними дітьми мовленням, ознак підготовки дітей до школи, серед яких здатність до суджень і засвоєння знань.

XVIII ст. на проблемах розвитку мовлення дітей зосереджував увагу Й. Песталоцці. Він визначив зміст навчання та спеціальні засоби оволодіння мовленням: навчання звуковимови як засобу розвитку органів мовлення, навчання словам-назвам як засобу ознайомлення з предметами; навчання мовленню як процесу застосування засобів спілкування або чіткого висловлювання власних думок про оточуючі предмети.

XIX ст. К. Ушинський акцентував увагу на навчанні дітей рідної мови, яке реалізує триєдину мету: 1) розвинути вроджену здатність до мовлення (дар слова); 2) свідоме оволодіння скарбами рідної мови; 3) засвоєння дітьми логіки мови, тобто її граматичних законів у послідовній системі. Вирішення цих завдань повинно здійснюватися одночасно.

Є. Тихеева вважала, що розвиток рідного мовлення розпочинається від перших років життя з потреби дитини у спілкуванні з іншими людьми і повинен організовуватися як у її інтересах, так і заради розвитку мовлення на лінгвістичних засадах, особливо в практиці дитячого садка. Проте, затримку розвитку мовлення, дефекти мовлення дорослих пов'язувала з недоліками, перш за все, моторного розвитку в дитинстві. Дослідниця вперше поклала термін “навчання мови” в основу всієї системи виховання у дошкільному закладі [3, с.32].

С. Русова розробила концепцію національного виховання дошкільників, стрижнем якого вважала навчання рідною мовою; виокремила низку теоретичних положень щодо мовленнєвого розвитку дошкільників, обов'язкове навчання дітей рідної мови з урахуванням національної специфіки на спеціально організованих заняттях, які вважала основним засобом виховання думки і серця кожної дитини. С. Русова окреслила засоби, методи, прийоми, форми та шляхи навчання дітей рідної мови [3, с.33].

На думку В. Сухомлинського, розвитку мовлення належить особливе місце у вирішенні проблем підготовки дітей до школи. Він рекомендував розпочинати розвиток мовлення та виховувати любов до мови з раннього дитинства, розробив оригінальну методiku навчання дітей дошкільного віку грамоті й читанню. Майбутні першокласники відвідували “школу радості” ще за рік до початку навчання, де на “уроках мислення в зеленому класі” складали казки, розповіді, оповідання за спостереженнями у природі [2, с.89].

Таким чином, прогресивні педагоги, усвідомлюючи значущість розвитку мовлення дитини з раннього віку, визначали його основні завдання, зміст, необхідність включення до структури процесу підготовки до школи, акцентували увагу на організації обов'язкового навчання дітей рідною мовою. Це відобразилося у програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку в системі дошкільної й початкової освіти.

Ряд вітчизняних учених (С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко й ін.), що вивчали психологічну готовність до шкільного навчання, виділили такі її компоненти: морфогенетичну (стан здоров'я, рівень фізичного розвитку), психологічну (інтелектуальна, емоційно-вольова, мотиваційна сфери), соціальну (соціальна компетентність, комунікативні навички) готовність. Н. Гуткіна, крім зазначених компонентів, виділяє також мовленнєвий, який передбачає достатній рівень розвитку усного мовлення, а Є. Проскура додає ще й психологічну готовність до спілкування. Враховуючи ці підходи, вважаємо, що сучасна підготовка дітей до школи повинна включати такі компоненти: морфогенетичний, психологічний, соціальний і мовленнєвий.

Більшість сучасних дослідників (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій та ін.) вважають розвиток мовлення у дошкільному віці засобом формування мовленнєвої компетентності. Зокрема, Л. Калмикова розглядає мовленнєву підготовку в двох значеннях: як загальномовленнєву та спеціальну. Загальномовленнєва підготовка – це розвиток навичок усного мовлення, комунікативних навичок, розвиток сприймання і розуміння мовлення, засвоєння мовленнєвого досвіду і чуття, а спеціальна підготовка передбачає пропедевтику вивчення мови, тобто первісне усвідомлення її знакової системи, формування основ

мовних і мовленнєвих умінь у галузі читання й письма, аналіз мовленнєвих явищ, розви-ток свідомого мовлення.

Загальномовленнєва підготовка починається від народження і здійснюється впродовж дошкільного дитинства аж до вступу до школи. Йдучи до школи, дитина має загалом опанувати рідну мову, засвоїти її літературні норми, культуру усного мовлення і спілкування, оскільки засвоєння соціального досвіду передбачає спілкування як діяльність засобами мовлення. Спеціальну підготовку Л. Калмикова розглядає як мовну (когнітивно-рефлекторну) й мовленнєву (комунікативно-рефлекторну), яка передбачає пропедевтику вивчення мови – первісну рефлексію на мовному матеріалі. Рівень комунікативних здібностей знаходиться у прямій залежності від мовленнєвого розвитку. Тільки на п'ятому році життя дитини проводиться спеціальна мовна підготовка. Вона починається з повідомлення дітям початкових знань про мову і закінчується елементарними вміннями читання і письма, аналізу мовних одиниць та контролюється за допомогою свідомості [2, с.49].

Особливості мовленнєвої підготовки висвітлено у роботах А. Богуш. Спираючись на дослідження Л. Венгера, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Пенсьєвської,

Сохіна, А. Богуш доводить, що діти повинні передусім оволодіти мовленнєвими навичками та якостями усного мовлення, що мовленнєва підготовка передбачає „оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої діяльності, формування її усвідомлення”. Науковець виокремлює основні компоненти мовленнєвої готовності до школи, а саме: певна сума знань про навколишню дійсність, змістова сторона мовлення; рівень мовленнєвих навичок: правильна звуковимова, достатній словник, граматична правильність мови, діалогічне та монологічне мовлення; висока мовленнєва активність дітей; якість мовленнєвих відповідей; оволодіння елементарними оцінювально-контрольними діями у сфері мовленнєвої діяльності [1, с.65].

Отже, зміст підготовки дітей до школи можна розглядати, як мінімально необхідний комплекс знань, умінь, індивідуального досвіду, який гарантує дитині готовність до школи як здатність компетентно поводитися у різних життєвих ситуаціях та адаптувати-ся у соціумі.

Література:

Богуш А. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. Богуш. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. — 216 с.

Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти: [навч. посіб. для студ. ВНЗ] / Л.О.Калмикова. – К.: НМЦВО, 2003. — 300 с.

Крутій К.Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці / К.Л.Крутій// Дошкільна освіта. –Запоріжжя, 2003р. –№ 1. –С. 32-38.

Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі: Автореферат дис. канд.пед.наук зі спеціальності 13.00.13 – корекційна педагогіка / Н.Г.Пахомова. – К., 2002. – 18с.

Камишна О. А.,
вчитель-логопед I категорії ЗДО №18 м. Нова Каховка
Херсонської області

ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧОЇ КІНЕЗІОЛОГІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема порушення міжпівкульних зв'язків та їх корекції стає актуальною з кожним днем для спеціалістів, працюючих в освіті, психології, медицині, які орієнтуються на вирішенні питань розвитку взаємодії півкуль кори головного мозку дитини (Т. Ахутіна, М. Безруких, В. Бехтерева, Т. Овчиннікова, А. Семенович, А. Сиротюк та ін.). Порушення цих зв'язків набирає загрозливі масштаби завдяки виникненню та накопиченню в дитячій популяції деяких феноменів: значний стрибок індексу агресивності та токсикоманій, гіперактивність та дефіциту ваги, різке збільшення випадків ліворукості, збільшення числа дітей з ознаками правосторонньої епіготовності, повальне зниження імунних механізмів адаптації та десинхронізація функціонування різних систем організму дитини, це додатково пов'язано з погіршенням екологічного стану середовища, хворобами матері під час вагітності, травмами під час пологів, латентними інфекційними та мутованими вірусними захворюваннями, технологічним прогресом у не контрольованому вигляді [1, с.2].

Психічне та соматичне здоров'я дитини викликає інтерес не просто зацікавленість спеціалістів різного профілю, а зумовлює необхідність у створенні великого поля діяльності, спрямованого на розробку та реалізацію комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь, навичок, адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, її інтеграції в соціумі.

Своєчасна корекційно-оздоровча робота сприяє розвитку відповідних психічних функцій у таких напрямках, як:

- розвиток загальної рухової координації;
- формування координованих рухів двома руками й ногами;
- розвиток координації рук і ніг, формування міжфункціональних зв'язків.
- корекція поведінки;
- підвищення стресостійкості організму;
- синхронізація роботи півкуль головного мозку;
- покращення розумової діяльності [2, с.17].

Одне з особливих місць в корекційно-розвивальній роботі з дітьми із мовленнєвим дизонтогенезом поєднує формування у них міжпівкульної взаємодії за допомогою кінезіологічних вправ.

Кінезіологія – наука про розвиток головного мозку через рухи. Вона існує вже понад двісті років та зараз активно впроваджується у всьому світі. Ця наука передбачає використання вправ, спрямованих на досягнення сбалансованого стану в організмі та включає у себе роботу на трьох рівнях: фізичний, енергетичний, психічний [2, с.16].

Кінезіологічні вправи – це комплекс рухів які дозволяють активізувати та синхронізувати міжпівкульну взаємодію головного мозку, покращити розумову діяльність, пам'ять та увагу, позбутися стресового стану, полегшити процес засвоєння дітьми навичок читання та письма [3, с. 84].

Кінезіологічними рухами користувалися ще Аристотель та Гіппократ. Зв'язок двох півкуль мозку є надзвичайно важливим не тільки для моторного, а й загального розвитку дитини. У разі його несформованості або порушення, такі дії як ходіння, робота обома руками, рукою та ногою тощо, стають недоступними, або складними для виконання, що свою чергу, призводить до погіршення розумової діяльності, пам'яті, уваги, загальної та дрібної моторики, читання та письма. Ці вправи надають можливість задіяти ті ділянки

мозку, які раніше не брали участь у навчанні. Всім відомо, що мозок дитини має унікальну можливість використовувати свої компенсаторні функції в моменти розвитку.

Цікавим є той факт, що люди можуть мислити, сидячи нерухомо, але І.Павлов у своїх роботах вважав, що будь яка думка повинна закінчуватися руховою активністю, щоб бути закріпленою. Звернувши увагу на людей навколо, можна спостерігати, що деяким легше мислити під час ходіння, погойдування ногою, постукуванням олівцем, або пальцем по столу та ін. Всі нейропсихологічні корекційно-розвивальні програми побудовані на руховій активності, що дає нам можливість розуміти, що нерухома дитина не навчається[2, с.17].

За умови проведення систематичних занять за кінезіологічними програмами в дітей з вадами мовлення покращується мовленнєва діяльність, підвищується мовленнєва активність, розвиваються міжпівкульові зв'язки, покращується пам'ять та увага, спостерігається прогрес у навчання та формується вміння керувати своїми емоціями.

Вправи поводяться щоденно упродовж 15-20 хвилин. Дітей раннього віку вчать виконувати пальчикові вправи з дотриманням загальнодидактичного принципу – від простого до більш складного. Після автоматизації пальчикових вправ з п'ятирічного віку проваджуються комплекси пальчикових кінезіологічних вправ, які складаються з трьох положень рук, які почергово змінюють одне одне. Спочатку дитина їх виконує за наслідуванням логопеда, потім – самостійно, по-пам'яті. На початку навчання починають однієї руки, потім підключаються вправи на обидві руки, рухи якими відтворюються повільно і з прискоренням (залежно від можливостей дитини). Пізніше виконання вправ відбувається дитиною із заплющеними очима, з підключенням рухів язика та з різноманітними дихальними варіаціями.

Завдяки руховим вправам для дрібної моторики пальців руки розвивається компенсаторна функція лівої півкулі та відбувається активізація міжпівкульної взаємодії, що зміцнює стресостійкість дитини під час навчання у школі.

Комплекс кінезіологічних вправ містить:

дихальні вправи, проводяться з метою покращення ритму організму, розвивають самоконтроль;

вправи для очей, проводяться з метою розвитку міжпівкульної взаємодії та підвищення енергетичного стану організму;

вправи для розвитку дрібної

моторики; вправи на релаксацію;

самомасаж;

вправи для розвитку загальної моторики, які включають в себе вправи на розтягування з метою нормалізації м'язового тонусудитини, розвитку міжпівкульної взаємодії, усунення мимовільних рухів та м'язових спазмів[2, с.18].

кожного логопеда та корекційного педагога є велика скриня рухових, дихальних, пальчикових вправ. За допомогою креативного мислення можна їх урізноманітнити, модифікувати або адаптувати, поєднавши стандартні вправи із вправами дихальної гімнастики за Стрельниковою. Прикладом вправ на розвиток міжпівкульної взаємодії є : «Кільце», «Кулак – ребро – долонька», «Лезгинка», «Дзеркальне малювання», «Вухо-ніс», «Голова – живіт», «Змійка», «Горизонтальна вісімка» та інші.

Отже, застосування кінезіологічних вправ в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку сприяє активізації та синхронізації міжпівкульної взаємодії, покращенню розумової діяльності, усуненню стресового стану і оздоровленню організму в цілому.

Література:

Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Є.Ф. Соботович //Дефектологія. – 2002.– №3.– С.2-5.

Сиротюк А. Розвивальна кінезіологічна програма / А. Сиротюк //Психолог. –2003.–№46. – С.16-18.

Семенович А.В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития / А.В. Семенович. – М.: Издательский Дом «Практика».- 2005. – 312с.

ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ФУНКЦІЯМИ МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ОНТОГЕНЕЗУ

Відповідно до вікових етапів розвитку дитини формування мовлення відіграє важливу роль у становленні її особливості. Порушення мовлення негативно впливає на розвиток усіх психічних функцій дитини, на опануванні діяльністю та поведінкою.

Проблемі розвитку мовлення, мовленнєвої діяльності та функцій мовлення присвячені роботи Л. Виготського, О. Леонтьєва, О.Лурія, Г.Розенгард-Пупко, В.Тищенко, І.Мартиненко, М.Шеремет та інших. Проблемі навчання та виховання дошкільнят мовленнєвими порушеннями присвячено окремо науково-методичні дослідження Н.Жукової, Н.Манько, О.Мастюкової, Ю.Рібцун, Л. Трофименко та ін.

процесі розвитку дитина поступово опановує провідними функціями мовлення: гносеологічною, комунікативною, планувальною, узагальнювальною та регулятивною [3, с.44].

З раннього дитинства дошкільники користуються мовою як засобом спілкування. Спочатку спілкування відбувається лише з близькими або добре знайомими людьми з приводу конкретної ситуації, в якій діти беруть участь. Здійснюється спілкування за допомогою ситуативного мовлення, яке складається з питань, що виникають у зв'язку діяльністю, при ознайомленні з новими предметами, потребою давати відповіді на питання, висловлювати певні вимоги. Воно зрозуміле співбесіднику тільки з урахуванням ситуації, про яку розповідає дитина.

Під впливом людей, з якими дитина взаємодіє її ситуативне мовлення трансформується в мовлення, зрозуміле слухачам. Динаміка стосунків з оточенням, виникнення самостійної практичної діяльності сприяє подальшому диференціюванню функцій і форм мовлення. У процесі спілкуванні з дорослими й однолітками, розвитку самостійної діяльності у дитини виникає необхідність передати свої враження, домовитися про здійснення задуму спільної діяльності, спланувати її, розподілити обов'язки, розповісти про виконану роботу тощо [1, с.30].

Нові потреби у діяльності і спілкування спонукають до подальшого оволодіння мовленням. Провідне у молодшому дошкільному віці ситуативне мовлення поступово поступається місцем зв'язному мовленню, мовленню-повідомленню. Зв'язне мовлення за довільністю перебігу психічних функцій наближається до писемного. У своїх розповідях діти спираються на власний досвід, знання, крім реальних фактів, використовують і видумані сюжети, події. Дитина користується ним залежно від характеру і змісту спілкування. У старших дошкільників ситуативне мовлення поступається зв'язному (контекстному), що помітно у їхніх побутових розповідях, переказах (незалежно від наявності картинок). Це робить мовлення більш послідовним і логічним. Важливу роль при цьому відіграє мовленнєвий зразок дорослого.

Високого рівня зв'язне мовлення досягає у старшому дошкільному віці, коли діти набувають здатності відповідати на питання точними короткими або поширеними реченнями, адекватно оцінювати висловлювання товаришів, доповнювати і виправляти їх. У віці боків вони можуть послідовно і чітко складати описову розповідь на певну тему. Подальший розвиток зв'язного мовлення відбувається у шкільному віці.

Ще вищим рівнем становлення мовлення дитини є пояснювальне мовлення, яке спирається на розвиток мислення і вимагає від дитини вміння встановлювати і відображати у мовленні наслідкові зв'язки, які повинен зрозуміти співрозмовник [2, с.55]. У результаті створення дорослими спеціальних умов, які вимагають розкриття смислу пояснення, старші дошкільники швидко навчаються. Завдяки зв'язку з мисленням мовлення дитини

важливим засобом планування і регулювання її практичної поведінки. У цьому полягає його планувальна функція, яка виникає у 4-5-річних дітей. Вона є провідною особливістю мовленнєвого розвитку дітей і виявляється у вигляді «мовленням в голос», а з часом переходить у внутрішній план (промовляння про себе). Дошкільник розповідає про власні дії, планує майбутнє, аналізує їх результати.

дошкільному віці ускладнюються зв'язки між мисленням і мовленням, формується узагальнювальна функція мовлення, у процесі реалізації якої мовлення використовується як інструмент мислення. Психологічний механізм цього явища полягає у фіксуванні у слові результату пізнавальної діяльності, закріпленні його у свідомості дитини. Вона не лише констатує сприйняте, відтворює минулий досвід, а й міркує зіставляє факти, робить висновки. Включення мовлення в пізнавальну діяльність забезпечує інтелектуалізацію усіх пізнавальних процесів: воно супроводжує чуттєве пізнання, змінює співвідношення мислення і дії, закріплює оцінки, судження, що сприяє розвитку вищих форм інтелектуальної діяльності [2, с.69].

Мовлення дитини, замінюючи практичну співпрацю з дорослими та їх допомогу, виконує регулятивна функція мовлення. Важливим етапом у розвитку розуміння інструкції і становлення регулятивної функції мовлення є самостійна організація дошкільниками своєї діяльності на її основі. Внаслідок цього їхня діяльність починає відбуватися за єдиним планом, який виникає до її початку під впливом інструкцій дорослого.

дошкільному віці з'являється само регулятивна функція мовлення, коли мовлення переміщується як результат діяльності на її початок, не лише фіксуючи результати, а й передбачаючи їх. Дитина все більше користується цією функцією у своїй діяльності, особливо під час її планування, прийняття рішення, практичного виконання. Планування діяльності у мовленні значно підвищує її ефективність, утверджує задуми, полегшує і скорочує шлях до результатів. На основі планування практична і розумова діяльність стають довільними і цілеспрямованими [3, с.35].

Важливими аспектами мовленнєвого розвитку у дітей 5-6-річного віку є усвідомлення мовної дійсності у процесі спеціально організованого навчання, набуття вміння викладати свої думки зв'язно, логічно перетворювати міркування на способи розв'язання інтелектуальних завдань, а мовлення на інструмент мислення і засіб пізнання, інтелектуалізація пізнавальних процесів.

Отже, порушення опанування мовленнєвими функціями може негативно впливати не тільки на комунікативну діяльність дитини, але й на розумовий розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності. Це обумовлено обмеженістю соціальних, вербальних контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього світу.

Література:

Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П.Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144с.

Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку: [навчально-методичний посібник] / Н.В. Манько. – К.: КНТ, 2008. – 256с.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н.Цейтлин. – Санкт-Петербург: Издательский дом “Мим”, 1997. – 192 с.

Кукса Е.В.,
асистент кафедри дефектології
та психологічної корекції
ЛНУ імені Тараса Шевченка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР

На сучасному етапі перетворення системи навчання дітей із ЗПР і впровадження інклюзії, спеціальна освіта вимагає більш раннього розвитку передумов навчальної діяльності цієї категорії дітей та потребує якісних перетворень, що сприяють підвищенню ефективності психокорекційної роботи. Одним із засобів оптимізації процесу навчання, що володіє якісно новими можливостями є використання сучасних комп'ютерних технологій. Їх впливу на процес підвищення якості освіти присвячені роботи Д. Богданової, Ю. Кузнецова, Е. Машбіца, Е. Полат, В. Тихомирова та ін.

Аналіз досліджень вчених та практиків спеціальної освіти (О. Гончарова, О. Кукушкіна, Т. Королевська та ін.) у сфері використання комп'ютерних технологій в спеціальних закладах, дає підстави визнати ефективність їх впровадження для різного роду корекції порушень розвитку дітей.

Комп'ютерні технології належать до числа ефективних засобів навчання, все частіше застосовуються у спеціальній педагогіці та психології та сприяють досягненню максимально можливих успіхів у розвитку дитини (І. Воробйов, М. Галаніна, О. Кукушкіна, М. Кулішов та ін.) [4].

Діти із ЗПР приходять до школи з особливостями, притаманними для старших дошкільників. Їх навчальна діяльність відрізняється ослабленням регуляції та недостатньою цілеспрямованістю діяльності. Несформованість у них внутрішньої пізнавальної мотивації й провідна роль зовнішньої (ігрової) мотивації до навчання свідчить про недорозвиток мотиваційного компонента вольової діяльності, що необхідно для застосування вольових зусиль при виконанні навчальних завдань [3].

Л. Кузнецова відзначає затриманий розвиток емоційно-вольової сфери, яка забезпечує довільну саморегуляцію особистості.

І. Марковська, В. Лебединський, О. Нікольська виявили, що регуляторні функції дітей із ЗПР порушені в ланці контролю. У дітей із ЗПР є труднощі в орієнтуванні у навчальних завданнях, в застосуванні правил, інструкції, зразка, неусвідомлення структури завдання, способу його планування й виконання (С. Домішкевич, Н. Королько, В. Лубовський, У. Ульєнкова).

Слабкість мовленнєвої регуляції дій (Н. Борякова, Г. Жаренкова, В. Лубовський, У. Ульєнкова) також ускладнює формування у дітей з ЗПР довільної регуляції власної діяльності, здатності прогнозувати її результати.

Все вищезазначене, безсумнівно, лежить в основі труднощів освоєння цими дітьми навчальної діяльності.

Аналіз специфічних проявів навчальної діяльності дітей із ЗПР дозволяє виявити їх особливі освітні потреби і обґрунтувати необхідність запровадження спеціальних освітніх умов для цілеспрямованого розвитку передумов навчальної діяльності (регуляторної, мотиваційно-вольової сфери та ін.), зробити їх метою психокорекційної роботи з дитиною, тому що вони сприяють ефективному становленню її навчання.

Корекційно-виховна робота з дітьми із ЗПР передбачає використання спеціалізованих або адаптованих комп'ютерних програм (навчальних і розвиваючих). Ефект їх застосування залежить від професійної компетенції педагога, вміння використовувати нові можливості в системі навчання кожної дитини [2].

Для комп'ютеризації певних завдань, розробки нової високоякісної і діючої програми абсолютно необхідна тісна співпраця кваліфікованих фахівців з програмного забезпечення і досвідчених педагогів та психологів спеціальної освіти. Комп'ютеризація не заміщує фахівця, а лише надає додаткову розширену можливість навчання.

Інформаційні технології навчання розробляються з урахуванням класичних дидактичних принципів, та комп'ютерні технології визначили два нових: індивідуалізації навчання та активності. Комп'ютер забезпечує візуалізацію (наочність) навчального змісту алгоритмізацію навчальної діяльності. Інформаційна технологія навчання дозволяє розглядати учня як суб'єкт навчання. Це можливо через індивідуальну, більш самостійну форму навчання, яка здійснюється за загальною методикою навчальної програми.

Щодо дидактичних принципів, то «науковість» визначає зміст і способи засвоєння навчального матеріалу, які повинні бути адекватними сучасним науковим способам пізнання. Системний підхід до надання навчального матеріалу, його структурування та виділення основних понять і зв'язків між ними є основою для розробки змісту комп'ютерної навчальної програми. Сам зміст при структуруванні і виділення різних рівнів складності засвоєння учнями матеріалу дозволяє розглядати більш широкі поняття навчального предмета, пов'язувати ці поняття з іншими предметами, вивчаючи їх у взаємозв'язку.

«Доступність» при комп'ютерному навчанні переходить від загальної, для певної вікової групи, в принцип індивідуальної доступності. Навчальний матеріал у комп'ютерному навчанні передбачає наявність різних шляхів і швидкостей проходження навчального курсу, надання допомоги у вигляді пояснень, підказок, додаткових вказівок та завдань, постійно контролює і підтримує на необхідному рівні мотивацію учня.

«Інтерактивна наочність» дозволяє побачити те, що не завжди можливо в реальному житті навіть за допомогою точних приладів. З об'єктами у комп'ютерній формі можна здійснити різні дії, вивчити як їх статичне зображення, так і динаміку розвитку в різних умовах. Різні форми представлення об'єкта можуть змінювати одна одну і за бажанням учня, і по команді програми. Програма повинна мати тільки ту модель, яка сприяє реалізації дидактичних цілей і цю модель слід пред'явити в формі, що дозволить найбільш чітко розкрити істотні ознаки, зв'язки і відносини об'єкта, які мають бути в програмі адекватно зафіксовані кольором, звуком і т.д. Когнітивна комп'ютерна графіка візуалізує ті знання, для яких ще не знайдені текстові описи, або які вимагають вищих ступенів абстракції [5].

Систематичність і послідовність у комп'ютерному навчанні характеризується послідовністю специфічних дій, частина яких притаманна тільки комп'ютеру: сприйняття інформації з екрана, робота в знакових моделях, введення відповіді з клавіатури та ін. Послідовність виступає як черговість видачі навчальних фрагментів програмою, побудова і коректування найбільш ефективної послідовності при самостійній роботі учня. У залежності від змісту матеріалу, послідовність надання знань може будуватися за індуктивним, або дедуктивним методом.

Свідомість у комп'ютерному навчанні забезпечується методикою організуючої стратегії, якій віддається перевага в сучасних інформаційних технологіях навчання: учню повідомляються цілі і завдання навчання, відомості про предметну діяльність та основні етапи її здійснення.

Принцип комунікації, організації діалогу між комп'ютером і учнем, надає можливість когнітивності комунікації.

Комплексний корекційний вплив на дітей з ЗПР здійснюється на основі ряду методолого-методичних принципів. Одним з найбільш важливих є онтогенетичний принцип, що враховує вікові, психофізичні особливості дітей, характер наявного в них порушення. Це орієнтує корекційний вплив на усунення або згладжування, корекцію або компенсацію інтелектуальних, мовленнєвих й емоційних порушень.

Діяльнісний принцип має на увазі проведення роботи з дитиною при організації спільної з ним діяльності. Принципи й прийоми психолого-педагогічного впливу в подоланні відхилень у розвитку дитини опираються на облік сензитивних періодів розвитку кожної психічної функції й різних видів діяльності дитини.

Комп'ютерно-опосередковані технології, застосовані в корекційно-розвивальному навчанні, повинні відповідати й корекційно-розвиваючим принципам.

Комп'ютерні завдання складаються так, що дитина може уявити не одиничне поняття або конкретну ситуацію, а отримати узагальнене уявлення про всі схожі предмети чи ситуації. Також, дитина рано починає розуміти, що предмети на екрані – це не реальні речі, а знаки цих речей. Так починає розвиватися знакова функція свідомості - розуміння того, що є декілька рівнів оточуючого нас світу: реальні речі, малюнки, схеми, слова або числа і т.д.

Для дітей із ЗПР комп'ютер просто незамінний, оскільки передає інформацію в привабливій для дитини формі, що не тільки прискорює запам'ятовування змісту, але і робить його осмисленим і довготривалим.

Комп'ютер викликає у дітей живий інтерес: спочатку як ігрова діяльність, а потім як навчальна. Цей інтерес і лежить в основі формування таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільні пам'ять і увага, і саме ці якості забезпечують психологічну готовність дитини до навчання в школі [2].

Комп'ютерні завдання вчать дітей долати труднощі, контролювати виконання дій, оцінювати результати. Завдяки комп'ютеру стає більш ефективним навчання цілепокладанню, плануванню, контролю і оцінці результатів самостійної діяльності дитини, через поєднання ігрових і неігрових моментів. Дитина входить в сюжет ігор, засвоює їх правила, підпорядковуючи їм свої дії, прагне до досягнення результатів. Таким чином, комп'ютер допомагає розвинути не тільки інтелектуальні здібності дитини, а й виховує вольові якості [1].

Комп'ютер дозволяє істотно змінити способи керування навчально-пізнавальною діяльністю, занурюючи дітей з ЗПР в певну ігрову ситуацію. Дитина може сама задавати комп'ютеру бажану форму допомоги (демонстрація способу розв'язання з докладними коментарями; вказівка на принцип рішення), спосіб викладу навчального матеріалу (розгорнутий або стиснений, з ілюстраціями чи без). Комп'ютер направляє дії учнів і сам керується ними.

Важливо, що набагато розширюються можливості способів постановки навчальних завдань, а також способів управління процесом їх вирішення. Комп'ютер дозволяє якісно змінити контроль за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому гнучкість управління навчальним процесом.

Слід також зазначити, що навчальні програми підтримують такі форми (або їх сукупність) організації навчального процесу: пред'явлення навчального матеріалу і питань, на які необхідно дати відповіді; пред'явлення завдань в навчальному середовищі (можливо ігровому), в якому учень повинен досягти заданих цілей шляхом планування

виконання деяких дій; пред'явлення завдань, що вимагають від дитини відтворення послідовності міркувань, або «збирання» правильного результату на основі знань, наданих системою (інтелектуальні системи підтримки міркувань учнів); видачі відповідей учню на сформовані ним запитання.

Отже, одним із напрямів підвищення ефективності та якості корекційного та навчального процесу в роботі з дітьми із ЗПР є впровадження комп'ютеризованих методик та створення різнопрофільних корекційних та навчальних програм. Досвід фахівців з методики використання комп'ютерних технологій висвітлює низку переваг використання комп'ютеризованих завдань.

Таким чином, комп'ютерні технології є перспективним засобом корекційно-розвиваючої роботи з дітьми з ЗПР. Комп'ютер значно розширює можливості пред'явлення

навчальної інформації, дозволяє підсилити мотивацію дитини. Застосування мультимедіа технологій дозволяє моделювати різні ситуації й середовища. Ігрові компоненти, включені ці програми, активізують пізнавальну діяльність дітей й підсилюють засвоєння матеріалу. За умови систематичного використання електронних мультимедіа програм у навчальному процесі в сполученні із традиційними методами навчання й педагогічними інноваціями, значно підвищується ефективність навчання дітей з різнорівневою підготовкою й різними інтелектуальними здібностями. Комп'ютерні технології дозволяють ставити перед дитиною й допомагати їй вирішувати пізнавальні й творчі завдання з опорою на наочність і провідну діяльність. Завдяки комп'ютеру стає ефективним формування цілепокладання, планування, контролю й оцінки результатів діяльності шляхом об'єднання ігрових і неігрових моментів. Принципово новою для сфери навчання є інтерактивність, завдяки якій учні можуть у процесі аналізу мультимедіа об'єктів динамічно управляти їх змістом, формою й здійснювати інші подібні маніпуляції для досягнення найбільшої наочності.

Література:

- Алексєєв В.Д., Давидов Н.А. Педагогічні проблеми вдосконалення навчально-го процесу на основі використання ЕОМ. - М.: ВПА, 1988.
- Андрєєв О.А., Барабанщиків А.В. Педагогічна модель комп'ютерної мережі / Педагогічна інформатика № 2, 1995 р., с. 75-78.
- Дети с задержкой психического развития. Ульєнкова У.В. - Нижний Новгород, 1994.
- Кукушкіна О. І. Комп'ютер у спеціальному навчанні. Проблеми, пошуки, під-ходи // Дефектологія. 1994. - № 5.
- Куликова Е. А. Развитие самостоятельности школьников средствами интерак-тивной технологии (компьютерными играми): Автореф. дисс. канд. пед. наук (13.00.01).-СПб., 1999.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Реформування спеціальної освіти в Україні передбачає наступність дошкільної і початкової освітніх ланок у формуванні мовленнєвої готовності дітей із дизартрією до навчання в школі, використання ефективних педагогічних прийомів та системи організаційно-методичних і корекційно-логопедичних заходів для формування мовленнєвої готовності (Н.Пахомова, Є. Соботович, В.Тарасун, М.Шеремет та ін.).

Усне мовлення є показником освіченості та загальної культури людини, а для дітей дошкільного віку – одним із інформативних показників диференціальної діагностики психічного розвитку й мовленнєвої готовності до навчання. У зв'язку з цим сучасні вчені надають важливого значення дослідженням закономірностей формування усного мовлення у дітей як в умовах нормального онтогенезу, так і з обмеженими психофізичними можливостями, зокрема із вадами мовленнєвого розвитку [1, с.34].

Пізнавальна діяльність дошкільників має свої відмінності від навчальної активності учнів початкової школи: знання дошкільника мають практичний характер унаслідок дійового та наочного досвіду ознайомлення з довкіллям; учень, у свою чергу, засвоює знання про навколишнє в системі теоретичних понять у міру оволодіння писемним мовленням. Саме тому етап переходу від практичного до теоретичного засвоєння знань без достатньої мовленнєвої підготовки може спричинити тривалу адаптацію до школи й порушення психологічного характеру: страхи, небажання відвідувати школу.

перших днів навчання дитина потрапляє в середовище, що висуває значні вимоги до рівня мовленнєвого розвитку, і, якщо наявні його порушення, зокрема звукової сторони мовлення, процес навчання може настільки ускладнитися, що продовжувати його учень зможе лише в умовах спеціальної школи. Тому від своєчасного виявлення та корекції порушень усного мовлення, від мовленнєвої підготовки зокрема й підготовки до школи в цілому залежить успішність подальшого навчання дитини й вибір форми здобуття освіти – за програмою спеціальної школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення або за програмою інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти [3, с.69].

Об'єктивний аналіз практики організації підготовки дітей до школи в сучасних умовах свідчить, що процес формування мовленнєвої готовності дітей дошкільного віку ускладнюється й уповільнюється наступними суперечностями:

між докорінними змінами в системі національної освіти, законодавчо-методичною базою дошкільної освіти і наявним станом підготовки дітей до школи, його консервативними організаційно-педагогічними засадами, скороченням мережі дошкільних закладів;

розбіжностями в розумінні складових життєвої компетентності у змісті підготовки дітей до школи сім'єю, дошкільним закладом і школою, що призводить до порушення процесу загального та мовленнєвого розвитку дітей;

перевагою формування навичок писемного мовлення (читання й письма) під час підготовки до школи і гуманітарними виховними тенденціями сучасної освіти, що гальмує розвиток і вдосконалення усного мовлення дітей;

недостатнім вивченням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей, зокрема стану мовленнєвої діяльності, що не відвідують дошкільні заклади, і об'єктивною необхідністю надання дітям із вадами мовленнєвого розвитку своєчасної комплексної корекційної допомоги [28, с.5].

Таким чином, сьогодні наявні розбіжності між сучасними вимогами до мовленнєвої готовності дітей до школи і педагогічними умовами забезпечення цього процесу в умовах

дошкільних освітніх закладів і спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей із важкими вадами мовлення, де здійснюється підготовка дітей до школи.

Дослідження психолого-педагогічних особливостей дітей із порушеннями мовлення, проведені вітчизняними й зарубіжними науковцями Г. Каше, Р. Левіною, Є. Соботович, В. Тарасун, Г. Чіркиною, М. Шевченко, М. Шеремет, свідчать, що у таких дітей наявні специфічні особливості загального психічного й мовленнєвого розвитку.

Теоретичний аналіз сучасної науково-методичної літератури з питань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку свідчить, що одні науковці значну увагу у формуванні мовленнєвого спілкування надають середовищу (К. Крутій, Н. Маковецька), інші (М. Гелемєва, Т. Пироженко, С. Хаджирадева) вбачають ефективність мовленнєвого розвитку організації цілеспрямованої педагогічної роботи у сенситивний період, особливо на 6-му році життя, і в стосунках між людьми як рівноправними суб'єктами й партнерами та в активній взаємодії з дорослими й однолітками.

Зв'язку з цим, цілеспрямовану підготовку до школи як інтегровану діяльність із навчання мови й мовлення на основі мовленнєво-комунікативної взаємодії з оточуючими доцільно розглядати як необхідну умову організації процесу формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Література:

Винарская Е.Н. Дизартрия / Е.Н.Винарская. – М.:Астрель, Транзиткнига, 2005. – 141 с.

Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста минимальными дизартрическими расстройствами: [учебное пособие] / под ред. Е.А. Логиновой. — СПб.: Союз, 2004. – 192 с.

Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів В.В. Тарасун. –К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2.014.6 (476) (043.3)

Дубешко Н. Г.,
завідувач кафедри дошкільної освіти та технологій,
кандидат педагогічних наук
Барановичського державного університету
(м. Барановичи, Республіка Білорусь)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность. Эффективность процесса управления качеством образования в учреждении дошкольного образования зависит от профессиональной подготовленности руководителя к организации данного процесса. Между теоретико-методологической разработанностью проблемы управления качеством дошкольного образования и современной практикой использования мониторинговых механизмов управления качеством образования сложились противоречия, разрешение которых представляется возможным при реализации теоретико-практической и профессионально-личностной подготовки руководителей учреждений дошкольного образования по управлению качеством дошкольного образования.

Исследование опыта работы руководителей учреждений дошкольного образования по использованию мониторинговых механизмов управления качеством образования позволяет утверждать, что для эффективной реализации данной процедуры необходимо создание определённых организационно-педагогических условий.

Цель статьи: раскрыть содержание и методику академической подготовки руководителей учреждений дошкольного образования с целью формирования у них профессиональных компетенций в области управления качеством образования.

Основная часть. Теоретическая подготовка руководителей к использованию мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования осуществлялась нами на основе методических рекомендаций [1; 2; 3; 5; 6] и авторских учебных программ и учебных модулей дополнительного образования взрослых «Управление качеством дошкольного образования», «Организация мониторинга качества образования в дошкольном учреждении», «Управление качеством образовательного процесса в учреждении дошкольного образования», которые включены учебные планы повышения квалификации заведующих и заместителей заведующего по основной деятельности учреждений дошкольного образования.

При разработке содержания авторских учебных программ и учебных модулей обоснована актуальность, сформулированы цели, задачи, требования к их освоению, которые определены образовательными стандартами Республики Беларусь; в учебно-тематическом плане учебных программ определена структура содержания учебной дисциплины, методы (технологии) и формы организации обучения, различные формы контроля знаний.

Предметное содержание учебных дисциплин раскрыто по разделам и темам. Образовательный процесс представлен в учебно-методических картах учебных программ через описание разных видов учебной деятельности обучающихся: аудиторные занятия, включающие лекционные, семинарские, практические, и внеаудиторные занятия, разделённые на управляемую и контролируруемую самостоятельную работу.

учебным программам нами были разработаны информационно-методические материалы, которые представляют собой перечень основной и дополнительной литературы,

планы лекционных, семинарских и практических занятий, раздаточные материалы для самостоятельной работы и контроля знаний (перечень вопросов к зачёту, анкеты, тестовые задания). С целью научно-методического обеспечения учебных дисциплин разработаны методические указания, памятки, инструкции, комплекс мультимедийных презентаций по разделам и темам учебных программ и учебных модулей.

авторских учебных программах нами были поставлены задачи:

познакомить с основными теоретическими понятиями: «качество образования», «управление качеством образования», «мониторинговые механизмы управления качеством образования»;

способствовать расширению представлений о целях, задачах, методах, средствах мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования;

создать условия для усвоения знаний о сущности и специфике использования мониторинговых механизмов управления качеством образования;

содействовать развитию проективных умений в процессе разработки программы использования мониторинговых механизмов.

Содержание учебно-программной документации отрабатывалось на лекционных практических занятиях, что способствовало формированию теоретических знаний и практических умений использования мониторинговых механизмов управления качеством образования.

учебно-тематический план авторских учебных программ включены следующие разделы:

1. Мониторинг как механизм управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.

2. Технология использования мониторинговых механизмов управления качеством образования.

3. Разработка проекта использования мониторинговых механизмов.

4. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в управлении качеством дошкольного образования.

Содержание первого раздела представлено нами в форме обзорной лекции, в процессе которой акцентировалось внимание на определении понятия «мониторинг» в рамках функционального и системного подходов, выявлялись место и роль данного явления в структуре управления качеством образования, раскрывалась сущность мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования. Взаимосвязь основных функций управления и структурных компонентов мониторинговых механизмов управления качеством образования позволяла выделить компоненты, выступающие основой информационного обмена между функциями управления: нормативно-целевой, технологический (содержательный и процессуальный) и результативный, и определить способы и характер связей между ними.

Проблемная лекция по второму разделу позволяла в процессе интерактивного взаимодействия с обучаемыми определить основные требования, предъявляемые организации использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования, которые обусловлены выбором оптимального сочетания разнообразных типов, видов мониторингового исследования, учётом управленческих закономерностей, содержанием и процессом (алгоритмом) реализации.

Организация учебно-деловой игры по третьему разделу способствовала расширению представлений об управлении качеством дошкольного образования как одном из направлений деятельности руководителя учреждения дошкольного образования и возможностях использования мониторинговых механизмов управления качеством

образования в управленческой и основной деятельности; развитию аналитических проектировочных умений обучаемых; формированию умений адекватной оценки и самооценки своей профессиональной деятельности; совершенствованию коммуникативных навыков и умения работать в команде.

По четвёртому разделу в форме практического занятия обучаемым демонстрировались возможности и преимущества использования современных информационно-коммуникационных технологий в управлении качеством дошкольного образования на примере программно-технологического комплекса «ПараГраф» [2; 4]. Контроль и оценка теоретической подготовки обучаемых при реализации авторских учебных программ дополнительного образования взрослых осуществлялись посредством анализа ответов на вопросы к зачёту, выполнения тестовых заданий.

Выводы. Таким образом, разработка и апробация представленной в данной статье учебно-программной документации позволили нам создать необходимые организационно-педагогические условия для формирования академических компетенций руководителей в области управления качеством дошкольного образования – теоретических знаний, представлений и умений их использования в процессе управленческой деятельности.

Література:

Дубешко, Н. Г. Мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования : научное издание; препринт / Н. Г. Дубешко. – Барановичи : Баранов. гос. ун-т, 2017. – 62 с.

Дубешко, Н. Г. Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении : метод. рекомендации / Н. Г. Дубешко. – Барановичи : Баранов. гос. ун-т, 2009. – 81 с.

Дубешко, Н.Г. Методическое сопровождение студентов при прохождении методической практики в условиях современного дошкольного учреждения / Н. Г. Дубешко // Психолого-педагогические условия организации развивающей среды учреждениях образования : материалы всеукр. науч.-практ. конф., 6–7 мая 2010 г. / Херсон. гос. ун-т. – Херсон, 2010. – С. 79–81.

Дубешко, Н. Г. Программное обеспечение управленческого мониторинга дошкольном учреждении / Н. Г. Дубешко // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 1. – С. 9–13.

Захарченя Н.Ф. Формирование маркетинговой компетентности будущих педагогов как одно из направлений модернизации педагогического образования / Кочурко В. И., Захарченя Н. Ф. // Педагогическое образование в России. – УрГПУ, 2015. — № 12. С. 103—106.

Захарченя, Н. Ф. Маркетинг в дошкольном образовании : практическое пособие / сост. Н. Ф. Захарченя. — Барановичи: РИО БарГУ, 2015. — 84с.

Климович М.В.,
кандидат педагогічних наук, директор
КВНЗ «Бериславський педагогічний
коледж імені В.Ф.Беньковського»
Херсонської обласної ради

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-КРЕАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО СТВОРЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність. Визначальними напрямками модернізації освіти ХХІ століття, які забезпечують подальший розвиток єдиного освітнього простору в Європі, є гуманізація, гуманітаризація, демократизація, якість вищої освіти, забезпечення конкурентоспроможності фахівців на вітчизняному і світовому рівні. Вказані тенденції спричинили появу комплексу вимог до професійних і особистісних якостей педагога.

«Нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін... Насамперед учителю буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність... Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя» [3, с. 16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи показав, що переважна більшість досліджень стосується дотичних напрямів і питань безперервності та наступності підготовки майбутніх учителів системі «коледж-вуз» (П. Решетніков, Н. Розіна, І. Чичканова, О. Чепка, М. Шипулін, Н. Гузій, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, О. Пометун та ін.).

Ми звернули увагу, що досліджуючи ефективність підготовки майбутніх учителів, автори недооцінюють значення освітнього середовища саме педагогічного коледжу. Не знайшла також системного відображення в теоретичних дослідженнях ідея створення науково-методичного середовища як засобу реалізації умов підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета нашої публікації полягає у висвітленні результатів дослідження інтелектуально-креативного компонента підготовки студентів педагогічних коледжів до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. У Концепції Нової Української Школи серед восьми ключових компонентів, що складають формулу нової школи важливе місце займає «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно» [3, с. 07].

сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «творчість», «педагогічна творчість» визначається як сукупність рис, які характеризують успішну педагогічну (зокрема, науково-методичну) діяльність. Базові поняття, які характеризують категорію «творчість», пов'язані з процесом створення нового продукту, матеріальних і духовних цінностей, оригінальних предметів, нового, що раніше було невідомим.

С. Сисоева розглядає творчу діяльність як процес особистісної самореалізації вчителя у професійно-педагогічній і науково-методичній діяльності, як педагогічну діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу [4, 97].

науковій літературі більшість науковців схильні поряд з творчими здібностями виділяти креативність.

С. Сисоева [4] розмежовує ці поняття. Під «креативною» вона розуміє таку особистість, яка має внутрішні передумови (внутрішні якості, специфіку когнітивної сфери й нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність. Творча

особистість, на її думку, – це креативна особистість, яка завдяки впливу зовнішніх факторів набула необхідні для актуалізації творчого потенціалу людини творчі мотиви, особистісні якості, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах педагогічної діяльності.

Психологічну властивість креативності в поведінці вчителя Е. Торенс [2] визначив як ту, що позитивно впливає на розвиток учнів. Найсуттєвішими рисами він визначив здатність учителя бути відкритим, вільно маніпулювати об'єктивними ідеями, розробляти власну стратегію учіння. Ці якості відкривають учителю шлях до створення науково-методичного середовища в навчальних закладах.

Досліджуючи креативність, Д. Гілфорд [1] вважав її важливими характеристиками: оригінальність, семантичну гнучкість, образну адаптивну гнучкість, здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відсутність елементів дисгармонії. Ця характеристика майбутнього вчителя пов'язана з розвитком його інтелектуально-креативного потенціалу засобами зовнішніх впливів та умов.

Нами практично доведено необхідність виділення у структурі готовності майбутнього вчителя до створення науково-методичного середовища в початковій школі інтелектуально-креативного компонента, який визначається передусім якостями, що характеризують інтелект і креативну особистість, об'єднують у сукупності: захопленість, спостережливість, образне мислення, працездатність, здатність зосередитися, здатність критично оцінювати результати досліджень, особливо власних; широкий науковий світогляд, знайомство з науковими результатами в суміжних галузях та високу інтелектуальну культуру.

процесі дослідно-експериментальної роботи особлива увага приділялася виявленню й зіставленню рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Провідним методом дослідження виступав педагогічний експеримент, що проходив природних умовах педагогічного процесу та включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

Для діагностики структурних компонентів готовності студентів до створення науково-методичного середовища і різнобічного аналізу факторів їх формування як у формуальному, так і в констатувальному експерименті було використано коефіцієнт сформованості – середньокількісне значення за кожним з критеріїв.

Важливим кроком аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи було виявлення у студентів наявної системи способів, сукупності дій, ступеня повноти і якості оволодіння системою вмінь зі створення науково-методичного середовища, що передбачає дослідження рівнів сформованості готовності за інтелектуально-креативним компонентом.

Нами було розроблено методику діагностики, яка включала: виконання студентами завдань-ситуацій, об'єднаних єдиним завданням – кейсом. Зміст завдань охоплював показники сформованості готовності в них умінь: гностичних, комунікативних, організаційних, конструктивних і діалогічних, а спосіб їх виконання потребував здійснення студентами самоаналізу й самокорекції.

На основі аналізу робіт студентів було визначено коефіцієнт сформованості груп умінь, що виступають показником їхньої готовності до створення науково-методичного середовища в початковій школі (див. табл. 1).

Таблиця 1. Коефіцієнт сформованості у студентів умінь створення науково-методичного середовища (формувальний експеримент)

Блок умінь	1-й зріз		2-й зріз		3-й зріз	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Уміння діалогічні	15,30	14,27	10,30	8,82	11,00	10,40
Уміння гностичні	15,68	15,09	11,52	10,96	11,42	10,84

Уміння комунікативні	13,55	12,42	9,90	9,20	10,10	9,58
Організаційні вміння	16,19	15,54	12,20	11,86	11,70	11,06
Уміння рефлексивні	15,52	14,64	11,52	10,70	11,58	10,74
Уміння конструктивні	15,06	14,27	11,24	10,24	11,28	10,68
Ймовірність за тестом Стюдента	0,17		0,19		0,08	

Якісний аналіз даних табл. 1 чітко відображує позитивні зрушення в засвоєнні студентами експериментальної групи вмінь, які є показниками сформованості цього складного особистісного утворення в майбутніх учителів початкової школи. У порівнянні

даними констатувального експерименту можна зробити висновок про ефективність упровадження активних методів, інноваційних форм, технологій під час 2-го та 3-го етапу формування експерименту, а саме: спеціальної системи завдань, видів науково-методичної діяльності, діалогових та ігрових методів, спрямованих на становлення і розвиток досліджуваних умінь студентів.

Кількісний аналіз табл. 1 висвітлює подальші перспективи щодо вдосконалення вмінь студентів щодо створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Підсумувавши результати діагностичних зрізів, зіставивши отримані дані з показниками рівнів сформованості готовності студентів за інтелектуально-креативним компонентом, ми відзначили поступові якісні зрушення в рівнях оволодіння студентами експериментальної групи компонентами вмінь створювати науково-методичне середовище, які досліджувалися за змістом інтелектуально-креативного компонента. Найбільший якісний стрибок у ступені сформованості вмінь студентів експериментальної групи спостерігається після 2-го етапу формування експерименту. У студентів контрольної групи зрушення не значні. Узагальнені результати подано в табл. 2.

Як бачимо з табл. 2, за результатами експерименту в контрольній групі, в рівнях сформованості готовності до створення науково-методичного середовища за інтелектуально-креативним компонентом статистично значущих змін не відбулося. Натомість в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка в рівнях: не стало студентів з показниками низького рівня сформованості готовності, на 8 % зменшилася кількість тих, хто мав середній рівень, на 5,6 % стало більше студентів з показником достатнього рівня і на 5,6 % збільшилося студентів з показником високого. Наочно ці процеси представлено на діаграмах рис. 1 і 2.

Таблиця 2.

**Порівняльна динаміка рівнів сформованості
готовності студентів до створення науково-методичного середовища
за інтелектуально-креативним компонентом (у %)**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	1-й зріз	3-й зріз	1-й зріз	3-й зріз
Низький	3,2	–	3,2	2,0
Середній	26,0	18,0	25,6	25,2
Достатній	33,6	39,2	33,5	34,8
Високий	37,2	42,8	38,0	38,0
χ^2 -критерій	6,5 > 7,81, $\rho = 0,05$		0,42 < 6,5	

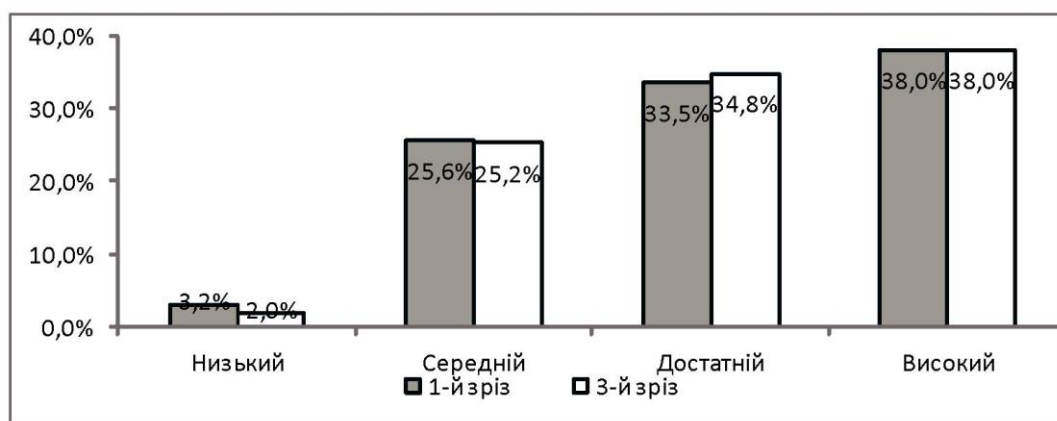


Рис. 1. Динаміка рівнів готовності студентів контрольної групи до створення науково-методичного середовища за інтелектуально-креативним компонентом

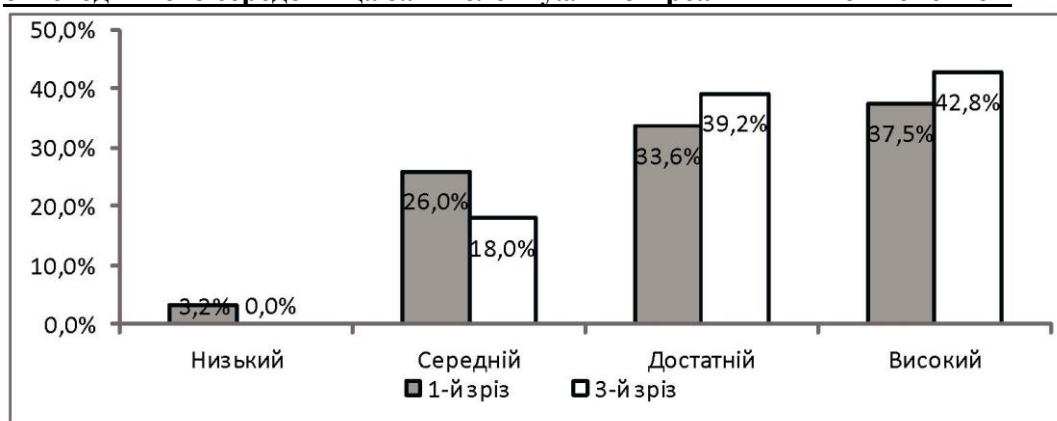


Рис. 2. Динаміка рівнів готовності студентів експериментальної групи до створення науково-методичного середовища за інтелектуально-креативним компонентом

Статистичні методи перевірки результатів експериментальної роботи показали, що найкращі результати формувального впливу досягнуто за інтелектуально-креативним компонентом сформованості готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Отримані позитивні зрушення пов'язані з введенням у навчальний процес механізмів і засобів, які забезпечували розвиток інтелектуальних та креативних здібностей, що сприяло адаптації студентів педагогічного коледжу до нових форм і видів науково-методичної діяльності.

Висновки. Одним із важливих компонентів готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища у початковій школі є інтелектуально-креативний, який спрямований на розвиток у майбутніх педагогів творчості і здатності до науково-методичної діяльності, створення середовища для їх самовиявлення у практичній діяльності, що стимулює творчість й успішність учителів у професійній діяльності.

Література:

- Guilford J.P. Some Theoretical View of Creativity / Joy Paul Guilford; ed. N. Helson and W. Bevan's // Contemporary Approaches to Psychology. – N. D., 1967.
 Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs / Ellis Paul Torrance. – N. Y. : Prentice-Hall, 1962. – 278 p.

Концепція Нової Української Школи [Електронний ресурс] : офіційний документ // Нова Українська Школа. – Режим доступу : <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczya.pdf>. – Назва з екрану. – Дата перегляду –21.03.2018.

Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

Захарченя Н. Ф.,
старший преподаватель кафедры
дошкольного образования и технологий
учреждения образования
«Барановичский государственный
университет»
(м. Барановичи, Республика Беларусь)

РАЗРАБОТКА ПЛАНА МАРКЕТИНГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность. В системе дошкольного образования на современном этапе наблюдаются такие тенденции в управлении качеством дошкольного образования, как интеграция теории менеджмента и психолого-педагогических наук; гуманизация, дифференциация и индивидуализация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования; непрерывное улучшение, ускорение и устойчивое развитие относительно удовлетворения запросов потребителей — ребёнка, его семьи, общества и государства; информатизация образования, то есть построение в учреждении дошкольного образования информационного общества на основе обеспечения универсального доступа информации, открытости системы дошкольного образования, в том числе на основе информационно-коммуникационных технологий.

Технологизация и интенсификация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования [1] проецирует возникновение таких проблем в системе дошкольного образования, как поиск новых подходов к планированию и организации образовательного процесса, использование современных интерактивных методов работы с детьми и их законными представителями, а также подготовка современного воспитателя дошкольного образования, обладающего необходимыми академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями [4], и, как следствие, модернизация управления дошкольным образованием.

Цель статьи: раскрыть алгоритм разработки плана маркетинговых мероприятий в учреждении дошкольного образования с целью повышения востребованности образовательных услуг и повышения рейтинга учреждения дошкольного образования, его конкурентоспособности.

Основная часть. План маркетинговых мероприятий в учреждении дошкольного образования — это совокупность способов осуществления стратегии. План должен содержать подробное описание, каким образом выбранная линия действий будет реализовываться на практике. Предложенные мероприятия должны быть чётко определёнными и количественно оцениваемыми, должна быть предусмотрена возможность контроля и оценки результатов реализации намеченного плана. План мероприятий разрабатывается в соответствии со стратегией, с указанием исполнителей и их обязанностей, сроков и затрат на выполнение каждого этапа.

Для этих целей руководитель учреждения дошкольного образования создаёт команду разработчиков плана маркетинговых мероприятий, в состав которой могут входить не только заведующий, заместитель заведующего по основной деятельности, но и воспитатели дошкольного образования, педагог-психолог, руководитель физического воспитания, логопед и другие специалисты [3]. Каждый член команды разрабатывает перечень конкретных действий, которые переведут учреждение дошкольного образования в новое, актуальное состояние в конкретно заданные сроки чётко прописанными методами реализации маркетинговой стратегии. При этом обязательно учитываются требуемые и необходимые ресурсы, а также закладываются риски и препятствия достижения нового результата.

Разработка плана маркетинговых мероприятий начинается с анализа программы развития учреждения дошкольного образования [2].

Соотнесение и сопоставление спроса на образовательные услуги и условий для их реализации служат основой программы развития учреждения дошкольного образования, которой сформулированы цели и задачи учреждения дошкольного образования. Так, планирование маркетинговых мероприятий начинается с формулировки цели и задач основной деятельности учреждения дошкольного образования, направленных на удовлетворение образовательных запросов детей, их законных представителей и педагогических работников учреждений дошкольного образования. Это может быть единая программа развития учреждения дошкольного образования, построенная на учебной программе дошкольного образования, или набор конкретных целевых программ образовательных услуг сверх базового компонента. Все зависит от возможностей учреждения дошкольного образования и его потенциала. Но в любом случае необходимо выделение принципов дальнейшего развития конкретного учреждения дошкольного образования в соответствии с управленческой и образовательной концепцией, в том числе и имплицитной. К таким принципам на современном этапе развития маркетинговой культуры в обществе относятся [2]:

- открытость учреждения дошкольного образования, т.е. возможность равнодоступного получения образовательных услуг для каждого ребёнка;
- демократичность учреждения дошкольного образования, то есть распределение возможностей и обязанностей между всеми участниками образовательного процесса — воспитателями дошкольного образования, обучаемыми, их законными представителями, руководителями;
- целостность образовательного процесса, что требует отбора такого содержания образования, которое поможет ребёнку удерживать и воссоздавать целостность картины мира, обеспечит осознание им разнообразных связей между его объектами и явлениями, сформирует умение увидеть с разных сторон один и тот же предмет;
- культуросообразность, то есть создание условий для формирования разнообразных познавательных интересов и ознакомления с ближайшим социальным окружением: культурой современного общества, его достижениями и развитием.

Следующий аспект планирования маркетинговых мероприятий в учреждении дошкольного образования — составление информационной справки об учреждении дошкольного образования [2]. Это необходимая составная часть программы развития учреждения, которая призвана выполнить важные функции как по отношению к команде разработчиков программы, так и по отношению к её внешним экспертам. Разработчики программы развития, собирая материал для справки, начинают лучше осмысливать достигнутый уровень развития своего учреждения, а внешние эксперты, читая такую справку, способны быстро войти в курс основных достижений и проблем учреждения дошкольного образования. Информационная справка представляет собой информационный текст. Он не носит аналитического характера, поэтому необходимо, прежде всего, кратко изложить важнейшую информацию об учреждении дошкольного образования:

- указать наименование и статус учреждения дошкольного образования, важнейшие этапы его истории;
- охарактеризовать состояние материально-технической базы;
- составить «социальный портрет», инфраструктуру учреждения дошкольного образования, отметив характер и степень влияния различных объектов социального окружения;
- отметить роль учреждения дошкольного образования в территориальной образовательной системе;
- дать характеристику контингента воспитанников;

- описать подходы к диагностике результатов образовательного процесса;
- дать количественную и качественную характеристику коллективу;
- описать систему методической работы с педагогическими кадрами;
- дать характеристику документационного обеспечения работы;
- указать используемое программное, учебное, научно-методическое обеспечение образовательного процесса;
- дать информацию об основных результатах образовательного процесса.

После информационной справки в плане маркетинговых мероприятий даётся аналитико-прогностическое обоснование программы развития учреждения дошкольного образования [2].

Концепция желаемого будущего состояния учреждения дошкольного образования представляет собой развёрнутое, хотя ещё и не вполне конкретизированное представление об ожидаемом результате: она не описывает то, что есть, а предписывает, что должно быть, что будет характеризовать новое учреждение дошкольного образования, каким оно может и должно стать в результате системных нововведений.

На основании данной концепции в плане маркетинговых мероприятий разрабатывается стратегия и тактика перехода учреждения дошкольного образования к желаемому будущему по следующим блокам [2]:

Стратегия развития учреждения дошкольного образования:

- основные области и направления развития предстоящих преобразований;
- конкретизация общих замыслов изменений: по возрастным группам, образовательным областям и направлениям преобразований;
- конкретные задачи обновления основной деятельности учреждения дошкольного образования по всем выделенным направлениям и соответствующие им нововведения вместе с ожидаемыми результатами;
- этапы преобразований, последовательность и сроки их осуществления.

Конкретные цели ближайшего шага развития:

- конкретные, измеримые цели и задачи образовательной системы учреждения дошкольного образования;
- конкретные, измеримые цели других структурных подразделений.

Конкретный тактико-оперативный план действий по достижению ожидаемых результатов на короткий отрезок времени:

- планы работы узких специалистов;
- методическая работа с кадрами по формированию у них гибких компетенций (soft skills);
- укрепление материально-технической базы.

Мониторинг качества образования:

- динамика удовлетворённости потребителей образовательных услуг;
- рейтинг учреждения дошкольного образования.

Однако ошибочно было бы думать, что реализация плана маркетинговых мероприятий зависит только от руководителя учреждения дошкольного образования. Необходимо тесно связать концепцию развития учреждения дошкольного образования планом действий по её претворению в жизнь. Выполнение плана маркетинговых мероприятий в учреждении дошкольного образования осуществляется командой единомышленников в условиях сформированности корпоративной культуры [4].

Заключение. Маркетинговый подход к организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования обеспечит предоставление образовательных услуг высокого качества не только гарантированных государством, но и востребованных детьми, их родителями, а также с учётом интересов профессиональной деятельности педагогических работников учреждения дошкольного образования. Алгоритм разработки

плана маркетинговых мероприятий требует мобилизации сил команды разработчиков, а его выполнение — всего коллектива учреждения дошкольного образования.

Література:

Дубешко, Н. Г. Мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования : научное издание; препринт / Н. Г. Дубешко. — Барановичи : Баранов. гос. ун-т, 2017. — 62 с.

Захарченя, Н. Ф. Маркетинг в дошкольном образовании : практическое пособие / сост. Н. Ф. Захарченя. — Барановичи: РИО БарГУ, 2015. — 84с.

Кочурко, В. И. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов дошкольного образования / Н. Г. Дубешко,

И. Кочурко // Ценности и цели современного образования: проблемы и перспективы : материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / Балт. федер. ун-т ; редкол.: И. Ю. Кукса [и др.]. — Калининград, 2014. — Ч. 1. — С. 153–157.

Кочурко, В. И. Формирование маркетинговой компетентности будущих педагогов как одно из направлений модернизации педагогического образования / Кочурко В. И., Захарченя Н. Ф. // Педагогическое образование в России. — УрГПУ, 2015. — № 12. С. 103—106.

Фенцик О.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

процесі реформування системи освіти, модернізації змісту важливого значення набуває питання управління закладами загальної середньої освіти, створення сприятливих умови для навчання, виховання, розвитку особистості майбутніх поколінь відповідно до запитів сьогодення. Тому підвищення рівня управлінської культури керівників навчальних закладів, їх комунікативної компетентності є важливою та актуальною проблемою сьогодення.

Дослідження проблеми управлінської культури керівників організацій розглядається в наукових розвідках таких науковцями, як: Б.Гаєвський, В.Іванов, М.Кабушкін, С. Королук, О.Мармаза, В.Новоселов, Л.Орбан-Лембрик, Ю.Палеха, В.Патрушев, О.Ярковой та ін.).

Оскільки управління педагогічним колективом здійснюється перш за все через спілкування, що займає 80% робочого часу, особливого значення набуває комунікативна компетентність керівника.Проблему комунікативної компетентності управлінських кадрів у своїх працях досліджують К. О. Богатирьов, Т. Браніцька, О. Брюховецька, О. Гринчук, Н. Зуенко, О. Кошинець, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Погрібняк, С. Редько, І. Шпильова та ін.

Мета статті полягає у розкритті ролі комунікативної компетентності в управлінській діяльності керівника навчальними закладами.

Насамперед розглянемо феномен «управлінська культура».

На думку С. Королук, «управлінська культура – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління» [2, с. 88]

В. Шепель культуру управлінської діяльності розглядає через поняття культури спілкування, культури поведінки, а показником управлінської культури вважає стиль управління [5, с. 212].

Управлінська культура тлумачиться також як індивідуальна й особистісна характеристика керівника, що дає змогу забезпечити здійснення управлінської діяльності. Автори посібника «Освітній менеджмент» [3]відносять культуру керівника освітнього закладу до його професійної готовності та тлумачать як готовність здійснювати управління на засадах гуманізму, відкритості, толерантності. Цим підкреслюється значення соціально-культурної складової професійної діяльності керівника, яка за характером

управлінською. Таким чином, управлінська культура в основному розглядається як характеристика управлінської діяльності, управлінської компетентності керівника

Ми визнаємо, що управлінська культура керівника навчального закладу включає управлінську етику, організаційну та загальну культуру особистості керівника, розумову культуру як визначальну характеристику професійної діяльності управлінця; культуру спілкування, характерною особливістю якої є здатність налагоджувати стосунки, створювати гармонійне комунікативне середовище.

Аналіз поняття«управлінська культура» дозволяє стверджувати, що комунікативна компетентність є складовою професійної (управлінської) компетентності.

Грунтовне вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що у науці триває дискусія навколо визначення сутності дефініції «комунікативна компетентність».

Аналіз наукових джерел переконливо доводить те, що зарубіжні науковці переважно застосовують термін «комунікативна компетенція» (communicative competence). Проте вітчизняні науковці використовуються дві категорії – «комунікативна компетентність», як здатність особистості, її готовність і спроможність до розв'язування комунікативних задач, та «комунікативна компетенція», що виявляється в наявності комунікативних знань, умінь, навичок і досвіді комунікативної діяльності.

Комунікативну компетентність у науці розглядають як «здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми», як «розвиток і значною мірою усвідомлюваний досвід спілкування між людьми», як систему внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій [6]

Ю.Федоренко вважає, що основними структурними компонентами комунікативної компетентності є мовна компетенція (лексичні, граматичні, фонетичні й орфографічні знання), мовленнєва (охоплює вміння аудіювання, читання, письма та мовленнєві вміння), соціокультурна [4].

Управління є настільки складним видом діяльності, що для його ефективності обов'язковою є наявність певних умов і вимог. Так вимагається, щоб зміст різноманітної інформації розумівся, інтерпретувався і передавався адекватно до предмету мовлення, і при цьому – однозначно усіма учасниками вербальної взаємодії. Тому важливими складовою комунікативної компетентності керівника є сформованість мовної компетенції (знання норм сучасної української літературної мови та сформовані на цій основі мовні вміння, що й свідчить про рівень володіння державною мовою) та мовленнєвої компетенції, що охоплює обізнаність з комунікативними ознаками мовлення (правильність, змістовність, точність, логічність, багатство, чистота, виразність, доречність); вміння правильно відбирати доцільні мовні засоби, які спрямовані на досягнення комунікативної мети.

Проте теоретичний огляд наукової літератури та аналіз практики управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів свідчить про існування комунікативних проблем в їх управлінні, зокрема: низький рівень комунікативних здібностей, недостатнє володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, невміння визначитися у комунікативному просторі, невміння обирати оптимальний стиль спілкування, незнання способів попередження і подолання можливих комунікативних бар'єрів.

Спілкування як професійно-етичний феномен вимагає від керівника спеціальної підготовки не лише щодо технології взаємодії, а й морального досвіду, культури в організації взаємин з учнями, батьками, колегами у різних сферах освітнього процесу. Адже існує багато чинників, які перешкоджають продуктивному спілкуванню, через що й виникають певні непорозуміння між учасниками комунікації, які переходять у недобррозичливе ставлення, образи, а зрештою — у конфлікт. До них можна віднести негативну критику, образливі порівняння, погрози, упереджений діагноз мотивів поведінки, відмова від обговорення питання та ін.

Ми погоджуємось, що структура комунікативної компетентності менеджера освіти носить складний, багаторівневий характер, при цьому її визначальну сторону задає компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у розв'язанні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним рівнем спілкування [1].

Успіх будь-якої ситуації в управлінській діяльності визначається якістю інформаційного обміну в процесі спілкування, основна мета якого - дійти до спільного розуміння, єдиної думки з приводу різних аспектів спілкування, тому керівники повинні також володіти наукою і мистецтвом спілкування, їм необхідні знання основних закономірностей і механізмів цього процесу, його структури і форм, вміння відбирати

прийоми ефективної взаємодії у різних комунікативних ситуаціях і, нарешті, мати високо розвинені комунікативні здібності.

Таким чином, управлінська культура є складовою професійної компетентності, яка визначається сукупністю теоретичних знань, практичних і навичок, необхідних для успішного виконання обов'язків; особистісних і професійних якостей, що забезпечує готовність керівника до ефективного виконання управлінської діяльності. Оскільки комунікація пронизує всі сфери діяльності керівника освітнього закладу, тому важливою складовою професійної є комунікативна компетентність.

Література:

Данченко Г.В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2002. – 43 с.

Королук С. В. Управлінська культура керівника школи / С. В. Королук // Постметодика, 2003. – № 5-6. – С. 85-8:

Освітній менеджмент : навч. посіб. [Текст] / Авторський колектив. За ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. — К.: Шкільний світ, 2003. — 392 с.

Федоренко Ю.С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування/Ю.С.Федоренко//Рідна школа. – 2002. –№1. –С. 63–65

Шепель В. М. Управленческая психология / В.М. Шепель // Теоретическая прикладная социальная психология. – М.: Мысль, 1988. – С.203–220.

Morcellini Fatelli. *Le scienze della comunicazione. Le scienze della comunicazione – Competenza comunicativa: la capacità di produrre e comprendere messaggi nell'interazione comunicativa.* Guerini e Associati, Roma, 2002, 15–22. – <http://www.inftube.com/marketing/comunicazione/Le-scienze-della-comunicazione54411.php>.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ ОЧИМА МАЙБУТНІХ НАУКОВЦІВ

УДК . 371.134

Гладка Ю.О.,
бакалавр Херсонського державного університету

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Початкова школа виконує роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання школярів, формування у них любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Стрімкий прогрес суспільства висуває нові вимоги щодо формування основ демократичного управління країною, громадою, нарешті, школою. Важливу роль у формуванні громадянських якостей особистості відіграє широке застосування у навчанні досвіду європейських країн, ефективне використання якого здатне кардинально змінити наше уявлення про сфери та засоби впливу на суспільну свідомість. Сьогодні науковцями встановлено, що успішна реалізація завдань формування ціннісної сфери молодших школярів можлива за умови поєднання різних форм громадянського виховання, а саме: інтегрування елементів громадянської освіти у зміст сучасних шкільних предметів початкової школи; залучення дітей до соціального досвіду, формування в них навички аналізувати та критично сприймати інформаційне довкілля [4].

На сьогодні у більшості країн світу формуванню громадянської свідомості людини приділяють значну увагу. Тому доцільною є передача світового досвіду і його впровадження практику нової української школи. Зокрема, у повоєнній Польщі був чітко сформований та застосований у польських середніх школах підхід до формування громадянської позиції, який сприяв усвідомленню людини громадянином своєї держави [1, 2].

Для Польщі завжди, і сьогодні однією з найактуальніших проблем, є формування школярів громадянської позиції. Як зазначає В. Герасимчук на підставі проведених конкретно-соціологічних досліджень серед польських та українських студентів, у цьому процесі значну роль відіграють гуманітарні дисципліни, окреме місце серед яких посідають історія та література.

Програмі з цих навчальних предметів значний акцент вчителі роблять на патріотичному вихованні, велика увага приділяється зіставленню і аналізу релігійних міфів та історичних легенд, суттєво розширені хронологічні рамки вивчення історії Польщі, поглиблюється вивчення політичної ситуації в країні.

На думку польських педагогів, одним із важливих критеріїв процесу виховання учнів є рівень політичної та правової свідомості, громадянської культури. У Польщі 1983 року видано програму «Головні напрямки виховної роботи у школі і навчально-виховних закладах», затверджену Міністерством просвіти і виховання. Це комплексний підхід до процесу виховання школі, у якому визначені головні напрямки і завдання виховної діяльності педагогів. Значне місце у цій програмі відведене формуванню громадянської культури, політичної та правової свідомості учнів. Внаслідок реформ, після демократичних виборів у Польщі було введено предмет «Громадянська едукація». З метою поширення серед польської молоді громадянських знань, необхідних для існування незалежного демократичного суспільства, на початку 90-х років ХХ ст. Міністерство освіти Польщі та Департамент підготовки вчителів з Мершон Центром при університеті штату Огайо (США) розробили «Проект програми громадянської освіти у демократичному суспільстві» для загальноосвітньої школи [2].

Головні завдання цієї програми: опрацювання нового змісту підручників і дидактичних матеріалів з предмета «Наука про життя в суспільстві» для основних і середніх шкіл; опрацювання програми предмета «Навчання учнів основам знань з

громадянознавства» для вищих шкіл; створення осередків освіти з громадянознавства й економіки для вчителів.

метою ефективного впровадження громадянського виховання у польських школах було розроблено посібник «Вибрані допоміжні тексти для вчителів з громадянського виховання у рамках програми з громадянської освіти у демократичному суспільстві».

Суттєві зміни програм навчальних дисциплін і введення у їхній зміст окремих аспектів громадянського виховання значним чином сприяли формуванню нового світогляду учнів у польських школах.

Україні також чільне місце посідає проблема громадянського виховання та освіти. Група науковців та педагогів розробила у межах широкомасштабного Проекту «Освіта для демократії в Україні», донором якого є Швейцарська Конфедерація, що є частиною Трансатлантичної програми підтримки громадянського суспільства за сприянням урядів США та Європейського Союзу, Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді України [3].

Україна, як член Ради Європи, підтримує й запроваджує в національну систему освіти основні положення освітньої політики, розроблені цією організацією. Упродовж останнього десятиріччя освіту для демократичного громадянства та прав людини (ОДГ/ОПЛ) було впроваджено як основу освітньої реформи практично в усіх країнах Європи, що комплексно вплинуло на різні складові національних освітніх систем: зміст освіти, підготовку вчителів, управління освітою, оцінювання, методика навчання тощо. Варто зазначити, що навчання молоді демократії практикується в європейських країнах упродовж багатьох років. Здебільшого учні отримували знання щодо політичної системи своєї країни та конституційних прав громадян. Таке навчання було частіше пасивним

формальним. Громадянство переважною більшістю молодих людей розумілось як підпорядкування законам і участь у виборах. Головною метою цього проекту стало впровадження у середніх навчальних закладах України освіти для демократії.

У рамках Проекту «Освіта для демократії в Україні», запропоновано курси з метою впровадження громадянської освіти до шкільних дисциплін у навчальних закладах України, а саме: «Людина і світ», «Права людини», «Основи економіки», «Ознайомлення з довкіллям», «Основи психології», «Психологія спілкування», соціально-психологічні тренінги тощо[4].

На прикладі деяких країн Європи і світу в цілому можна простежити ситуацію щодо громадянського виховання молоді та використати світовий досвід в освітньому процесі України, а саме: запровадити спеціально організовані навчальні курси; реорганізувати зміст навчальних дисциплін як гуманітарного, так і негуманітарного циклу; ввести в рамках ранкових зустрічей проводити серед учнів початкової школи спеціально організовані тренінги, формувати навички партнерських стосунків і сприяти взаємодії у душі громадянського суспільства.

Література:

- Герасимчук В. Історія та рідна мова в патріотичному вихованні Студентської молоді України і Польщі // Шлях освіти. 1997. № 1. С. 27–28.
- Овчарук О. Сучасні аспекти розвитку процесу демократизації освіти в європейських країнах // Відродження. 2000. № 1. С. 36–37
- Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016-2020 роки – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1018-2015-%D1%80>
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
- Навчаємо демократії : базові матеріали з питань демократичного громадянства та прав людини для вчителів / [Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вейдингер ; заг. ред. : Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вейдингер та ін.] ; пер. з англ. та адапт. Л.І. Парашенко ; заг. ред. укр. версії : Н.Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2011. – 158 с. - (Навчання і життя в демократії. Том І).

Мудра Г. Я.,
магістрант факультету
дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

сучасному суспільстві учитель перестав бути основним джерелом знань для учнів, які отримують значний обсяг інформації в інформаційно-комунікаційному середовищі, що їх оточує, створеному, перш за все за рахунок стрімкого розвитку та розповсюдження мережі Інтернет. Це вимагає від сучасної вищої професійної освіти підготовки спеціалістів, здатних орієнтуватися у численних змінних потоках інформації, критично ставитись до неї, мати змогу створювати, обробляти й передавати необхідну інформацію, постійно самовдосконалюватись в особистісному і професійному плані до вимог розвитку інформаційного суспільства.

Рішенням зазначеної проблеми є професійна підготовка майбутнього вчителя інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі, а саме – формування інформативних компетентностей. При цьому необхідно виходити з того, що вимоги до останньої, повинні стати елементом нормативної бази педагогічної освіти, який би був тісно пов'язаний з іншими її елементами.

Проблеми змісту, методів та форм навчання і виховання майбутніх вчителів початкових класів знайшли свої відображення у працях Є.Кулика, Д. Тхоржевського та інших. Питання компетентнісного підходу розкриваються Н. Бібік, В. Введенським, Дж. Равеном, С. Раковим, Ю. Татуром, А. Хуторським та іншими вченими.

Особливостям використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів присвячені роботи О. Співаковського, Л. Петувової, В. Коткової, В. Імбер, А. Коломієць, М. Левшина, Д. Мазохи, Л. Макаренко, І. Смирнової, Є. Смирнової-Трибульської, О. Суховірського, О. Шиман та ін.

Метою статті є розкриття та аналіз сучасних підходів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Інформатичні компетентності учителів початкових класів нами розуміються як особливий тип організації теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної політики. Водночас аналіз інформативних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів свідчить про те, що вони не зводиться до знань і вмінь організації педагогічного дослідження і роботи з комп'ютером, але й передбачають необхідну обізнаність в сфері дидактики й теорії виховання. При цьому компетентність не вичерпується вузькопрофесійними межами.

Рівноправними сьогодні виступають такі змістовні компоненти інформатичних компетентностей вчителя, як креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні. Тобто вони акумулюють в собі інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих для педагога особистісних якостей [5, с. 127].

На нашу думку, важливим компонентом у формуванні інформатичної компетентності майбутніх педагогів є підтримка з боку держави, участь України в міжнародних освітніх проектах. На сьогодні державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти

України з Європейським простором вищої освіти за умови збереження й розвитку досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи [7, с.7]. З огляду на значний досвід і позитивні результати країн Євросоюзу в галузі залучення вчителів до освітніх програм і проектів, доцільною є зміна підходів до організації освітнього процесу для майбутніх педагогів України.

На часі – приєднання України до освітніх проектів, які впроваджує Європейський Союз, співпраця в науково-технологічній сфері й створення передумов для розширення міжнародного науково-технічного співробітництва.

Перший проект, який планує впровадити МОН України, – це «Академія навичок». Він розроблений у громадському середовищі й фінансується фондом Вишеградської четвірки. Він спрямований на неформальну освіту, зокрема на навчання студентів і дорослих, реалізований як соціальна мережа з високим рівнем залучення людей в постійний процес розвитку власних навичок у цікавих для них сферах. Так одним із завдань проекту є надати молодому поколінню українців знання та навички з айти-грамотності, фінансової грамотності, підприємництва, пошуку роботи.

На сьогодні в проекті близько ста п'ятдесяти лекцій, півтори тисячі тестів від 40 відомих експертів з різних напрямів освіти; він і надалі розвиватиметься й поповнюватиметься методичними матеріалами. Інший проект, над яким працює Інститут модернізації змісту освіти МОН, – це створення сучасної онлайн-платформи для дистанційної освіти школярів і обміну досвідом для вчителів [1, с.32].

Позитивним аспектом також є приєднання України до Рамкової програми ЄС досліджень та інновацій «Горизонт 2020». З погляду формування інформатичних компетенцій учителів в Україні, участь у цьому проекті дає змогу користуватися широкодіагновим Інтернетом. Для університетів це означатиме доступ до величезної кількості наукових публікацій, що пришвидшить інтеграцію України з віртуальним простором ЄС та Інтернет-простором міжнародних наукових спільнот; дасть можливість самореалізації для молодих науковців в Україні через участь у різних грантах цієї програми.

Пріоритетним завданням, яке ставить на сьогодні МОН, є підготовка Концепції розвитку ІКТ в освіті на 2016-2025 рр.; розробка методики оцінки цифрових навичок педагогів; створення онлайн-курсу з цифрової грамотності через інтеграцію соціального проекту «Академія навичок» у сайт МОН [1, с.61].

Для реалізації світових і державних стратегій із розвитку сучасної підготовки вчителів в умовах інформатизації освіти на сьогодні розроблені основні проекти, які активно використовуються в Україні та безперечно позитивно впливають на формування інформатично-методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Так, Європейською комісією була започаткована Програма навчання протягом життя (Lifelong Learning Programme). Не меншої уваги заслуговують Проект Інституту інформатичних технологій в освіті ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Information Technologies in Education) «ІКТ у професійній діяльності вчителів», проект «Teach-IT.net». Все більшої популярності набуває програма Intel «Навчання для майбутнього» («Teach to the Future»). Курси, пропонувані в межах програми Intel «Навчання для майбутнього» та «Шлях до успіху», побудовані на модульній основі і проводяться в тренінговій формі [3, с.12].

Цікавою тенденцією, що набуває популярності з кожним роком, на сьогодні є можливість студентів брати участь у міжнародних освітніх програмах, а також отримувати гранти розвитку, що надаються на навчання, дослідження, участь у заходах тощо.

Міжнародні проекти є одним із найбільш сучасних умотивованих способів успішного формування інформатично-методичної компетентності у майбутніх вчителів початкових класів.

Важливим є застосування проектної діяльності, у процесі використання якої майбутній учитель може інтегрувати знання, уміння з різних галузей науки, техніки, творчих

галузей, створити, обробити й презентувати кінцевий продукт засобами комп'ютерної техніки [2, с.63]. На нашу думку, саме проектна діяльність є потужним стимулом для організації дослідницької діяльності, дистанційного навчання й самонавчання.

Дослідження показує, що основними елементами формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів є уміння та навички:

користуватися комп'ютерною технікою, засобами для демонстрації;

використовувати відповідні програми для розробки й форматування текстових документів, створення презентацій і публікацій;

використовувати інформаційні технології для демонстрації аудіо- і відеоматеріалів;

аналізувати табличні дані й графічне подання інформації (побудова діаграм графіків);

використовувати мережу Інтернет для розв'язання педагогічних питань: організації пошуку, обміну й зберігання інформації, доступу до наукових і методичних даних, самоосвіти;

розробляти тестові завдання і організовувати комп'ютерні тестування;

навички щодо розробки власних електронних засобів навчального призначення (електронних посібників), інтерактивних дидактичних матеріалів (з використанням сучасних Інтернет-сервісів);

використовувати мережу Інтернет для розв'язання педагогічних питань: організації пошуку, обміну й зберігання інформації, доступу до наукових і методичних даних, самоосвіти [6, с.485] Для стимулювання студентів до оволодіння системою знань, необхідних для

впровадження медіа освітніх технологій у професійну діяльність, варто використовувати електронне освітнє середовище навчального закладу, можливість доступу до електронних ресурсів і дистанційного навчання [4, с.62].

Ознайомлення з веб-ресурсами для розробки інтерактивних матеріалів для початкової школи доцільно організувати під час проведення занять з методики вивчення окремих дисциплін, виконанням завдань самостійних або індивідуальних робіт [5, с.118]. Досвід застосування цих засобів повинен сформувати в майбутніх учителів розуміння переваг їх використання в навчальному процесі початкової школи: диференціація, інтенсифікація навчального процесу; підвищення мотивації учнів до навчання; можливість застосовувати різні види діяльності; формування вмінь учнів моделювати ситуацію й шукати розв'язання проблеми.

Отже, як свідчать результати нашого дослідження, інформаційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи є компонентом його загальної педагогічної культури, найважливішим показником його професійної майстерності й відповідності світовим стандартам у сфері вищої освіти. Тому професійна компетентність учителя початкових класів характеризується, крім наявності знань і вмінь у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, готовністю до самоосвіти, до розвитку творчого педагогічного потенціалу, до соціальної відповідальності, здатності до рефлексії, інформатичної творчості в навчально-виховному процесі, а також умінням самостійно ставити конкретні педагогічні завдання й знаходити способи їхнього виконання, аналізувати й оцінювати отримані результати. Додаткові можливості для студентів може надати розширення участі навчальних закладів у різних проектах і програмах міжнародних організацій; вивчення досвіду різних країн з модернізації системи освіти, зокрема аналіз системи професійного зростання «Освіта протягом усього життя», упровадження міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків тощо.

Література:

Баловсяк Н. В. Структура та зміст інформативної компетентності майбутнього спеціаліста [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/11/30.pdf

Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення / М.С.Головань // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62–69.

Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх вищих навчальних закладах / М.І.Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 3. – С. 8–15.

Петухова Л.Є. Інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкових класів (В моделі трисуб'єктної дидактики): [Навчально-методичний посібник] / Л.Є.Петухова. – Херсон: Атлант, 2010, 444 с.

Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Нікулочкіна. – Запоріжжя, 2009. – 278 с.

Смирнова-Трибульская Е.Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения: [Монография] / Е.Н.Смирнова-Трибульская. – Херсон: Айлант, 2007. – 704 с.

Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. — Режим доступу :[http:// zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сьогодні одним із пріоритетних напрямів національної політики виступає модернізація освіти щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. На жаль, організаційно-методичні засади цілісного педагогічного процесу початкової школи зорієнтовані на учня, котрий розвивається згідно з визначеними нормами для цього віку, без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей. Разом з тим процес інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в масові навчальні заклади набуває усе більшого розповсюдження. Досягнення соціальної справедливості під час отримання освіти є необхідним у міру розширення можливостей для навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в умовах загального, інтегрованого навчання.

Запровадження інклюзії в освітній простір створює необхідність підготовки висококваліфікованих та компетентних майбутніх учителів до корекційно-розвивальної діяльності в школі I ступеня. Тому, актуальним завданням професійної освіти є оновлення змісту підготовки вчителів початкових класів до майбутньої педагогічної діяльності в умовах спільного навчання дітей з особливими освітніми потребам і дітей з нормативним розвитком.

Проблемам підготовки майбутніх вчителів початкової школи до корекційно-розвивального навчання присвячено наукові праці та дослідження В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвеевої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної та інших. Однак процес підготовки вчителя початкових класів до корекційно-розвивального навчання математики висвітлено недостатньо та потребує детального вивчення. Тому темою нашої статті є «Особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до корекційно-розвивального навчання математики молодших школярів».

На сьогоднішній день вчителю початкових класів доводиться працювати з дітьми, яких визначають як «учнів з труднощами розвитку» або «дітей з обмеженими психофізичними можливостями».

Процес навчання математики учнів з труднощами розвитку є одним із найскладніших у корекційній педагогіці, адже система математичних знань базується на достатньому розвитку таких мисленневих процесів, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо. Реалізувати ці можливості вони можуть лише в умовах спеціально організованого навчання і при наявності цілеспрямованого впливу з боку педагога. У зв'язку з цим доцільно переосмислити підготовку вчителів, які працюють з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, аби спрямувати їх на здобуття спеціальних знань розвитку необхідних навичок – оцінювати особливі освітні потреби дітей, адаптувати навчальні програми, індивідуалізувати навчальний процес, працювати в команді з іншими фахівцями та батьками. Тому важливим у професійній підготовці педагогів є розуміння суті інклюзивного навчання кожним учителем, де на першому плані знаходяться особистісно зорієнтовані методи навчання [1].

Для успішного здійснення корекційно-розвивального навчання математики молодших школярів майбутній вчитель повинен знати [2, с. 360]:

- основні завдання корекційно-розвивальної діяльності;
- причини, що знижують успішність в інтелектуально повноцінного учня;
- особливості розвитку дітей групи ризику;
- систему роботи у класах і групах педагогічної підтримки;

технології, методики організації диференційованої допомоги учням. Повинен вміти:

- побачити відхилення у розвитку дитини і поставити попередній педагогічний діагноз цьому відхиленню;
- провести педагогічну діагностику відхилення, спрогнозувати напрями подальшого розвитку дитини, урахувавши наявність проблеми та її можливі наслідки;
- попередити виникнення побічних порушень розвитку;
- визначити загальні та конкретні завдання корекційно-розвивального навчання і виховання даної категорії дітей;
- планувати окремі види корекційно-розвивальної роботи;
- критично оцінювати і ефективно використовувати з метою реабілітації науково-педагогічну інформацію;
- урахувати у навчально-виховному процесі характерні для дітей з проблемами можливості та фактори компенсації, використовувати їх у корекційній діяльності;
- трансформувати навчальну, педагогічну і методичну інформацію згідно з завданнями корекційно-розвивальної роботи;
- відбирати й використовувати на практиці необхідні для рішення корекційно-розвивальних завдань методи, прийоми і засоби навчання, виховання, діагностики, корекції, профілактики;
- формувати позитивну мотивацію участі у корекційно-розвивальній роботі у дітей з особливостями розвитку і виховувати в них оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху;
- визначати результативність своєї корекційно-розвивальної роботи.

процесі підготовки педагогів до корекційно-розвивальної діяльності необхідно враховувати наступні компоненти:

- методологічний, який має на меті сформувати розуміння методологічних проблем спеціальної педагогіки;
- науково-теоретичний, який забезпечує знання теоретичних основ дефектології та суміжних із нею дисциплін;
- психолого-педагогічний, який враховує знання досягнень психолого-педагогічних наук, нових освітніх технологій;
- спеціальний, який формує знання і вміння педагога з профільної діяльності;
- практичний, направлений на формування вмінь професійно використовувати корекційно-педагогічні методи та прийоми;
- методичний, що забезпечує необхідний рівень оволодіння методиками, технологіями та дидактичним інструментарієм.

Такий підхід дає можливість проводити різні форми навчальних занять: практикуми, семінари, лекції, майстер-класи тощо.

процесі фахової підготовки студент повинен оволодіти не лише методиками навчання предметів, зокрема методикою навчання математики в початкових класах,

й отримати ґрунтовні знання з невропатології, психіатрії, спеціальної психології та психопатології, спеціальної педагогіки тощо, щоб розуміти причини та наслідки відхилень у дитини і позитивно впливати на їх розвиток. У педагогів виникає складність одночасно взаємодіяти з різними дітьми, і таким чином здійснювати індивідуальний підхід, а також виникає утруднення у розробці індивідуальних програм. Вони недостатньо обізнані з психологічними особливостями дітей, які мають вади розвитку та специфікою їх навчання.

Особливу увагу необхідно приділяти розкриттю напрямів, форм та принципів корекційно-розвивальної роботи, структуруванню корекційно-розвивальної програми, наведенню прикладів корекційно-розвивальних програм з досвіду роботи вчителів-практиків.

Для підготовки студентів до перспективи самостійного розроблення корекційно-розвивальних програм методологічно важливо, щоб вони засвоїли, що корекція як особлива форма психолого-педагогічної взаємодії теоретично базується на таких положеннях:

теоретичної концепції В. Мясіщева, відповідно до яких особистість є продуктом системи значущих відносин, тому ефективна корекція неможлива без включення в корекційний процес дитини і її сім'ї;

теорії діяльності О. Леонтьєва, яка полягає в тому, що позитивно впливати на процес розвитку – значить керувати провідною для розвитку діяльністю, в цьому випадку – впливати на діяльність з виховання дитини і на провідну її діяльність;

теорії Д. Ельконіна, згідно з якою корекційний потенціал гри полягає в практиці нових соціальних відносин, у які включається людина в процесі спеціально організованих ігрових занять;

теоретичної концепції особистості С. Рубінштейна про форми психологічних контактів між людьми [3, с. 158].

Таким чином, у процесі сучасної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення корекційно-розвивального навчання математики вони повинні оволодіти вміннями визначати пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання; розробляти індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожної дитини з урахуванням нозологій; адаптувати навчальні плани, програмовий матеріал, методи, форми навчання до індивідуальних освітніх потреб учнів; орієнтуватись на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожної дитини; ініціювати різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку молодших школярів; створювати умови для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку, набуття ними соціальних навичок.

Література:

Гаяш О.В. Організаційні засади удосконалення професійно-педагогічної підготовки педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями / О.В. Гаяш. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https:// pt.slideshare.net / ssuserc3f48c/ss-66844708](https://pt.slideshare.net/ssuserc3f48c/ss-66844708)

2. Демченко І.І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти / І.І. Демченко // Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 64. – С.358-364.

Лещій Н. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти / Н. П. Лещій // Актуальні питання корекційної освіти. – 2012. – Вип. 3. – С. 156-164.

Петушкова Л.А. Проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Л.А. Петушкова. – Режим доступу: [http:// www.narodnaosvita.kiev.ua/](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/)

Товканець Г.В.,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету
Ком'яті П. Е.,
магістрант Мукачівського державного університету

ДІЛОВА ГРА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

другій половині ХХ століття з метою оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями, навичками в різних сферах діяльності людини часто стали застосовуватися ділові ігри та їх модифікації, використання яких і у вищій школі стає ефективним засобом професійної підготовки фахівців. Гра визначається як особливий вид діяльності соціального характеру, похідний від первинного виду діяльності - праці, непродуктивна, опосередковано продуктивна, квазіпродуктивна діяльність, мотиви якої знаходяться у власне процесуальних актах діяльності - діях, операціях, вміннях, навичках, функціях тощо.

Мета статті: обґрунтувати суть і значення ділової гри як моделі майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що гра вважається особливою формою життя, що вироблена суспільством для управління розвитком дитини [7, с. 67], «механізмом самоорганізації і самоосвіти» її психіки, узагальненою моделлю формування самостійності, способом складання «свого Я», важливою універсальною формою, в якій відбуваються процеси самоперевірки, самовираження, самоствердження і реабілітації себе [3, с. 196].

Важливою для нашого дослідження є думка щодо значення гри в житті людини, яку висловив Д. Ельконін. Він зазначав, що справа не тільки в тому, що в грі розвиваються чи заново формуються окремі інтелектуальні операції, а в тому, що докорінно змінюється позиція людини стосовно оточуючого світу і формується сам механізм можливої зміни позиції і координації своєї точки зору з іншими можливими точками зору. Називаючи гру «арифметикою соціальних відносин», він трактував її як діяльність, яка виникає на певному етапі онтогенезу, як одну із провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання дитиною світу дорослих. Виділяючи різні періоди розвитку людини, учений пов'язував їх особливості з провідними видами діяльності і вважав гру в дитячому віці головним засобом, який допомагає вирішенню внутрішніх протиріч і готує дитину до виконання нових видів діяльності. Гра, як відображення моделі поведінки, виявлення розвитку складних самоорганізуючих систем, передбачає альтернативні сценарії різних процесів життя. Але в будь-якій грі закладена свобода прояву себе, імпульси творчих ходів, виборів, переваг [8, с. 150].

Український науковець В. Стрельников вважає, що навчальні ігри є «синтезом релаксичних підходів» (зняття бар'єрів, психологічної скруті) й імітаційних проблемних ситуацій, зокрема конфліктних, у яких учасники виконують відведені їм соціальні ролі відповідно з поставленою метою. Він зазначає, що широко практикуються пізнавальні імітаційні ігри та ігри пошукового характеру, результатом яких повинні бути реальні проекти перетворень, дослідження і висновки зі спірних проблем. Безпосереднє емоційне заглиблення у ситуацію, змагання і колективізм у пошуку кращих рішень, можливість широкого варіювання ситуацій, оволодіння новими методиками безпосередньо в модельованій діяльності, у процесі ділового спілкування, тренування інтуїції і фантазії,

розвиток імпровізаційних можливостей і уміння швидко реагувати на зміну обставин, зробили метод навчальних ігор дуже популярним [4, с. 169].

Г. Товканець зазначає, що навчальна ділова гра в системі підготовки у вищому навчальному закладі - це активна діяльність з проектування та моделювання системи організації навчально-пізнавальної діяльності та її підсистем й ігрового моделювання майбутньої професійної діяльності випускників в цих системах [5, с. 120].

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

ділових іграх на основі ігрового задуму моделюються життєві ситуації: гра надає можливість учаснику побувати в ролі вчителя, вихователя, керівника освітньої організації. Використання ділових ігор значно зміцнює зв'язок (студент - викладач), розкриває творчий потенціал особистості.

Традиційні ділові ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, мають на меті навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми.

навчальному процесі ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи. Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент «проробляє» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформулювати світогляд, відстоювати свою позицію. Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри, а отже, й підвищена, порівняно з традиційними методами, ефективність навчання; науково-педагогічний працівник безпосередньо перевіряє знання студентів, їхню підготовку, уміння розв'язувати проблеми.

Ділова гра визначається через поняття «модель», «імітація», «метод», «форма», «засіб», «тренінг», «трансформація», «технологія» та інші, що описують стан даного феномена в загальній структурі діяльності людини. Ділова гра в системі освіти може характеризуватися як формалізована, спрощена, спрямована на передбачувані характеристики модель конфліктної педагогічної ситуації. «Ділова гра є формою відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого» [8].

Ділова гра в енциклопедичному словнику визначається як імітація, моделювання, спрощене відтворення реальної проблемної ситуації в ігровій формі, у якій кожен учасник грає роль, виконує дії, аналогічні поведінці людей в житті, але з урахуванням прийнятих правил гри. Ділова гра застосовується як метод і засіб практичного навчання прийняття рішення в різних критичних ситуаціях, слугує засобом пізнання норм групової поведінки, освоєння процесів ухвалення управлінських рішень, як «метод імітації прийняття управлінських рішень в різних виробничих ситуаціях за заданими правилами групою людей або людини і комп'ютера з метою навчання або ж науково-дослідних цілей» [1, с. 172].

Навчальна ділова гра дозволяє за допомогою ігрового моделювання поліпшити формування професійних умінь і навичок, при якому поєднується навчальна, професійна й ігрова діяльність. Разом з тим така форма навчальної діяльності, залишаючись педагогічним процесом, спрямованим на досягнення цілей навчання, виховання і розвитку, а не цілей виробництва, є відтворенням контексту майбутньої праці в його предметному і соціальному аспектах. У навчальній діловій грі студент виконує квазіпрофесійну

діяльність, яка характеризує як навчальну, так і майбутню професійну діяльність. Він засвоює абстрактні знання-вміння-навички в контексті професії, професійної праці [2].

При формуванні навичок професійної діяльності слід пам'ятати, що чим вищий рівень кваліфікації потрібно досягти, тим більш значуще місце в його навчанні повинні займати ділові ігри. Заняття, що проводяться у вигляді рольової ділової гри, вимагають від кожного учасника об'єктивної оцінки своїх можливостей; сприяють правильному сприйняттю критики товаришів і невимушеному спілкуванню, вмінню співвіднести і зіставити свою думку з думкою однокурсників, формувати професійний інтерес, вміння співвіднести ситуацію і оперативно приймати найбільш правильне рішення.

Ігрові технології можна використовувати як на лекціях, семінарських і практичних заняттях, так і в позааудиторній роботі. В процесі проведення ділових ігор виникають проблемні ситуації і дискусії, які важко створюються на звичайному практичному занятті. Безумовно, кожен викладач може внести в ділову гру свої зміни, свої поправки в залежності від конкретних умов, а самі ділові та професійні ігри можна використовувати впродовж професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Підкреслимо, що нестандартні підходи у професійній підготовці викликають інтерес у студентів, стимулюють до навчальної діяльності, а інтерес є стимулом пізнання і мотивує процес навчання.

Отже, можна стверджувати, що саме ділова гра забезпечує відображення майбутньої моделі професійної поведінки вчителя, що передбачає залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності. Таке моделювання є важливим елементом як теоретичної, так і практичної складових професійної підготовки майбутніх педагогів під час вивчення навчальних дисциплін та проходження різних видів педагогічної практики.

Література:

- Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Бакуменко, А. М. Михненко та ін. ; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. – К. : НАДУ, 2010. – 820 с.
- Имашев А.М. Игровые технологии в функциональной подготовке будущего учителя физической культуры / А.М. Имашев // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/journal>.
- 3.Кон И. С. Социализация и воспитание молодежи / Кон И. С. // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 191–205.
- Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
- Товканець Г.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя в умовах модернізації: методологічний і методичний аспекти [монографія] / Г.В. Товканець. – Му-качево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2017. – 237 с.
- Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Щедровицкий Г. П. – М. : Школа, культу-ра, политика, 1995. – 800 с.
- Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Щуркова Н. Е. // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 66–70.
- Эльконин Д. Б. Психология игры / Эльконин Д. Б. – 2-е изд. – М. : Владос, 1999. – 359 с.

Лалак Н.В.,кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету**Мішко М. В.,**

магістрант Мукачівського державного університету

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність. Сьогодні в Україні відбувається модернізація освітньої галузі. Сучасні освітні реформи спрямовані на підвищення якості і доступності навчання, на виховання людини, яка відповідає потребам ХХІ століття – ініціативної, самодостатньої та творчої. Як зазначено у Концепції «Нова українська школа» нині особливо гостро по-стає проблема використання внутрішніх резервів підвищення результативності навчання школярів. Пошуки шляхів удосконалення системи освіти приводять до широкого запровадження у навчально-виховний процес початкової школи інтерактивних технологій.

Виникнення, генеза і розвиток інтерактивної технології тісно пов'язані з ідеями активного навчання, що виникли ще у стародавні часи. На різних етапах історико-педагогічного процесу існували і розвивались різноманітні моделі активного навчання. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це – співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання та розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інте-рактивне навчання як специфічну освітню технологію в загальнодидактичному аспекті ґрунтовно досліджували Л. Коваль, Н. Коломієць, О. Пометун, Л. Пироженко та ін.

Організація інтерактивного навчання в початковій школі передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Таке навчання ефективно сприяє формуванню молодших школярів навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу. Відповідно зростають вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців як провідних суб'єктів освітньої діяльності, які в умовах сьогодення виконують ролі фасилітатора, модератора індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів початкової школи.

Мета – обґрунтувати особливості підготовки майбутніх фахівців до використання інтерактивних технологій на уроках у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Для визначення сутності поняття «підготовка майбутніх вчителів до впровадження інтерактивних технологій у початковій школі» з'ясуємо взаємозв'язок між поняттями «підготовка» та «професійна підготовка». Аналіз наукових праць учених з різних проблем підготовки вчителів, у тому числі початкових класів, дає змогу констатувати, що поняття «підготовка» учені трактують як процес формування та збагачення знань і умінь, що необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань, а також досвід, здобутий у процесі навчання та практичної діяльності [1, с.180]. У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» зазначено як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [2]. Щодо професійної підготовки вчителя початкових класів, то Л. Хомич трактує її як процес навчання психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній

роботі. Науковець зазначає, що професійна підготовка – це об'єктивно наявний процес навчання (викладання й учіння), під час якого відбувається засвоєння майбутніми педагогами професійних загальнопедагогічних та методичних знань, вироблення в студентів відповідних умінь і навичок у процесі педагогічної практики [6].

Використання інтерактивних технологій в системі підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ є предметом уваги багатьох вчених (І. Гладка, О. Єльнікова, Г. Коберник, В. Мартинюк, Н. Павленко, О. Павлик, Л. Тополя та ін). Науковці (Н. Коломієць, О. Саган, Н. Павленко та ін.) у своїх працях акцентують увагу на особливостях впровадження інтерактивного навчання в початковій школі, а саме:

цілеспрямованому забезпеченні емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань молодших школярів у процесі взаємодії з метою створення позитивного навчального середовища в початковій школі;

гармонійному поєднанні фізичної та пізнавальної активності дітей;
активізації й мотивації рефлексії учнів у навчально-виховному процесі;
системному навчанні молодших школярів різних форм і методів

навчальної взаємодії;

формуванні навичок соціальної взаємодії учнів;

стимулюванні батьків до інтерактивного спілкування (тренінги для батьків, організації інтерактивного спілкування через творчі завдання для спільної роботи дітей і батьків) [4].

На нашу думку, термін «підготовка майбутніх вчителів до впровадження інтерактивних технологій у початковій школі» слід розуміти як комплекс педагогічних заходів, спрямованих на засвоєння теоретичних основ зазначеної технології; формування спеціальних професійних умінь, необхідних для впровадження інтерактивних технологій

освітній процес; стимулювання та мотивацію навчальної активності студентів, спрямованих на розвиток позитивної рефлексії щодо використання інтерактивних технологій. В контексті дослідження нами з'ясовано, що до труднощів, які виникають у майбутніх учителів при використанні інтерактивних технологій навчання молодших школярів можна віднести: несформовану комунікативну компетентність, недостатній методичний та психологічний рівень готовності до інтерактивного навчання, надання педагогічної допомоги адекватної потребам учнів у засвоєнні навчального матеріалу тощо.

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми в системі фахової підготовки є створення необхідних оптимальних педагогічних умов для вдосконалення педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи щодо використання інтеракції на різних уроках у початковій школі [3]. На нашу думку це: активізація мотивації майбутніх вчителів до ефективного використання інтерактивного навчання молодших школярів; удосконалення змістового компонента фахової підготовки студентів з метою розширення у них наукових уявлень та понять про вищезазначену педагогічну технологію; використання потенціалу педагогічних практик щодо реалізації інтерактивних технологій навчання в початковій школі.

Проблему забезпечення готовності майбутніх вчителів до впровадження інтерактивних технологій навчання молодших школярів ефективно розв'язують у процесі фахової підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського державного університету. З теоретичними основами використання інтерактивних технологій студенти знайомляться при вивченні дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Сучасні педагогічні технології у початковій школі», «Технології вивчення освітньої галузі («Мова і література», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Математика» та ін.) тощо. На лекційних заняттях розкриваються теоретичні аспекти сутності інтерактивних методів, їх класифікації, найбільш поширені види, які використовують при розв'язанні навчальних завдань у початковій школі.

Слід зазначити, що організація інтерактивного навчання майбутніх фахівців під час вивчення педагогічних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Історія педагогіки», «Основи педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Дидактика», «Теорія виховання», «Етнопедагогіка» та ін.) передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, що сприяє формуванню дидактичних знань і умінь студентів, виробленню цінностей, розвитку мотиваційної сфери майбутніх вчителів, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу. Як показує досвід, на різних етапах лекційних, семінарських та практичних занять під час вивчення педагогічних дисциплін викладачам варто використовувати комплекс інтерактивних технологій навчання, що поєднує технології кооперативного, колективно-групового, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань («Синтез думок», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозкова атака» «Аналіз ситуацій або case-метод», симуляції, «Метод прес», дискусія, дебати, групування, ділові ігри та ін.). Таке використання інтерактивних технологій в контексті різних форм навчання та виховання студентів становить певну систему, яка має адекватну логіку впровадження, алгоритм нарощення складності.

Цікавим для майбутніх фахівців є використання педагогами методу «Незакінчені речення», який часто поєднується з методом «Мікрофон». Це дає можливість студентам ґрунтовніше працювати над формою висловлювання різних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає змогу присутнім долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо [5, с.48].

Метод «Незакінчені речення» буде доречно використати як на актуалізації опорних знань, так і при контролі вихідного рівня знань студентів з метою рефлексії діяльності.

Отримані в процесі навчання теоретичні знання та практичні вміння успішно реалізуються студентами під час проходження різних видів педагогічної практики. Так, процесі використання інтерактивних технологій у початковій школі майбутні вчителі враховують мотиви навчання дітей, створюють позитивну атмосферу навчального процесу, використовують суб'єктний досвід учнів, сприяють досягненню ними успіху, надають можливість молодшим школярам використовувати набуті знання у практичній діяльності.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх фахівців до використання інтерактивних технологій навчання в початковій школі повинна становити собою впорядковану, цілісну, динамічну систему, яка функціонує згідно з метою, завданнями та принципами діяльності. Ми вважаємо, що зазначена підготовка повинна бути спрямована на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів, системи їхніх знань, умінь та навичок і передбачає розвиток творчого підходу до організації навчальної діяльності молодших школярів.

Література:

- Герцюк Д. Психолого-педагогічна підготовка викладача як умова організації взаємодії зі студентами у вищих навчальних закладах / Дмитро Герцюк Вісник Львів. ун-ту сер. пед. – 2005. – Вип. 19. Ч. 2. – С. 176–182.
- Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- Кузь В. Кадри для «школи нового покоління» / В. Кузь // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С.31–34.
- Лалак Н. В. Генезис і сутність інтерактивного навчання як особливої моделі педагогічної взаємодії / Н. В. Лалак, М. В. Мішко // Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей

за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, 26-27 жовтня 2017 року / гол. ред. Т. Д. Щербан. – Мукачево : МДУ, 2017. – С.254-256.

Сипченко В. Роль педагогічних дисциплін у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя / В. Сипченко // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 48–49.

Хомич Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах зміни цінностей суспільства / Л.О. Хомич // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Вип. 1.30. Педагогічні науки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/2_4.pdf

ПРЕДМЕТНА МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Навчання математики в початковій школі виконує низку значущих для загального розвитку особистості учня завдань, серед яких: формування здатності логічно міркувати, уміння виділяти властивості предметів і явищ навколишнього світу; виховання зосередженості, наполегливості, працьовитості, самостійності та ін.; розвиток інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви.

Основним завданням навчання математики є опанування учнями предметних математичних компетенцій – обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних [1].

Математична компетентність, на думку Онопрієнко О., є здатністю застосовувати додавання, віднімання, множення, ділення та пропорції в усних та письмових обчисленнях у повсякденних ситуаціях. Математична компетентність включає – різною мірою – здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (логічне та просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми) [2, с.48].

Математична компетентність учнів великою мірою визначає якість математичної освіти. Компетенцію можна розглядати як “повноваження” учня застосовувати досвід математичної діяльності, а компетентність – як відповідність таким “повноваженням”, успішність у досягненні цілей навчання. Оскільки компетентність особистості формується упродовж тривалого часу (навіть, упродовж життя), то в контексті початкового навчання варто говорити про базові аспекти математичної компетентності.

Математична компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях і потребують використання математичних методів розв'язання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Запровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес зумовило доопрацювання змісту початкової математичної освіти. У зв'язку з цим метою і результатом навчання визначено математичну компетентність як предметну.

За визначенням PISA (Міжнародної програми, яка оцінює освітні досягнення учнів), математична компетентність учнів визначається як здатність особи до визначення й усвідомлення ролі математики в сучасному світі, надання добре обґрунтованих суджень, уміння використовувати математику в особистих цілях і в суспільному житті [3].

Поклавши в основу навчальну програму з математики для початкових класів, можна виокремити складові математичної компетентності – обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну [1].

Основу обчислювальної складової математичної компетентності утворює готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. Зокрема, відносять вміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними; знаходити значення числових виразів; порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними тощо.

До інформаційно-графічної складової віднесемо уміння, навички, способи діяльності, пов'язані із графічною інформацією – читати й записувати числа; подавати величини в різних одиницях вимірювання; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах, на діаграмах; читати й записувати вирази із

змінними, знаходити їх значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо [1].

Логічна складова компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження, розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо.

Геометрична складова виявляється у володінні просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місцезнаходження об'єкта на площині і в просторі, розкладати переміщувати предмети на площині); вимірювальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими вміннями і навичками (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини).

Оволодіння учнями зазначеними компетенціями забезпечує формування у них предметної математичної компетентності як цілісного особистісного утворення.

Предметна математична компетентність учнів виявляється у таких ознаках:

цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності;
розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних

методів;

здатність розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, виконувати дії за алгоритмом, обґрунтовувати свої дії;

уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією;

уміння орієнтуватися на площині та у просторі;

здатність застосовувати обчислювальні навички й досвід вимірювання величин у практичних ситуаціях [1].

Література:

Навчальна програма з математики для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів [електронний ресурс] / Онопрієнко О. В., Скворцова С.О., Листопад Н. П. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>

Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О. В. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – № 11. – С. 47-49.

Український центр оцінювання якості освіти.-Ел.ресурс.-Режим доступу:<http://testportal.gov.ua/pisa/>

РЕАЛІЗАЦІЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНОМАНІТНИХ ФОРМ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ

Сучасні зміни у всіх сферах життя нашого суспільства, розбудова національної системи освіти загострюють проблеми пошуку шляхів ефективності навчання та виховання дітей дошкільного віку. У цьому зв'язку одним із найважливіших завдань, які визначає Національна доктрина розвитку освіти, є реалізація ідеї її безперервності шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових етапах.

Перехід дошкільної освіти до особистісно-орієнтованої, компетентнісної моделі вимагає трансформації навчального змісту, методів та форм педагогічної діяльності вихователів дошкільних закладів в процесі розвитку пізнавальної активності дошкільників та їх творчих здібностей.

Педагоги минулого цілісно розглядали розвиток дитини. Я. Каменський, К. Ушинський, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо визначали пізнавальну активність як природне прагнення дітей до пізнання. Також питання формування пізнавальної активності дошкільників належить до числа найбільш актуальних проблем сучасної педагогіки.

Реалізація принципу активності в навчанні має певне значення, оскільки навчання розвитку носять діяльнісний характер і від якості навчання як діяльності залежить результат навчання, розвитку та виховання дошкільників. Виникнення пізнавальної активності залежить в першу чергу від рівня розвитку дитини, її досвіду та знань. Інтерес дітей до навчання є визначальним чинником у процесі оволодіння ними знаннями.

Одним із основних принципів екологічного виховання є фенологічний, або сезонний. Про значення сезонних спостережень, як виду діяльності що сприяє розвитку розумових здібностей дитини, писали визначні діячі прогресивної педагогіки, зокрема К. Ушинський, М. Бунаков, П. Лесгафт, та ін. Так, К.Ушинський вважав, що навчання дітей повинне здійснюватися переважно на основі вражень, здобутих ними безпосередньо з навколишнього світу. Він висунув і розробив положення про значення знань, здобутих самими дітьми [3, с.343].

Зрозуміло, що в дошкільному закладі неможливо дати дитині знання на все життя, але навичка самостійно здобувати нові знання, застосовувати їх у реальному житті, вміння критично мислити – це і є суть якісної освіти в сучасному розумінні. Пошуки шляхів нових орієнтирів у процесі екологічного виховання привернули увагу вчених до такої традиційної форми організації виховного процесу спостереження під час фенологічних екскурсій. Екскурсії ніби ілюструють словесні образи і створюють більш повне уявлення про предмети і явища навколишнього середовища. Фенологічні спостереження в природі сприяють також і збагаченню мови дітей дошкільного віку.

дошкільний закладах найчастіше проводяться екскурсії, які поєднують елементи ілюстративної і дослідницької екскурсій, коли вихователь пояснює окремі питання, а потім ставить перед дошкільниками завдання, що виконується самостійно [4, с.108].

На екскурсіях діти здобувають навички і уміння проведення спостережень. Вони вчаться спостерігати за предметами і явищами неживої і живої природи, аналізувати, порівнювати їх, робити висновки.

Ця форма роботи забезпечує підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності, формує самостійність мислення, вміння узагальнювати та систематизувати матеріал, розвиває творчість, і головне – створює умови для формування цілісної картини світу через спостереження за реальними процесами, явищами.

зв'язку з тим, що навчальний матеріал для старших груп дошкільних закладів охоплює систему знань про неживу та живу природу, розкриває взаємозв'язки між ними, враховуючи характерну особливість природи України – зміну пір року, знання про фенологічні ознаки органічно вплітаються у кожен з тем курсу, поглиблюють зв'язок із життям.

Спостереження – це цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів навколишньої дійсності, яке призводить до формування уміння спостерігати, підпорядковане конкретно – визначеним цілям й вимагає волевих зусиль. У процесі спостережень дошкільнята розглядають предмети і явища природи, виділяють їх істотні і неістотні ознаки, встановлюють залежність між ними тощо. Завдяки цьому в них формуються первісні уявлення про навколишню природу [4, с.18]

Об'єктами природи за якими діти проводять спостереження є погода (стан неба, опади, вітер, повітря), висота Сонця над горизонтом, рослинний та тваринний світ місцевості. Так, у процесі спостережень вони доходять до висновку, що восени небо частіше вкривається хмарами, ніж літом, у результаті чого випадають довгочасні дощі, на відміну від літніх, короткочасних.

Періодичні спостереження проводять і за компонентами живої природи, наприклад, за змінами в рослинному світі: листопадом, набубнявінням бруньок, їх розпусканням, цвітінням, дозріванням плодів тощо; за змінами в житті тварин: зникненням комах, відлітанням птахів у теплі краї, появою комах, поверненням з вирію птахів, гніздуванням птахів та ін.

Спостереження за деревами: висота дерева (високе чи низьке порівняно з іншими деревами); розміри стовбура (товстий, тонкий) і форма крони (залежно від того, де дерево росте); колір стовбура; особливості кори (гладенька, шершава); розміщення гілок, їх напрям (залежно від того, де дерево росте); величина і форма листків; стан дерева в ту чи іншу пору року.

Спостереження за тваринами: назва тварини; її зовнішній вигляд; як тварина пересувається (стрибає, ходить, бігає тощо); чим і як живиться (гризе, жує, ковтає); як здобуває їжу; в яких умовах живе; як змінюється поведінка тварини, її забарвлення залежно від пір року.

Крім того фенологічні спостереження, на думку Г.Тарасенко, є психологічною основою такого важливого процесу як милування природою [5, с.418]. В дитячій свідомості формується суб'єктивний образ довкілля, який є результатом емоційних контактів з навколишнім світом, що є особливо актуальним у екологічному вихованні дітей.

Література:

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. керівник Кононко О.Л. – К. : Світич, 2008. – 430 с.

Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. – №144. – С. 1-9.

Методика ознайомлення дітей з природою [Хрестоматія / укладач Н.М.Горопаха] / Київ –Видавничій Дім „Слово”, 2012.- 432с.

Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. керівник О.Л.Кононко – К. : Світоч, 2009. – 209 с.

Тарасенко Г. Уроки милування природою / Г.Тарасенко//Методика ознайомлення дітей з природою // укладач Н.М.Горопаха/ Київ –Видавничій Дім „Слово”, 2012.- С.418

СТВОРЕННЯ ОСЕРЕДКУ ПРИРОДИ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ

Впровадження у практику роботи дошкільних навчальних закладів особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти є одним із основних завдань педагогічних працівників сьогодення. Педагоги дошкільного навчального закладу мають створити необхідні умови для розвитку дитини, тобто сприятливий розвивальний простір, у якому дитина живе, активно діє, спілкується, отримує знання, розвиває свої уміння, навички, проявляє емоції та почуття, вибудовує власну екологічну культуру. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» спрямовує вихователів на створення в дошкільному навчальному закладі розвивального життєвого простору, що сприятиме повноцінному розвитку дітей [2].

Метою написання статті є визначення принципів та вимог щодо створення осередку природи у дошкільних закладах.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження значну увагу приділяють вивченню освітнього простору дитячого навчального закладу. Роботи таких дослідників як І. Бех, К. Крутій, Д. Узнадзе [1] доводять, доводять що середовище – це оточуючі соціально-побутові, суспільні, матеріальні і духовні умови існування дитини. Середовище, що оточує дитину в ДНЗ впливає на створення образу довкілля, стимулює розвиток її внутрішнього світу. Саме в середовищі у дітей формується і розвивається цілісне розуміння довкілля, уявлення про цінності і значення життя, виникає чітка мотивація певного типу життєдіяльності. Так, Романюк І. зазначає, що створюючи розвивальний простір у дошкільному навчальному закладі, педагогічним працівникам слід дотримуватися певних принципів, зокрема таких, як: безпечність, урахування закономірностей розвитку дітей, раціональність, динамічність, активність, комфортність кожної дитини, позитивно-емоційне навантаження[2].

Розвивальне середовище – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі. Сучасні дослідники [1] розглядають розвивальне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку.

Екологічне середовище вважається розвивальним за умови, якщо воно сприяє становленню у дітей цілісного сприйняття природного довкілля, прояву інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про явища та об'єкти природи, взаємозв'язки між ними; розвитку у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи; формуванню навичок екологічно доцільної поведінки. До елементів навчального екологічного середовища можна віднести архітектурно-ландшафтні та природно-екологічні об'єкти, куточок живої природи, міні-оранжерею, екологічну стежку, рослинну дослідну ділянку, та спеціально виокремлений осередок дослідницької лабораторної діяльності. Навчальним екологічним середовищем може бути і спеціально створена кімната, що містить акваріум, кімнатні рослини та куточок тварин. Якщо в дошкільній установі є кімната природи, тобто спеціально виділене приміщення для утримання тварин і рослин, або кабінет природи (екології), в якому створені необхідні умови для проведення занять, там можна влаштувати міні-город: висадити до ящиків із землею цибулю, овес і горох. Обладнання осередку природи визначається специфічністю і відрізняється від інших кімнат тим, що поряд з різноманітними обладнанням в ньому створюються умови для

спостереження, дослідів, демонстрації живих об'єктів природи (рослин і тварин), роботи по виготовленню моделей, в тому числі і проектування на комп'ютері, рольової гри під час занять. Базою для поповнення осередку природним матеріалом необхідним для заняття, можуть стати об'єкти природного і виробничого (сільськогосподарського) оточення: ліс, луки, водойма, поле, сад, город.

Утримання в кутку живої природи тварин і догляд за ними дає можливість дітям вивчати зовнішній вигляд дрібних тварин, їхні звички, умови розвитку. З нескладних дослідів і систематичного ведення спостережень за живими організмами учні приходять до розуміння того, що в світі немає нічого надприродного. Отже, відомо, що безпосереднє спілкування з тваринами корисне для людей будь-якого віку. Особливе значення воно має для дошкільнят, у яких формуються паростки доброти, співчуття, любові, дбайливого ставлення до меншого, слабкішого. Безпосередній контакт з тваринами розвиває у дітей працелюбність, акуратність, гуманні почуття, виховує любов до всього живого.

Спостереження за живими об'єктами сприяє кращому, глибшому засвоєнню матеріалу підручника, на практиці ознайомлює з життям представників нашої фауни, їх значенням у природі й житті людини, розвиває інтерес до тваринного світу, прищеплює любов до рідної природи. Всі пропонувані тварини досить невибагливі в утриманні, однак догляд за ними потребує врахування певних особливостей і дотримання певних вимог. Тому перед тим, як придбати того чи іншого мешканця живого куточка, слід переглянути спеціальну літературу, а також проконсультуватися у фахівців або аматорів, які мають досвід утримання цих тварин.

Вчені виділяють такі принципи відповідно до яких має створюватися осередок природи: безпечність, врахування закономірностей розвитку дітей, раціональність, динамічність, активність, комфортність кожної дитини, позитивно-емоційне навантаження.

Організуючи життєдіяльність дітей, педагогам необхідно враховувати психологічні закономірності їх розвитку, їхні індивідуальні особливості, а також особистий життєвий досвід [2, с. 37]. Розвивальний простір, який задовольнить потреби кожної дитини створити неможливо, а тому педагогічним працівникам потрібно наповнити його різноманітними атрибутами, які допоможуть зацікавити кожну дитину, а також, подбати про те, щоб вона змогла знайти для себе улюблене заняття. Основним напрямом діяльності дітей у куточку живої природи є проведення систематичних спостережень за ростом і розвитком тварин

рослин, проведення різноманітних дослідів згідно з навчально-виховними програмами (плануванням) та організації дослідницької діяльності дошкільнят.

Література:

Бех І. Дослідно-практична робота учнів у кутку живої природи // Трудова підготовка в закладах освіти.-2004.-№3.-с.20

Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи : збірник методичних матеріалів / [авт.-упоряд.: О.П.Долинна, А.П.Бурова, О.В.Низковська, Т.П.Носачова]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – С.22-44.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

На сьогоднішній день відбуваються чимало змін в українському освітньому процесі. Сучасне навчання й виховання характеризується поширенням і використанням інноваційних процесів, що мають у своїй основі технологічність і варіативність. Найголовнішим в освіті є формування конкурентоспроможної особистості, її саморозвиток і самореалізація. Одним із напрямів досягнення зазначених цілей є використання педагогічних технологій, які повинні бути наукоємними, враховувати сучасні досягнення психології, виховання й навчання, відповідати віковим особливостям учнів, а найголовніше – будуть відповідати особистісно зорієнтованому навчанню.

Сьогодні окремі педагогічні технології, відомі в зарубіжній і вітчизняній педагогіці, достатньо обґрунтовані на науковому рівні й поступово використовуються у навчально-виховній практиці, серед них: вальдорфська педагогіка (Р. Штайнер), “Школа успіху і радості” (С. Френе), технологія саморозвитку (М. Монтессорі), створення емоційно збагачених виховних ситуацій (І. Бех), організації проектної діяльності (В. Кілпатрик), колективного творчого виховання (І. Іванов) та інші.

Кожна освітня технологія відрізняється своєю специфікою, має переваги, а також труднощі під час використання у навчанні. Тому лише їх системне застосування, оптимальне поєднання суттєво підвищить якість і результативність навчально-виховного процесу. Науковці вважають, що метод проектів є досить ефективним у навчанні молодших школярів [4]. Зокрема, проблема організації навчальної проектної діяльності

початковій школі висвітлюється в роботах Т. Башинської, Л. Коваль, О. Онопрієнко, В. Тищенко та ін. На сторінках фахових журналів досить часто можна знайти презентацію досвіду педагогів-практиків щодо використання методу проектів під час вивчення різних навчальних предметів. Проте, недостатньо повне є його різноманітне використання на уроках в початковій школі.

Взагалі, проект – це індивідуальна, частіше групова або колективна діяльність школярів, результатом якої є створення певного унікального кінцевого продукту. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову), яку вони здійснюють упродовж певного часу. Під час використання цього методу у навчанні школярі мають можливість застосувати всі свої набуті знання, вміння й навички у практичній діяльності, навчитися працювати в команді задля досягнення спільної мети [6].

Також під час використання методу проектів є важливими відносини «учитель – учень», тому що активна його позиція і реалізація принципу «вчитися, діючи» є важливою характеристикою проектної роботи. Якщо школяр активний суб’єкт навчання, то в нього з’являється можливість визначати мету діяльності, експериментувати, відкривати нові знання, відповідати за результати своєї діяльності. Вчитель стає партнером у навчанні, а його роллю у цьому процесі є створення умов для розвитку активності, рекомендувати джерела знань, підтримати в організації пізнавально-трудої діяльності, розкривати можливі форми і методи експерименту, допомагати оцінювати отримані результати і виявляти способи вдосконалення діяльності.

навчанні метод проектів є позитивною освітньою технологією для використання, адже сприяє підвищенню особистої впевненості у кожного учасника проекту, на-дихає на розвиток комунікативності та уміння співпрацювати, забезпечує механізм розвитку критичного мислення дитини, уміння шукати напрями вирішення проблеми, а також розвиває в учнів дослідницькі уміння (виявлення проблем, збір інформації),

спостережливість, уміння висувати гіпотези, узагальнювати, розвивати логічне мислення, що є важливим під час вивчення навчального матеріалу на уроках математики [1].

Метою освітньої галузі «Математика» є формування предметної математичної ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі, з-поміж яких основою є «уміння вчитися» [2, с.7].

Під час засвоєння змісту математики учні навчаються:

- сприймати й визначати мету навчальної діяльності;

- зосереджуватися на предметі діяльності;

- організовувати свою діяльність для досягнення суб'єктно чи суспільно значущого результату;

- добирати й застосовувати потрібні знання і способи діяльності для розв'язування навчальної задачі;

- використовувати здобутий досвід у конкретній навчальній або життєвій ситуації;

- усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності.

Саме тому, курс математики в початковій школі – це важлива складова системи освіти, адже це основа для подальшого навчання учнів. Навчання математики виконує низку значущих для загального розвитку особистості учня завдань, серед яких:

- формування здатності логічно міркувати, уміння виділяти властивості предметів явищ навколишнього світу;

- виховання зосередженості, наполегливості, працьовитості, самостійності;

- розвиток інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви. Досягненню цього сприяє

вивчення геометричного матеріалу [5, с.1].

Опрацювання елементів геометрії відбувається за змістовою лінією «Просторові відношення. Геометричні фігури». Головне завдання полягає у розвитку в учнів просторових уявлень, уміння спостерігати, порівнювати, узагальнювати й абстрагувати; формувати у школярів практичних умінь будувати, креслити, моделювати й конструювати геометричні фігури від руки за допомогою простих креслярських інструментів. У початковому курсі у них формуються уявлення та поняття про геометричні фігури на площині, їх істотні ознаки й властивості, елементи, зіставляти образи різних фігур із навколишніми предметами [5].

На нашу думку, використання методу проектів на уроках математики в початковій школі є доцільним, адже саме за допомогою нього учні мають можливість досягати поставлених завдань, а найголовнішим є те, що школярі спроможні працювати самостійно й у колективі, що є важливим для подальшої навчальної й трудової діяльності.

Наприклад, під час вивчення геометричного матеріалу (прямокутник, квадрат) у 2 класі, можна організувати роботу учнів над проектом. Клас об'єднується в 2 групи. Завданням школярів є дослідити скільки необхідно дощечок паркану, для того, щоб огородити ділянку, якщо довжина однієї дощечки дорівнює 20 см. Кожній групі дається розмір ділянки: першій – ділянка у формі прямокутника, а другій – у формі квадрата, але цього учням не говорять, щоб учні самостійно прийшли висновку, що це за фігура.

Кожна група опрацьовує навчальний матеріал, робить наочність, готує опорні, цікаві задачі, моделює та виготовляє плакати, вивчає історичний матеріал, презентує перед класом. Частина такої роботи виконувати можна на уроці, адже колективна творча діяльність учнів – головна ідея проекту, а також такий підхід до роботи дає можливість об'єктивно оцінювати, адже одразу видно хто був активним.

Звичайно під час створення проектів учням необхідна допомога як вчителя так і своїх батьків, адже в початковій школі їм ще важко зробити всю роботу самостійно. Тому метод проектів також сприяє взаємозв'язку учнів між собою, з вчителем, батьками, що є вагомим під час навчання у початковій школі [3].

Отже, метод проектів – це позитивна педагогічна технологія, що має переваги у використанні на уроках математики у початковій школі, адже полегшує освітній процес,

роблячи його цікавішим. Крім того, на меті є навчати розв'язувати поставлені проблеми, сприяє вихованню взаємодопомоги, а також, самостійного, здатного критично мислити учня.

Література:

Голубенко М. Проектна діяльність у школі / упоряд. М. Голубченко. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.

Державний стандарт початкової загальної освіти / Освіта України. – 2011.

[Елек-тронний ресурс] – Режим доступу: www.mon.gov.ua.

Ісаєва Г.М. Метод проектів – ефективна технологія навчання учнів сучасної школи // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати/ Г. М. Ісаєва. – К.: Департамент, 2003. – С. 12-21.

Кремень В. Г. Енциклопедія освіти: Акад. пед. наук України/ В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Навчальна програма для 1- 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів

[Елек-тронний ресурс] – Режим доступу: www.mon.gov.ua.

Роль проектної діяльності на уроках математики [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://klasnaosinka.com.ua/uk/article/tvorchi-proekti-2.html>.

Безлюдна К. С.,
магістрант Херсонського державного університету

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Сучасний світ має багато змін. Зміна способу життя і відношення до минулого, нестабільність в суспільстві і зміна цінностей в державному масштабі, спричинили зростання числа дітей з відхиленнями в розвитку, поведінці, з труднощами в навчанні, спілкуванні та ін. Враховуючи особливості дитини, педагог може створювати або сприятливі умови навчання, або такі, які погіршують стан і призводять до шкільних проблем, особливо в умовах адаптації. При цьому дитина не може самостійно виключити вплив несприятливих умов, сховатися від них, припинити їх дію.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Успішна адаптація до шкільного життя є предметом дослідження багатьох авторів. Проблеми готовності до шкільного навчання приділяється значна увага в методологічних, теоретичних експериментальних прикладних дослідженнях педагогів, психологів, фізіологів: Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Н.І. Уткіної, З.І. Калмикової, Г.Г. Кравцової, Р.В. Овчарової, Н.Г. Салміної, Д.Б. Ельконіна та інших.

Мета статті: проаналізувати соціально-психологічну адаптацію першокласників до умов шкільного навчання

Виклад основного матеріалу.

Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю. Це процес взаємодії особистості дитини із середовищем, за якого дитина повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації дитини. [1, с.365].

Соціальна адаптація – це процес, за допомогою якого дитина або дитяча група досягають стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту із оточуючими людьми. Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Першокласник повинен пристосуватись до вимог тих соціальних груп, що характерні для школи (учнівська група, вчителі, інші класи тощо). Соціальна адаптація проходить чотири основних стадії:

- врівноваження – встановлення рівноваги між групою та особистістю, які проявляють взаємну терпимість до системи вподобань і стереотипів поведінки один одного;

- псевдоадаптація – поєднання зовнішньої пристосованості до соціальної групи з негативним ставленням до її норм і вимог;

- пристосування – визнання і прийняття систем вподобань нової соціальної спільноти, взаємні поступки;

- уподібнення – психологічна переорієнтація особистості, трансформація колишніх поглядів, орієнтацій, установок відповідно до нової ситуації [3, с.55].

Період адаптації першокласника пов'язаний із трансформацією раніше сформованих у нього стереотипів поведінки й навичок життєдіяльності, що призводить не лише до низки утруднень у взаємодії з оточуючим світом і в повсякденному житті, а

нерідко спричиняє погіршення навчальних успіхів. У першому класі спостерігається різке зниження мотивації дитини відвідувати школу й навчатись, падіння пізнавального інтересу, що пов'язано саме з труднощами адаптаційного періоду.

Досліджуючи психологічну адаптацію першокласників, психологи (Л.И. Божович, В.В. Давидов, Ш.Л. Амонашвили Л.А. Венгер і А.Л. Венгер, В.С. Мухіна, та ін.) дійшли висновку, що успішність адаптації дітей до школи багато в чому залежить від відношення педагога до учнів і стилю його спілкування з ним. Усе життя в школі пов'язане з особою учителя, а позиція педагога по відношенню до дитини відрізняється від позиції вихователя дитячого саду, стосунки з яким були більше інтимними, він виконував по відношенню до дитини якоюсь мірою функції батьків. Стосунки ж з учителем складаються тільки в процесі учбової діяльності і є діловими і стриманішими, що дещо сковує учнів, створює напругу (В.В. Давидов, Ш.Л. Амонашвили, А.Л. Венгер, Л.А. Венгер) [2, с.75].

Учитель повинен створити всі умови для успішної адаптації пер-шокласників до шкільного навчання, а для цього педагог повинен глибоко розбиратись у вікових особливостях психічного розвитку молодшого школяра.

Висновки про соціально-психологічну адаптацію першокласників до умов шкільного навчання:

- у ході адаптації до шкільного навчання дитина отримує орієнтацію в системі поведінки, яка надовго визначає подальшу долю її розвитку;
- адаптація – універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем, складне соціально зумовлене явище;
- процес адаптації першокласників протікає на біологічному, психологічному, со-ціальному рівнях;
- ознаками адаптивних проблем першокласника є стани тривожності, фрустрації, депресії, нестача впевненості в собі, невротичні прояви;
- учитель повинен створити психолого-педагогічні умови для успішної адаптації першокласників до шкільного навчання.

Література:

- Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
- Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 240 с.
- Олейниченко С. Н. Адаптация первоклассников к школе. / С. Н. Олейниченко. – Режим доступа : nsportal.ru/

ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ТЕРМІНІВ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Математика завжди була невід’ємною і істотною складовою частиною людської культури, вона є ключем до пізнання навколишнього світу, базою науково-технічного прогресу і важливим компонентом інтелектуального і морального розвитку особистості. За словами академіка С. Соболева, без математики неможлива жодна інша наука. Розвиток та збагачення понятійно-термінологічного апарату математики набуває особливого значення, бо «її поняття, представлення і символи служать тією мовою, якою говорять, пишуть і думають інші науки...» [4].

Мова й мислення тісно пов’язані між собою: у процесі оволодіння учнями мовою математики та при її використанні, розвивається математичне мислення, формуються специфічні для математики мовні конструкції та відповідні розумові дії [4].

На сьогоднішній день мовна ситуація в Україні не є однорідною. Південна та східна частина населення України є двомовною. Одна й та ж людина може постійно переходити протягом дня з російської на українську мову спілкування. Ця неоднозначна мовна ситуація певним чином впливає на виховання дітей шкільного віку. Розмовляючи на російській мові вдома, та українською мовою в школі дитина знаходиться в двох мовних середовищах, що сприяє формуванню білінгвічної свідомості учнів.

Слово «білінгвізм» походить від двох латинських слів: «подвійний», «двоязыкий» слова *lingua* - «мова». Таким чином, білінгвізм - це здатність володіння двома мовами [6]. Звідси, білінгв - людина, яка може розмовляти на двох і більше мовах. Дитина, володіючи на побутовому рівні однією мовою, в процесі навчальної діяльності в школі опановує другу мову, а потім за допомогою двох мов освоює немовні області знань.

Мова математики є інтернаціональною, та є одним з основних засобів пізнання унікальною мовою для опису явищ, що відбуваються в навколишньому світі, її широке застосування в різних сферах діяльності людини, необхідність її вивчення з метою розвитку мовлення учнів, а також забезпечення наступності освіти зумовлюють актуальність її формування і розвитку в освітньому процесі [4].

Навчальна програма з математики включає в себе не лише арифметику натуральних чисел і основних величин, але й елементи алгебри та геометрії з характерними термінами символікою. Завдяки чому, вивчення початкового курсу математики значно збагачує математичне мовлення школярів [3].

Уміння розпізнавати поняття, класифікувати їх, давати правильні означення, називати предмет за цим означенням, що формуються в початковій школі, відіграють важливу роль і в процесі вивчення різних дисциплін у середніх і старших класах. Тому від обсягу й правильності засвоєних понять учнями початкових класів, залежить успішність навчання і загальний інтелектуальний розвиток учня [1].

Зміст поняття про довільний об’єкт входить багато різних суттєвих властивостей, виділення яких є достатнім для його розпізнання, що визначає означення поняття про цей об’єкт. Таким чином, поняття – це форма мислення, у якій відображається суть предметів та явищ реального світу в їх істотних ознаках і відносинах. Словесне визначення поняття називають терміном. Наприклад, число, трикутник, коло, рівняння тощо – терміни. В математиці для окремих термінів існують символи [2].

Термін – це слово або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття певної галузі науки, культури, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя [2].

Сучасна світова математика бере свій початок зі стародавньої Греції, то основний вклад у словниковий фонд математичної термінології зробила саме грецька мова. Значною

кількість термінів, введених у математику в епоху еллінізму: cylinder, characteristic, rhomb, radius, cube. Однак, маємо приклади й такого мовного явища, коли до термінів грецького походження подаються відповідники українською мовою, утворені засобами української мови, напр.: trigon – трикутник, tetragon – чотирикутник. Панування латинської мови в середні віки призвело до не менш вагомого впливу латини на формування математичної термінології [2].

метою подолання комунікативного бар'єру між різномовними мовцями дослідники забезпечили «паралелізм між мовними одиницями й елементами навколишнього світу», на що вказував свого часу ще Ян-Амос Коменський [4].

Математика завжди залишається невід'ємною складовою навчання в початковій школі. Мова математики, що є інтернаціональною, виступає одним з основних засобів пізнання і унікальною мовою для опису явищ навколишнього світу. При навчанні дітей-білінгвів відбувається перехід з української мови на російську мову. Тому, вивчення математичних термінів в умовах білінгвізму є актуальним на сучасному етапі розвитку людства. Це визначається повнотою засвоєння учнями навчального матеріалу, оволодінням ними розумовими операціями та розвитком математичного мовлення.

Література:

- Богданович М. В. Логічні прийоми формування понять / М. В. Богданович Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 23-25.
- Боярова Л. Деякі особливості української математичної терміносистеми / Людмила Боярова, Володимир Калашник // Тези 1-ої Міжнар. наук. конф. «Проблеми української науково-технічної термінології», Львів, 1992. – С. 125–127.
- Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс.- http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/]
- Ікрамов Д. Мова навчання математики. Ташкент: Укїтувчі, 1989. – С. 174
- Коваль Л. В. Методика навчання математики: теорія і практика / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова. – Одеса : Видавництво-Автограф, 2008. – С. 259-261.
- Ширин А. Г. Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке / А. Г. Ширин // Вестник Новгородского государственного университета. - Великий Новгород, 2006. - № 36. - 67 с.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ДРУГОГО КЛАСУ ВМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СКЛАДЕНІ ЗАДАЧІ

Важливу роль в курсі математики початкової школи відіграють складені задачі, за допомогою яких реалізуються навчальні, виховальні і розвивальні функції. Розкриттю розумових здібностей кожного учня, формуванню його математичної компетентності значною мірою сприяє формування вмінь розв'язувати текстові задачі. У процесі навчання у початковій школі учні повинні оволодіти повним діапазоном загально-навчальних умінь і навичок, серед яких важливе місце належить формуванню вмінь розв'язувати задачі. Формуючи загальне вміння розв'язувати сюжетні задачі, ми вчимо дітей на основі математичних знань певним чином діяти у ситуаціях, що виникають у повсякденному житті. У Державному стандарті початкової загальної освіти в Україні наголошується на необхідності формування у молодших школярів умінь розв'язувати сюжетні задачі різних видів [1].

Проблема навчання розв'язування математичних задач, в тому числі й складених, досліджено в роботах М. Бантової, М. Богдановича, М. Бурди, С. Скворцової, Я. Гасвець та інших. Науковці досліджують зміст поняття «задача», класифікацію задач, їх структуру та етапи розв'язання [5, с.46].

методичній літературі складеними називають задачі, які розв'язуються двома або більше арифметичними діями. Складена задача включає в себе ряд простих задач, які пов'язані між собою так, що невідомі одних простих задач є даними других. Тому розв'язування складеної задачі зводиться до розкладання її на кілька простих задач і послідовного їх розв'язування [5, с.47].

Поняття про складену задачу вводиться в 2-му класі, але перед цим слід провести ґрунтовну підготовчу роботу. Дослідники виділяють систему завдань, які пропонуються на етапі підготовчої роботи до ознайомлення молодших школярів з поняттям «складена задача»: завдання на постановку запитання до даної умови так, щоб задача розв'язувалась певною дією; складання задач, які розв'язуються даним виразом; складання задач з числами які розв'язуються даною арифметичною дією; задачі з недостатньою кількістю числових даних; задачі з зайвими числовими даними; дві послідовні прості задачі, у другій з яких бракує числового даного; задачі з двома послідовними запитаннями [2, с.363].

Відповідно до навчальної програми, при формуванні вмінь розв'язувати складені задачі в 2 класі учні ознайомлюються з такими видами складених задач: задачі на знаходження невідомого зменшуваного; задачі на дві дії (поняття про складену задачу); складені задачі, які містять відношення «більше на»; складені задачі, які містять відношення «менше на»; задачі на знаходження третього доданка за сумою

двома відомими доданками; задачі на знаходження невідомого від'ємника; задачі на знаходження числа, яке задане подвійним різницею відношенням; задачі на знаходження числа, яке на кілька одиниць більше (менше) від суми двох чисел [3].

Пропедевтична робота при введенні складених задач кожного із вказаних видів базується на уявленні дітей про відмінність складеної задачі від простої. Для розв'язання складеної задачі не досить встановити й обчислити арифметичні відношення між даними числами, а треба обов'язково знайти і обчислити одне або кілька відношень між ними і проміжними результатами чи між самими проміжними результатами. Для ознайомлення учнів із складеною задачею доцільно взяти складену задачу, яка розв'язується різними діями першого ступеня. Питання про те, якого виду ця задача, дискусійне [4, с.149].

На етапі ознайомлення починається формування поняття про складену задачу як про задачу, що складається з кількох простих задач; про розв'язання складеної задачі як послідовне розв'язання простих задач, які вона містить. Крім того, певну увагу приділено формуванню вміння аналізувати текст задачі та проводити аналітичний пошук розв'язування задачі і розбиття складеної задачі на прості.

Формування вмінь розв'язувати складені задачі у другому класі передбачає: міркування від запитання задачі до числових даних – аналіз; розбиття задачі на прості; встановлення порядку розв'язування простих задач; формулювання плану розв'язування задачі; запис розв'язання по діях з поясненням; складання виразу, який є розв'язанням задачі; перехід до розв'язання задачі іншим способом; дослідження впливу зміни умови або запитання задачі на її розв'язання [5, с. 328].

Отже, формування в учнів другого класу вмінь розв'язувати складені задачі є важливим аспектом для подальшого засвоєння загальних умінь на матеріалі складених задач. Процес розв'язування складених задач позитивно впливає на розумовий розвиток школярів, оскільки він потребує виконання розумових операцій: аналізу і синтезу, конкретизації і абстрагування, порівняння, узагальнення.

Література:

Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс], / <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [2-ге вид., допов. і переробл.] – Харків: ЧП «Принт-Лідер», 2011. – 414 с.

Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх початкових закладів 1-4 клас [Електронний ресурс], /<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Скворцова С.О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач в курсі математики початкової школи. – Черкаси: Вид. Від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2005. – С.148-152.

Скворцова С.О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів. – Одеса: Астропринт, 2006. – 696 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Курс математики – важлива складова навчання і виховання молодших школярів, основоположна частина математичної освіти [2].

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, основним завданням навчання математики є опанування учнями предметних математичних компетенцій – обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти [2].

Вивчаючи математику в початкових класах, молодші школярі засвоюють ряд складних понять: поняття числа, арифметичних дій, законів арифметичних дій, поняття рівності, нерівності та інші, які пов'язані з абстрактним мисленням учнів.

Одним із етапів формування розумових дій за П. Гальперінім [6, с. 273] є етап формування матеріальної дійсності, під час якого дії виконуються в матеріальній або матеріалізованій формі з конкретними предметами. На цьому етапі учні у зовнішній матеріальній, розгорнутій формі, з усвідомленням і розгортанням усіх операцій виконують реальні дії за допомогою наочних засобів.

Помітний внесок у дослідження та обґрунтування принципу наочності, як засобу сприйняття нової інформації зробили Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін.. Вчені стверджували, що потрібно передавати учням істинні й достовірні знання, та навчати за допомогою особистого спостереження і чуттєвої наочності. Все має бути представлено дитині з максимальною наочністю, без якої не можливо домогтися правильних уявлень про навколишній світ, неможливо розвивати мислення і мовлення дитини. Вони зазначали, що дитина мислить образами, звуками, відчуттями, звідси необхідність наочного навчання, яка будується не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною [6, с.37].

Функції наочних засобів навчання різноманітні, але в основному вони полягають у тому, щоб допомагати розкривати зміст і обсяг нових понять, закріплювати матеріал що вивчається, бути засобом контролю, забезпечувати активну самостійну навчальну діяльність дітей.

Під засобами навчання математики розуміють сукупність об'єктів будь-якої природи, кожний з яких повністю або частково замінює поняття, яке вивчається, дає нову інформацію про нього [3, с.54].

Засоби наочності можуть сприяти закономірному переходу від сприймання одиничного, конкретного до загального, абстрактного і від загального, абстрактного до одиничного, конкретного.

До групи засобів предметно-образної наочності належать: фотографії, малюнки, натуральні об'єкти, іграшки, макети, муляжі, схематичні об'ємні моделі, схеми, креслення, таблиці, діаграми, карти, презентації, відеоматеріали та ін [1, с.67].

Найпоширенішим видом наочності є креслення вчителем на класній дошці. Малюнок на дошці учитель виконує поступово, в присутності учнів, і цим пояснюється висока ефективність його впливу в процесі навчання. Під час виконання малюнка учні дістають можливість уважно стежити за поясненнями учителя, поясненням до малюнка. Заздалегідь виконаний малюнок менш ефективний, хоч на нього витрачається менше часу [4, с.107].

Широко в початковій школі застосовуються посібники-аплікації (таблиці з рухомими і змінним деталями), схеми. Учні мають можливість брати участь у створенні

аплікацій, що робить навчальну роботу більш цікавою, активною і продуктивною [5, с.36].

На даний час важливого значення набувають мультимедійні засоби навчання. Вони розкривають перед вчителем можливості для пошуку, добору, створення дидактичного матеріалу (таблиць, схем, карток із завданнями тощо), програмних тренажерів, засобів контролю, а також дозволяють використовувати педагогічні програмні засоби («Нова Школа»: «Математика, 1-4 клас», «Бджілка Жу-Жу. Зачаровані числа», «Арифметика-малятко», «Петрик. Лісові пригоди» тощо).

Науковці виділяють кілька методичних умов, виконання яких забезпечує успішне використання наочних засобів:

Чітке виділення головного, основного при показі ілюстрацій, так як вони можуть містити й відволікаючі моменти.

Детальне продумування пояснень, необхідних для з'ясування сутності демонстрованих явищ, а так само для узагальнення засвоєної навчальної інформації.

Залучення самих учнів до знаходження бажаної інформації в наочному посібнику або демонстраційному пристрої, постановка перед ними проблемних завдань наочного характеру [3, с.178].

Шкільна практика підтверджує ефективність застосування таких наочних посібників, які чітко виражали б найбільш істотні сторони досліджуваного на даному уроці явища, були вільні від зайвих деталей, що заважають учням спочатку виділяти, а потім згрупувати ті ж істотні ознаки, узагальнення яких лежить в основі даного поняття.

У зв'язку з різними функціями і можливостями засобів наочності, необхідне їх комплексне застосування на уроці. Тільки в цьому випадку буде досягнута максимальна ефективність у розв'язанні кожної пізнавальної задачі уроку. Комплексне застосування різних засобів наочності забезпечує спільну роботу на уроках різних аналізаторів. Разом з тим різноманіття засобів наочності виправдане лише в тих випадках, коли потрібно розкрити різні сторони досліджуваного явища або предмета, а кожна з цих сторін більш переконливо і повно може бути відображена лише за допомогою певного виду наочності [4, с. 83].

Отже, використання наочних засобів на уроках математики в початкових класах зумовлене тим, що при вивченні математики потрібно досягти високого ступеня абстракції. При правильному застосуванні, наочні засоби дають змогу урізноманітнити навчальний процес, зробити його більш цікавим, захоплюючим, ефективно організувати як колективну, так і індивідуальну роботу, розвивати абстрактне та логічне мислення молодшого школяра, правильне математичне мовлення, формувати чіткі просторові та кількісні уявлення, змістові поняття, допомогти зосередити увагу і тим самим сприяти міцному засвоєнню матеріалу.

Література:

- Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб./ Л.В. Коваль.- Донецьк: ТОВ «Юго-Восток», 2006. – 255 с.
- Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах. – Вид. 3-тє, перероб. і допов. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006.– 336 с.
- Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс], / <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
- Корчевська О.П. Навчаємо математики. 1-4 класи / О.П. Корчевська. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 156 с.
- Скворцова С.О. Методика викладання математики в 1-му класі /С.О. Скворцова, Г.І. Мартинова, Т.О. Шевченко.- Одеса: Автограф, 2005. – 190 с.
- Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Засвоєння основ математики в школі вимагає великого розумового напруження, високого ступеня абстрагування й узагальнення, активності думки. Багатьом учням математика здається нелегкою і мало зрозумілою, тому нерідко учні намагаються запам'ятати правила, не розуміючи їх, а це призводить до формалізму, гальмує подальше розуміння нового матеріалу. Вчителю важливо застосовувати такі методичні прийоми, які б збуджували думку школярів. Підводили їх до самостійних пошуків, висновків та узагальнень. Сучасна школа має озброїти учнів не лише знаннями, вміннями й навичками, а й методами творчої розумової і практичної діяльності.

Дидактична гра – це гра, спрямована на формування в учнів потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних, умінь і навичок [3]. Дидактичні ігри підвищують ефективність сприймання учнями навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Особливо важливо проводити ігри на уроках в 1 класі, оскільки це перехідний період, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притупляється їхня увага, набридає одноманітність. У цьому випадку доречно буде використовувати ігрові ситуації, вірші математичного характеру під час фізкультхвилинки тощо [1].

Гру можна пропонувати на початку уроку (усна лічба, повторення матеріалу, який буде опорою уроку; збагачення уявлень про геометричні фігури). Ігри, що пропонуються на початку уроку, мають активізувати увагу та пізнавальний інтерес учня. Інколи гра може бути, ніби, фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені, їм доцільно запропонувати рухливу гру. Проте слід пам'ятати, що окремі ігри збуджують учнів емоційно, надовго відвертають їх увагу від основної мети уроку. Тому ігри, пов'язані з сильним емоційним збудженням, дослідники радять проводити лише в кінці уроку [5].

Доречно використовувати ігри під час перевірки домашнього завдання. В цьому випадку вчитель використовує гру на початку уроку. Застосовується гра і під час вивчення нового матеріалу, його закріплення в кінці уроку. Учні стомлюються від сприйнятого матеріалу і їм важко його повторити. Гра дасть можливість учням відпочити і повторити вивчене, краще запам'ятати новий матеріал.

Ігровий сюжет можна ввести, «вклавши завдання», запитання в уста казкових персонажів (Вінні-Пуха, Котигорошка, Карлсона, Колобка та ін.). В такий спосіб можна провести бесіду, організувати практичну діяльність учнів, сформувати певні математичні поняття тощо. Наприклад, ознайомити учнів з відрізком без застосування поняття прямої можна використовуючи ігровий сюжет, близький їхньому розумінню. Вчитель позначає на дошці одну точку червоною крейдою, а другу - зеленою. «Зелена точка - будинок Зайця, - говорить він, - а червона - будинок Їжака. Заєць і Їжак по стежках ходили один до одного в гості (проводить кілька різних ліній). Ось ця стежка найкоротша, її намалюємо за допомогою лінійки і називатимемо відрізком (слово відрізок учні повторюють хором). Відрізок - це лінія, намалювана за допомогою лінійки» [2]. Так, завдяки ігровому сюжету, полегшується сприймання нового поняття, концентрується увага на його основних ознаках.

Інший вид ігрової ситуації - надання відповідної форми діяльності учнів, тобто, введення елементів сюжетно-рольової гри. Її важливість у тому, що вона імітує діяльність дорослої людини [6]. Засвоюючи різні математичні поняття, учні уявляють

себе учасниками різних подій, спеціалістами різних професій, навіть можуть виконувати «роль» числа, знака арифметичної дії тощо. Залежно від дидактичної мети уроку, його змісту, індивідуальних особливостей учнів, їхнього розвитку до такої гри можна залучати одного учня, групу або клас. Вона доцільна тоді, коли треба практично показати учням застосування набутих знань, як, наприклад, сюжетно-рольова гра «Знайди своє місце» в вивченні теми «Кількісна і порядкова лічба» [5]. Вчитель пропонує учням уявити, що вони прийшли до кінотеатру. Набірне полотно з кишеньками - це ряди зі стільцями. У кожного руках папірець - це квитки. Оленка - контролер. Лічимо стільці, ряди. Визначаємо за номером на квитку, хто де буде сидіти. Кожен учень знаходить своє місце.

Дослідники також виділяють як ігровий елемент - настанову на виграш. У цьому разі завдання доцільно використовувати у формі змагання (Хто швидше? Хто більше? Хто точніше? Хто уважніше?). Велике значення має форма, в якій учитель оцінює результати змагання. В усіх випадках підведення підсумку гри перша й основна форма оцінювання – похвала [4].

Узагальнюючи проаналізоване, можемо відзначити, що систематичне застосування дидактичних ігор на уроках математики в початковій школі приводить до того, що ігрові інтереси стимулюють пізнавальні, які в результаті стають провідними в навчальній діяльності учнів. Гра допоможе серйозну і напружену навчальну діяльність зробити цікавою і захопливою для учнів.

Література:

Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах: навчальний посібник/ М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. - 4-те вид., переробл. і доп. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2014. - 360 с.

Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання//Рідна школа. - 2002. № 10. - 46-48.

Дидактичні ігри з математики. Методичний банк//Початкове навчання. 2006. - № 31(107).

Куріпка В.І. Дидактичні ігри з математики// Початкове навчання та виховання. - 2006.- № 31

Скворчевська О.В. Ігрові методики роботи з учнями 1-4 класів. - Х.: Основа, 2007. – 208 с.

6. Петрушина Л. Вчимося гратися//Початкова освіта. - 2004.-№24.-с.4-5

Телиця І.В.,
бакалавр Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВЕЛИЧИН МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кожна величина є узагальненою властивістю реальних об'єктів навколишнього світу, а вимірювання величин озброюють учнів важливими практичними навичками, необхідними в повсякденному житті. Тому вивчення в курсі математики початкової школи величин та їх вимірюванням має велике значення в розвитку молодших школярів.

Натомість, вчителі початкових класів констатують, що учні недостатньо засвоюють матеріал, пов'язаний з величинами. Так у результаті опитування вчителів було виявлено типові помилки, які допускають учні під час вивчення величин: не розрізняють величину

одиницю величини; допускають помилки при порівнянні величин, виражених в одиницях двох найменувань; погано опановують вимірювальні навички тощо. Одним із способів подолання зазначених труднощів є застосування під час вивчення величин та їх вимірювання інформаційних технологій.

Про необхідність застосування інформаційних технологій як засобу навчальної діяльності під час навчання предметів початкової школи, у процесі організації самостійної, індивідуальної й групової роботи учнів зазначається у працях О. Савченко [3]. Також існує низка матеріалів практичного спрямування щодо особливостей використання інформаційні технології на уроках в початковій школі. Зокрема, науковцями Херсонського державного університету (О. Співаковський, Л. Петухова, В. Коткова) розроблено курс «Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі», де обґрунтовуються принципи побудови уроку з комп'ютерною підтримкою [4]. Проблемою використання інформаційних технологій також займалися такі вчені: І.Сільчак, І. Дмитренко, І.Кравченко, Ф.Ривкінд, Н.Маркус, Н. Рошак. Дослідники наводять приклад застосування комп'ютера під час вивчення теми «Числа першого десятка. Величина», де пропонується виконати лічбу предметів на основі розгляду груп предметів. На переконання науковців, кольорове зображення сприяє прагненню учня продовжувати виконання тренувальних вправ, стимулює активність, виховує навички самостійної роботи [5, с. 38].

Інформаційні технології дозволяють об'єднати текст, графічне зображення, звук, відео, анімацію та мультиплікацію в єдине ціле, завдяки чому забезпечується комбіноване сприйняття інформації, що призводить до засвоєння близько 60% навчального матеріалу (для порівняння: при слуховому сприйманні засвоюється лише 15% інформації, при зоровому сприйманні – 25%) [1]. Таким чином, раціональне використання інформаційних технологій в навчанні математики початкової школи, зокрема в процесі вивчення величин, здатне підвищити ефективність навчального процесу.

Згідно з навчальною програмою, у 1-му класі учні знайомляться з такими величинами, як: довжина (одиниці вимірювання – сантиметр, дециметр, метр), маса (одиниця вимірювання - кілограм), місткість (одиниця вимірювання - літр), вартість (одиниці вимірювання – копійка, гривня), час (одиниці вимірювання - година, доба, тиждень). Учні порівнюють, додають і віднімають іменовані числа [2].

2-му класі діти знайомляться з периметром многокутника; закріплюють поняття про довжину, масу, місткість та одиниці їх вимірювання, записують їх позначення. Визначають час за годинником(одиниці вимірювання – хвилина, година) [2].

3-му класі учні поглиблюють свої знання про основні величини та співвідношення між одиницями вимірювання величин. Порівнюють, додають і віднімають іменовані числа подані в одиницях довжини, маси [2].

4-му класі закріплюють знання про вивчені у попередніх класах величини та знайомляться зі швидкістю об'єктів, площею та способами їх вимірювання [2].

Залежно від мети і змісту уроку математики при вивченні величин та їх вимірювання інформаційні технології можуть бути використані на різних етапах уроку: опрацювання нового матеріалу (зображення, відео-фрагменти, схеми, таблиці тощо), фізкультхвилинка (відеоролик з руховими вправами до теми уроку), закріплення вивченого матеріалу (комп'ютерні програми, тестування з використанням комп'ютера, електронні тренажери тощо).

Використання інформаційних технологій у процесі вивчення величин та їх вимірюванням дозволяє наочно продемонструвати учням співвідношення між одиницями вимірювання окремих величин; в динаміці показати залежність між швидкістю тіла, часом та пройденим шляхом; використовуючи анімаційні ефекти порівняти плоскі геометричних фігур за площею тощо.

Наприклад, вивчення мір довжина можна проілюструвати відео-фрагментом з мультфільму «38 папуг», де герої визначають довжину удава. При вивченні місткості доцільно на етапі закріплення навчального матеріалу використати електронний тренажер «Математика», в якому наявні цікаві завдання. Опанування учнями визначення часу за годинником можна супроводжувати відео-фрагментом, що знайомить з різними видами годинників, основними особливостями та правилами визначення часу тощо.

Перевірити рівень засвоєння учнями окремих величин можна за допомогою комп'ютерного тестування використовуючи програму MyTest. Вчитель заздалегідь створює запитання за темою уроку, учні повинні вибрати правильну відповідь, встановити відповідність тощо.

Доцільним при вивченні величин є використання мультимедійних презентацій, створених за допомогою програми PowerPoint. В основу створення слайдів покладено використання анімації, що допомагає акцентувати увагу учнів на всіх подробицях пояснення. Крім того, програма дозволяє урізноманітнити процес засвоєння знань, поєднуючи презентацію з іншими комп'ютерними програмами (відео, ігри-тренажери тощо) за допомогою гіперпосилань.

Отже, впровадження інформаційних технологій у процес вивчення величин курсу математики початкової школи суттєво розширює та збагачує можливості подання навчального матеріалу, сприяє збільшенню арсеналу засобів його ефективного насичення, унаочнення і доступності. Використання інформаційних технологій дозволяє швидко змінювати види роботи, постійно утримувати увагу учнів, проводити уроки на високому емоційному рівні.

Література:

Ляховицький М.В., Основні напрями використання навчальної техніки нового покоління //М.В.Ляховицький, П.І.Сердюков. Методика викладання іноземних мов. – 1984. – Вип. 13.

Навчальні програми для 1-4 класів – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-rochatkovoyi-shkoli>

Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Генеза, 2002. – 386 с.

Співаковський О. В., Інформаційно- комунікаційні технології в початковій школі : Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». / Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. – Херсон : ХДУ, 2011. – 267 с.

Таргоній О. Використання інформаційних технологій на уроках у початкових класах / О. Таргоній, Т. Чабанюк // Сучасна школа України. – 2011. – № 2. – С. 42–44.

Лалак Н.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівського державного університету
Бурч І.М.,
магістрант Мукачівського державного університету

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність. У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що сучасний зміст освіти заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації у суспільстві. Як показує практика, для формування ключових і предметних компетентностей у процесі навчання необхідно використовувати педагогічні технології, які створюють умови для набуття досвіду діяльності. Провідне місце тут належить навчально-дослідницькій діяльності, яка за допомогою активного включення молодшого школяра в дослідження змісту будь-якої інформації, забезпечує створення творчої особистості, її розвиток, навчання і виховання.

Проблема організації навчально-дослідницької діяльності учнів не є новою.

педагогічній науці різні її аспекти були й залишаються предметом аналізу багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Наукове осмислення поняття «навчально-дослідницька діяльність» ґрунтується на ідеях Сократа, Конфуція, Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменського, Ф. Дістервега, О. Духновича, В. Сухомлинського, С. Русової. Процес формування дослідницьких умінь в учнів розглядався вченими у різних контекстах. Теоретичний аспект проблеми розкрито в працях С. Гончаренко, О. Ляшенко, Н. Ничкало та ін. Формування пізнавальних умінь учнів представлено у дослідницьких роботах В. Андреєва, Ю. Бабанського, Т. Мієр, П. Підкасистого, О. Савченко та ін. Питання організації дослідницької діяльності учнів розглядали В. Алфімов, В. Кларін, Л. Левченко, Н. Недодатко, та ін. Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, Н. Голуб, В. Давидов, А. Занков, Я. Кодлюк, В. Паламарчук, О. Савченко та ін. досліджували проблему організації науково-дослідницької діяльності молодших школярів. Їх праці суттєво вплинули на формування дефініції «навчально-дослідницька діяльність».

Мета – дослідити понятійний апарат та визначити особливості організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У Словнику педагогічних термінів поняття «навчально-дослідницька діяльність» трактується як «процес вирішення школярами наукових та особистісних проблем з метою побудови суб'єктивно нового знання». Аналіз визначень, поданих у наукових джерелах, дозволив трактувати навчально-дослідницьку діяльність як вид навчальної діяльності, що здійснюється в урочний і позаурочний час, як процес відкриття учнями суб'єктивно нових знань і способів дій на основі пізнавальної самостійності та взаємодії з іншими [4].

Поділяємо думку О. Савченко [7], яка зазначає, що молодший школяр проявляє дослідницьку позицію по-різному: під час спостереження й дослідів у природі, в своєму розумінні прочитаного тексту, уявному діалозі з його автором, власноручному створенні виробу, придумуванні нового способу розв'язування задачі, знаходженні нової інформації для проекту, аналогії між віддаленими явищами, ознаками тощо.

Слід зазначити, що навчально-дослідницька діяльність формує активну, самостійну й ініціативну позицію учнів; розвиває загальнонавчальні вміння та навички: навчально-організаційні, пошукові (дослідницькі), рефлексивні, комунікативні, презентаційні, проектні. Така робота здійснюватиметься ефективніше, якщо відповідатиме таким вимогам:

- поєднання з різними видами пізнавальної діяльності;
- усвідомленість учнем сутності проблеми;
- цілеспрямованість пошукової творчої і продуктивної діяльності;
- самостійність пошуку учнями відповідей;
- реалізація потенційних здібностей учнів;
- засвоєння норм взаємодії з різним людьми;
- організація досліджень з урахуванням можливості задоволення потреб учнів під час спілкування з однокласниками, батьками, вчителями;
- набуття навичок самостійної роботи та співпраці у колективі [3, с.142].

На думку С. Пічугіна, навчально-дослідницька діяльність молодших школярів, має відповідати таким педагогічним вимогам: урахувати вікові психолого-педагогічні особливості учнів початкової школи; спиратися на базовий стандарт і бути основою для поглиблення та отримання нових знань; сприяти формуванню наукового мислення, що відрізняється системністю, гнучкістю, креативністю; стимулювати пізнавальну активність і розвиток творчого потенціалу молодших школярів [4].

Літературі з проблеми дослідження [2, 4, 5, 6] знаходимо, що одним із видів організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів є проведення уроку-дослідження. Логіка нашого дослідження вимагає з'ясувати сутність поняття «урок-дослідження». У працях В. Загвязинського [4] знаходимо, що це організаційна форма навчання, яка зумовлює продуктивний варіант навчальної діяльності учнів та містить низку нових елементів

На нашу думку, перед учителем та учнями під час організації дослідницької діяльності на такому уроці стоїть ряд завдань. Завдання вчителя: визначення проблеми або теми дослідження; планування навчальних дій; контроль за ходом виконання навчальних дій; корекція дій учня; організація презентації дослідницької роботи; організація обговорення дослідницької роботи в класі. Завдання учнів: усвідомлення цілей і завдань дослідження; з'ясування незрозумілих питань; формулювання гіпотези; виконання роботи за планом; аналіз отриманої інформації; осмислення результатів, перевірка гіпотези; презентація власної роботи.

Уроки-дослідження мають сприяти набуттю учнями навичок творчого пошуку відповідей на поставлені запитання, що передбачає вміння аналізувати факти, узагальнювати їх і робити логічні висновки. Часто в роботі учителів початкової школи при організації навчально-дослідницької діяльності учнів доводиться спостерігати неоднозначність розуміння понять «дослідницька діяльність» і «проектна робота». Проектну роботу науковці [4, 6] трактують як навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність дітей, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату діяльності. Неодмінною умовою проектною діяльності наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування та реалізації проекту, включаючи його осмислення і рефлексію результатів діяльності. Тому сьогодні залишається відкритим питання про співвідношення понять «проектна» і «дослідницька» діяльність школярів. У практиці одна й та ж робота може називатися і проектною, і дослідницькою. Так, М. Скаткін і І. Лернер [4] характеризують проектну діяльність як таку, що передує дослідницькій, оскільки остання складніша. Дослідження, як вони стверджують, передбачає здатність школяра самостійно обирати мету, планувати свою діяльність і оцінювати її результати. З іншого боку, деякі автори включають дослідження як складник у проектну діяльність школярів.

На уроці-дослідження моделюється дослідницький процес відповідно до таких етапів: формулювання проблеми, збір матеріалу, власне аналіз матеріалу, узагальнення, презентація результатів. Основна умова проведення такого уроку полягає в тому, що навчальний матеріал повинен бути новим, невідомим для учнів і повинен усвідомлюватися не на основі сприйняття чужого слова, а за допомогою аналізу фактів.

Ще Я. Коменський зазначав, що навчання треба розпочинати не із словесних тлумачень про речі, а з реальних спостережень за ними, бо це перехід від конкретного до абстрактного. Як показує практика, дослідницька діяльність на уроках природознавства

початковій школі сприяє формуванню в учнів на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, системи знань, що відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини. Ці уроки мають сприяти набуттю учнями навичок самостійного пошуку відповідей на поставлені запитання, що передбачає уміння аналізувати факти, узагальнювати їх і робити логічні висновки. Набуття таких умінь є основою компетентнісного підходу у навчанні. Методи навчального пізнання природи багато в чому подібні до наукових. Очевидно, що для забезпечення практичного опанування учнями способів пізнання природи перевагу треба віддавати тим навчальним дослідом, які проводять самі діти. За організації досліду на частково-пошуковому рівні учні самостійно знаходять відповіді на поставлені вчителем запитання. Саме він має стати основою для проведення більшості дослідів, пов'язаних з вивченням властивостей природних тіл, явищ і процесів. Найвищий рівень проведення дослідної роботи – дослідницький. Найбільш відповідний для нього термін – «експеримент».

Аби дослідницький практикум був продуктивним, педагоги мають забезпечити виконання низки вимог: усвідомлення вчителем та учнями цілей проведення досліду; чітка, вичерпна інструкція щодо виконання досліду; контроль, діагностика, надання необхідної допомоги; самостійне формулювання учнями висновків за результатами досліду; встановлення зв'язків між результатами досліду і природними процесами [1, с.17].

Ефективним засобом формування вдумливого читача, здатного сприймати літературний твір в усій повноті, самостійно розкривати своє сприйняття системи образів літературного тексту є дослідницька діяльність. На уроках літературного читання можна організувати дослідження, спрямоване на формування вміння на основі аналізу емоційного стану персонажів твору виявляти авторський задум. Ефективним і результативним прийомом такої діяльності є побудова емограми.

Емограма – графічне зображення емоцій (наприклад, смайлик). У дослідження тексту цей термін означає «запис, графічне зображення змін у настрої літературного персонажа» [2, с.29]. Побудову емограми краще використовувати під час аналізу тексту невеликого розміру, в якому автор виразно зобразив у монологічній формі або у діалозі розвиток емоційного стану дійових осіб. Складена емограма дає змогу візуально зафіксувати емоційний стан літературного персонажа і простежити зміни у його настрої за певних обставин. Результати дослідження фіксують на шкалі, яка відображає умовні етапи зміни настрою.

Сучасному вчителю початкової школи слід обміркувати та спланувати під час вивчення якої навчальної теми доречно і можливе проведення дослідження; які завдання можуть бути поставлені перед учнями в ході виконання роботи; як скоординувати дії учнів на етапі підготовки дослідження та протягом проведення дослідницької роботи

Висновки. Таким чином, сучасна початкова школа існує і розвивається у динамічно змінюваному світі, який висуває постійні вимоги до неї. Педагоги-практики зазначають, що одним із методів підвищення інтересу у молодших школярів до навчання є залучення їх до навчально-дослідної діяльності. Науковці трактують навчально-дослідницьку діяльність учнів як діяльність, що організовується педагогом з використанням різних форм і дидактичних прийомів, в якій домінує самостійне свідоме використання методів наукового пізнання і в результаті якої учні активно здобувають знання, розвивають свої дослідницькі уміння та здібності. На результативний перебіг такої роботи в початковій школі суттєвий вплив має сам процес її організації. Тому, учителю початкової школи важливо передбачати використання міжпредметних зв'язків, реалізацію технологій та

методик цілеспрямованого формування дослідницьких умінь на основі комплексного підходу до навчально-виховного процесу.

Література:

Гільберг Т. Навчально-дослідницька діяльність на уроках природознавства / Т. Гільберг, Т. Сак // Учитель початкової школи, 2014. – №7-8. – С. 15-17.

Кисель Л. Дослідницька діяльність на уроках літературного читання / Л. Кисель // Учитель початкової школи, 2017.– №1 – С.28– 31.

Лалак Н. В. Особливості організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів / Н. В. Лалак, І. М. Бурч // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: зб. наук. пр. / Ред. кол.: Товканець Г. В. та ін. – Мукачево: Вид-во МДУ, 2017. – Випуск 2 (6). – 254с.

Мієр Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів у взаємодії з собою та з іншими : монографія / Тетяна Мієр. – Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., – 2016. – 424 с.

Мієр Т. І. Чи готові учні до відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності? / Т. І. Мієр // Початкова школа. – 2016. – № 11. – С.5–11.

Савченко О. Метод проектів на уроках літературного читання / О. Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 11. – С. 26–3

Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів / О. Я. Савченко // Наукові записки Малої академії наук України. – 2012. – №. 1. – С. 41 – 49

Фенчак Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету
Кухар К.,
магістрант Мукачівського державного університету

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ СПІЛКУВАННЯ – ОСНОВА СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сучасна школа, як і суспільство загалом, переживає складний період реформування, коли здійснюється рішучий поворот до особистості школяра. Така школа повинна поважати власну гідність кожного учня, його індивідуальну життєву мету, запити й інтереси, створювати сприятливі умови для самовизначення, самореалізації та розвитку особистості школяра. Саме особистісно орієнтовані технології ставлять сьогодні в центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов її розвитку, реалізації природних потенціалів.

Питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В.О. Сухомлинського, І.С. Кона, В.Петровського, Б.О.Федоришина, Ш.О.Амонашвілі, С.Л.Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, С.І. Подмазіна та інших, а подальший розвиток отримало у розробках О.Я. Савченко, І.Д. Беха, В.Г Кременя та інші.

На основі проаналізованих наукових психолого-педагогічних досліджень нами встановлено, щоб добре вчити дитину, маємо утверджувати в своїх стосунках із учнями людську гідність кожної дитини незалежно від того, які в неї навчальні успіхи, а отже, бачити спочатку людину, а потім уже учня. Тому особистісно-орієнтоване спілкування на уроці – стрижень стимулювання навчальної праці, воно не може бути зорієнтоване на абстрактного молодшого школяра. Його мета – врахування не тільки актуальних потреб саме даного віку (наприклад, дитини 6 або 9 років), а й як найповніша відповідність спілкування розмаїттю індивідуальностей конкретного класу.

Які ж актуальні потреби дитини маємо задовольнити в навчальній діяльності? Насамперед – потребу особистісного контакту з учителем на уроці, прагнення дістати схвалення, підтримку своїх дій. Характерна риса поведінки молодших учнів з учителем – їхня «демократичність», мимовільність реакції. Дітям, особливо першокласникам, дуже хочеться, щоб на уроці вчитель особисто їм приділяв увагу; звертався до них, називаючи ім'я, а не прізвище; якимось виділяв голосом, поглядом, жестом. Нерідко молодші діти прагнуть різними засобами привернути до себе його увагу.

Спілкування на уроці зумовлене навчальною необхідністю, але це зовнішній бік справи. Головне ж – у його внутрішньому змісті, тобто у тих стосунках, які виникають розвиваються під час навчання між учителем і учнями. Тому обов'язковим є постійне збагачення й уточнення наших знань про мотиви поведінки кожного учня на уроці. Вчителі-практики пропонують деякі варіанти такого спілкування. Наприклад: «Встаньте, дівчатка, і всі разом прочитайте склади на дошці»; «Встаньте, хлопчики, і скажіть, яка тут відповідь»; «Вийдуть до дошки ті, у кого прізвище на букву «І»; «Розпочнуть роботу діти, які народилися взимку»; «Ми гратимемо в гру «Сигнал». Нехай з першого ряду вийдуть дівчинка і хлопчик, у кого в імені стільки ж букв, скільки в назві гри»; «Гру «Злови рибку» почнуть ті, хто вже вмів плавати»; «Хто прийшов сьогодні до школи найперший? От тому я перший і дозволяю прочитати вірш». Такі форми звертання роблять вмотивованим, а отже, справедливим вибір учителя, а учням допомагають краще пізнати один одного.

Розумно роблять учителі, які дозволяють учням парну роботу з напівголосним поясненням, читанням твору один одному. У цей час учитель, повільно проходячи класом,

каже: «Ви говоріть, я всіх слухаю», зупиняється коло тієї чи іншої парті, коментує, доповнює учнівські висловлювання.

На жаль, небагато вчителів замислюється над тим, як, розмовляючи з дітьми, досягти взаєморозуміння. Чимало вчителів і досі єдино можливим вважає повчальний тон: мовляв, якщо це учень, до того ж найменший, то він просто зобов'язаний завжди мене слухати, ловити кожне слово, не заперечувати. Трапляються, на жаль, учителі, які за будь-яку провину висловлюють учням численні нарікання, принизливо коментують вчинок: «Я так і знала»; «Ти що, спав на своєму зошиті?»; «Чого від тебе можна чекати?»; «Це що, читання чи мекання?». Зрозуміло, діти відразу розуміють насмішку вчителя, і

класі лунає недобрий сміх, який винуватцеві дошкуляє найбільше. І «жартівники» не розуміють, як боляче в цей час відчувати себе смішним або безпомічним.

Відомий і тип учителя – «демократа», який, щоб домогтися потрібної обіцянки, говорить із дітьми запобігливо, зменшувально-ласкавими слівцями. А дитина, за словами науковців, як справжній актор: по-різному розмовляє вдома з батьками, з ровесниками, із суворим учителем і лагідним. Це пояснюється тим, що психіка малюків дуже вразлива, вони прагнуть до наслідування. І саме тому велике значення для дитини мають не тільки зміст, а й особа співрозмовника, почуття, які вона викликає.

Особливо важливо, щоб розумна вимогливість поєднувалася з неоціненною рисою гуманного вчителя – умінням не пропустити момент, коли дитині особливо потрібні допомога і увага. Наприклад, оточити увагою учня, який прийшов після хвороби, вчасно помітити засмучену дитину, якій у сім'ї важко, пригорнути учня, який сам не може подолати трудність тощо.

Насамперед зверніть увагу, чи всі засоби педагогічного спілкування: слово, інтонація, жест, міміка, припинення дії, погляд, дотик до учня — використовуєте вчасно й до ладу. Чи вистачає вам терпіння шукати все нові й нові слова для роз'яснення і переконання? Чи говорите учням «дякую», «вибачте»?

Серед багатьох умов, які позитивно впливають на взаєморозуміння між учителем і учнями, є вміння вчителя відчувати душевний стан учня в момент розмови. Антуан де Сент-Екзюпері зазначав, що всі дорослі були спочатку дітьми, тільки мало хто з них про це пам'ятає. І справді, як часто не вистачає дорослим спогадів власного дитинства, щоб на хвилинку стати на місце дитини, розібратись у мотивах її вчинку, з розумінням поставитися до тих випадків, коли учень ніяк не може збагнути очевидного.

Неодмінна умова особистісно-орієнтованого спілкування вчителя з учнями – вміння володіти словом. На практиці найбільшу увагу необхідно звернути на точність, доступність, однозначність запитань учителя. Це незамінні, але недостатні характеристики педагогічного мовлення. Без емоційно-стимулюючого впливу слова не можна створити на уроці сприятливий клімат, викликати інтелектуальні почуття: здивування, захоплення, сумнів, очікування нового. Але найголовніше, на нашу думку, щоб учитель враховував внутрішній стан дитини. Як відгукнеться наше слово?

На наш погляд, якщо вчитель хоче зробити дитині серйозне зауваження, домогтися, щоб його слово було належно сприйняте, треба не стояти над дитиною. Краще, щоб очі вчителя і вихованця були на одному рівні, щоб розмову було зосереджено не на тому, який він поганий учень, а чому так невдало вийшло. Отже, мета спілкування в цьому разі – досягти спільності поглядів, оцінок учителя і учня. А від такого взаєморозуміння найкоротший шлях до оптимальної моделі навчального спілкування – ділового співробітництва вчителя і учнів у конкретних навчальних справах.

який стиль спілкування у вас переважає? Сподіваємося, що читач тяжіє до особистісно-орієнтованого стилю спілкування.

Література:

Демченко О. П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / Олена Петріна Демченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 416с.

Кравченко Г.Ю. Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої освіти// Поч. навч. та вихов. – 2005. - №25. – С. 2-3.

Набой С. Особистісно орієнтоване навчання в початковій школі// Початкова школа. – 2005. – №11. – С. 1-5.

Савченко О.Я. Особистісно орієнтовне спілкування/ Навчання і виховання учнів 3 класу. – К.: Початкова школа. – 2004. – С. 12-18.

Фенчак Л.,кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету**Сеньків Ю.,**

магістрант Мукачівського державного університету

СПІВПРАЦЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Загальновідомо, що працьовиті, духовно багаті, інтелектуально і культурно розвинені батьки мають позитивний вплив на дітей. Особистісні риси батьків впливають на дітей через безпосереднє спілкування та спільну діяльність. Сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини: забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку. Разом із тим сучасна сім'я і сама потребує як матеріальної так і педагогічної та культурологічної допомоги.

Допомагати батькам побудувати оптимальні взаємини з донею чи сином – місія школи. Робота педагога передбачає ефективну взаємодію вчителя та батьків, скеровану на досягнення високих результатів роботи навчального закладу. Адже саме за умови гармонійного поєднання вимог до дитини з боку батьків та школи створюються передумови формування та розвитку творчої особистості учня. Робота з батьками є важливою складовою педагогічної діяльності. Особливо потрібний тісний зв'язок із батьками

період навчання дітей у початкових класах, де закладається фундамент особистості, формується життєво необхідні навички читання, письма, лічби, уміння організувати режим дня, такі важливі якості, як старанність, зібраність, обов'язковість.

Проблема співпраці та гармонізація взаємодії сім'ї і школи у вихованні дітей молодшого шкільного віку – складна і багатоаспектна. Насамперед це стосується структури взаємодії, розподілу обов'язків, ролей, завдань і функцій між усіма учасниками навчально-виховного процесу, вироблення спільних дій.

Школа завжди прагнула до взаємодії з сім'єю. Це знаходило своє відображення в коригуванні сімейного виховання, у педагогічній просвіті батьків, у безкінечному «листуванні» з батьками з приводу навчання і поведінки їхніх дітей, у викликах батьків до школи тощо. Контакт з батьками як взаємодія може бути встановлений лише за умови, що обидва суб'єкти усвідомлюють: тільки спільними зусиллями можна створити умови для розвитку та виховання дитини, допомогти їй набути необхідний соціальний досвід. Визначальна умова цих двох суб'єктів – батьків і педагога – вичерпне уявлення про зміст виховної діяльності одне одного, можливості порозуміння щодо завдань і засобів виховного впливу заради благополуччя дитини, адекватність виховних дій до запропонованого кінцевого результату.

Робота з батьками має бути спрямована на:

Вивчення сімей учнів, їхнього виховного потенціалу (структура сім'ї, матеріальний добробут, соціально-педагогічна спрямованість, сімейні відносини, традиції);

Підвищення готовності батьків до виховання дітей, усвідомлення ними важливості відповідального батьківства;

Залучення батьків, усіх дорослих членів родини до навчально-виховного процесу як рівноправних учасників;

Формування педагогічної культури сучасної сім'ї;

Корекцію виховної діяльності родини з різними типами сімейного неблагополуччя.

Педагог має знати, з якої сім'ї прийшла в школу дитина, якою є структура цієї сім'ї, у якому стані перебуває сучасна українська родини і які тенденції зумовлюють її розвиток.

Завдяки цьому взаємодія педагога та батьків учнів стає більш конкретною, осмисленою, результативною.

Основна мета й завдання батьківської освіти у школі:

- Формувати в батьків сприйняття феномена виховання в родині й школі як соціального, психологічного й педагогічного явища;
- Сприяти виробленню в батьків уявлень про етапи розвитку особистості дитини, допомогти батькам навчитися розуміти внутрішні закони цього розвитку, застосовувати отримані знання в процесі виховання дітей у родині, відрізнити справді значущі у вихованні явища від скороминутих і незначних;
- На основі розуміння закономірностей процесу формування й розвитку особистісних рис дитини сприяти засвоєнню батьками навичок аналізу дитячих учинків, розуміння їхньої мотивації.
- Показати специфічну особливість сімейного виховання;
- Визначити роль і значення батьківського виховання у формуванні особистості дитини;
- Виявити характер і принципи взаємодії між батьками й дітьми, батьками та вчителями, учителями й учнями та загальні закономірності розвитку дитини в процесі такої взаємодії;
- В освіті батьків мають значення регулярність, послідовність засвоєння знань, поетапність, що визначають специфіку батьківського навчання.

Одним із основних положень у системі поглядів В.О. Сухомлинського на навчально-виховний процес – це необхідність високих особистісних якостей учителя – принцип залежності особистості учня від особистості вчителя.

Перша вимога до вчителя – любов до своєї справи; друга – висока кваліфікація; третя – тактовність учителя.

Класний керівник повинен свою роботу з батьками вести у трьох напрямках:

Психолого-педагогічна освіта батьків (батьківські збори, індивідуальні й тематичні консультації, тренінги);

Залучення батьків у навчально-виховний процес (дні творчості для дітей та їхніх батьків, відкриті уроки й позакласні заходи, допомога в організації та проведенні позакласних справ і зміцнення морально-технічної бази школи та класу);

Участь родин учнів у керуванні навчально-виховним процесом у школі (участь батьків класу у роботі ради школи, участь батьків класу в роботі батьківського комітету школи та класу).

На початку роботи кожний класний керівник зіштовхується із проблемами, пов'язаними з роботою з батьками: хтось намагається взяти участь у житті класу, хтось настільки активно бере участь у виховній та освітній діяльності учнів, що викликає неприйняття інших батьків, а хтось просто не бажає брати в цьому участь. І саме класний керівник повинен побудувати свою роботу так, щоб задіяти кожного з батьків в освітній процес, пояснити специфічну особливість сімейного виховання.

Наступним етапом формування ефективної взаємодії є інформування батьків про виховну концепцію школи, її статут, про педагогічні пропозиції класного колективу, про методику виховання, цілі й задачі особистісного та духовного розвитку школяра. Особливості його шкільної діяльності, взаємини у групі, його здібності, успіхи в усіх сферах навчання. Поінформованість такого плану завжди надзвичайно впливає на виховне сімейне середовище, вносить усвідомленість у дії батьків, надає їх впливу на дітей доцільний характер, підвищує рівень позитивного ставлення до школи, додає серйозності у ставлення батьків до своїх батьківських обов'язків.

Взаємодія родини й класовода буде ефективною тоді, коли педагог дозволить батькам виявити ініціативу й підтримає їхні пропозиції. Спілкування з батьківським колективом

треба здійснювати в душі чемності та коректності, із самого початку обговорюючи ті правила спілкування, на яких базуватиметься робота з батьками. Увага та люб'язність при обговоренні можливих проблем, також підкуповує батьків. Неабияке значення має залучення батьків до гурткової та творчої роботи з дитячим колективом, у якому навчається їхня дитина. Деякі школи мають цікаву практику: в початковій школі кожна сім'я щороку готує один батьківський урок, тема якого обговорюється із класоводом, а все інше – творчість родини.

Невід'ємною частиною реформування української школи має бути надання школі виразних функцій просвітницького центру для батьків з питань виховання та сімейної взаємодії, середовища ширшого залучення батьків до життя дітей, а також середовища громадянської демократичної взаємодії. Школа може стати також просвітницьким центром для батьків у межах реалізації концепції освіти впродовж життя.

Отже, напрямом розвитку батьківської освіти є рух від ролі батьків як споживачів або критиків системи освіти, до ролі відповідальних і компетентних партнерів формальної освіти у справі навчання та виховання дітей.

Література:

Співпраця батьків і вчителя / М. Козіцька // Початкова освіта. 2014. - №22. – с. 8 – 45.

Сім'я – активний учасник навчально-виховного процесу: практичні поради / Л. І. Сидоренко // Початкове навчання та виховання. – 2017. - №1-2. – с. 65-68.

Педагогічний союз учителів і батьків / І. Гримач // Початкова освіта. – 2017. - №1. – с. 7 - 30.

Співдружність початкової школи і сім'ї у сучасних умовах виховання дітей / Л. М. Менчинська // Початкове навчання та виховання – 2015. - №7-8. – с. – 14.

Робота школи з батьками: які обрати акценти? / І. А. Костюк // Виховна робота в школі. – 2016. – №12. – с. – 25-28.

Попович О.М.,кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти**Дешко М.-Х. В.,**

магістрант Мукачівського державного університету

ТВОРИ ЖИВОПИСУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність. Величезну роль у житті суспільства, в постійному процесі творення духовної культури відіграє мистецтво. Унікальна особливість цього виду духовно-практичної діяльності полягає в тому, що митець та глядач не лише набувають знань про довкілля, а й вчаться сприймати світ та себе у ньому через емоційно-ціннісні відношення. Мистецтво розкриває у дітях універсальну здібність до позитивного перетворення світу, спонукає до творчості в різних видах діяльності, вчить жити за законами краси та людської моралі.

Живопис є одним із основних видів образотворчого мистецтва, в якому завдання пізнання, тлумачення й образного відображення навколишньої дійсності вирішуються за допомогою фарб, які наносяться на будь-яку тверду поверхню. Залежно від узагальнення змісту (особливого характеру життєвих зв'язків і відносин), спрямованості, відбору життєвих явищ та їх художнього втілення, ідейно-статичної оцінки виділяють такі жанри живопису: історичний, батальний, портрет, побутовий, пейзаж, натюрморт, аніمالістичний [6, с. 29-30].

Робота з ознайомлення дітей із творами живопису нерозривно пов'язана з розвитком зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Зв'язне мовлення охоплює всі види діяльності дітей дошкільного віку: ігрову, образотворчу, пізнавальну, художню, музичну, мовленнєву, комунікативну, навчально-мовленнєву, побутову, трудову.

Аналізуючи дослідження науковців, слід відзначити, що проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку розглядалась у дослідженнях багатьох учених у різних контекстах: особливості розвитку зв'язного мовлення (Г. Леушина, Л. Щадрина, Л. Михайлова), психологічні процеси, що лежать в основі виникнення мовного висловлювання у дошкільників (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв С. Рубінштейн), навчання розповіді (Н. Виноградова), навчання дітей розповіді за допомогою серії сюжетних картинок (Е. Тихеева, О. Соловьева, Е. Радина, О. Смирнова). розвиток зв'язного мовлення (Л. Зданевич). Проте потребує більш детальних досліджень проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами творів живопису, що є метою даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. У програмі «Дитина в дошкільні роки» в номінації «Створення фонду «Можу» зазначено, що «дитина на елементарному рівні вміє аналізувати твір образотворчого мистецтва, дає йому емоційно-образну характеристику»

Слід відзначити, що дитина не зможе виконати таке завдання без наявного у неї специфічного словника. Натомість у жодній програмі не передбачено словникову роботу з дітьми і розвиток зв'язного мовлення за малюнками і художніми виробами дітей. У тематичній програмі А. Богуш «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» в базових характеристиках розвитку мовлення дітей зазначено: «діти вміють пояснювати майбутній сюжет малюнка, конструкції, аплікації, якогось виробу» [2, с. 87]; «за власною ініціативою малюють за змістом знайомих казок, супроводжують свої малюнки розповідями епізодів із казок і художніх творів; розповідають зміст репродукцій художніх картин» [2, с. 123].

Сучасна лінгвістика та лінгводидактика розглядають поняття зв'язного мовлення у двох аспектах – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення

(текст чи дискурс). Зв'язне мовлення є єдино смисловим та структурно цілим, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв) [5, с.392].

Ознайомлюючи дітей із творами живопису вихователь вчить дітей не лише мовчазному сприйманню творів живопису, а й виділенню головних і другорядних об'єктів на картині, основного змісту картини, кольорів, що в свою чергу сприяє розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Таким чином діти вчать підтримувати діалог з вихователем, це спонукає їх до вживання словосполучень та речень, які характеризують картину, тобто розвивається зв'язне мовлення дошкільників.

Базою, яка об'єднує образотворчу і мовленнєву діяльність, є художній образ, який діти сприймають у процесі ознайомлення з творами мистецтва, і творчо відтворюють у різних видах продуктивної діяльності.

Ученими (А. Богуш та Н. Гавриш) було визначено спільні риси образотворчої мовленнєвої діяльності. Автори виокремили такий самостійний вид діяльності, як образотворчо-мовленнєва діяльність. За словами вчених, це вид художньо-мовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті й змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання й коментарю. Дослідники зазначають, що образи, створенні зображувальними засобами (лінія, колір, форма, композиція), стають цілісними, більш яскравими, якщо супроводжуються мовленням дитини. Те, чого не має в дитячому малюнку (аплікації, ліпленні тощо), заміщується й доповнюється, «домальовується» словесно за допомогою мовлення [5].

Способи поєднання зображувальної діяльності та мовлення, художнього слова можуть виступати в таких формах, як словесне малювання, якщо педагог через сприймання поетичного тексту, пейзажної лірики показує дітям приклад художнього опису явищ природи, предметів та об'єктів довкілля. Наступним способом інтеграції образотворчої і словесної творчості є коментар зображеного, коли вихователь спонукає дітей до вербалізації власних художніх переживань, висловлення думок, що знайшли відображення в малюнках, картинках, репродукціях, вибраних дітьми [1, с. 59].

Живопис є найскладнішим для сприймання дошкільниками видом образотворчого мистецтва. У дитячому садку живопис найчастіше представлений репродукціями картин.

Репродукція – це відтворення оригіналу картини в багатьох примірниках друкарським способом – найдоступніша для ознайомлення дітей з мистецтвом живопису. Це можуть бути художні листівки, репродукції на окремих аркушах чи з журналів [3, с. 190].

Особливу роль у вихованні та навчанні дітей відіграє розвиток у дошкільників художнього сприймання при ознайомленні з творами живопису. Важливо звернути увагу дітей на емоційний зміст картини, засоби з допомогою яких художник передає настрої героїв, стан природи. Діти дошкільного віку бачать твори живопису не так як дорослі, але бачать і розуміють на своєму рівні, висловлюючи при цьому свою думку, враження від побаченого.

За допомогою картин здійснюються і виховні завдання. У багатьох роботах К. Ушинського та З. Ворошніна підкреслюється важлива роль творів живопису в навчанні дітей розповідання. Є. Тихеева вважала, що картина стимулює дітей до складання розповіді, на її думку мовчазне розглядання творів живопису є неможливим. Розглядаючи репродукцію картини, дитина весь час говорить. Свої враження дитина охоче передає в мові. Є. Тихеева радить частіше розмовляти з дітьми за змістом картин, це навчить їх самостійного розповідання [5].

Н. Гавриш у своїх дослідженнях твори живопису виокремлює як один із головних атрибутів навчального процесу в дошкільному закладі. Вона зазначає, що картини необхідно застосовувати як засіб розумового (ознайомлення з довкіллям,

розвиток уяви, сприймання уваги, мислення, мовлення, формування інтелектуальних здібностей, сенсорний розвиток), естетичного (розвиток художньо-естетичного сприйняття, формування естетичної чутливості, збагачення емоційно-чутливої сфери) та мовленнєвого (розвиток художньо-комунікативних здібностей, стимулювання ініціативи висловлювання, опанування різних типів зв'язного мовлення) виховання [5].

Висновки. Отже, твори живопису є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, який відбувається під впливом естетичного сприйняття, почуттів, і є природним. Саме це є основним фундаментом розвитку мови в дітей. А щоб твори живопису мали розвивальний та виховний вплив на дитину, необхідні дорослі, посередники між мистецтвом і дитиною. При роботі з творами живопису діти вчаться сприймати зображене, висловлювати враження від побаченого у зв'язних висловлюваннях. Розповідаючи дітям про картину вихователь тим самим збагачує словниковий запас дошкільників, вчить бачити і відчувати красу навколишнього світу.

Література:

Атрощенко Т. О. Методика викладання дисциплін лінгво-дидактичного циклу: навч.-метод. посібник. Реком. МОНУ для студ. ВНЗ /Т. О. Атрощенко. – К.: Кондор, 2014. – 164 с.

Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 176 с.

Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник /А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К: Слово, 2008. – 408 с.

Дитина у дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма /[під ред. К. Л. Крутій]. – Запоріжжя: Ліпс, 2011. – 188 с.

Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : Підручник /За ред.. А. М. Богуш. К.: Вища. шк., 2007. – 542 с.

Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей: Навч. посібник. допущено МОНУ для студ. ВНЗ / В. П. Котляр. – К: Кондор, 2009. – 200 с.

Попович О.М.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Кертис К.В.,

магістрант Мукачівського державного університету

СУТНІСТЬ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність. З переосмисленням пріоритетів, цілей і завдань навчання та виховання дітей дошкільного віку актуальною стає проблема становлення дитячої особистості, виявлення та розвиток її здібностей, набуття досвіду пізнання. Такий підхід висвітлений у державних документах, розроблених в Україні. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. визначає головну мету діяльності дошкільних закладів, яка полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, виховані покоління, здатного навчатися впродовж життя. У законі «Про дошкільну освіту» і Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні визнається пріоритетна роль дошкільної освіти у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» підкреслює виняткову роль власної активності дитини в особистому становленні, у формуванні вміння «жити власними силами у злагоді із довкіллям і згоді із собою як активним суб'єктом життєдіяльності». Зважаючи на це, дослідження пізнавальної активності різними засобами є актуальним.

Мета статті: з'ясувати сутність та зміст творчих завдань як один із засобів розвитку пізнавальної активності старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Дослідники Л. Виготський, М. Матюшкін, П. Гальперін, Г. Люблінська та інші вказують на те, що саме в дошкільному віці у дітей відбувається становлення майбутньої особистості, закладаються її основи та риси характеру, формується самосвідомість, вони починають сприймати світ та пізнавати його особливості, відбувається становлення та розвиток психічного здоров'я, дошкільники отримують певний досвід, який необхідний їм для подальшої життєдіяльності. І саме в цей період формується їхня пізнавальна активність.

Деякі учені (В. Моляко І. Лернер, Г. Сирота тощо) пропонують, використовувати для розвитку пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, творчості різноманітні види завдань у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

Власне термін «завдання», О. Матюшкін висвітлює у своїх роботах, як певну вимогу, яка включає в себе завдання й мету [6, с. 6].

Широко розкривається поняття «завдання для дітей дошкільного віку» в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка – як спосіб організації освітньої роботи з дошкільниками, який полягає у постановці перед ними ігрових, трудових і навчальних завдань, групових або індивідуальних [2].

Найбільш актуальним на даний час, постає питання використання не будь-яких завдань у дошкільному навчальному закладі з метою розвитку пізнавальної активності, саме творчих завдань, які б найдосконаліше та найефективніше впливали на розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку, стимулювали б їх до творчості, самостійності до нетрадиційних підходів вирішення поставлених перед ними завдань.

психолого-педагогічній літературі подано наступне визначення саме творчих завдань у широкому контексті: «Творчі завдання – це такі завдання, що передбачають наявність суперечностей та ускладнень, які стимулюють посилення пізнавальних інтересів, дослідницьких пізнавальних дій, прагнення самостійно шукати способи

досягнення результату, бажання відкривати для себе нове, поживляючи пізнавальні процеси та позитивно впливаючи на пізнавальну активність дітей. У більш вузькому значенні творчі завдання – це завдання, які не потребують однозначного й односкладового рішення, а спонукають дітей мислити креативно» [4].

За Я. Пономарьовим творчі завдання можна поділити на два рівні:

у завданнях першого рівня з допомогою відповідних засобів творче завдання перетворюється на нетворче. Ці отримані внаслідок відповідного рішення знання, так би мовити, входять у логіку наявної системи;

у завданнях другого рівня цілісне та адекватне засвоєння завдання настає в ході та після інтуїтивного рішення. Отримані знання, на відміну від першого рівня, не входять у наявну систему логіки, а вимагають її перегляду, переосмислення та перетворення [7, с.15].

Л. Буркова – автор типології завдань для розвитку пізнавальної активності старших дошкільнят виділяє серед пізнавальних завдань творчі і вказує на те, що вони є підвидом пізнавальних. У даній типології до творчих завдань вона відносить такі завдання:

на підбір відповідних засобів, які є необхідними для досягнення поставленої мети;

на стимулювання у дітей пізнавальної мотивації;

на самостійне пояснення сутності явищ [1].

Творчі завдання будуть цікавими й корисними для дошкільників тільки тоді, коли знайомитимуть їх з чимось новим, досі невідомим. Завдання педагога – не просто передати дітям знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності, а й організувати такий освітній процес і створити таке середовище, які спонукали б дитину до власних відкриттів та знахідок.

Творчі завдання допомагають у реалізації диференційованого навчання з урахуванням індивідуальних можливостей пізнавальної діяльності дошкільників. Це допомагає брати активну участь у навчальному процесі не тільки дітям, а й педагогу ефективніше організувати пізнавальну діяльність, як з цілим колективом дітей, так з кожною дитиною окремо.

багатьох дослідженнях вітчизняних педагогів не надається великого значення розробці саме творчих завдань, які б стимулювали пізнавальну активність дітей дошкільного віку. Однак сміливо можна стверджувати, що розвиток пізнавальної активності та творчих здібностей дитини дошкільного віку неможливий без використання ряду цікавих та новітніх творчих завдань, для зростання пізнавального інтересу та пізнавальних можливостей особистості.

Для заохочення дошкільнят до пізнавальної активності, творчої діяльності варто використовувати різноманітні розвивальні завдання; правильно оцінювати досягнення дітей, не переривати творчий процес; утримуватися від негативних оцінок, приймати твердження вихованців, не зловживати критичними зауваженнями; створювати ситуації вільного спілкування, обміну думками.

Творчі завдання, які є найбільш доступними для дошкільнят, і повинні широко використовуватись у навчально-виховному процесі ЗДО, за різними видами діяльності поділяють на такі види:

Зображувальні творчі завдання, спрямовані на: малювання різними матеріалами; різну техніку виконання малюнку; закінчення розпочатого малюнку (коли задається певний набір ліній); малювання із закритими очима; на конструювання.

Музичні творчі завдання на: вигадкування поспівок; проспівування пісеньок «різними голосами»; вигадкування танців під музику; пантомімічне передання образів; вигадкування танців нехарактерних персонажів, або під невластиву певному образу музику (типу «незвичні танці»); виконання у шумовому оркестрі.

Словесні творчі завдання на: добір рими, складання початку чи закінчення вірша; фонетичне розрізнення звуків та добір варіантів їх застосування; завдання у віршах-діалогах; завдання-загадки.

Логіко-математичні завдання варіативного характеру: з формами; кольорами; величинами; числами.

Творчі завдання комбінованого типу, наприклад, на слухання «чарівних звуків» та їх подальшу інтерпретацію у рухах, словесній чи зображувальній діяльності [8].

Ці види творчих завдань є оптимальним варіантом у роботі з дітьми дошкільного віку тому, що вони мають гнучку структуру, яка дає можливість ускладнювати їх відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дошкільнят. Обов'язковою умовою використання цієї класифікації є необхідність спочатку сформувати у дітей уміння та навички для розв'язання цих завдань, а саме: малювання, мовлення, логічні операції, конструювання тощо.

Висновки. Отже, аналізуючи різні погляди у психолого-педагогічній літературі, визначення сутності, видів творчих завдань для дошкільників, які відповідають видам діяльності дитини в дошкільному навчальному закладі, можна виокремити такі особливості творчих завдань: 1) відповідають віку та враховують вікові можливості розвитку дошкільників; 2) мають декілька варіантів розв'язання; 3) зміст передбачає їх вирішення на різних рівнях складності; 4) викликають у дітей пізнавальний інтерес, прагнення досліджувати, самостійно здійснювати пошук досягнення результату, відкриття нового; 5) поживляють пізнавальну діяльність, позитивно впливають на пізнавальну активність дітей. З метою підвищення рівня розвитку пізнавальної активності, для всебічного особистісного розвитку, реалізації пізнавальних можливостей дітей старшого дошкільного віку є необхідним і цінним створення та запровадження творчих завдань у навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти.

Література:

- Буркова Л.В. Формування пізнавальної активності у старших дошкільників при вивченні сезонних явищ природи: автореф. дис. .. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В.Буркова. - Ін-т педагогіки АПН України – К., 1994. – 24 с.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [текст] / С.У. Гончаренко – К.: «Либідь», 1997. – 276 с.
- Кононко О. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно-орієнтованої освіти / Олена Кононко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 12. – С. 6.
- Ладивір С. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів / С.О. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10. – С. 4-7.
- Лохвицька Л.В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лохвицька Л.В. // Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
- Матюшкин М.В. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / Матюшкин М.В. // Вопросы психологии. – 2011. – № – С. 5-17.
- Пономарев А.Я. Фазы творческого процесса / Пономарев А.Я.// Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1988. – С. 3-26.
- Суржанська В.А. Творчі завдання і проблема розвитку пізнавальної активності старших дошкільників (збірник наукових праць) / За заг. ред. проф. В.І.Євдокимова та проф. О.М. Микитюка // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи – Х.: ХДПУ, 1998. – Вип. 6. – С. 197-199.

Молнар Т.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії
та методики початкової освіти,
Дубюк В.Р.,
студент Мукачівського державного університету

ШКІЛЬНА НЕУСПІШНІСТЬ: ШЛЯХИ ТА УМОВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ

Актуальність. Система реформування освіти в Україні ставить своїм завданням формування свідомої особистості, здатної розв'язувати соціальні та економічні проблеми молодій суверенній державі. Його реалізація можлива за умови організації особистісно орієнтованого навчання, кінцевою метою якого є максимальне розкриття індивідуальних можливостей, створення умов для реалізації інтелектуального й духовного потенціалу дитини, своєчасного виявлення контингенту школярів, які потребують допомоги.

Причина виникнення неспішності у кожного окремого учня своєрідна і пов'язана як його індивідуальними рисами, так і з особливостями взаємодії з оточенням. Важливим є вивчення чинників неспішності учнів саме в початковій школі, де закладаються основи знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого успішного навчання.

Молодший шкільний вік є найбільш сензитивним для здійснення впливів на особистість дитини з боку дорослих, і саме в цей період формуються такі важливі психічні новоутворення, як довільність психічних процесів, внутрішній план дій, рефлексія і самоконтроль. Тому результати навчальної діяльності (успішні чи неспішні) мають визначальний вплив на формування «Я-образу» учня. Це дає підставу вважати, що навчальні невдачі та їх негативні впливи на формування особистості дитини найпростіше подолати саме в початковій школі [4].

Дослідженням чинників неспішності учнів початкових класів у традиційній системі навчання займалися Б.Ананьєв, Т.Андрущенко, Ю.Бабанський, Б.Боденко, В.Волошина та інші. Науковцями встановлено, що неспішність визначається як об'єктивними причинами (умови життя, невірне організоване спілкування з учнем, формалізм вчителів та батьків у ставленні до навчання дітей, педагогічна занедбаність, психотравмуюча ситуація), так і суб'єктивними причинами (рівень розумового розвитку дитини, ставлення самого учня до навчальної діяльності, слабкий стан фізичного здоров'я, несформованість мотивів навчання, низька самооцінка учня).

Дослідники (Н.Бастун, Ю.Гільбух, І.Дубровіна, Т.Ілляшенко) зазначають, що для успішного подолання труднощів навчання необхідно насамперед визначити джерела та причини виникнення цих труднощів, що є основою подальшої корекційно-розвивальної роботи педагога.

Мета – окреслити шляхи подолання та умови попередження шкільної неспішності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Шкільна неспішність як психолого-педагогічна проблема, на відміну від проблеми навчального невстигання, виникла в останнє десятиріччя у зв'язку з процесами гуманізації системи освіти та акцентуванням уваги на особистісному розвитку та стані учнів у процесі навчання. Вона поєднує як класичну для традиційної школи проблематику рівня та якості засвоєння навчального матеріалу, так і проблематику особистісної адаптації школяра до умов навчання. Особливо гостро проблема шкільної неспішності стоїть для учнів початкової школи, бо її виникнення детермінує подальший розвиток загальної особистісної та соціальної неспішності особистості.

Зазначимо, що неспішність – складне і багатогранне явище шкільної дійсності, що вимагає різносторонніх підходів при її вивченні. Неспішність у навчанні – це

невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, яка фіксується після завершення будь-якого значного відрізка процесу навчання – серії уроків, присвячених вивченню однієї теми, розділу курсу, навчального семестру, року.

психолого-педагогічній літературі неуспішність визначається як невідповідність підготовки учнів обов'язковим вимогам школи в засвоєнні знань, розвитку вмінь і навичок, формуванні досвіду творчої діяльності та вихованості пізнавальних відносин. Попередження неуспішності передбачає виявлення і усунення всіх її елементів [4].

Накопичені в теорії і практиці дані про причини невстигання молодших школярів свідчать, що з цього питання серед дослідників не існує єдності в поглядах, але фіксуються незаперечні факти: серед невстигаючих виявляються різні за навчальними можливостями групи учнів; більшість з них мають нормальний рівень інтелектуального розвитку; частина з них має навіть підвищені інтелектуальні здібності.

Шкільна неуспішність молодших школярів є комплексним психолого-педагогічним феноменом. Психологічну структуру шкільної неуспішності утворюють три взаємопов'язані компоненти:

недостатній рівень навчальних досягнень молодшого школяра, що проявляється у переважному та систематичному отриманні учнем оцінок на рівні 1 – 3, чи 4 – 6 балів, але при середньому балі не вище ніж 5,5;

низький рівень особистісної адаптованості до умов навчання, що проявляється у систематичному невиконанні шкільних правил, вимог вчителя, підвищеній емоційній напруженості та нестабільності тощо;

порушення взаємин дитини з однокласниками, вчителем, батьками, що проявляється у низькому соціометричному статусі в класі, конфліктах

батьками з приводу шкільних оцінок, у неадекватному ставленні до висловлювань та оцінок з боку вчителя та неадекватній самооцінці власних навчальних досягнень [11].

Причини шкільної неуспішності молодших школярів доцільно об'єднати у три групи. Перша група утворюється сполученням таких чинників, як недоліки у розвитку пізнавальної і мотиваційної сфер та порушення у системі міжособистісних взаємовідносин. Друга група утворюється сполученням таких чинників, як недоліки в розвитку окремих пізнавальних процесів молодших школярів, в першу чергу концентрації уваги, а також неадекватним рівнем розвитку самооцінки. Третя група – недоліки в розвитку мотиваційної сфери та системі міжособистісних взаємовідносин молодших школярів, а також неадекватний рівень розвитку самооцінки, тобто проблеми більш особистісного характеру [2].

Відтак, попередження неуспішності – не допустити переплетення окремих відставань, усунути їх. Якщо відставання помічене учителем, постає питання, як допомогти дитині надолужити згаяне.

Аналіз наукової літератури дає підстави виокремити такі шляхи подолання відставання учнів у навчанні:

- посилення контролю за щоденною працею учнів;
- своєчасне реагування на окремі факти відставання, виявлення їх причин і вжиття оперативних заходів, спрямованих на їх усунення;
- використання різноманітних завдань, спрямованих на розвиток інтересу до навчання;
- здійснення диференційованого підходу в опитуванні учнів та під час організації самостійної роботи;
- доброзичливе, уважне ставлення вчителя до учня із заохоченням до успіхів у навчанні;
- посилення роботи з батьками дітей, які відстають у навчанні [3].

Крім того, подоланню неспішності сприяють орієнтування педагогічного колективу на її профілактику, диференційований підхід до учнів, концентрування уваги на вдосконаленні методики викладання складних предметів, систематичне вивчення реальних навчальних можливостей учнів, ознайомлення вчителів з методикою подолання неспішності, єдність їх дій, забезпечення внутрішньшкільного контролю за станом роботи з невстигаючими учнями.

Головним і вирішальним у запобіганні й подоланні неспішності учнів є належна підготовка вчителя до такого виду діяльності. Для цього він зобов'язаний усвідомити значущість проблеми, уміти встановити причини неспішності в кожному конкретному випадку, враховуючи вікові та індивідуальні особливостей дітей, закономірності процесів засвоєння навчального матеріалу.

Однією з важливих умов успішного навчання дітей у школі є використання в навчальному процесі інтерактивних форм роботи, інноваційних технологій викладання, елементів передового педагогічного досвіду, ігрових ситуацій як засобу активізації мислення й пізнавальної діяльності школярів [1].

Висновки. Таким чином, система навчально-корекційних засобів у школі повинна бути спрямована в першу чергу на ліквідацію виявлених вад у розвитку дитини, при цьому слід опиратися на ті сторони пізнавальної діяльності, які в конкретного учня розвинені найкраще. Робота з невстигаючими дітьми вимагає постійного їх вивчення; формування в них уміння вчитися; зосередження уваги не на помилках, а на успіхах і перемогах, навіть незначних; залучення батьків до співпраці; створення доброзичливої атмосфери творчої співпраці між учителями й учнями.

Література:

- Казачінер О. С. Діагностика як один із засобів подолання неспішності молодших школярів // Початкова школа. – 2011. – № 1. – С. 51-53.
- Орлова Л. Шляхи подолання неспішності учнів // Директор школи. – 2010. – № 10. – С. 21-25.
- Сухенко Т.П. Причини неспішності учнів і шляхи їх подолання / Т. П. Сухенко // Завучу. Усе для роботи. – 2011. – № 1-2. – С. 9-26.
- Туріщева Л. В. Особливості роботи з дітьми, які погано навчаються // Початкове навчання та виховання. – 2010. – № 16-18. – С. 40-45.

Молнар Т.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії
та методики початкової освіти,
Микуланинець А.В.,
магістрант Мукачівського державного університету

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Актуальність. Реформування вітчизняної освіти є одним зі шляхів входження України до світового освітнього простору. Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає

протириччя між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті.

умовах інтенсивного «старіння» інформації традиційна передача знань стає принципово недоцільною. Стає аксіомою не тільки здатність до набуття знань, а й готовність використовувати їх на практиці. Розв'язання вказаної проблеми пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу до навчання, тобто спрямованістю педагогічного процесу на формування ключових і предметних компетентностей, які розглядаються як інтегрована характеристика особистості.

Проблемі становлення компетентнісного підходу в освіті присвячені дослідження В. Адольфа Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дахіна, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, Т. Сорочан та ін.

Мета – здійснити науковий аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в педагогічній теорії і практиці та окреслити понятійне коло дослідження.

Виклад основного матеріалу. Перед вітчизняною освітньою системою стоїть завдання сформувати громадянина, спроможного до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності, а формування ключових компетентностей, що відповідають основним видам діяльності людини, стає актуальним завданням навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що, на нашу думку, є його безперечною перевагою над іншими традиційними підходами. Кінцевим результатом навчання є сформованість компетентностей людини, перенесення акцентів з рівня знань суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем.

Компетентнісний підхід має інноваційний характер. Це зумовлено тим, що в сучасних умовах зростають вимоги до якості освіти і з'являється запит на компетентних учителів та учнів. Метою початкової освіти повинен стати особистісний і соціальний розвиток дітей, їх гармонійна інтеграція в навколишнє середовище. Це вимагає певного рівня компетентності, а не вимірювання обсягу знань чи досягнення широкої інформативності навчання.

Академік Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук О.Савченко компетентнісний підхід до навчання сформулювала у вигляді формули: «звичний результат навчання «я знаю» змінюється на «я знаю, як це застосовувати, я це розумію» [5, с. 4].

Так, на думку О. Лебедева компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів [1].

цьому аспекті О. Дубасенюк стверджує, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем [4].

Ми погоджуємося з думкою Г. Селевко, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності

умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору.

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності.

В освітньому просторі, на жаль, дотепер неоднозначно використовують базові поняття компетентнісного підходу, хоча є низка фундаментальних і довідникових джерел щодо сучасного тлумачення цієї термінології. Зокрема, у нашому дослідженні ми користуємось такими визначеннями.

Компетентність – інтегрована здатність особистості, яка набута у процесі навчання. Вона охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю.

Отже, компетенція і компетентність – два різні поняття. Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність. Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Ключова компетентність – спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів.

Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що основним завданням початкової освіти є оволодіння учнями ключовими компетентностями. Ключові компетентності є наскрізними інтегрованими утвореннями, які формуються засобами всіх предметів, у взаємозв'язку урочної й позаурочної роботи, у взаємодії з соціумом. До ключових компетентностей відносяться: уміння вчитися (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язбережувальна [3].

Предметна компетентність – сукупність знань, умінь та характерних якостей, що дають змогу учневі автономно виконувати певні дії у межах конкретного предмета для розв'язання навчальної проблеми (завдання, ситуації).

Слід зазначити, що компетентнісна освіта більш практикоорієнтована, діяльнісно-результативна, враховує досвід особистої навчальної діяльності дитини, що сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до знань. Такі концептуальні орієнтири обумовлюють необхідність змін як у змісті освіти, так і в організації навчально-виховного процесу, оскільки спрямовані на розвиток ключових та предметних компетентностей учнів. Тож упровадження компетентнісного підходу у початковій школі передбачає

обов'язкове прогнозування кожним учителем результатів навчання, супроводжується новим підходом до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів тощо [2].

Висновки. Таким чином, сьогодні соціуму необхідні учні, готові змінюватися і пристосовуватися до нових потреб життя, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя. А це значною мірою залежить не від отриманих знань, умінь і навичок, а від деяких додаткових якостей, для позначення яких і використовуються поняття компетенція і компетентність, що найповніше відповідають сучасному розумінню мети освіти. Ідея компетентнісного підходу – одна із відповідей на питання, який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. У процесі модернізації початкової освіти запровадження в ній компетентнісного підходу відбувається методологічна перебудова навчального процесу на принципах гуманізації та демократизації, спрямування його на особистісний розвиток молодших школярів, формування в них основних компетентностей.

Література:

- Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 46-51.
- Бібік Н.М. Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 3-6.
- Державний стандарт початкової загальної освіти // www.mon.gov.ua
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.Я. Савченко та ін.]; за ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
- Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8 . – С.1-6.

Молнар Т.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії
та методики початкової освіти,
Шпеник Т.Е.,
магістрант Мукачівського державного університету

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Актуальність. На сучасному етапі розвитку українського суспільства нагальним залучення до процесів державотворення громадян, які здатні по-новому підійти до розв'язання важливих суспільних завдань. У зв'язку з цим виникає потреба у розвитку активних, творчих особистостей, що, у свою чергу, актуалізує проблему обдарованості. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей визнається одним із головних напрямів удосконалення системи освіти.

Підтримка обдарованості на законодавчому рівні є одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні. Про це йдеться у Законах України «Про позашкільну освіту», «Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Указі Президента «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді», метою яких є створення сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу українського народу, пошуку, підтримки та стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному освітньому просторі.

науковій літературі знаходять висвітлення такі аспекти проблеми обдарованості, як питання індивідуальних відмінностей обдарованих дітей (Б. Ананьєв, Л. Виготський,); виділення сфер та видів обдарованості (Ю. Гільбух, М. Гнатко); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (В. Давидов, Н. Лейтес); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Дж. Рензулі, В. Крутецький). У численних дослідженнях порушено проблеми обдарованості і творчості, визначено типи обдарованості, розкрито психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, з'ясовано окремі аспекти роботи з обдарованими дітьми і молоддю.

Мета – уточнити сутність і зміст понять «обдарованість», «обдаровані діти» у педагогічному та психологічному аспектах.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні перед школою стоїть завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) наголошується, що серед пріоритетних напрямів реформування шкільної освіти є своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей, а також удосконалення навчально-виховного процесу в закладах освіти з урахуванням особистих якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини.

Зауважимо, що єдиного трактування поняття обдарованості немає.

Обдарованість – специфічне поєднання здібностей, інтересів і потреб, яке дає змогу виконувати певну діяльність на високому рівні [4].

На переконання С. Гончаренка, обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягати значних успіхів у певній галузі діяльності.

Професор Б. Теплов визначає обдарованість як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності.

Психолог Н. Лейтес зауважує: «Під обдарованістю дитини слід розуміти більш високу, ніж у її однолітків, за рівних умов, сприйнятливості до вчення і більш виражені творчі прояви. Поняття «обдарованість» походить від слова «дар» і означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку» [3, с. 5].

Відповідно до «Робочої концепції обдарованості» дослідників Д. Богоявленської та В. Шадрікова обдарованість є системною, динамічною впродовж життя якістю психіки, що визначає можливість досягнення людиною високих результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [5].

А. Матюшкін, М. Мотков трактують «обдарованість» дитини, як вищий ніж у її однолітків за рівних умов, рівень сприйняття навчання й більш виражені творчі прояви. Поняття «обдарованість» походить від слова «дар» і означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку. При цьому воно означає не лише високий рівень, а й деяку внутрішню настанову, напрям розвитку особистості.

Довгий час головним показником обдарованості визнавався здебільшого інтелект. На думку сучасних науковців обдарованими дітьми можна вважати тих, хто демонструє високі показники в одній або кількох сферах.

Наприклад, за О. Кульчицькою, обдарованість – системне утворення, що складається з високого рівня інтелекту, творчих здібностей і мотиваційного компонента.

На думку відомого американського спеціаліста у галузі вивчення обдарованих дітей Джозефа Рензуллі, обдарованість є результатом взаємодії трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (які перевищують середній рівень), креативності і наполегливості (мотивації). Крім того, у його моделі враховані знання (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище. Дослідник припускає, що на розвиток обдарованої дитини впливають особистісні фактори (самосвідомість, характер, прагнення до успіху) та фактори середовища (батьки, школа, оточення, здоров'я і талант). Він наголошував, що таким дітям потрібний широкий спектр освітніх програм і послуг, які не надаються в рамках звичайного навчання.

«Педагогічному енциклопедичному словнику» наявний термін «обдаровані діти» – діти, які значно випереджають своїх однолітків у розумовому розвитку або які володіють певними здібностями».

Як зазначає В. Войтко, «обдаровані діти – діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності і здатність до виконання певних видів діяльності. За здібностями обдаровані діти далеко випереджають своїх ровесників. Відчутною ознакою обдарованості дитини

випереджаючий розвиток її інтелекту щодо віку. Для обдарованої дитини характерні: висока активність розуму, підвищена схильність до розумової діяльності, інтерес до певного виду діяльності, елементи оригінальності в ній, потяг до творчості. Негативні риси обдарованої дитини – надмірна зосередженість на улюбленій справі і своїх здібностях, байдужість до інших людей і духовних цінностей, слабка комунікабельність. При вивченні обдарованої дитини не можна випускати з поля зору діалектичну єдність загального, особливого й одиничного. Адже і сама обдарованість може бути більш загальною або торкатися якогось окремого виду діяльності» [1, с. 25].

Слід наголосити, що обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує умовний «середній» рівень. При цьому важливо мати на увазі, що йдеться не про окремі, випадкові успіхи, а про систематичні, які взагалі притаманні певній діяльності дитини. Обдарованість має здатність розвиватися і вдосконалюватися впродовж життя людини за умови врахування впливових чинників, що сприяють цьому процесу на кожному з вікових етапів становлення особистості.

На думку О. Савенкова, «дитяча обдарованість» і «обдаровані діти» – це різні поняття. «Дитяча обдарованість» вказує на потенціал особистості, що притаманне кожній дитині. Поняття «обдарована дитина» має іншу суть, яка полягає у позначенні якоїсь винятковості. Ці діти вже за визначенням якісно відрізняються від однолітків [1].

Відтак, від розуміння суті обдарованості залежить, на які особливості своїх учнів учитель звертатиме увагу, намагаючись зрозуміти, обдаровані вони, чи ні. Від цього залежить і вибір методик, якими психологи користуватимуться, щоб підтвердити припущення про обдарованість дитини.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття «обдарована дитина» є інтегральною компонентою поняття «обдарованість» і містить у собі багато аспектів, пов'язаних з індивідуальними особливостями обдарованої дитини. Однак, на сучасному етапі у психолого-педагогічних дослідженнях не вироблено однозначного тлумачення поняття «обдарована дитина», тому що поняття «обдарованість» складним за структурою, багатовимірним та багаторівневим і потребує подальшого дослідження та вивчення.

Література:

Когут С. М. Сучасні педагогічні підходи до розвитку обдарованості учнів / С. М. Когут // Педагогічна майстерня. – 2013. – №1. – С.24-29.

2. Майданенко С. Обдарованість як соціально-педагогічне явище / С. Майданенко // Початкова школа. – 2013. – №3. – С.36-37.

Миронюк С. Обдарованість як феномен особистості / С. Миронюк // Шкільний світ. – 2012. – №6. – С.3-7.

Молнар Т.І. Організація роботи вчителя початкової школи з обдарованими дітьми: навчально-методичний посібник для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» / Т. І. Молнар. – Мукачево: МДУ, 2018. – 59 с.

5. Семенова

Р. О. Обдарованість
як проблема сучасної
освіти /

О. Семенова // Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості: Зб. н. праць / за ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової. – Т. VI. – Вип. 5. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 7-23.

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ПОНЯТТЯ «ОСНОВИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ» УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Освіта сьогодні виступає як стратегічний ресурс суспільного розвитку і одночасно могутній чинник самореалізації особистості, її конкурентноздатності. Саме тому головною метою української системи освіти є підготовка людини до того, щоб вона постійно навчалась, розвиваючи необхідні розумові здібності, практичну майстерність і погляди. Йдеться про створення інформаційного суспільства, що постійно розвивається.

Характерним для інформаційного суспільства є глобалізація процесів і явищ, яка формує єдиний світ, єдиний інформаційний простір, сприяє взаємопроникненню культур.

Формування глобальних інформаційних мереж і систем надає можливості об'єднати інформаційні ресурси людської цивілізації й забезпечити доступ до них будь-якої людини.

Одним із важливих завдань соціального розвитку інформаційного суспільства є ефективне використання інформаційних ресурсів. Зрозуміло, що з насиченням комп'ютерною технікою практично всіх сфер життя все більш актуальним і очевидним стає завдання досягнення загальної комп'ютерної грамотності населення, без чого неможливо розраховувати на ефективне застосування електронно-обчислювальних машин. Але коли ми говоримо про формування комп'ютерної грамотності, слід розуміти, що вона поступово стає частиною загальної культури особистості.

Поняття „комп'ютерна грамотність” трактується дуже абстрактно й неоднозначно, тобто автори акцентують увагу на будь-якій зі сторін інформаційної картини світу – гуманітаризації або соціальної спрямованості інформаційних процесів; комунікативному або інтелектуальному аспектах діяльності людини в інфосфері; активному використанні як традиційних, так і нових інформаційних технологій у практичній діяльності тощо.

Найбільш повно широкий спектр визначень комп'ютерної грамотності представлено в дослідженні Л. Макарової [2]. Наведемо окремі з них. Комп'ютерна грамотність визначається як:

- здатність використовувати електронно-процесорну техніку, щоб зберігати, обробляти й використовувати інформацію (Н. Ничкало);
- знання основ алгоритмічної мови, уміння складати цією мовою програми для вирішення життєво важливих або виробничих завдань (А. Єршов, М. Жалдак, Н. Морзе);
- передбачає знання принципів роботи та можливостей комп'ютера й уміння його застосовувати безпосередньо у своїй діяльності (В. Осман);
- є частиною технологічної освіти (Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров);
- є обов'язковим і потрібним елементом для подальшого становлення компетентної особистості (Б. Гершунський).

Вчені, що досліджують організацію навчального процесу у початковій школі визначають також поняття „основи комп'ютерної грамотності” як початковий (елементарний) рівень комп'ютерної грамотності, що забезпечує використання персонального комп'ютера на основі виконання певних дій (маніпуляцій).

Як показує досвід, розвивальне навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій усе ширше застосовується у навчальних закладах і стає однією з ланок загальної дидактичної системи початкової освіти.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури дав змогу виокремити найгостріші питання про ставлення до формування основ комп'ютерної грамотності в дітей і показав, що проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання у початковій школі розглядається у двох аспектах. Перший аспект стосується проблем

упровадження ІКТ у дидактику початкової освіти й педагогічних методів їх застосування, розробки структури занять, рекомендацій щодо санітарно-гігієнічних і ергономічних вимог, проблем безпеки з організації комп'ютерно-ігрового комплексу у навчальних закладах.

Другий аспект досліджень висвітлює питання всебічного розвитку дітей засобами ІКТ навчання. Деякі дослідники стверджують, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи стимулює творчу активність дітей; збагачує інтелектуальний, естетичний, моральний розвиток дитини; сприяє оволодінню вміннями вирішувати завдання конструктивної діяльності та допомагає формуванню просторових уявлень; забезпечує можливості для розвитку наочно-образного мислення, умови придбання комунікативних навичок, цілеспрямованості й соціалізації; сприяє більш успішному вивченню іноземних мов тощо.

Серед чинників, що сприяють формуванню основ комп'ютерної грамотності молодших школярів, можна назвати: поступову інформатизацію навчальних закладів; зацікавленість і бажання дітей грати в розвивальні комп'ютерні ігри, тобто, спостерігається мотивація до вивчення інформаційно-комунікаційних технологій на рівні керування грою; можливість вибору серед великої кількості розвивальних комп'ютерних програм потрібної, що відповідає інтересам дитини та санітарно-гігієнічним і ергономічним вимогам; зростання числа педагогів з відповідною підготовкою в галузі ІКТ; розробка та впровадження в освітній процес методичної системи навчання інформатики учнів початкових класів.

Таким чином, реалізація процесу формування основ комп'ютерної грамотності молодших школярів є можливою в сучасних закладах освіти за умов:

наявності організаційно-методичного забезпечення навчання інформатики (освітні стандарти, навчальні плани);
 актуальних для даного етапу розвитку суспільства змісту навчального предмету та і відповідних засобів інформаційно-комунікаційних технологій;
 спеціальної і методичної підготовки вчителів початкових класів (знання вікових психолого-педагогічних особливостей дітей, методики організації занять з комп'ютерною підтримкою, сформованість власної методико-інформатичної компетентності).

Література:

Жалдак М. І. Формування інформаційної культури вчителя [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак, О. А. Хомік. – Режим доступу : – <http://www.icfst.kiev.ua/SYMPOSIUM/Proceedings/Galdak.doc>.

Макарова Л. Н. Компьютерная культура будущих специалистов в контексте их личностного развития / Л. Н. Макарова, И. А. Ширшов, Т. К. Гапонова Пед. информатика. – 2003. – № 3. – С. 17 – 21.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ В ОНТОГЕНЕЗІ

Важливою умовою для всебічного розвитку та успішного навчання дитини в школі є вміння спілкуватися з дорослими і однолітками. Дорослі є носіями досвіду, накопиченого людством, знань, умінь, культури. Передати цей досвід дитині можливо лише за допомогою мовлення (В.К.Воробйова, Н.С.Жукова, Р.С.Левіна, І.С.Марченко, О.М.Мастюкова, О.В.Ревуцька, Т.Б.Філічева, М.К.Шеремет та інші).

Розвиток мовленнєвих здібностей обумовлений здатністю малюка до оволодіння рідною мовою (мовними засобами та правилами їх використання на практичному рівні). У процесі оволодіння рідною мовою виділяють певні закономірності (Л.П. Федоренко). Під закономірністю засвоєння мови Л.П.Федоренко розуміє залежність результату засвоєння від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини: її мовленнєворухових м'язів (що здійснюють артикуляції звуків і модуляції елементів інтонації мовлення), інтелекту (механізмів уяви, мислення, уявлення, узагальнення), пам'яті (механізмів запам'ятовування мовленнєвих рухів, слухових і графічних символів як знаків мови, запам'ятовування норм мови), емоційної сфери психіки (механізмів, що викликають емоційний стан, який виникає у зв'язку з вищими емоціями) [5, с. 24].

Розглянемо більш детально закономірності опанування мовою та мовленням дітьми.

Перша закономірність: здатність до сприйняття рідної мови залежить від натренованості мускулатури органів мовлення дитини.

Рідна мова засвоюється, якщо дитина набуває здатності артикулювати фонемі і модулювати просодемі, а також виокремлювати їх на слух з комплексів звуків. Для опанування мовленням у дитини повинні бути відпрацьовані рухи мовного апарату (а потім при засвоєнні писемного мовлення - і очей і руки), необхідні для вимовлення кожної фонемі даної мови і їх позиційних варіантів і кожної просодемі (модуляції сили голосу, висоти тону, темпу, ритму, тембру мови), і рухи ці мають бути скоординовані із слухом дитини.

Закономірність засвоєння рідної мови, що складається в необхідності тренування органів мовлення для вдосконалення вимовних навичок, діє не тільки в перший період оволодіння рідним мовленням, при становленні артикуляційної бази, але й пізніше: у школі, у вузі. Навіть дуже освічена людина, щоб говорити добре на нову для неї тему, повинна проговорити свою промову хоча б внутрішньо [4, с. 92].

Друга закономірність: розуміння змісту мовлення залежить від засвоєння дитиною лексичних та граматичних мовних значень різного ступеня узагальненості. Рідна мова засвоюється, якщо розвивається здатність розуміти лексичні та граматичні мовні значення, якщо при цьому дитина набуває одночасно лексичні і граматичні навички.

Природний шлях засвоєння дитиною рідним мовленням можна уявити собі так. Дитина чує комплекси звуків і, ще не розуміючи змісту, вимовляє їх; поступово вона починає осмислювати лексичні значення вимовних комплексів звуків, тобто співвідносити їх з певними явищами дійсності. Її перші речення - це набори (ряди) слів.

На основі поняття лексичного значення слова дитина сприймає морфологічну абстракцію - загальне значення ряду слів: наприклад, загальне значення таких слів, як ніс, рука, будинок, вулиця, хмара - те, що це все предмети; загальне значення слів сидіти, їсти, стояти, спати, сміятися, мовчати - дія або стан предмета і т. д [3, с. 83].

Здатність дитини розуміти абстрактне лексичне значення слова в подальшому призводить його до розуміння слова як частини мови. Це розуміння виявляється в осмисленому вживанні слів-запитань хто? що? який? що робить? що зробить? Розуміння

граматичних категорій свідчить про зародження здатності абстрагуватися (здійснювати розумову операцію абстрагування) [42, с. 50].

Третя закономірність: засвоєння виразності мовлення залежить від розвитку в дитини сприйнятливості до виразних засобів фонетики, лексики та граматики. Рідна мова засвоюється, якщо паралельно з розумінням лексичних та граматичних одиниць з'являється сприйнятливість до їх виразності.

Засвоюючи граматичні та лексичні значення, діти відчують (інтуїтивно), як відображається в зовнішньому мовленні по відношенню до мовця світ, а засвоюючи способи виразності мовлення, діти відчують (також інтуїтивно), як відображається в мовленні внутрішній світ людини, як людина виражає свої почуття, свою оцінку дійсності [5, с.68].

Четверта закономірність: засвоєння норми мовлення залежить від розвитку почуття мовлення у дитини [1, с. 48]. Рідна мова засвоюється, якщо у дитини з'являється здатність запам'ятовувати норму вживання мовних знаків у мовленні – запам'ятовувати їх сполучуваність (синтагматика), можливості взаємозамінності (парадигматику) і доречність у різних мовних ситуаціях (стилістику). Ця здатність людини пам'ятати, як традиційно використовуються в літературному мовленні співзвуччя, морфеми, слова, словосполучення, називається почуттям мовлення, або мовним чуттям [4, с. 16].

П'ята закономірність: засвоєння письмового мовлення залежить від розвитку координації між усним і писемним мовленням. Писемне мовлення засвоюється, якщо утвориться здатність «перекладати» звукове мовлення на письмове. Під час навчання грамоти до роботи органів мовлення підключається робота м'язів очей і руки, що пише, але очі та рука не можуть виконувати мовленнєвих функцій (читати і писати) без одночасної роботи м'язів мовленнєвого апарату. Письмове мовлення не може бути засвоєне, якщо дитина не володіє усним мовленням [2, с. 64].

Шоста закономірність: темпи збагачення мови залежать від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок [5, с. 41].

Отже, процес засвоєння рідної мови, збагачення мовлення дитини новою лексикою та новими конструкціями відбуваються тим швидше, чим досконалішими є її мовленнєві (насамперед фонетичні і граматичні) навички. Оскільки кожна мовленнєва навичка утворюється на основі розвитку відповідних пізнавальних здібностей (сприйняття, пам'яті, уявлення, мислення) або емоційного і вольового стану, то й закономірності природного процесу засвоєння рідної мови можна визначити як залежність удосконалення структури мовленнєвих навичок від розвитку пізнавальних здібностей і емоційно-вольової сфери дитини.

Література:

Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному навчальному закладі / А.М.Богуш – К.: Вид.дім «Слово», 2003. – 359с.

Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: [монографія] / А.М.Богуш. – К.: Видавничий дім “Слово”, 2004. – 376 с.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н.Гвоздев. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 671 с.

Жукова Н.В. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.В.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 248 с.

Методика развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П.Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 84 с.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КАЗОК

Повноцінне засвоєння дитиною із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) програмних вимог загальноосвітнього дошкільного закладу можливе за умов паралельного вивчення мови і мовленнєвому розвитку дитини (корекції й компенсації недоліків). При даному підході корекційного впливу зростає частина засвоєваних дошкільником із ЗНМ теоретичних знань і практичних умінь у сфері рідного мовлення. Кінцевим результатом цього процесу є оволодіння ним комунікативними вміннями та навичками, тобто здатністю точно, зв'язно послідовно висловлювати власні думки [1, с. 13].

Оптимізації навчально-корекційного впливу сприяють процеси інтеграції міждисциплінарних зв'язків предметів рідної мови й логопедичних занять, оновлення методологічної бази, посилення ідей психологізації й гуманізації корекційної роботи. Одним із методів оптимізації корекційно-розвивального процесу з дітьми-логопатами є використання казок [5, с. 49].

Казки викликають у дошкільника напружену увагу до описів, що зачаровують, чудес, надзвичайних подій, здійснюють значний емоційний вплив. Дитяче бачення світу, спосіб мислення дітей і психологічна специфіка казок характеризуються тісним спорідненням у своєму тяжінні до протилежностей, крайнощів. Робота з розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ тривала впродовж 6 місяців з жовтня 2017 р. до березня 2018 р.

Усього було проведено 24 заняття. Заняття організовувалися у першій половині дня 1 раз на тиждень. Тривалість заняття становила 20 - 25 хвилин. Заняття склалися блоків. Дітям пропонувалася певна казка, що розглядалася протягом 4-х занять. Потім переходили до роботи з іншою казкою й т.д. Останні 4 заняття були підсумковими. На них діти, використовуючи сформовані у них вміння, складали казки за сюжетом, який пропонував логопед, а потім на дидактичних заняттях закріплював вихователь логопедичної групи. Діти контрольної групи навчалися за традиційною методикою розвитку зв'язного мовлення.

кінці тижня логопед давав домашнє завдання з метою закріплення сформованих на заняттях мовленнєвих умінь та навичок.

Слід зазначити, що завдання, які ми добирали для опрацювання казок передбачали не тільки вплив на всі компоненти мовленнєвої системи (фонетичний, фонематичний, лексичний, граматичний та просодичні компоненти), але й на розвиток психічної сфери дитини, моторику та формування позитивних особистісних рис.

Казка завдяки своїй цікавості, жвавості, яскравості та доступності є найулюбленішим дитячим жанром. Вона завжди вільна в художній вигадці, але й тісно пов'язана з реальним життям.

Ми послідовно навчали дітей із ЗНМ умінню слухати, розуміти, відчувати і любити казку. Адже, казка є дивовижним витвором людського генію, вона звеличує людину, радує її, надає віру в свої сили, в майбутнє, захоплює досягненням того, що здається цілковито неможливим.

логопедичній роботі з дошкільниками із мовленнєвим недорозвиненням ми використовували казки про тварин, чарівні та побутові. Ігри-драматизації є завершальним етапом цієї роботи.

Ми починали зі знайомих для дітей казок, де є повторення ситуації, а герої здійснюють зрозумілі для дітей вчинки. Здебільшого спілкування в них відбувається на основі діалогу: спочатку використовували такі казки, як «Колобок», «Ріпка», потім опрацьовували казки змістовніші у мовленнєвому плані, наприклад, - «Пан Коцький», «Солом'яний бичок», «Кривенька качечка», де крім тварин персонажами є й люди.

Саме під час таких ігор-драматизацій якнайкраще розвивається уява дітей, а набута самоорганізація призводить до підвищення їх активності, ініціативності, невимушеності, сприяє виникненню бажання вільно спілкуватися [3, с. 41].

Ми не раз спостерігали, як діти після подібних занять - драматизацій у свій вільний час самостійно розігрували ту чи іншу казку у відповідності з традиційним сюжетом та з його змінами чи доповненнями.

Зазначені засоби навчання збагачують образну сферу дітей із ЗНМ на рівні образів-уявлень про живі та неживі об'єкти та їх властивості, значно збагачують активний словник, сприяють створенню самостійних висловлювань, розвивають уяву та словесно-логічне мислення і, таким чином, будують уміння користуватися творчим зв'язним мовленням [4, с. 77].

Спеціальної уваги ми надавали формуванню навичок опису предметів, явищ, як одному з найбільш складних видів монологічного мовлення. Адже його зміст, на відміну від розповіді, завжди статичний. Водночас, опис є основою зв'язної розповіді. Його основним завданням є створення словесного образу об'єкта, при цьому ознаки об'єкта розкриваються у певній послідовності.

Накопичення знань, поширення уявлень про оточуючий світ - явища природи, вигляд, звички, засоби харчування, суспільне життя (місто, село, вулиця, країна, свята), зовнішній вигляд, звички, засоби харчування, пересування, місце-проживання свійських та диких тварин, сезонні зміни у природі, професії людей, транспорт тощо - є матеріал, який діти, засвоюючи, набувають певних навичок у користуванні мовленнєвими засобами. Водночас мова, як одна з психічних функцій, сприяє переходу від предметно-дійового до словесно-логічного мислення.

Навчаючи дошкільнят із ЗНМ зв'язного і творчого монологічного зв'язного мовлення ми дотримувались основних характеристик, які властиві зв'язному розгорнутому висловлюванню: тематичній та структурній єдності, адекватності змісту поставленого комунікативного завдання, довільності, плановості та контекстності викладу, логічної завершеності, граматичній зв'язності [1, с. 82].

Таким чином, корекційно-розвивальна робота з формування мовленнєвої функції у дошкільників із ЗНМ на основі казок передбачала удосконалення фонетико-фонематичної сторони мовлення, збагачення та активізацію словникового запасу, формування у дітей граматичної будови мовлення, вміння класифікувати предмети за кольорами, формами, якість, матеріалами; використовувати різні словосполучення, зв'язні висловлення, використовуючи складні синтаксичні конструкції, розвиток творчої уяви та мислення.

Література:

- Воробйова В.К. Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.К. Воробйова. – М.: Академия, 2004. – 311с.
- Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224с.
- Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Владос, 2001. – 372с.
- Гавриш Н.В. Развитие мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н.В. Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
- Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. -М.: АРКТИ, 2002. – 144с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні з 2018 року стартує “Нова українська школа” (НУШ) – Школа компетентностей XXI століття. Усі учні які підуть навчатися до школи уперше будуть навчатися в нових умовах та за новими методиками. Концепція НУШ включає в себе 10 основних компетентностей, серед яких є математична грамотність, тобто учні виявляють прості математичні залежності в навколишньому світі, моделюють процеси й ситуації, застосовуючи математичні відношення та вимірювання, усвідомлюють роль математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини. Математична освітня галузь має на меті формування математичної й інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати й моделювати процеси та ситуації із повсякденного життя, які можна розв’язувати із застосуванням математичних методів, здатності робити усвідомлений вибір [2].

Але існує така категорія школярів, які мають труднощі під час навчання математики, однією із таких категорій є діти з дислексією. Дислексія – часткове специфічне порушення процесу читання обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій і виявляється в повторюваних помилках стійкого характеру, а саме в складнощах впізнання впізнавання букв; в складнощах злиття букв у склади і складів у слова, що призводить до неправильного відтворення звукової форми слова; в аграматизації та спотворенні розуміння прочитаного [1].

Поширеність порушень читання серед дітей досить велика. В європейських країнах відзначається, за даними різних авторів, до 10% дітей з дислексією, що мають нормальний інтелект. За даними А. Корнева, дислексія спостерігається у 4,8% учнів 7-8 річного віку. У хлопчиків дислексія зустрічається в 4,5 рази частіше, ніж у дівчаток.

За своєю природою читання – один із видів мовленнєвої діяльності, разом із слуханням, говорінням, письмом. Психолог Т. Єгоров розглядав читання як вид діяльності, для якого характерні дві взаємопов’язані сторони: одна з них виражається в рухах очей та рухах органів артикуляції, інша – в рухах думок, почуттів та намірів читача, викликаних змістом тексту. Кінцевим завданням розвитку навички читання – є досягнення такого синтезу між всіма сторонами процесу читання, яким характеризується читання досвідченого читача. Слід мати на увазі, що читання – це складний, багатоаспектний процес опосередкованого – через письмовий текст – спілкування, який полягає у декодуванні графічних знаків в усне мовлення (сприйняття графічної форми слова, трансформування її у звукову, тобто промовляння слів по складах чи цілих слів, залежно від рівня оволодіння технікою читання) і розумінні змісту прочитаного (слова – словосполучення – речення – тексту) [4].

Особливість початкового стану навчання читання полягає в тому, що засвоєння прочитаного здійснюється вже тоді, коли ще не сформована техніка читання, а осмислення ускладнюється недосконалістю усного мовлення дитини. Тому досягнення синтезу між окремими сторонами процесу читання (технікою і розумінням), що забезпечує його точність, швидкість, виразність, є найважливішою метою навчання, реалізація якої здійснюється поетапно [4].

Основними умовами успішного оволодіння навичкою читання є: сформованість усного мовлення, фонетико-фонематичної сторони (вимови, слухової диференціації фонем, фонематичного аналізу і синтезу), лексико-граматичного аналізу і синтезу, лексико-граматичної будови, достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу синтезу.

Дислексія може супроводжуватись дисграфією (порушенням письма) та дискалькулією (порушення в засвоєнні математичних понять та виконанні математичних операцій).

дітей с дислексією спостерігається спотворене сприйняття навколишнього середовища, стан уваги та уваги, просторово-часових відношень та уявлень. Стійкі труднощі в читанні можуть проявлятися найрізноманітнішим чином. В першу чергу, це відсутність узагальненого образу літери. Якщо спостерігається порушення зорового або просторового сприйняття, то дитина не може точно запам'ятати, як виглядає і як називається ця буква. Тоді читання довго залишається повільним, якщо взагалі можливим, або інший варіант: літери запам'ятовуються і окремо називаються, але не зв'язуються

склади і слова, тоді дитина не зможе зрозуміти смисл прочитаного, а як наслідок якісно виконати завдання. Практично всі види порушення читання можуть привести до формування “вгадуваного” читання: коли слова не прочитується до кінця правильно і замінюється на перший “схожий” варіант. Внаслідок чого темп читання заповільнений, розуміння прочитаного зводиться до мінімального рівня, або взагалі розуміння смислу відсутнє, дитина неспроможна зрозуміти змісту завдання, задачі, виконати його правильно та якісно [5].

Дезорієнтація це постійний психічний супутник дітей з дислексією. Протягом усіх дитячих років викривлене сприйняття для них так само звичайне, як реальне сприйняття. З цієї причини у більшості дітей з дислексією відчуття часу розвинене погано. У звичайних дітей відчуття часу швидше має послідовний характер. У дислексиків ж ніколи не було послідовного відчуття часу, так що для них може бути неможливим визначити його хід.

Без наявності внутрішнього відчуття часу розуміння концепції послідовності те, як речі слідує один за одним, одна після іншої, - було б важким, якщо взагалі можливим. Навіть проста лічба - це питання послідовності.

Для дітей, які не володіють концепціями часу, послідовності та порядок, навчання математики зводиться до запам'ятовування. Ступінь, до якої вони зможуть застосовувати математику, обмежується їх здатністю механічно виконувати дії. Без розуміння цих базових концепцій ніколи не буде справжнього розуміння предмета або його принципів [3].

Отже, починаючи навчання математики є дуже важливою якісно сформована навичка читання, адже школяр, який невзмі нормально прочитати завдання, умову задачі або зрозуміти його/її суть не зможе якісно та правильно виконати дане завдання. Це призведе до відставання по рівню розвитку математичних знань порівняно з однолітками, що призведе до виникнення почуття нерішучості, зниження самооцінки та зменшення бажання до навчання та пізнання нового, до шкільної неуспішності, а також на подальше вивчення математики та математичних наук, як у середній, старшій школі, так і у подальшому житті. Дитина буде просто неспроможна засвоювати матеріал поданий у програмі належним чином, виконувати домашні, додаткові завдання, писати самостійні та контрольні роботи, або виконуючи все це робити безліч помилок та прикладати багато зусиль, сил та терпіння.

Робота з такими дітьми має свої особливості, а саме:

- постійний контроль на дитиною;
- індивідуальний підхід до кожного;
- по можливості заміна текстового матеріалу малюнками або рисунками;
- використання мінімальної кількості схем і таблиць;
- слід звільняти їх від необхідності читання вголос при всьому класі;
- давати додатковий час для виконання завдань;
- озвучувати тексти завдань на самостійній або контрольній роботі;
- подавати матеріал чітко та послідовно;
- застосування методу діагностичного навчання;

зміна характеру домашніх завдань;
максимальне забезпечення дитини роздатковим матеріалом та наочністю.

Отже, проблема дислексії у наш час є поширеною, і не кожен вчитель здатен знайти правильний підхід до роботи з такими дітьми. Вирішення цього питання повинно мати комплексний підхід. До роботи повинні бути залучені вчителі, логопеди, якщо потрібно психологи, а також безумовно батьки дитини. Завданням вчителя на уроках математики створити максимально комфортні умови для дитини дислексика, в яких школяру буде комфортно; врахування індивідуальних особливостей дитини та використання тих методів, форм і засобів навчання, які будуть давати максимальний результат засвоєння учнями математики.

Література:

- Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 321 с.
Державний стандарт початкової освіти (НУШ) [Електронний ресурс]
Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/mon-uzgodylo-ostatochnu-versiyu-proektu-derzhstandartu-pochatkovoyi-osvity/>
Дейвис Р.Д. Дар дислексии / Р.Д. Дейвис. – М.: Кэл Пресс, 1997. – 112с.
Эгоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Эгоров / Акад. пед. наук РСФСР, Инст психологи. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263 с
Исаенко Ольга Дислексия – трудности чтения [Электронный ресурс] /
Режим доступа: <https://psychologyofchildren.wordpress.com/>

ІСТОРИЧНИЙ ТА СУЧАСНИЙ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО БАЗИСУ ПИСЬМА У ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ЛАТЕРАЛІЗАЦІЇ

Функціональна, гендерна та культурна асиметрії визначають умови цілісного розвитку людини в філогенезі. Проявом функціональної асиметрії вищої нервової діяльності в моторній, сенсорній та психічній сферах є модель «правшість-лівшість».

сполученнях моторних (ведуча рука, нога) і сенсорних (вухо, око) асиметрій проявляється латеральний портрет або індивідуальний профіль асиметрії людини – її фенотип (Н. Брагіна, Т. Доброхотова). У розмаїтті латеральних фенотипів зберігаються загальноновидові та індивідуальні властивості організму, його поведінка і «самість», його біологічна стійкість, як виду [3, с.25].

Пластичні перебудови в центральній нервовій системі дають можливість посилити, послабити або комбінувати моторну асиметрію, але не переробити або змінити її (В. Біанкі, Е. Філіппова) [4, с.76].

Асиметричне використання рук є видовою ознакою людини. Вивчення 10 тисяч книг з мистецтва Європи, Азії, Африки і Америки від кам'яного віку до 2011 року, підтверджує, що протягом життя більш ніж 50 поколінь залишалося незмінним співвідношення право- і ліворуких. Аналіз мануальної переваги: в малюнках на стінах печер, в єгипетських пірамідах, в розписах храмів і базилік, при вивченні зброї, військової зброї, інструментів, переконує в тому, що ліворукість від австралопітека до наших днів є стабільною (10 –13%), поширеною на всій території Землі ознакою, ретельно зберігаючою природою на шляху еволюційного розвитку (S. Coen, Е. Данилова) [3, с.31].

Незмінність феномена «ліворуконості» - аргумент виняткової важливості, а виявлення відмінностей в частоті ліворуких залежить від методики дослідження і історичної епохи, клімату і дати народження досліджуваних, адаптивності, віку і статі, професійної та спортивної діяльності [3, с.46].

різні століття ставлення до лівшів було різним: від поклоніння до заборон і сенестрофобії –страху лівої руки.

Тільки на початку ХХ століття науково доведені дані про вродженість латеральності призводять до змін соціальної політики по відношенню до лівшів.

Працюючи на початку століття з дітьми, що мають труднощі навчання, лікар Семюел Ортон звернув увагу на те, що серед них часто зустрічаються ліворукі і діти з нестабільною перевагою руки. Ортон зауважив також, що у багатьох ліворуких дітей домінує праве око (вони дивляться правим оком в мікроскоп, в дірочку в картці і т. д.) [1, с.19].

На підставі цих спостережень Ортон припустив, що причиною труднощів в навчанні читання є неповна домінантність лівої півкулі. Роботи вченого викликали великий інтерес у науковому та медичному середовищі до вивчення специфічних труднощів навчання, які пов'язані із затримками розвитку або емоційно вмотивованою сферою. Численні дослідження показали, що ситуація не така проста, як це здавалося на початку століття. Так, домінування правої руки і лівого ока було виявлено у багатьох здорових дітей, які успішно навчаються. Безліч лівшів і амбідекстрів володіє прекрасними здібностями. Передбачається, що саме недостатня спеціалізація лівої півкулі, тобто виконання нею і мовленнєвих, і зорово-просторових функцій, призводить до труднощів навчання письма і читання [1, с.20].

Першою країною, яка заборонила переучувати ліворуких, стає Австралія (в кінці XIX ст. ліворуких там 2%, в 60-ті роки XX ст. – вже 13%), в 20-ті доруху приєднуються США, потім Англія, в 50-ті роки ряд європейських країн, Росія – тільки в 80-ті роки XX століття виступає за звільнення лівої руки (М. Бертран) [5, с.53].

Сьогодні на Землі більше 600 млн. ліворуких (14 млн. в Росії, 13 – в Бразилії, 25 млн. – в США, по 100 млн. в Індії і Китаї). Ліворукість – не рідкісне, і не аномальне явище.

Збільшення кількості ліворуких у другій половині XX століття пов'язане інтересом фахівців різних профілів до феномену ліворукості, розвитком науки і медицини, припиненням практики переучування дітей, потребою в адаптації, створенням спеціальних інструментів і засобів діяльності [5, с.54].

Більшість досліджень специфіки психічної діяльності ліворуких пов'язано з вивченням патологічних феноменів, з виникненням специфічних форм дизонтогенезу: труднощами в оволодінні усним мовленням, читанням, письмом, рахунком, оптико-просторовими і психомоторними функціями; своєрідністю їх емоційного статусу; вразливістю, ненадійністю адаптивних механізмів [2, с.99].

Численні нейрофізіологічні дані підтверджують, що мозкова організація психічних процесів у лівшів представляє особливу, специфічну систему, основу якої складають базисні параметри: функціональна амбілатеральність, дифузність і відносна роз'єднаність, автономія гемісфер мозку, недостатня диференційованість підкірково-коркових відносин (Л. Балонов, В. Деглін, В. Клейн, Е. Констандов, В. Москвін, С. Спрінгер, Г. Дейч) [5, с.68].

Сучасна освіта в методах і програмах навчання, термінах засвоєння певного обсягу знань залишається консервативною системою, що пред'являє стандартність вимог до всіх дітей, пристосовуючи, а не розкриваючи, не враховуючи унікальні особливості онтогенезу ліворуких дітей (А. Семеновіч, Е. Сімерніцкая, Е. Хомская, Л. Ясюкова) [1, с.234].

Питання підготовки дошкільнят до оволодіння письмом є частиною проблеми готовності до навчання в школі.

Психологи і педагоги надають особливого значення навчанню дітей писемного мовлення і називають її операціональні компоненти (письмо і читання) провідними в будь-якій свідомій діяльності людини. Вивченню письма, підготовці дітей до оволодіння грамотою присвячений ряд фундаментальних і різнобічних досліджень. Аналізуючи дані питання з позицій різних наук, вчені виділяють необхідні для оволодіння письмовою мовою психофізіологічні компоненти, які являють собою «передумовами засвоєння письма» (І. Садовнікова, 1995; Е. Логінова, 2004), «передумовами до можливості почати навчання дітей грамоті» (М. Безруких, 2002), «передумовами до освоєння шкільних навичок» (Д. Ісаєв, 2003).

Для нормального протікання процесів письма необхідна збереженість і повноцінне функціонування центральних і периферичних відділів аналізаторів, їх координувана робота (Б. Ананьєв, О. Лурія, Л. Цветкова та ін.); хороший стан зорових і моторних функцій (М. Безруких, Є. Гур'янов, С. Єфімова, Е. Новікова, Н. Новоторцева та ін.); усвідомлення власного мовлення і оволодіння ним (Л. Виготський, К. Ушинський, Д. Ельконін, Р. Лалаєва, Р. Левіна, М. Хватцев та ін.); достатній рівень сформованості уваги, пам'яті, мислення, різних розумових операцій (Л. Айдарова, М. Алгазіна, Л. Виготський, Р. Левіна, І. Пріщєпова та ін.), емоційно-особистісна зрілість дитини (Л. Виготський, І. Домашенко, В. Мухіна В. Холмовська та ін.).

Отже перераховані психофізіологічні компоненти є необхідними передумовами готовності до оволодіння писемним мовленням, а збій в їх формуванні може послужити причиною виникнення труднощів у оволодінні письмом. Складність письмово-мовленнєвої діяльності обумовлює наявність робіт, висвітлюючих, як правило, необхідність і вплив

сформованості окремих передумов на успішність формування навичок письма. Разом з тим, сучасна практика вимагає досліджень, що відбивають міждисциплінарний підхід до вивчення проблеми.

Література:

Безруких М. М. Леворукий ребенок в школе и дома / М. М. Безруких.
– Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

БлумФ. Мозг, разум и поведение. Пер. с англ / Ф. Блум, А. Лейзерсон,
Ховстедтер. – М.: Мир, 1988. – 248 с.

3. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека/ Н.Н. Брагина,
Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1981. - 287 с.

Марютина Т. М. Роль наследственности в формировании мануальной
асимметрии / Т. М. Марютина. // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 75-83.

Функциональная межполушарная асимметрия: Хрестоматия / за ред.
Боголепова, В.Ф. Фокина. – М:Научный мир, 2004. - 728 с.

Бойко Т. М.,
бакалавр Херсонського державного університету

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ФОРМУВАННЯМ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ ТА РОЗВИТКОМ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Основним завданням освітніх закладів і сім'ї є створення умов найбільш повного загального розвитку дитини з урахуванням її вікових особливостей і потреб. У процесі різноманітних видів активної діяльності відбувається зародження найважливіших «новоутворень» розвитку, що готують дитину до виконання нових завдань. Одним із найважливіших новоутворень дошкільного віку є виникнення у дітей довірливої поведінки. Зі вступом до школи дитина починає виконувати нову соціальну роль – роль учня. Вона потребує від першокласника здатності до цілеспрямованої поведінки та самокерованості [4, с. 39].

Недостатній розвиток довірливої поведінки у дітей дошкільного віку значно ускладнює процес засвоєння ними знань, формування навчальної діяльності.

Основним засобом оволодіння власною поведінкою, як стверджують психолінгвісти, є мовлення (Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.). Оволодіння мовленням не може розглядатися як окремих ізольований момент у розвитку довірливої поведінки; відбуваються кардинальні зміни у ставленні дитини до зовнішнього світу і до себе, які зумовлюють якісну перебудову всіх психічних процесів. Завдяки мовленню дитина вступає у відносини з ситуацією не безпосередньо, а через посередництво мовних знаків, які стають знаряддями оволодіння собою. Це дозволяє знайти відносну свободу від ситуації і перетворити імпульсивні рухи в плановану, організовану поведінку [2, с. 94].

Однак, оволодіння мовленням відбувається не відразу, і воно не дається дитині в готовій формі. Мовлення, як явище багатовимірне, розвивається одночасно за декількома лініями. Слід зазначити, що будь-який вид мовлення, зокрема усне і письмове мовлення, має своє призначення, тобто виконує певні функції. Головним змістом мовлення є процес комунікації, який реалізується за допомогою функцій повідомлення думки і впливу (дії) на себе і на інших людей [2, с.96].

За Л.Виготським, джерелом мовлення для себе є соціальне мовлення дитини, адресоване дорослому. На перших етапах дитина сприймає адресовані їй вказівки дорослого і підпорядковує їм свою поведінку. Потім, звертаючись до дорослих за допомогою, вона керує їх поведінкою. На третьому етапі дитина організовує власну поведінку за соціальним типом, застосовуючи до самої себе той спосіб поведінки, який вона раніше застосовувала до дорослого. Таким чином, мовлення з категорії інтерпсихічної стає інтрапсихічною функцією [4, с.29].

Грунтуючись на цих уявленнях Л. Виготського, О. Лурія висунув положення про те, що аналіз розвитку довірливої дії у дитини слід починати з дослідження здатності виконувати мовленнєву інструкцію дорослого. Під час виконання інструкції, вираженій вербальній формі, дії дитини докорінно відрізняються від мимовільних рухів. Дія за інструкцією є опосередкованим мовним знаком, засобом оволодіння своєю поведінкою, що відкриває можливість подальшого розвитку саморегуляції. «Те, що сьогодні дитина виконує як результат словесної інструкції дорослого, вона зможе завтра виконати у відповідь на наказ, сформульований в плані власного внутрішнього мовлення. Тому виконання словесної інструкції може розглядатися як найпростіша модель довірливої дії, що несе в собі всі її основні риси і разом з тим, зважаючи на свою відносну простоту, є зручною для дослідження»[4, с. 108]. У ранньому віці мовлення є більш слабким стимулом і регулятором поведінки, ніж подразники, які сприймаються безпосередньо, а також рухові стереотипи. Зовнішня наочна ситуація та сформовані стереотипні дії

не дозволяють здійснювати регулюючу функцію мовлення. Вона можлива лише в тих випадках, коли мовлення не вступає в конфлікт з безпосередніми орієнтовними реакціями дитини або з інертними стереотипами. Причому спрямовуюча сила рухового образу є слабшою, ніж рухового стереотипу. Результати досліджень О. Лурія свідчать про те, що здатність говорити є центральною для формування саморегуляції вже на ранніх стадіях

розвитку, і що індивідуальні відмінності в здатності до самоконтролю, які є дуже значними в ранньому віці, обумовлені відмінностями в темпах оволодіння мовленням [3, с.171]. У деяких американських і англійських дослідженнях наводяться дані про те, що вербальне спілкування з дорослим прискорює появу самоконтролю і здатності виконувати мовленнєві інструкції дорослого. Крім того, батьківські установки на вербальне спілкування з дитиною і часті розмови з нею виявилися значущим чинником, що впливає на здатність дітей віком 2-3 років життя гальмувати свою безпосередню, імпульсивну поведінку і виконувати завдання, що вимагають довільної поведінки.

До кінця дошкільного віку мовлення стає вже не тільки засобом спілкування, але і засобом саморегуляції, у зв'язку з чим, предметні дії, незалежно від матеріалу починають опосередковуватися мовленням.

Основна функція мовлення полягає у тому, що воно є засобом подолання актуальної ситуації, яка безпосередньо сприймається і пов'язує дії дитини в часі, завдяки чому стає можливим «діяти в майбутньому», тобто планувати свою поведінку. У молодшому дошкільному віці такий зв'язок ще не встановлюється безпосередньо самою дитиною і вимагає допомоги й участі дорослого. З часом розвивається контекстне мовлення (коли дитина свідомо приймає завдання, правила, вимоги). Воно розвивається на основі становлення комунікативної і регулюючої функції мовлення. Необхідність сформулювати свої наміри є для дитини поштовхом до того, щоб усвідомити ситуацію і власні дії в ній.

Дослідження О. Лурія, Т.Д. Марцинковської та інших науковців довели, що діти до 5 років життя, як правило, підпорядковують свої дії ситуативним обставинам, а не слову. Для того щоб дитина у своїх діях керувався словесною інструкцією, необхідно створити спеціальні умови [3; 4].

Мовленнєва саморегуляція проходить у своєму розвитку ряд етапів. На першому (в ранньому і молодшому дошкільному віці) слово «йде услід за дією» і лише фіксує її результати. На наступному етапі мовлення супроводжує дію і йде паралельно їй. Потім словесне формулювання завдання починає визначати хід його виконання. Дослідження Р. Левіної засвідчують, що мовлення дитини набуває плануючу і регулюючу функцію тому, що воно дає можливість фіксувати враження і дії дитини, будувати їх «мовленнєвий зліпок» [5, с. 67], об'єктивувати власні дії та усвідомлювати їх.

Таким чином, мовлення перетворює дії дитини в предмет її свідомості і тому робить можливим керування ними.

Література:

- Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1982. – 255 с.
- Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А.Леонтьев – М. : Просвещение, 1969. – 211 с.
- Лурія А.Р. Изменения в структуре игры в связи с развитием речи / А.Р. Лурія, Ф.Я. Юдович // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильева, В.Я.Ляудис. – М.: Академия, 2001. – С. 169-180.
- Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Детство-Пресс, 2008. – 176 с.
- Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – С.67-172.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ПРАВОПИСУ

Навчання української мови можливе лише на основі розвитку мислення учнів, їхньої уваги, пам'яті, умінь бачити і сприймати мовні факти, явища в їх діалектичній єдності. Ці процеси досліджує педагогічна психологія. Вона допомагає визначити найбільш ефективні прийоми і форми навчання, обґрунтувати систему роботи учителя з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів [1, с.68].

Мова і мовлення є необхідною основою людської свідомості й людського мислення. Мовлення – це не тільки процес використання людиною засобів мови з метою спілкування, але й форма існування мови в мовленнєвій діяльності, в актах сприймання і розуміння під час слухання і читання, говоріння і письма [3, с.149].

На думку О. Леонт'єва, зміст роботи з орфографії значною мірою залежить від сформованості навички аудіювання, яке здійснюється на сенсорному (чуттєвому, акустичному), і на рецептивному (смысловому) рівнях. Розвиток розуміння передбачає вміння усвідомлювати значення окремих елементів тексту: слів, словосполучень, речень; а також – основне – розуміти цілий текст [3, с.87].

Розуміння сприйнятого на слух матеріалу передбачає в психології різні рівні.

фрагментарне розуміння, коли слухач вихоплює з мовленнєвого потоку ідентифікує окремі слова, вирази, уривки, які ще не складають цілої картини; загальне (глобальне) розуміння того, про що говориться, без усвідомлення деталей;

детальне розуміння, коли усвідомлюється як загальний зміст тексту, так і його деталі, хоча смисл тексту, його підтекст можуть залишитися незрозумілими;

критичне розуміння, коли адекватно сприймається і логічна інформація, її смисл і емоційний план тексту, авторська позиція; також формується власне бачення того про що йдеться в тексті [1, с.75].

Навчання української мови можливе лише на основі мисленнєвої діяльності.

Порівнюючи факти, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи й абстрагуючи їх, учні розвивають свої мовленнєві здібності. Ці операції на уроках мови не тільки забезпечують засвоєння знань, формування умінь і навичок, але й сприяють розвиткові розумових здібностей учнів. На зв'язок між цими процесами вказували І. Павлов, Т. Сеченов, К. Ушинський. Про них пишуть сучасні психологи. Так, Д. Богоявленський і С. Караман відзначають, що формування орфографічних навичок на граматичній основі становить аналітико-синтетичну діяльність [1; 2].

Відомо, що І. Павлов відзначав особливу роль кінестезичних подразників (м'язові відчуття) для засвоєння правопису. Повторення перед записом слова, орфографія якого або окремих його частин заснована на вимові, служить надійною опорою в уточненні його звукового складу. Звук стає чіткішим, якщо його артикулювання викликає відповідні кінестезичні імпульси, які йдуть від мовного апарату в кору великих півкуль головного мозку. Цим створюються необхідні умови для яскравого уявлення букви і, що не менш важливо, розвивається пам'ять учнів, яка в процесі закріплення знань має виняткове значення [4, с. 109].

навчальній діяльності психологи виділяють дію – процес, що підпорядковується меті (цілям), і операцію – спосіб реалізації дії, про що пише О.Леонт'єв: «Операція являє собою зумовлену суть дії, але вона не тотожна з дією. Дія зумовлюється метою, операція залежить від умов, у яких ця мета визначена» [3, с.64]. До дії спонукає мета. Наприклад, щоб навчитися розпізнавати значущі частини слова (мета), учні повинні опанувати такі граматичні поняття, як основа, закінчення, корінь, префікс, суфікс, знати їх особливості,

робити морфемний аналіз слів, а щоб уміти вживати слова різної морфемної будови, тре-ба знати їх семантику та стилістичне забарвлення.

Кожна дія складається з операцій, що мають чотири етапи: орієнтацію, планування, реалізацію і контроль. Ці етапи складають процес навчання [2, с.64-65].

Спостереження показують, що після первинного сприймання матеріалу, як би добре він не був пояснений, учні не дістають цілісного уявлення про нього, хоч запам'ятовують повторюють правила. Сприймання вимагає розуміння почутого або прочитаного. Відтак відбувається процес формування поняття. Основною рисою поняття, як і правила, є його узагальненість, абстрактність. Щоб поняття стало усвідомленим і зрозумілим, вивчення його повинне бути осмисленим. Засвоєння мовного матеріалу має три рівні [4, с.148]:

сприймання пояснюваного вчителем матеріалу, запам'ятовування його і відтворення;

багаторазове повторення матеріалу за певним зразком на основі усвідомлених знань;

засвоєння знань шляхом розв'язання проблемних завдань, коли учні набувають досвіду творчої діяльності.

Усі три рівні засвоєння знань послідовно пов'язані, і кожен наступний рівень характеризується поглибленням знань, більшою повнотою, усвідомленістю і дієвістю їх. Одночасно з удосконаленням знань засвоюються й інші елементи навчання мови, зокрема способи діяльності на другому рівні і досвід творчого мислення - на третьому [4, с.159].

Від рівня організації навчальної діяльності учнів на уроках української мови залежить інтенсифікація (посилення, збільшення продуктивності, дієвості, напруження) навчального процесу. Вона передбачає збільшення кількості праці, що витрачається учнями за певний проміжок часу. Чим більше, активніше учні працювали на уроці мови, тим вища продуктивність, дієвість їхньої роботи. Велике значення для інтенсифікації має діяльність учителя, його вміння залучити учнів до виконання пізнавальних і практичних завдань, спрямованих на формування умінь і навичок.

Література:

- Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н.Богоявленский. – М.: Просвещение, 1973. – 320с.
- Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії / С.О.Караман. – К.: Ленвіт, 2000. - 272 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики: [2-е изд. стер.] / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. - 287 с.
- Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р.Лурия. – М.: МГУ, 1950. – 502с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набуває проблема інклюзивної освіти, зокрема, дошкільної.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столярєнко, А. Шевчук, О. Савченко та інші досліджують проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм [1].

Ефективність спільного навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку і здорових однолітків залежить від спеціальної підготовки майбутніх вихователів. Важливого значення набуває формування в педагогів адекватного ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку та їхніх родин; відповідних професійно значущих рис особистості (як любов до дітей незалежно від їхнього здоров'я, терпимість, гуманізм, емпатія тощо).

майбутніх вихователів необхідно сформувати навички психологічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку; вміння організовувати безконфліктну соціальну взаємодію з різними рівнями психофізичного розвитку; вміння співпрацювати з різними типами сімей; навички взаємодії з колегами [3, с. 231].

О. Мартинчук у своїй статті виділяє такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього педагога з дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти:

мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;

креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості;

діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетентностей.

До професійних компетентностей вона відносить:

дидактичну (готовність визначати загальні і конкретні завдання розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі, здатність враховувати в навчально-виховному процесі психологічні, вікові, індивідуальні особливості вихованців, а також особливості порушення, готовність здійснювати, враховуючи спеціальні дидактичні принципи, керівництво пізнавальною діяльністю дітей, давати адекватну оцінку їх діяльності);

виховну (здатність аналізувати і давати психолого-педагогічне трактування поведінки, вчинків, реакцій вихованців, готовність використовувати адекватні віковим,

компенсаторним і психологічним можливостям способи, прийоми виховання, залучати їх до культури);

комунікативну (встановлення з дитиною довірчих відносин, запобігання і вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між вихованцями, встановлення позитивного контакту з батьками);

методичну (готовність до цілепокладання, проектування, планування, реалізації діагностики навчального процесу та фахового коректування результатів навчання);

трансформаційну (відбір і перетворення навчального, дидактичного та методичного матеріалу)[5, с. 145].

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах у вищому навчальному закладі має бути системною, спрямованою на оволодіння студентами професійно-ціннісними орієнтаціями (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку); професійно-особистісними якостями (співчуттям, емпатією, толерантністю, педагогічним оптимізмом, високим рівнем самоконтролю і саморегуляції); професійно-особистісними вміннями (творчим підходом до вирішення проблем, креативністю, вмінням дотримуватися конфіденційності особистісних таємниць вихованця) та інклюзивною компетентністю, яка забезпечить можливість майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів здійснювати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, особистісно-орієнтований підхід, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, створювати умови для включення дітей з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу.

Література:

Антонова А. Е. Особенности профессиональной подготовки педагогически одаренных студентов в контексте идей А. С. Макаренко [Електронний ресурс] / А. Е. Антонова – Режим доступу до ресурсу: <http://www.eprints.zu.edu.ua>.

Волкова К. С. Использование наследия А. С. Макаренко в формировании профессиональной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования / К. С. Волкова., 2013. – (№ 7).

Дитина : програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / О. В.Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна. – Київ: університет ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с. – (3).

Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / О. В. Мартинчук. – Київ: університет ім. Б. Грінченка, 2010. – 288 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА УЧНІВ МОЛОШИХ КЛАСІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Становлення професійної компетентності майбутнього вчителя й практичного психолога, а також логопеда в умовах фахової підготовки неможливе без формування у нього систематичних знань і вмінь з питань виявлення рівнів і особливостей психічного розвитку дитини, її міжособистісних взаємин, специфіки становлення нормативних новоутворень розвитку [1, с. 22].

Сьогодні, коли виховні цілі визначаються пріоритетними, вчитель, вихователь потребують достовірної психолого-педагогічної інформації про особистість кожного учня, про кожен класний колектив. Актуальність порушеної проблеми очевидна, тому що для створення життєтворчого навчального середовища сучасному вчителю необхідно не лише досконало володіти знаннями свого предмета, прийомами педагогічної майстерності, але знаннями особистісних характеристик кожної дитини, володіти методами її вивчення, мати сформовану систему діагностичних знань і вмінь. Вивчення особистості кожного школяра, особливостей класного колективу має бути ґрунтовно відпрацьоване на практиці; кожен педагог повинен володіти технологією вивчення психофізіологічних, психічних, особистісних особливостей дитини, технологією вивчення класного колективу [2, с.42].

Відомо, що в наш час дуже часто зустрічаються діти з порушенням розвитку мовлення, які потребують індивідуального підходу, а відповідно й індивідуальної психолого-педагогічної діагностики.

Коли йдеться про дітей із вадами мовленнєвого розвитку, то діагностична робота насамперед полягає у виявленні проблем, що перешкоджають дитині засвоювати навчальний матеріал та проектуванні можливих варіантів їх усунення. Психолого-педагогічне діагностування допомагає також під час визначення особливих освітніх потреб, що вирізняють дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку як особливу категорію [4, с.16].

Як правило, в супровідних документах із ПМПК вказується психолого-педагогічний діагноз дитини та спеціальна програма, за якою вона повинна навчатися. Проте спеціальне навчання, незалежно від того, навчається дитина з педагогом індивідуально чи у спеціальному класі, побудоване на знанні індивідуальних особливостей та індивідуальному підході. Адже діти з порушенням мовленнєвого розвитку можуть мати особливості, суттєві для педагогічної роботи з ними. Все це шкільний психолог вивчає у співпраці з педагогом, що дозволяє виробити індивідуальну програму педагогічної роботи з дитиною. Надалі психолог звертається до вивчення причин тих чи інших особливостей навчання і поведінки дитини на запит педагога чи батьків [4, с.18].

Основні принципи психолого-педагогічного обстеження дитини з порушеннями мовлення:

- принцип цілісного вивчення - дає змогу здійснити системний аналіз того чи іншого порушення, у тому числі й порушення мовленнєвої сфери (лежить в основі концепції Л.С. Виготського про структуру дефекту);
- принцип особистісного підходу - це підхід до дитини у міру сформованості її свідомості й системи цінностей, що визначають її життєву позицію, поведінку (за К.К. Платоновим, особистість — людина як носій свідомості). Обстеження обов'язково має здійснюватися з урахуванням провідної діяльності дитини, в нашому випадку – навчальної;

принцип динамічного вивчення дитини - полягає в тому, що під час обстеження важливо виявити не тільки те, що дитина знає і вміє, а й її здатність до навчання (з теорії Л.С. Виготського про співвідношення навчання і розвитку, відповідно до якої виокремлюються зона актуального розвитку);

принцип порівняння - передбачає кількісне та якісне порівняння даних конста-тувального або навчального експерименту з подібними за нормального розвитку;

принцип каузальності (етіопатогенетичний) - обстеження осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку концентрується на вищих або причинах, що зумовлюють наявні відхилення;

принцип якісно-кількісного підходу – застосовується в процесі аналізу даних, отриманих під час психологічного обстеження, орієнтує спеціаліста на те, щоб був проведений якісний аналіз процесу виконання завдання — способів логічної послідовності операцій, наполегливості у виконанні завдання тощо. Якість висновків залежить від ретельності й точності проведених досліджень [3, с. 44].

Серед чинників, що призводять до виникнення мовленнєвих порушень у дітей, розрізняють несприятливі зовнішні (екзогенні) і внутрішні (ендогенні), а також зовнішні умови навколишнього середовища.

Під час розгляду різних причин мовленнєвої патології застосовують еволюційно-динамічний підхід, який полягає в аналізі процесу виникнення вади, урахуванні загальних закономірностей аномального розвитку на кожній віковій стадії (І. Сеченов, Л. Виготський, Р. Левіна, Є. Мастюкова та ін.).

Потрібно також спеціально вивчати умови, що оточують дитину. Принцип єдності біологічного і соціального процесів формування психічних (у тому числі й мовленнєвих) процесів дає змогу визначити вплив мовленнєвого оточення, спілкування, емоційного контакту та інших чинників на дозрівання мовленнєвої системи.

Порушення мовлення молодшого школяра є наслідком негативних впливів ще в більш ранньому дитинстві. Вченими доведено, що у дітей дошкільного віку мовлення є вразливою функціональною системою і легко зазнає несприятливих впливів.

Основні причини патологій дитячого мовлення:

внутрішньоутробні патології, що призводять до порушення розвитку плоду. Най-грубіші вади мовлення виникають у разі порушення розвитку плоду в період від 4 тижнів до 4 місяців;

токсикоз вагітності, вірусні й ендокринні захворювання, травми, несумісність крові за резус-фактором, екологія навколишнього середовища;

пологові травми і асфіксії під час пологів, які призводять до внутрішньочерепних крововиливів;

захворювання в перші роки життя дитини (залежно від часу їх впливу, локалізації ураження мозку мовленнєві вади можуть бути різного типу);

негативно позначаються на розвитку мовлення часткові інфекційно-вірусні захворювання, менінгоенцефаліти, ранні тривалі шлунково-кишкові розлади;

травми черепа, що супроводжуються стресом мозку;

спадкові чинники (в цих випадках порушення мовлення можуть становити лише частину загального порушення мовленнєвої системи і поєднуватися з інтелектуальною і руховою недостатністю);

• несприятливі соціально-побутові умови, що призводять до мікросоціальної педагогічної занедбаності, вегетативної дисфункції, порушень емоційно-вольової сфери і дефіциту розвитку мовлення [3, с. 25].

Кожна із зазначених груп причин, а іноді і їх сукупність, може зумовити порушення різних сторін мовлення.

Під час аналізу причин виникнення порушень враховують сукупність мовленнєвої вади і збережених аналізаторів та функцій, які можуть бути джерелами компенсації в разі корекційного навчання.

Велике значення має рання діагностика аномалій розвитку мовлення. Мовленнєві дефекти, виявлені тільки під час вступу дитини до школи або в молодших класах, важко компенсувати (втрачений синдетивний період), що негативно позначається на успішності. Якщо відхилення виявляють у дитини в ясельному періоді або дошкільному віці, то рання медична і педагогічна корекція значно підвищує ймовірність повноцінного навчання її в школі.

Раннє виявлення дітей із відхиленнями в розвитку насамперед здійснюють у сім'ях з «підвищеним ризиком», до яких належать такі:

- 1) де вже є дитина з тією або іншою вагою;
- 2) зі спадковою розумовою відсталістю, де є хворі на шизофренію, з порушенням слуху в одного з батьків або в обох;
- 3) де матері перенесли під час вагітності гострі інфекційні захворювання, тяжкий токсикоз;
- 4) де є діти, що перенесли внутрішньоутробну гіпоксію, природну асфіксію, травму або нейроінфекцію, черепно-мозкові травми в перші місяці життя.

нашій країні послідовно вживають заходів щодо охорони здоров'я матері і дитини. Серед них передусім слід назвати диспансеризацію вагітних жінок з хронічними захворюваннями, періодичну госпіталізацію жінок із негативним резус-фактором та іншими хворобами, з ускладненою спадковістю тощо.

профілактиці аномалій мовленнєвого розвитку велику роль відіграють диспансеризація дітей, що перенесли родові травми, їх тривалий патронат у фахівців. Велике значення для запобігання народженню дітей з мовленнєвими вадами має профілактична робота серед населення і особливо з майбутніми мамами, а також лікарями, педагогами про причини і ознаки мовленнєвої патології.

Нині велику увагу приділяють проблемі ранньої діагностики і корекції відхилень мовленнєвого розвитку дітей. Значного поширення набув досвід корекційної роботи, який полягає у створенні діагностичних груп дітей дошкільного віку з відповідним медичним обслуговуванням [2, с.53].

Література:

Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб., 2004. – 144 с.

Психолого-медико-педагогическая консультация: Методические рекомендации /Под ред. Л.М.Шипицына. – СПб., 2002. – 352 с.

Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. - 376 с.

Логопсихологія : навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак ; за ред. М.К. Шеремет. — К. : Знання, 2010.— 293 с.

МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення є одним з найважливіших придбань дитини в дошкільному дитинстві і розглядається в сучасному дошкільному вихованні як загальна основа виховання і навчання дітей.

процесі роботи зі старшими дошкільниками особлива увага приділяється розвитку них зв'язного мовлення. Засобом навчання зв'язного мовлення є розповідання дітей. У старшому віці завдання з розвитку зв'язного мовлення ускладнюються, в зв'язку з цим і ускладнюються моделі. Вони стають більш абстрактними, при цьому їх функції заздалегідь обговорюються з дітьми. На основі моделей діти не просто передають текст, а й діалог дійових осіб, характеристики персонажів. У цьому віці необхідно розвивати творче мовлення.

Проблемою моделювання займаються багато відомих педагогів. У сучасній дидактичній літературі поширене уявлення про моделювання як про один з методів навчання, хоча, як науковий метод моделювання відомий, дуже давно.

В. О. Штофф визначає модель як «засіб відображення, відтворення тієї чи іншої частини дійсності з метою її більш глибокого пізнання від спостережень і експерименту до різних форм теоретичних узагальнень».

В. В. Краєвський визначає модель як «систему елементів, відтворюючу певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження». Фрідман зазначає, що «в науці моделі використовуються для вивчення будь-яких об'єктів (явищ, процесів), для вирішення найрізноманітніших наукових завдань і отримання тим самим якоїсь нової інформації». Тому модель визначається зазвичай як якийсь об'єкт (система), дослідження якого служить засобом для отримання знань про інший об'єкт (оригінал).

Питання моделювання розглянуті в роботах логіко-філософського плану з позицій використання моделей для вивчення тих чи інших властивостей оригіналу, або його перетворення, або заміщення оригіналу моделями в процесі будь-якої діяльності (І.Б. Новіков, Н.А. Уємов, В.О. Штоф і ін.). [1]

Аналіз літератури, в якій застосовується термін «модель», показує, що цей термін вживається в двох значеннях: 1) в значенні теорії і 2) в значенні об'єкта (або процесу), який цією теорією відбивається. Тобто, з одного боку, модель носить абстрактний по відношенню до об'єкта характер (абстрактна модель), а з іншого конкретизує (конкретна модель).

Наочність моделей заснована на наступній важливій закономірності: створення моделі проводиться на основі попереднього створення уявної моделі - наочних образів об'єктів, що моделюються, тобто суб'єкт створює у себе уявний образ цього об'єкта, а потім (разом з дітьми) будує матеріальну або подібну модель (наочну). Уявні моделі створюються дорослими і можуть перетворюватися в наочні за допомогою певних практичних дій (в яких можуть брати участь і діти), діти також можуть працювати з уже створеними наочними моделями.

Щоб опанувати моделюванням як методом наукового пізнання, необхідно створювати моделі. Створювати разом з дітьми і стежити, щоб діти брали у виготовленні моделей безпосередню і активну участь. На основі такої роботи відбуваються важливі для повноцінного психічного розвитку дітей зміни - оволодіння системою розумових дій в процесі інтеріоризації. [2]

Моделювання це логічна операція, за допомогою якої робиться обстеження даного об'єкту і характеристик, недоступних для сприйняття. В основному, моделі бувають: предметні, предметно-схематичні і графічні.

моделей є: наочність, абстрактність і фантазія, гіпотетичність і подоба. Маючи на увазі властивості об'єкта, який відтворюють, моделі можуть бути: субстратні, структурні функціональні. Вони ще бувають: пізнавальні і непізнавальні (навчальні). Мають креативну, репрезентативну і евристичну функцію. Забезпечуючи проникнення в об'єкт відтворення його властивостей і відносин, модель втілює мету і є інструментом для її досягнення. Моделювання передбачає попередні знання про об'єкт, перенесення знань від моделі до об'єкта, практичну перевірку отриманих знань. Моделювання завжди має попередньо фіксовану мету і є не просто формою матеріалізації попередньо відкритого в свідомості відношення, а дію його конструювання, що надає йому евристичний характер. Пізнавальні моделі забезпечують отримання нового знання, а навчальні - для оволодіння цим знанням [3].

Актуальність використання наочного моделювання в роботі з дошкільнятами полягає в тому, що:

1. Дитина-дошкільник дуже пластична і легко навчаєма, але для більшості дітей характерна швидка стомлюваність і втрата інтересу до заняття. Використання наочного моделювання викликає інтерес і допомагає вирішити цю проблему.

2. Використання символічної аналогії полегшує і прискорює процес запам'ятовування і засвоєння матеріалу, формує прийоми роботи з пам'яттю.

3. Застосовуючи графічну аналогію, діти вчаться бачити головне, систематизувати отримані знання.

Формування навичок наочного моделювання відбувається в певній послідовності з підвищенням частки самостійної участі дошкільнят у цьому процесі. Звідси, можна виділити наступні етапи наочного моделювання:

- Засвоєння і аналіз сенсорного матеріалу;
- Переведення його на знаково-символічну мову;
- Робота з моделлю.

Формування самостійності, вміння оперування мовними символами допоможе дитині в її навчанні у школі. Так, знаково-символічна діяльність використовується в школі постійно. Кожен навчальний предмет має свою систему знаків і символів. З їх допомогою учень кодує досліджувану інформацію. Моделювання займає важливе місце в навчальній діяльності молодшого школяра. Це необхідний компонент уміння вчитися, а правильне мовлення - один з показників готовності дитини до навчання в школі, запорука успішного освоєння грамоти і читання. Введення наочних моделей в процес навчання дозволяє більш цілеспрямовано розвивати мовлення дітей, збагачувати їх активний словник, закріплювати навички словотворення, формувати й удосконалювати вміння використовувати в мовленні різні конструкції речень, описувати предмети, складати розповідь. В ході використання прийому наочного моделювання діти знайомляться з графічним способом надання інформації - моделлю.

старшій групі способи наочного моделювання включають: позначення предметів за допомогою різноманітних заміників; використання і створення різних видів умовно-схематичного зображення реальних предметів і об'єктів; вміння зчитувати і створювати графічне зображення ознак об'єктів, що відносяться до того чи іншого класу, виду, роду (транспорт, рослини, тварини і т.д.); вміння орієнтуватися в просторі за його схематичним зображенням; вміння створювати план реального простору (план кімнати, ділянки дитячого саду, вулиці та ін.); вміння використовувати просторово-тимчасову модель при переказі і складанні оповідань; самостійне створення моделей за власним задумом [4].

Схеми і моделі різних структур (склади, слова, речення, тексти) поступово привчають дітей до спостереження за мовою. Схематизація і моделювання допомагають

дитині побачити, скільки і яких звуків в слові, послідовність їх розташування, зв'язок слів реченні і тексті. Це розвиває інтерес до слів, звуків мови, спілкування, удосконалює мовленнєво-розумову діяльність дитини. Організуючи роботу по ознайомленню дітей з об'єктами і явищами природи приділяють увагу на те, щоб діти могли помічати і виділяти їх основні властивості, а також пояснювати ті чи інші закономірності природи. У цьому допомагають схеми, символи, моделі. Наочне моделювання в даному випадку є тим специфічним засобом, яке вчить аналізувати, виділяти істотне, вчить спостережливості і допитливості.

Організуючи роботу з дітьми з розвитку уяви і здатності до наочного моделювання в образотворчій діяльності, пропонуються завдання, де дітям треба аналізувати зовнішній вигляд об'єктів, виділяти характерні ознаки, використовувати аналіз схем із зображенням характерної ознаки. А потім пропонується самим створювати докладні, близькі до реального зображення образи [5].

Література:

Богословец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ: учеб. метод. пособие / Л.Г. Богословец. – Спб. Детство-пресс, 2011. – 111 с.

Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / А.М. Бородич. 2-е изд. – М.: 1984. – 252 с.

Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология ученик для студентов ВУЗов / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 123-125 с.

Тихеева Е.И. Развитие речи детей: пособие для воспитателей детского сада / Е.И. Тихеева. – М.: 1981. – 345 с.

Ткаченко Т.А., Ткаченко Д.Д. Занимательные символы /Т.А. Ткаченко, Д.Д. Тка-ченко. – М.: Москва, Прометей, 2002. – 89-100 с.

ОСОБЛИВОСТІ УЯВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мовлення являє собою найважливішу психічну функцію, властиву лише людині. Завдяки спілкуванню свідомість та уява людини постійно поповнюється і збагачується, пов'язується з досягненнями всієї суспільно-виробничої та культурної діяльності людства. Серед дітей дошкільного віку розповсюдженим видом мовленнєвого дизонтогенезу загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ). У дошкільнят із ЗНМ спостерігаються особливості розвитку психічних процесів, зокрема уяви. Рівень розвитку уяви дуже тісно пов'язаний з рівнем мовлення, що узагальнює практичний досвід дитини, сприяє формуванню уявлень про предмет та навколишнє середовище [3, с.24]. Діти з порушенням мовлення за рівнем продуктивної діяльності уяви відстають від однолітків із нормальним розвитком. За дослідженнями науковця В. Глухова в пробах на виконання малюнків за заданими геометричними фігурами та на закінчення малюнків за заданим початком діти з нормальним мовленням створюють в середньому на 5 зразків більше, ніж діти з мовленнєвою патологією. У дітей із ЗНМ спостерігається в 2,5 рази більше малюнків, що копіюють зразок та предмети найближчого оточення, у них значно частіше присутнє повторення власних малюнків та є малюнки, які не відповідають завданню. Для дітей з мовленнєвою патологією характерне використання штампів, одноманітність, їм потрібно значно більше часу для включення в роботу, в цьому процесі спостерігається значне збільшення тривалості пауз, виснаження діяльності [2, с.15].

Слід зазначити, що уява дітей з мовленнєвими розладами формується за тими ж закономірностями психічного розвитку, що й у дітей із нормальним рівнем розвитку мовлення. Оцінку розвитку уяви ускладнює стан мовлення і розумових процесів цих дітей. Їх уявлення про предмети є досить неточними і неповними; практичний досвід недостатньо закріплюється і узагальнюється в слові, внаслідок цього запізнюється формування понять. Чим складніше порушення мовлення, тим більш обмежені можливості дитини проявити творчість. У зв'язку з труднощами, що виникають у дітей з ЗНМ в процесі створення нових образів, у грі діти із загальним недорозвиненням мовлення віддають перевагу побутовій тематиці. Нерідко їх ігри носять стереотипний характер, сюжети досить повільно збагачуються. Задум та мотив гри є досить нестійким. Узагалі, ігрова діяльність не досягає того рівня, який характерний для їх однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком. Як правило, дітям із ЗНМ дуже важко виконувати творчі завдання: відтворити розповідь педагога, розповісти про події з особистого досвіду. Діти погано розуміють переносне значення слів, метафор. Можливості спілкування з однолітками і дорослими через мовленнєвий дефект обмежені, як наслідок, у таких дітей спостерігається мовленнєвий негативізм. Все це свідчить про недостатній розвиток сформованості уяви.

Уява дитини органічно пов'язана з яскравими емоційними переживаннями. Однак діти з недорозвиненням мовлення недостатньо емоційно реагують на сумну казку, смішний віршик, ніжну мелодію.

Багато вчених висловлювали свою думку стосовно зв'язку між розвитком мовлення та уяви. Так, наприклад, Л. Виготський вважав освоєння мовлення новим щаблем у розвитку уяви. Оскільки мовлення дитини спрямоване на узагальнення його практичного досвіду і сприяє створенню у нього уявлень про предмети, рівень її сформованості безпосередньо пов'язаний з рівнем уяви. Так, за допомогою мовлення у дитини формуються і фіксуються уявлення про предмети, а так само і здатність уявляти те, чого дошкільник ніколи не бачив, думати про який-небудь предмет і змінювати його

своїх думках. Навіть те, що не відповідає реальному сприйняттю дитини, вона здатна висловити словами, що дозволяє без труднощів використовувати враження, які були утворені за допомогою слів і ними ж були виражені. Це дає підстави вважати, що, поряд з мисленням, саме мовлення є найважливішим інструментом уяви [1, с.45].

Отже, розвиток уяви в дошкільному віці у дітей з загальним недорозвиненням мовлення відстає від норми і має якісну своєрідність на відміну від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, що виявляється у несформованості всіх властивостей уваги, недостатності мотивації в діяльності, зниженні пізнавальних інтересів, та труднощів у створенні уявної ситуації.

Література:

- Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М.: Академия, 1995 – 304 с.
- Логопедия: [учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений] под ред. Л. С. Волковой. - М.: ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
- Логопедія. Підручник / за ред. М.К.Шеремет. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 786 с.

Шатохіна Н.С.,
бакалавр Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного або/та психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту.

На засадах демократизації освітньої політики та реформування системи інституційного навчально-виховного середовища Кабінетом Міністрів України прийнято постанову від 26 жовтня 2016 р. за № 753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585» (щодо забезпечення права на освіту дітей із затримкою психічного розвитку шляхом їх навчання у спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів та відповідну поступову реорганізацію спеціальних шкіл та шкіл-інтернатів для дітей із затримкою психічного розвитку) [4].

Результатом цієї постанови було припинення набору учнів до підготовчого та першого класів спеціальної школи для дітей із затримкою психічного розвитку з 1 вересня 2017 року та забезпечення можливості навчання вказаної категорії дітей у спеціальних та інклюзивних класах у загальноосвітніх навчальних закладах, що реалізує їхнє право на виховання в сім'ї та сприятиме процесу реформування системи інституційного догляду та виховання дітей. Перед керівництвом загальноосвітніх закладів та особливо перед вчителями початкових класів надзвичайно гостро постала проблема організації навчально-виховного процесу для дітей зазначеної категорії.

Наукові дослідження та корекційно-педагогічна практика свідчить, що затримка психічного розвитку (далі - ЗПР) не є стійким незворотнім психічним порушенням. Під впливом кваліфікованої корекційної допомоги практичного психолога, вчителя-логопеда, а також педагогічного впливу вчителя початкових класів, діти із ЗПР досягають стабільних успіхів у навчанні та в подальшому мають можливість опанувати Державний стандарт базової повної загальної середньої освіти [4].

Проблема затримки психічного розвитку дитини та удосконалення системи навчання таких дітей розглядається психологами та педагогами як одна з найбільш актуальних психолого-педагогічних проблем сьогодення. Разом з тим вивчення дітей цієї категорії почато порівняно недавно і проблема фактично залишається малорозробленою і досить актуальною.

Як засвідчує аналіз літературних джерел, ряд досліджень присвячені етіології ЗПР, перебігові, пошуку засобів корекції (Т. Власова, Т. Вісковатова, Т. Єгорова, Ілляшенко, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Марковська, Т. Мокряк, М. Певзнер, М. Рождественська та інші).

На проблемі вивчення пізнавальної діяльності дітей зосередили свою увагу Єгорова, Г. Жаренкова, В. Кудрявцева, Н. Менчинська, В. Лубовський, В. Насонова, Н. Стадненко, У. Ульєнкова, О. Цимбалюк.

Особливості мовленнєвого розвитку дошкільників та школярів із ЗПР в психолого-педагогічному аспекті також вивчалися багатьма дослідниками. (Н. Борякова, С. Карпова, О. Кошелева, О. Мальцева, Г. Рахмакова, О. Слепович, Є. Соботович, Р. Трігер, С. Хорош, С. Шевченко, Л. Яссман) .

спеціальних дослідженнях узагальнено наукові дані, що характеризують розвиток різних аспектів мовлення дітей з ЗПР, разом з тим труднощі, які виникають у названої

категорії дітей в процесі оволодіння лексико-граматичною будовою мови, вивчені недостатньо.

Отже метою нашої статті є вивчення особливостей лексико-граматичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Ряд авторів (Р. Трігер, Н. Ципіна, С. Шевченко, О. Мальцева тощо) вказують, що характерною ознакою клінічної картини більшості дітей із ЗПР є складність мовленнєвої патології, наявність комплексу мовленнєвих порушень, поєднання різних дефектів мовлення. Багато проявів патології мовлення пов'язані з загальними психопатологічними особливостями цих дітей [3].

Більшості дітей із ЗПР є порушення як імпресивного, так і експресивного мовлення, порушення як усного, так і писемного мовлення, неповноцінність не тільки спонтанного, а й відображеного мовлення. У багатьох випадках картина мовленнєвих порушень свідчить про наявність загального недорозвинення мовлення, що проявляється також і в недостатньому рівні вербальних інтелектуальних здібностей.

Несформованість когнітивних передумов у дітей із ЗПР ускладнює оволодіння мовною нормою, в той же час недоліки оволодіння мовними засобами ускладнюють формування мовної системи в цілому. Таким чином, в структурі мовленнєвого дефекту дітей із ЗПР відзначаються порушення мовної і семантичної складових, в найбільшою мірою страждає саме семантичний компонент.

Дослідники (С. Шевченко, К. Мальцева, З. Тржесоглава та інші) відмічають, що словник цих дітей, особливо активний, значно збіднений, поняття недостатньо точні, а іноді помилкові. Бідність мовлення виявляється також у незнанні, нечіткому розумінні та використанні багатьох слів. Часто діти виділяють у значенні слова лише окремі, несуттєві ознаки, не розрізняють близькі за значенням слова [3].

Як відомо, формування словника дитини тісно пов'язане з її психічним розвитком, з розвитком уявлень про навколишню дійсність. У зв'язку з цим, особливості словникового запасу дітей із ЗПР відбивають своєрідність пізнавальної діяльності цих дітей, обмеженість їх уявлень про навколишній світ, труднощі усвідомлення явищ, властивостей і закономірностей навколишньої дійсності.

Зв'язку з обмеженістю уявлень і знань про навколишній світ, в словнику дітей із ЗПР відсутня велика кількість позначень добре відомих дітям предметів, дій і якостей. У словнику дітей із ЗПР переважають іменники і дієслова. Засвоєння ж прикметників, а особливо прислівників, дієприкметників викликає певні труднощі. У мовленні цих дітей використовуються лише прикметники, що позначають безпосередньо сприймані властивості предметів. Наприклад, найчастіше у висловлюваннях зустрічаються означення, які позначають кольори. Але і тут у дітей із ЗПР виникають труднощі. Вони правильно називають основні кольори (червоний, жовтий, синій). Назва ж таких кольорів, як помаранчевий, фіолетовий, коричневий, викликають труднощі. Як в імпресивному, так і в експресивному мовленні дітей із ЗПР відсутні назви відтінків, таких, як бузковий, малиновий, шоколадний, лимонний, небесний, волошковий.

Величина та форма предметів часто позначається недиференційовано: різні ознаки позначаються одним і тим самим означенням. Діти рідко використовують слова для позначення матеріалу, з якого виготовлений предмет [3].

Найбільш значущою ознакою лексичного розвитку дитини є рівень оволодіння узагальнюючими поняттями. Процес оволодіння словами узагальнюючого характеру тісно пов'язаний з розвитком здатності до аналізу і синтезу, з умінням узагальнювати на основі виділення істотних ознак предметів. Рівень оволодіння узагальнюючими поняттями характеризує процес формування семантичних полів, лексичної системності.

Дітьми із ЗПР процес конкретизації здійснюється легше, ніж процес узагальнення. Так, наприклад, діти правильно називають групу предметів, що відносяться до спортивних приладдя, але не можуть підібрати цього узагальнюючого слова до конкретних предметів [2].

Це свідчить про те, що узагальнюючі слова вже є в імпресивному мовленні дітей, проте вони ще не перейшли в активний словник. Отже, можна зробити висновок про те, що в активному словнику дітей з ЗПР переважають слова конкретного значення, а слова узагальнюючого характеру викликають великі труднощі.

Дослідження С. Шевченко виявили труднощі актуалізації словника. У свідомості дитини недостатньо закріплений зв'язок між образом предмета і його назвою. Так, замість назви предмета, дитина часто дає його опис. Діти із ЗПР виділяють ознаки предметів, але не диференціюють істотні, розпізнавальні для даного предмета, і несуттєві, незначні для цього ж предмета ознаки [5].

Особливості лексики дітей із ЗПР проявляються і в недостатній сформованості антонімічних і синонімічних засобів мови. За даними К. Мальцевої, дітей із ЗПР в більшій мірі утруднює підбір синонімів, ніж антонімів [5].

Діти із ЗПР добре підбирають антоніми до знайомих слів: великий - маленький, холодний - гарячий. Більші труднощі виявляються при доборі антонімів до малознайомих, рідко вживаних слів, прикметників, дієслів. У цих випадках діти допускають велику кількість помилок: використовують неправильне слово (пришивати - зашивати) або вихідне слово з часткою не- (сильний - несильний).

Під час виконання завдань на підбір синонімів діти із ЗПР допускають такі помилки: замість синоніма використовують антонім (радісний - сумний) або слово протилежного значення з часткою не- (вартувати - не вартувати), вживають слова іншої частини мови (горе - сумний) і т.д.

Таким чином, у більшості дітей із ЗПР виявляється бідність словникового запасу, своєрідність лексики, що виявляється в неточності вживання слів, в несформованості узагальнюючих понять і родо-видових співвідношень, в недорозвиненні антонімічних і синонімічних засобів мови.

Дослідження граматичної будови мовлення у дітей із ЗПР (Н. Борякова, С. Зоріна, Р. Лалаєва, Г. Рахмакова, О. Слепович, Є. Соботович, І. Симонова, А. Хохлова, Л. Яссман) виявило у великій кількості школярів молодших класів значне недорозвинення словозміни, словотворення, синтаксичної структури речення [1].

Також дослідження зазначених авторів показали, що у молодших школярів із ЗПР відзначаються порушення словозміни усіх наявних у мовленні дітей частин мови.

Оволодіння формами словозміни іменників у дітей із ЗПР відбувається в більш тривалі терміни, захоплюючи початок шкільного віку. Поряд з цим, в процесі словозміни іменників у дітей із ЗПР спостерігаються і якісні особливості.

таких дітей не сформована система прийменників мови. Спостерігаються труднощі у засвоєнні відмінків. Найбільш засвоєними у дітей 6-7 років із ЗПР є форми називного, давального і місцевого відмінка множини. У деяких дітей відзначаються помилки у вживанні орудного і родового відмінків множини. Найменші труднощі у дітей відзначаються при диференціації форм однини і множини називного відмінка іменників. Найбільш важким є вживання форми родового відмінка множини. Це пов'язано з тим, що парадигма форм родового відмінка множини диференціюється з урахуванням ознаки роду (стовбурів, ляльок, дерев) і включає велику кількість непродуктивних форм (вікон, цуценят) [1].

Система словозміни дієслова у дітей із ЗПР сформована краще, ніж система словозміни іменника, що пов'язано з великим обсягом і складністю парадигми форм іменників.

Допущені помилки виявляються, головні чином, в недостатньо точному вживанні дієслів (діти катаються - діти їдуть, хлопчик збирає - хлопчик прибирає), в порушенні диференціації дієслів однини і множини (хлопчик малює - хлопчик малюють, дівчатка читають - дівчинки читає), в порушенні чергування приголосних в основі дієслова.

Формотворення прикметників також викликає у дітей меншу кількість помилок, ніж процес словозміни іменників. Під час узгодження прикметника з іменником молодші школярі із ЗПР користуються формами як однини, так і множини, проте часто припускають їх змішування. Більші труднощі спостерігаються під час узгодження прикметників з іменниками в роді.

Таким чином, при диференціації граматичних форм в процесі сприйняття і породження мовлення діти із ЗПР використовують лише деякі диференціальні семантичні ознаки і не використовують всю сукупність граматичних значень, що дозволяють відрізнити одну форму слова від іншої форми. Парадигма форм словозміни у дітей із ЗПР дуже обмежена, недостатньо стійка, характеризується великою кількістю змішувань флексій.

Зважаючи на складність та поліморфність проявів порушень мовлення у дітей із ЗПР, надзвичайно актуальним в умовах організації інклюзивної освіти виявляється створення адаптованих методик дослідження психічного та мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР, які можуть бути використані фахівцями без спеціальної дефектологічної освіти (тобто вчителями початкових класів) для якісної побудови навчально-виховного процесу.

Література:

Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебряко-ва, С.В. Зорина. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с. – (Коррекционная педагогика).

Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Марченко Інна Сергіївна ; Ін-т дефектології АПН України. – К., 2001. - 20 с.

Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе [Text] : пособие для учителя / ред. Мачихина, В.Ф., ред. Цыпина, А.Н., 2-е изд. доп. - М. : Просвещение, 1992. - 158 с.

Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І.М. Омельченко, Л.О. Федорович. – К., 2016. – 187 с.

Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия : Учебное пособие для студентов факультетов психологии / сост. О.В. Заширинская. – СПб. : Речь,

Семіяга Я.В.,
бакалавр Херсонського державного університету

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНА СТОРОНА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИСТЕМНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Базовому компоненті шкільної освіти зазначається, що одним з головних завдань цієї освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в старшій школі. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей молодшого шкільного віку із порушеннями усного мовлення, що зумовлює труднощі

оволодінні програмами навчання і виховання дітей шкільного віку, своєчасною мовленнєвою підготовкою дітей до школи і формуванням мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому. У зв'язку з цим, значущості набуває превентивне навчання і виховання школярів з порушеннями мовлення та безпосередньо логопедична робота з дітьми із порушеннями мовлення молодшого шкільного віку, особливо загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ).

Нині вивченню дітей із ЗНМ присвячено ряд фундаментальних і різнобічних досліджень. Від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної й лексико-граматичної сторін, залежить рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями і навичками відповідно програмових вимог. Оскільки, мовлення щільно пов'язане із мисленням, за висновками Л. Виготського, то дитина із ЗНМ яка має порушення процесу формулювання виразу чи вислову не виконує повноцінно мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається у подальшому на оволодінні читанням і письмом в початковій школі. У зв'язку з цим, формування усного мовлення дітей шкільного віку у психологічній і педагогічній літературі розглядається в числі найважливіших завдань [4].

Різні аспекти методики розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку розробляли вітчизняні педагоги А. Богуш, О. Гвоздев, А. Усова, К. Ушинський, Є. Тіхеєва, Є. Флеріна та ін. . Діти з порушенням мовлення, а серед них і діти із ЗНМ, належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої оволодіння усним мовленням — єдиний і основний шлях особистісного розвитку . Своєрідність розвитку словникового запасу, граматичної будови, звязного мовлення та його фонетико-фонематичної сторони при ЗНМ описана в дослідженнях Р. Левіної, В. Орфінської, Н. Траугот та ін. Проблема формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ займає одне з основних напрямів в сучасній логопедії. Тому особливо важливим є своєчасне виявлення й усунення порушень лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ.

Під час корекції мовленнєвого недорозвинення розвиток словникового запасу вважається першочерговим завданням навчання дітей із ЗНМ. Оволодіння словником є найважливішою умовою розумового розвитку дитини. Його засвоєння вирішує завдання накопичення і уточнення уявлень, формування понять, розвиток змістовної сторони мислення, сприяє повноцінному спілкуванню, а відповідно і загальному розвитку дитини. Особливої уваги заслуговує функціональний аспект лексичної семантики, оскільки спілкування передбачає не тільки знання слів, але й уміння скласти з них у процесі комунікації висловлювання, що адекватно відображують інформацію, яку хоче передати той, хто говорить [4].

Отже, формування свідомого ставлення до змістовної сторони лексичних одиниць і уміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності (адекватний відбір точних і виразних засобів) підводить дитину до оволодіння словом на рівні смислу. Теоретичною

основою формування у дітей граматичної будови мови є наукова граматики, яка має свої граматичні категорії, граматичні одиниці й граматичні форми.

К. Ушинський назвав граматику «логікою мови», оскільки засвоєння граматичних значень водночас сприяє і розвитку мислення. На думку Л. Федоренко, граматичні форми мови також є еквівалентними формам мислення, які, у свою чергу, матеріалізуються у граматиці мови. Отже, граматичні навички розвиваються паралельно розумовим, а засвоєння граматики є водночас засобом розвитку мислення дитини. Граматична основа мови - це сукупність правил, систем і закономірних зв'язків між словами.

Як відомо дитина від народження до школи має засвоїти різні види граматичних значень, тобто оволодіти граматичною будовою мови.

К. Ушинський також зазначав, що граматична правильність мовлення має стати звичкою: «Граматична правильність досягається в перші роки навчання, коли дитина легко і зручно засвоює ті навички і звички, що складають основу правильного мовлення. Граматична правильність мовлення є не тільки знання, а й звичка».

Оволодіти граматичною будовою мови означає навчитись утворювати від однієї основи форми однини і множини теперішнього і минулого часу, відмінювати слова за відмінками та особами, вживати слова із суфіксами і без них, правильно вживати рід іменників, самостійно утворювати граматичні форми за аналогією, складносурядні та складнопідрядні речення, тобто засвоїти морфологічну і синтаксичну системи рідної мови [1].

Отже, оволодіти граматичною правильністю мовлення означає оволодіти граматичними нормами рідної мови, що є складником літературної норми мови.

Порушення мовлення у дітей з ЗНМ зумовлені несформованістю чи розладом на ранніх етапах онтогенезу власне мовленнєвих, психологічних й нейрофізіологічних механізмів при первинно збереженому слухові і інтелекті.

Дослідницею Р. Левіною та співробітниками її лабораторії логопедії був розроблена класифікація проявів ЗНМ: від повної відсутності мовних засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення із елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення. Виділяють чотири рівня мовленнєвого недорозвитку при ЗНМ, що відображають типовий стан компонентів мовлення, кожен рівень характеризується певним співвідношенням первинного дефекту й вторинних проявів, що затримують формування мовленнєвих й не мовленнєвих компонентів в цілому. Перехід із одного рівня на інший визначається появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, зміною мотиваційної основи мовлення та її наочно-смыслового змісту, мобілізацією компенсаторних функцій. Індивідуальний темп просування дитини визначається тяжкістю первинного дефекту й його формою .

Дослідження багатьох вчених показали, що розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ проходить із істотними відхиленнями від вікових нормативів[2]. Порушення формування лексики в дітей з ЗНМ проявляються в обмеженості словникового запасу, різкій розбіжності обсягу активного й пасивного словника, неточному уживанні слів, несформованості семантичних полів, труднощах актуалізації словника.

На сучасному етапі розвитку освіти і науки в психологічних, лінгвістичних, психолого-лінгвістичних дослідженнях підкреслюється значна роль засвоєння процесів словозміни для нормального розвитку усного мовлення дітей. Доведено, що від повноцінного оволодіння словозміною залежить не тільки стан граматичної системи мовлення, але і розвиток мовленнєвої компетенції дитини і її мовленнєвої комунікації

цілому. Кількість дітей, що мають відхилення в мовленнєвому розвитку, неспинно зростає. Серед них значну частину складають діти 6-7 річного віку, які не оволодівають нормативні терміни звуковою стороною мовлення, мають відхилення у формуванні граматичної будови мовлення. Це група дітей із вираженим загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ).

Сьогодні не достатньо повно представлений аналіз особливостей оволодіння граматичними компонентами оформлення мовленнєвого висловлювання при загальному недорозвиненні мовлення, а отже є дуже важливим ретельний аналіз становлення цих мовних операцій та пошук найбільш ефективних шляхів подолання зазначеного порушення. У дітей з порушеннями мовлення граматичні форми словозміни, різні типи речень з'являються, як правило, в тій же послідовності, що і під час нормального розвитку мовлення.

Література:

1. Бейлинсон Л.С. Типы и причины речевых нарушений //Л.С.Бейлинсон//школьный логопед. – 2007. - №5. – С.23-29.
2. Горай І.В. Формування лексико-граматичної сторони мовлення дітей із ЗНМ / І.В. Горай // Реабілітаційна педагогіка: Теорія і практика. Полтава. — 2009. ПДПУ. — С. 50.
- Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. - М.: Педагогика, 1990. –С. 184 .
- Крутій К.Л. Граматична норма як компонент культури мовлення дитини шкільного віку // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К.Д.Ушинського. Збірник наукових праць. — Випуск4 – 5. — Одеса, 2002. — С.155 – 161.

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ

Зміст навчання в початковій школі традиційно носить інтегративний характер. Підтвердження цього факту слід шукати не тільки в тісних міжпредметних зв'язках, що мають місце в системі початкової освіти, але, перш за все, в тому загальному методологічному підході, який лежить в основі навчання окремих предметів. Цей підхід може бути визначений як підхід, при якому постійно враховується тісний зв'язок досліджуваних понять та їх властивостей з реальною дійсністю, а отримані знання і вміння служать зручним інструментом пізнання навколишнього світу. Саме на цій основі виявляються глибинні інтеграційні тенденції в змісті початкового навчання. В основній школі даний інтеграційний фактор знижує свій вплив. Більший вплив набувають навчальні завдання внутрішньопредметного характеру, коли те чи інше поняття вводиться

вивчається в силу логіки розвитку самої науки, що призводить до, більшою мірою, диференціації навчальних предметів.

Інтеграційний характер навчання в початковій школі проявляється і в тих стратегічних цілях, які ставлять автори при розробці відповідних навчальних курсів (перш за все, мова йде про цілісно-смісловий зміст освіти), і в постійній тісній взаємодії основних змістових ліній курсу, в яких висвітлюються різні напрямлення відповідної предметної області. Продемонструємо вищесказане на прикладі початкового курсу математики.

Даний початковий курс математики має на меті не тільки ввести дитину до абстрактного світу математичних понять та їх властивостей, що охоплюють весь матеріал обов'язкового мінімуму початкової математичної освіти, а й дати початкові навички орієнтації в тій частині реальної дійсності, яка описується (моделюється) за допомогою цих понять, а саме: навколишній світ як множина форм, як множина предметів, що відрізняються величиною, яку можна виразити числом, як різноманітність класів скінчених рівночисельних множин і т.ін., а також запропонувати дитині відповідні способи пізнання навколишньої дійсності. Уже з поставлених цілей видно, наскільки суттєвою повинна бути інтеграція курсів «Математика» і «Навколишній світ». Причому ця інтеграція повинна проявитися, перш за все, на рівні ідей, а вже потім і на рівні конкретних міжпредметних зв'язків.

Основна педагогічна ідея курсу може бути виражена наступною формулою: «через розгляд конкретного до розуміння загального для вирішення конкретного». При цьому дитині пропонується осягнути суть предмета через природний зв'язок математики з навколишнім світом. Все це означає, що знайомство з тим чи іншим математичним поняттям здійснюється при розгляді конкретної реальної або квазіреальної (навчальної) ситуації, відповідний аналіз якої дозволяє звернути увагу учня на суть даного математичного поняття. У свою чергу, така акцентуація дає можливість досягти необхідного рівня узагальнень без численного розгляду частковостей.

Нарешті, розуміння загальних закономірностей і знання загальних прийомів рішення відкриває учневі шлях до виконання даного конкретного завдання навіть в тому випадку, коли з такого типу завданнями йому не доводилося ще стикатися. Логіко-дидактичною основою реалізації першої частини формули є неповна індукція, яка в комплексі з цілеспрямованою і систематичною роботою з формування у молодших школярів таких прийомів розумової діяльності як аналіз і синтез, порівняння, класифікація, аналогія і узагальнення, призведе учня до самостійного «відкриття» математичного факту, що вивчається.

Друга ж частина формули носить дедуктивний характер і спрямована на формування в учнів уміння конкретизувати отримані знання і застосовувати їх до вирішення поставлених завдань. Відмінною рисою курсу математики є значне збільшення тієї ролі, яку ми відводимо вивченню геометричного матеріалу і вивченню величин, що продиктовано безпосереднім зв'язком математики з навколишнім світом. Без посилення цих змістових ліній неможливо досягти зазначених цілей, так як дитина сприймає навколишній світ, перш за все, як сукупність реальних предметів, що мають форму і величину. Вивчення ж арифметичного матеріалу, залишаючись стрижнем всього курсу, здійснюється з можливим паритетом теоретичної і прикладної складових, а в обчислювальному плані особлива увага приділяється способам і техніці усних обчислень.

Зміст всього курсу можна уявити як взаємопов'язаний розвиток п'яти основних змістових ліній: арифметичної, геометричної, величиної, алгоритмічної (навчання розв'язуванню задач) і алгебраїчної.

Побудова цілісного знання про навколишню дійсність вимагає, в свою чергу, і побудови відповідних освітніх просторів, в основу яких повинна бути покладена ідея інтеграції.

Література:

Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Кочіна Л. П. Інтеграція змісту з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім середовищем у початковій школі//Педагогіка і психологія.-2000.-№1.- С.16-20

Интеграция современного научного знания. Методологический анализ / Н.Т.Костюк, В.С.Лутай и др. - К.: Вища школа, 1984. - 184с.

Старостіна Т. В.,
бакалавр Херсонського державного університету

ІНТЕГРАЦІЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Коли у всьому світі спостерігаються активні кроки на шляху інтеграції країн (Євросоюз), світового знання (Римський клуб), уніфікації освітніх систем (Болонський процес), підхід до навчання в Україні теж потребує реформування, яке необхідно розпочати з початкової ланки освіти, як найбільш сприятливого, найбільш результативного освітнього підґрунтя – це і є одним із пріоритетних напрямів формування особистості відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті.

Для нашої сучасності характерна інтеграція наук, прагнення отримати найточніше уявлення про загальну будову світу. Ці ідеї знаходять своє відбиття і в концепції сучасної шкільної освіти. Їх актуальність зумовила нові соціальні запити, адресовані школі: оновлення змісту навчання, математизація науки, диференціація та інтеграція природничих наук, створення інтегрованих курсів, виховання творчих працівників, які здатні після закінчення школи увійти у різні сфери людської діяльності. Розв'язати ці завдання неможливо окремо в рамках кожного предмета, тому в теорії і практиці навчання окреслилась тенденція до інтеграції дисциплін, що передбачає встановлення та посилення взаємозв'язків між науками. Це особливо важливо у викладанні математики, методи якої застосовуються в багатьох наукових галузях.

Заслуговує на увагу питання про формування нового інтеграційного способу мислення, характерного і необхідного для сучасної людини. Інтегрований підхід до викладання сприяє виробленню системи знань, розвиває здібності до їх перенесення в інші галузі.

Кожна навчальна дисципліна як освітня система має важливі для процесу навчання опозиційні пари: мислення вчителя (доросла свідомість) – мислення учня (дитяча свідомість), усне – письмове мовлення. Але якщо освітні дисципліни складаються

різних культурних областей і сполучають у собі принципово різні мови навчання, то яким чином відбувається сам процес навчання, котрий є певним цілим і не розпадається на окремі фрагменти.

якості психологічних основ процесу інтеграції шкільного навчання можна використати ідеї радянського психолога Ю.А.Самаріна про асоціативне мислення. Будь-яке знання є асоціацією, а система знань є системою асоціацій. Ю.А.Самарін виділяє наступні види асоціацій: локальні, приватносистемні, внутрішньосистемні та міжсистемні, і класифікує рівні розумової діяльності в залежності від характеру об'єднання асоціацій у системи певного рівня.

Найпростішим нервовим зв'язком, що створює елементарні знання про предмет або явище, є локальна асоціація. Цей зв'язок відносно ізольований (не співвідноситься з іншими знаннями), тому може забезпечити лише елементарну розумову діяльність. Вона характерна для молодшого шкільного віку.

Приватносистемні асоціації – це найпростіші системні асоціації. Вони виникають на основі вивчення окремої теми або будь-якого предмета, явища. Пізнання окремих предметів, явищ супроводжується відбором нових фактів і понять, порівнянням їх з існуючими. Відбувається найпростіше узагальнення знань, але отримане знання ще не співвідноситься з суміжними знаннями. На цьому рівні виникає аналітико-синтетична діяльність учнів.

Внутрішньосистемні асоціації забезпечують пізнання учнями цілісних систем знань (фізичної, хімічної, біологічної та ін.). Відбувається широке використання знання

межах предмета, що вивчається, бо внутрішньо системні асоціації відображають причинно-наслідкові, часові, просторові, кількісні та інші зв'язки.

Міжпредметні асоціації є найвищою сходиною розумової діяльності. Вони об'єднують різні системи знання, узагальнюють їх, надають можливість пізнати явище або процес у його багатоманітності. На рівні цих асоціацій виникають загальні поняття. Формування міжсистемних асоціацій дозволяє використовувати знання з різних областей, підпорядковувати їх один одному, встановлювати взаємозв'язки на стику знання.

Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) одним із стратегічних напрямів є добір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах інтеграції.

Інтеграція навчальних предметів розуміється, як взаємне узгодження завдань окремих програм, щоб усунути дублювання та створити умови для поглибленого засвоєння навчального матеріалу. Інтеграція завдань з різних предметів на змістовому, мотиваційному та процесуальному рівнях позитивно перебудовує весь навчальний процес, сприяє поєднанню в одному шкільному предметі узагальнених знань і вмінь, які раніше формувалися розрізнено – у двох або кількох предметах [1, с.13].

Слово “інтеграція” у перекладі означає відновлення, відбудова, поповнення [3, с.129].

довідковій літературі цей термін тлумачиться як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжуються ускладненням і зміцненням зв'язків та відношень між ними.

Під інтеграцією розуміють процес становлення цілісності. Визначення інтеграції як процесу взаємопроникнення, що означає не розчинення одного в іншому, а їхню єдність, тобто збереження взаємодіючих систем і налагодження між ними взаємних контактів, є найбільш вдалим для розуміння сутності інтеграції в освіті.

Сьогодні в жодному словнику чи довіднику немає методичного значення слова інтеграція. Відомо, що латинське слово *integratio* – відновлення, поповнення, *integreg* – цілий, вживають у двох значеннях: 1) об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів і 2) процес взаємного пристосування і об'єднання національних господарств двох і більше держав з однотипним суспільним устроєм [4, с.196].

Наявність однотипних частин або елементів і можливість їх природнього підпорядкування одній меті і функції в певних навчальних предметах є основою для визначення терміна “інтеграція” в методиці: процес пристосування і об'єднання певних елементів або частин різних видів навчальної діяльності в єдине ціле за умови цільової та функціональної їх однотипності.

Дидактичні можливості інтеграції багатокомпонентного змісту початкової освіти досліджувались такими вченими, як Н.М.Бібік, М.С.Вашуленко, К.Ж.Гуз, В.Р.Ільченко, Л.П.Кочина, В.Ф.Паламарчук, Т.О.Пушкарьова, О.Я.Савченко, В.П.Тименко та ін.

Інтеграція навчальних і позанавчальних дисциплін багатогранна; вона може бути повною або частковою. Одна група американських педагогів приймає за основу інтеграції особливості процесу пізнання (спостереження, класифікація, використання чисел, вимірювання, прогнозування наслідків), котра ілюструється на будь-якій предметній області, що пов'язана з життям і діяльністю людини. Інша група педагогів бачить основу інтеграції у поступовому поясненні дітям побудови всесвіту, закономірностей природи і суспільства, де використовуються ті чи інші “предметні” зв'язки. Але обидва напрямки передбачають, що інтегрований характер навчання має місце починаючи з першого до останнього класу основної школи [2, с.52].

Різні способи здійснення інтеграції не можуть бути абстрактно добрими чи поганими. Проблема в тому, щоб не віддавати перевагу певному, а ввести систему інтеграційних заходів з урахуванням вікових (фізіологічних і психологічних) особливостей

учнів усіх рівнів освіти. Це задовольнить той факт, що інтеграція на різних ступенях навчання має свої особливості.

Відповідно до системи навчання термін “інтеграція” може мати два значення: по-перше, це створення у школяра цілісного уявлення про навколишнє середовище (інтеграція як мета навчання); по-друге, це знаходження загальної платформи зближення предметних знань (інтеграція – засіб навчання). Інтеграція як мета навчання дає учню ті знання, які відображають зв’язок окремих частин світу як системи, вчить дитину з перших кроків навчання уявляти світ як єдине ціле, в якому всі елементи взаємопов’язані. Реалізація цієї мети починається в початковій школі. Інтеграція – також засіб отримання нових уявлень на стику традиційних предметних знань. У першу чергу вона заповнює незнання на стику вже наявних диференційованих знань, встановлює існуючі зв’язки між ними.

Сучасна педагогічна наука стверджує, що для продуктивного засвоєння учнем знань і для його інтелектуального розвитку важливо встановити широкі зв’язки як між різними розділами курсу, що вивчається, так і між різними дисциплінами в цілому. Цінними є зв’язки не тільки між спорідненими за змістом дисциплінами, а й міжциклові зв’язки.

Література:

Вашуленко М. С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання// Початкова школа.-1994.-№6.-С.13-17.

Колягин Ю. М. Об интеграционных процессах обучения в начальной школе//Начальная школа.-1989.-№3.-С.52-53.

Професійна освіта: Словник: Навч. посібник /Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; За ред. Н. Т. Ничкало.-К.:Вища школа, 2000.- С.128-129.

Словарь иностранных слов.-М.:Рус.яз.,1986.-С.196.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

сучасних умовах розвитку українського суспільства найбільш тріумфально професійним є спеціаліст творчий, котрий може без допомоги здобувати знання, орієнтуватися у швидкому потоці інформації, здатний критично мислити, аналізувати й відстоювати власну думку. Сьогодні суспільство потребує від випускника педагогічного вузу майстерного використання теорії на практиці для вирішення проблем, самостійного критичного мислення, високого культурного рівня, швидкої адаптації до змін. Тому, теперішнє суспільство потребує креативних, творчих спеціалістів, котрі здатні до нешаблонного мислення, здатних не тільки навчати, а й розвивати творчий потенціал кожного учня, котрі можуть імпровізувати, по-новому застосовувати набуті знання.

Питанням розвитку креативних умінь і навичок особистості займалось чимало видатних педагогів, зокрема: В. Андрєєв, Л. Виготський, М. Волах, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Кульчицька, А. Маслоу, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Теплов та ін.; досить багато досліджень зробили: М. Гнатко, Д. Богоявленська, Г. Костюк, О. Кульчицька, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, К. Роджерс, С. Сисоєва, Е. Торранс, С. Шандрук та ін.

Виразником педагогічної творчості є вчитель, котрий стоїть біля витоків розвитку кожної особистості. Саме вчитель супроводжує і дає натхнення на творчий розвиток людини у найбільш зручній до педагогічного впливу період життя. Метою та наслідком педагогічної креативності є творчий розвиток учнів, що являє собою поступове формування

них здатності до креативу – якості особистості, котра поєднує спрямованість й мотиви, творчі уміння, навички й психічні процеси, якості особистості, котрі забезпечують перемогу у творчості і посилюють діяльність особистості до творчого ступеня [5, с. 11].

У процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів необхідно зважати на індивідуальність кожної особистості і якості креативної людини, серед яких: скерованість на самореалізацію, де виражаються духовно-моральні якості людини; прагнення досягнути мети, коли творчість є сутністю буття; незалежність і свободу думок; відкритість і щирість особистості; оригінальність при вирішенні проблеми; віра у власні сили і їх еквівалентна оцінка; самокритичність і критичність у судженнях; відкритість до сприйняття особливого, нового, оригінального у навколишньому світі й передача власного ставлення до оточуючого [2, с. 77].

Також важливою складовою для становлення майбутнього фахівця початкової освіти є сама навчальна мотивація студента, яка стимулює пізнавальну активність, її готовність до засвоєння знань. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Емоційне переживання пізнавальної потреби постає як інтерес. Мотивація належить до внутрішніх процесів, які «підштовхують, стимулюють або спонукають» людей до того чим вони займаються. Тому, вмотивований студент на розвиток креативних умінь і навичок буде цілеспрямовано йти до поставленої мети.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя своєрідна і ставить перед нами такі завдання: по-перше, розвинути креативні уміння і навички студентів і заохочувати їх творчий пошук за допомогою навчальної, поза навчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, забезпечити майбутніх педагогів прийомами,

методами, технологіями розвитку креативності школярів у процесі навчальної та позакласної роботи [1, с. 27].

Важливу роль у розвитку креативності студентів відіграє аудиторна робота. Проведення семінарських, практичних і лабораторних занять дозволяє якнайкраще поєднувати лекційні заняття із послідовною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, їх теоретичну підготовку з практичною; розвивати уміння і навички не тільки інтелектуальної праці, а й творчого мислення, користуватися теоретичними знаннями для рішення практичних задач; формувати інтерес до науково-дослідної роботи; удосконалювати уміння і навички майбутнього професіонала своєї справи.

Досліджуючи питання розвитку креативної особистості майбутнього фахівця початкової освіти у навчальному процесі ми звернули увагу на використання методів формування креативності педагогами факультету дошкільної та початкової освіти (ФДПО).

Викладачі для розвитку креативності найбільш часто використовуються наступні методи: метод спроб і помилок (МСП); метод мозкового штурму (ММШ); метод фокальних об'єктів (МФО); метод аглютинації; метод гіперболізації; метод «Якби...»; метод придумування.

Найпростіший з методів творчого мислення — метод спроб і помилок. Сутність цього методу полягає у розв'язанні проблемного завдання через добір різноманітних варіантів вирішення. Мисляча людина перебирає різні варіанти. Це найдавніший і найпростіший метод пошуку нових розв'язків. Вдаються до МСП для розв'язання завдань, де досить перебрати незначну кількість (один—два десятки) варіантів. Наприклад, студентам отримують проблемне запитання: «Як зробити зручним приміщення аудиторії більш зручним за незначних витрат?» Їм потрібно з безлічі варіантів вибрати найбільш корисний.

Для розв'язання більш складних творчих завдань використовується метод, який дістав назву «мозковий штурм». ММШ дає змогу зняти психологічну інерцію й отримати максимальну кількість нових ідей у мінімальний термін. «Мозковий штурм» — це побудований особливим чином колективний пошук нетрадиційних шляхів розв'язання проблеми. Правила ММШ: можна висловлювати будь-яку думку, бо критика з боку колег і керівництва виключається; заохочення вільного асоціювання: чим оригінальнішою видається ідея, тим вона цікавіша; необмежена кількість ідей; вільне комбінування ідей; підведення підсумків, вибір найцікавіших ідей. Наприклад, студентам подається тема або проблемна ситуація для обговорення: «Учень вашого класу систематично запізнюється на уроки. Ви провели бесіду з батьками, але й після цього продовжуються запізнення. Ваші дії.» Проте, дискусія з теми буде проходити на наступному занятті.

Найкращий із різновидів «мозкового штурму» — «синектика». У перекладі грецької мови слово «синектика» означає «об'єднання різнорідних (несумісних) елементів». Наприклад, на занятті студентам подається таке твердження: «Учень вашого класу категорично відмовляється ходити на Ваші заняття, аргументуючи це тим, що йому не цікаво на заняттях. На уроці для застосування у Вас є тільки зірки з паперу, запис пісні, гілочка верби. Які Ваші дії?»

Метод фокальних об'єктів (МФО) — це один із методів активізації творчої думки, який допомагає зняти психологічну інерцію і віднайти оригінальні вирішення. Суть методу полягає в перенесенні ознак кількох випадково вибраних об'єктів на той, що розглядається. За допомогою МФО студенти розв'язують наступні завдання: придумують щось нове, модернізувавши існуючий об'єкт; закріплюють отримані знання, розглядаючи предмет з незвичного боку; складають розповідь чи казку про об'єкт, який розглядається, використовуючи знайдені ознаки. Наприклад, студентам пропонується відкрити книгу на будь-якій сторінці та виписати звідти 3 випадкові слова. По кожному виділити характерні

властивості або ознаки. Створити нові поєднання (одне слово з властивостями іншого). Записати нові ідеї та вибрати з них найактуальніші.

Метод придумування – це спосіб створення невідомого раніше продукту за результатами певних розумових дій педагогів. Метод реалізується за допомогою таких прийомів: а) заміщення якості одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового об'єкта; б) пошук властивостей об'єкта в іншому середовищі; в) зміна елемента об'єкта, що вивчається, та опис властивостей нового об'єкта, який здобуто за результатами цієї зміни. Наприклад, студентам на лекційному занятті треба вигадати ескіз підручника з математики для молодшого школяра за умови, що він не буде мати вигляд звичайного.

Метод «Якби...». Студентам пропонується скласти опис та намалювати малюнок про те, що відбудеться, якщо, наприклад, вони виконуватимуть іншу професійну функцію.

Метод гіперболізації. Збільшується чи зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини або якості: придумується інновація в дошкільній та початковій освіті, якої ще не існує. Наприклад, студентам пропонується вигадати інтерактивну технологію навчання письму та описати її.

Метод аглютинації. Студентам пропонується поєднати непоєднувальні у реальності якості, властивості, частини об'єкта та зобразити. Наприклад, на практичне заняття треба вигадати математичне завдання (рахунок в межах 10) на уроці хореографії.

Під час відвідування навчальних занять доктора педагогічних наук, професора Андрієвського Б. М. було з'ясовано, що в своїй професійній діяльності він використовує в ході лекцій та практичних занять цікаві для студентів приклади, приводить парадоксальні факти, цікаві аналогії, зокрема зіставляє наукові та життєві тлумачення педагогічних ситуацій, які трапляються в школі. Наприклад, студентам потрібно було знайти вихід з такої педагогічної ситуації: «Ви приступили до проведення уроку. Всі учні заспокоїлись, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, питально і здивовано подивились на учня, він, дивлячись вам у очі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте вести заняття». Як ви відреагуєте на це?» Така педагогічна ситуація, застосована Борисом Макієвичем на одному з лекційних занять, дала змогу виявити не тільки педагогічний рівень студентів, а й той рівень креативності, на основі якого вони знайшли вихід з цієї ситуації.

Помітне значення у процесі розвитку креативності майбутніх фахівців відіграє педагогічна практика студентів, що направлена на озброєння їх системою умінь та навичок, необхідних для вивчення всіх видів навчально-виховної роботи у школі; оволодіння майбутніми педагогами формами, засобами, технологіями навчально-виховної роботи у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів; розвиток у студентів умінь застосовувати на практиці знання з основ теорії педагогіки, психології та методик навчання, усвідомлення ними професійної значущості цих знань; виховання у студентів потреби постійного професійного вдосконалення та їх педагогічної майстерності; розвиток творчої ініціативи студентів; удосконалення дослідницьких умінь; формування творчого підходу у педагогічній діяльності [3, с. 4]. Вона забезпечує розвиток та закріплення особистісних властивостей студентів, які є передумовою формування їх педагогічної майстерності, індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього педагога.

розширенням освітнього простору та інформатизацією освітнього середовища значне місце в початковому процесі закладів освіти посідає інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище (ІКПС).

Кандидатом педагогічних наук, професором Л. Є. Петуховою була розроблена мультимедіа енциклопедія з курсу «Історія педагогіки» для формування та розвитку креативних умінь і навичок студентів. Мультимедійний сайт з курсу «Історія педагогіки» це цілісна система навчання та оцінювання студентів ФДПО. Мультимедіа енциклопедія

курсу «Історія педагогіки» адаптована для навчання в кредитно-модульній системі й забезпечує доступність розповсюдження інформації з курсу.

Сайт має деревовидну структуру й поділяється на розділи, одним з яких є «Тека творчих завдань». Враховуючи специфіку пізнавальної діяльності студентів розроблена система творчих завдань самоконтролю для студентів. Вона складається з наступних підрозділів:

Відеофрагменти. Містить відеоролики та завдання, по яких студенти повинні робити аналіз й оцінку педагогічної ситуації [5].

Кросворди. Автономний модуль, який виступає як творче завдання, вирішення якого відбувається завдяки пошуку зашифрованих слів, які відповідають до вивченого матеріалу [5].

Мультимедіа енциклопедія з курсу «Історія педагогіки» є яскравим представником розвитку креативних умінь і навичок студентів, завдяки використанню інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій, формуванню професійних компетентностей студентів на рівні сучасних вимог суспільства.

В ході проведення опитування зі студентами 3 курсу, ми з'ясували, що 62,9% студентів вважають, що застосування нестандартних засобів самоконтролю (WEB мультимедіа енциклопедія «Історія педагогіки»), розв'язання цікавих кросвордів, перегляд відеофрагментів позитивно сприяють розвитку їх креативних умінь і навичок, а 37,1 % - схильні до того, що WEB мультимедіа енциклопедія «Історія педагогіки» це лише частина тих засобів, що сприяють розвитку креативності.

Отже, ці дані свідчать про те, що студентів задовольняють використовувати викладачами методи та засоби навчання, котрі впливають на креативність, або ж просто в ході опитування давали неправдиві відповіді.

Тому, першорядним завданням професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти є активізація усіх їх креативних умінь і навичок, вироблення мотивації до застосування у навчально-виховному процесі засобів творчості, тобто пошуку креативних підходів та шляхів до розвитку не тільки власного творчого потенціалу а й креативності школярів.

Література:

Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 23-28.

Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность : внутренний мир и самореализация : идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб., 1996. – 175 с.

3. Педагогічна практика : навчально-методичний посібник / уклад. В. Іванченко, О. А. Дубасенюк, А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 126 с.

Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : підручник / С. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

http://webhp.kspu.edu/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=67

ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Пріоритетним напрямком сучасного етапу модернізації української освіти є підвищення її якості, приведення у відповідність зі світовими стандартами. Початкова школа, як перший обов'язковий ступінь загальної освіти, покликана внести істотний внесок в процес формування основ компетенцій молодшого школяра, так як саме в цей віковий період відбувається цілий ряд перетворень, необхідних для становлення особистості учнів.

Як відомо, у педагогіці виокремлюються три види компетентностей, які характеризують результати навчання на засадах компетентнісного підходу: ключові, міжпредметні, предметні. Міжпредметні компетентності формуються у взаємозв'язку змісту і методик викладання предметів однієї чи різних освітніх галузей.

Зазначимо як у Державному стандарті початкової освіти вжиті терміни «компетенція», «міжпредметна компетентність»:

компетенція - суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини;

міжпредметна компетентність - здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, вміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей [1];

На думку Германа Селевко, компетенція – це готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні і зовнішні ресурси для постановки і досягнення мети. Під внутрішніми ресурсами розуміються знання, вміння, навички, надпредметні вміння, компетентності (способи діяльності), психологічні особливості, цінності і т.ін [3,с.128].

Компетентності - якості, придбані через проживання ситуацій, рефлексію досвіду. Складові елементи поняття «компетенція»:

знання - це набір фактів, необхідних для виконання роботи. Знання більш широке поняття, ніж навички. Вони представляють інтелектуальний контекст, в якому людина працює.

навички - це володіння засобами і методами виконання певного завдання. Навички проявляються в широкому діапазоні; від фізичної сили і вправності до спеціалізованого навчання. Загальним для навичок є їх конкретність.

здатність - вроджена схильність виконувати певне завдання. Здатність також є приблизним синонімом обдарованості.

стереотипи поведінки - видимі форми дій, що вживаються для виконання завдання. Поведінка включає в себе успадковані і набуті реакції на ситуації, і ситуаційні подразники. Наша поведінка проявляє наші цінності, етику, переконання і реакцію на навколишній світ. Ключовим аспектом є можливість спостерігати цю поведінку.

зусилля - це свідомий додаток в певному напрямку ментальних і фізичних ресурсів. Зусилля складають ядро робочої етики. Будь-якій людині можна пробачити брак таланту або середні здібності, але ніколи - недостатні зусилля [4].

Педагоги зіткнулися з проблемою, як дитині в умовах постійного збільшення обсягів навчального матеріалу об'єднати ці знання у цілісну картину світу. Тож на зміну урокам, на яких, здебільшого, переважає вивчення теоретичного матеріалу, мають прийти компетентнісно орієнтовані, що слугують цілісному сприйняттю навчального

матеріалу, здобуттю навиків практичного використання, формуванню позитивно-емоційного ставлення до процесу учіння [2]. Ефективним шляхом конструювання таких уроків є встановлення міжпредметних зв'язків – включення в урок запитань і завдань

матеріалу інших навчальних предметів, що мають допоміжне значення для вивчення теми й сприяють глибшому сприйманню та осмисленню певного поняття.

Міжпредметні компетенції формуються на стикові двох і більше навчальних предметів. Встановлюючи зв'язки між предметами, учні узагальнюють, синтезують здобуті знання. Якщо ж ці знання будуть підґрунтям для вирішення комплексних пізнавальних проблем, це активізує мисленнєву діяльність учнів, сприятиме подальшому засвоєнню навчального матеріалу [6]. Міжпредметні зв'язки вимагають від школярів розуміння понять та термінів, ґрунтовних знань, умінь робити висновки та узагальнення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Засоби реалізації міжпредметних зв'язків в процесі навчання можуть бути різними: запитання, завдання, задачі, наочні посібники, тексти, проблемні ситуації, пізнавальні задачі, навчальні проблеми міжпредметного характеру та інші [5]. Міжпредметні зв'язки використовують з сучасними технологіями навчання до яких можна віднести: нестандартні уроки (уроки-диспути, уроки-конференції тощо), інтерактивні технології, проектні технології.

Насамперед, реалізація міжпредметних зв'язків на уроках інформатики може здійснюватися у таких формах роботи з учнями:

Вправи та завдання з міжпредметними зв'язками;

Міжпредметні уроки інформатики;

-Заходи міжпредметного спрямування, в тому числі позаурочна діяльність; - Проектні технології (дослідницько-проблемні технології).

Отже, міжпредметні компетенції формуються на стикові двох і більше навчальних предметів. Впроваджено три типи міжпредметних завдань: знаннєвий (збагачення, доповнення знань); діяльнісний (оволодіння універсальними пізнавальними уміньми); ціннісно-орієнтований (формування і розвиток почуттів, ставлень, оцінювальних суджень). Засоби реалізації міжпредметних зв'язків в процесі навчання можуть бути різними.

Однією із новітніх ефективних методик реалізації міжпредметних зв'язків є проектна діяльність.

Література:

Державний стандарт початкової загальної освіти// Початкова освіта. – 2011.

Іванчук М. Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: Навч.-метод. посібник. – Чернівці: Рута, 2001.- с.94-97

Іванчук М.Г. Формування і розвиток особистісного потенціалу школяра процесі інтегрованого навчання // Психологія: Зб. наукових праць. - К.: КПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. - Вип. 19. - с.127-131.

Коломієць Д.І. Реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі// Придніпровський науковий вісник.-1998.-№130(197).-с.47-51.

Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у 120 сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – с. 8

Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление развития и реализации / Дж. Равен. – М. : Академия, 2002. – 412 с.

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (ІСТОРИКО-ЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Вчитель грає велику роль у формуванні особистості дитини, а особливо – вчитель початкових класів, адже саме він закладає основи духовності, освіченості, культури та життєвого досвіду дитини. Саме тому проблема удосконалення педагогічної освіти та її стандартизації знаходилася в центрі уваги вчених з ХХ століття.

Основні вимоги до вчителя та його професійної підготовки можна знайти ще в працях Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Д. Локка, І. Гербарта, М. Пирогова, К. Ушинського, В. Сухомлинського, А. Макаренка.

Аналізуючи зміст педагогічної підготовки в історико-логічному аспекті, перші доктринні документи були розроблені в 20-тих роках ХХ століття. Так, в 1921р. був затверджений єдиний офіційний навчальний план для педагогічної школи, де зміст загально педагогічної підготовки був визначений циклом «Предмети педагогічного характеру і трудові процеси», який поступово розширювався. В цей же час офіційно затвердили необхідність проходження практики на базі шкіл та позашкільних установ [4, с. 12]. В 1922-1923 роках на Всеукраїнських педагогічних конференціях були розроблені та затверджені навчальні плани педагогічної освіти. В навчальному плані вищих педагогічних курсів вперше було поступово розподілено обсяг матеріалу залежно від року навчання, але ще не було зазначено взаємозв'язку між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя [2, с. 76].

Майже до середини ХХ століття зміст загальнопедагогічної підготовки в інститутах народної освіти практично залишався без змін, якщо не враховувати семінарів. Через деякий час було введено єдиний систематизований курс «Педагогіка», який об'єднав «Дидактику» і «Школознавство».

умовах модернізації національної системи освіти постала необхідність переосмислити нагромаджену практику підготовки педагогів. Сучасна початкова школа характеризується системними змінами у структурі та змісті навчального процесу, що зумовлює необхідність підготовки вчителя нової формації як професіонала й людини культури, здатного до формування, розширення та збагачення досвіду дитини.

На сьогодні на державному рівні проблеми підготовки вчителів відображені в законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі “Вчитель”, Галузевому стандарті підготовки бакалавра педагогічної освіти та ін. Так, основним системоутворювальним чинником навчально-виховного процесу є не програма, а вчитель – творець психолого-педагогічних умов її реалізації.

У Державній національній програмі “Вчитель”, метою якої є визначення перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти, також підкреслюється ключова роль особистості вчителя. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини. У документі піднімається питання поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки вчителів. Вимоги до особистості вчителя початкових класів закладені в змісті основних освітнянських документів, що регламентують діяльність школи І ступеня. Так, ще у проектах Закону України «Про освіту» (1991, 1996) визначено, що державний стандарт встановлює вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки громадян України, він розробляється окремо для кожного освітнього рівня [3].

Історико-логічний аспект створення та реалізації стандартів початкової освіти впливає з проектів, реформ та освітніх доктрин, які передували чинним нормативним документам і законам та стали їх основою після низки доповнень.

Наприклад, в 2018р. розроблено проект Концепції розвитку педагогічної освіти, яка визначає перспективні шляхи безперервного професійного становлення та розвитку педагогічної науки в Україні. Відповідно до Концепції, одним з основних напрямів реформування педагогічної освіти є розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства та перспектив розвитку держави.

Тож у сучасному світі постійно відбуваються зміни, які позначаються на розвитку всіх сфер життя. Освіта як основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості також постійно переживає зміни. Це віддзеркалюється в меті, принципах, змісті освіти та, відповідно, у нормативних документах. Одними з таких документів є стандарти.

Під поняттям «стандарт» розуміють нормативний документ, заснований на консенсусі, прийнятий визнаним органом, що встановлює для загального і неодноразового використання правила, настанови або характеристики щодо діяльності чи її результатів, та спрямований на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері.

Стандарт підготовки вчителів початкових класів - це вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувача освіти відповідного рівня. Ці документи визначають загальний обсяг навчального навантаження та форми державної атестації здобувачів освіти на відповідному рівні освіти, характеристики змісту навчання, принципи організації освітнього процесу, систему управління змістом освіти, змістові лінії та очікувані результати навчання за освітніми галузями [5].

Стандарт підготовки вчителів початкових класів охоплює такі складові: вимоги до рівня підготовки абітурієнтів, до розроблення та умов реалізації освітньо-професійної програми, до обов'язкового мінімуму змісту освітньо-професійної програми за напрямками, до кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, до навчально-методичного забезпечення навчального процесу, до матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, до організації практик, до рівня підготовки бакалавра.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20 квітня 2011 р. № 462

Дем'яненко Н. Педагогічна практика у професійній підготовці вчителів України (20-і роки) //Рідна школа. – 1996. – № 3. – С. 74-76.

Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380)

Зотин М. Підготовка учителя //Шлях освіти. – 1924. – № 8. – С. 1-14.

Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, затверджені наказом МОН України від 01.06.2016 року за №600.

Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Спілкування є основою виховання дитини, оскільки людина існує в мові, виявляє себе в мові, через мову, через спілкування прокладає місток для порозуміння з іншими людьми.

Проблема формування мовленнєвої компетенції як важливого компонента розвитку і виховання національно свідомої мовної особистості не може бути розв'язана без належної організації навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі, без створення мовного середовища.

Аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що проблема формування мовленнєвої компетенції особистості на сучасному етапі є надзвичайно актуальною (А.Богущ, М.Вашуленко, Т.Донченко, М.Пентилюк, О.Савченко, О.Хорошковська та ін.).

Мовлення характеризує набутий досвід культурних традицій та соціальної взаємодії людей, принципи людського мислення, індивідуальні особливості будови органів, що беруть участь у мовленні, особистісні характеристики людини. При цьому важливим і розвиток загальних закономірностей та індивідуальна своєрідність психічного зростання. Позитивні критерії спілкування та встановлення взаєморозуміння закладені в загальнолюдській культурі і є надбанням усіх народів Землі. Ось чому проблеми вивчення та розвитку унікальної людської діяльності – спілкування – спрямовані на самовираження особистісних потреб і встановлення взаєморозуміння з іншими людьми, а також виявлення закономірностей засвоєння мови як здобутку культури.

Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває у дошкільних закладах, школі і впродовж усього життя.

Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічного людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для оволодіння рідною мовою, для набуття позитивного досвіду мовленнєвого спілкування.

До п'яти років дитина засвоює звукову систему рідної мови й усвідомлює звуковий склад слова (Д.Ельконін), до 4-5 років засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О.Гвоздев), з п'яти років оволодіває монологічним мовленням (С.Рубінштейн).

дошкільні роки дитина має оволодіти не лише рідною мовою, а й здатністю спілкуватися з іншими людьми, що є запорукою і передумовою успішного навчання у школі та безболісної адаптації до умов шкільного життя, до нових ситуацій спілкування.

Стратегію формування у дітей дошкільного віку мови та мовлення, у тому числі розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей, визначає Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, що конкретизується в низці загальнодержавних, регіональних та авторських програм з навчання мови і розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку.

Базовий компонент дошкільної освіти зорієнтований на створення таких соціально-педагогічних умов організації життєдіяльності дитини дошкільного віку, за яких дитина активним та ініціативним учасником комунікативно-мовленнєвої взаємодії, у якій вона повинна не лише засвоїти мову як суспільний досвід, а й самостійно застосувати засвоєне, вживати адекватні засоби спілкування і створювати власні засоби для досягнення мети цієї взаємодії.

Л.Виготський підкреслював, що мова, як і інші знакові системи, насамперед виконує роль засобу комунікації, а лише потім на цій основі стає засобом мислення та довільної регуляції дитиною своєї поведінки.

Комунікативні функції дитячої мови досліджували О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Д.Ельконін, Б.Анан'єв.

роботах О.Запорожця та М.Лісіної подана характеристика основних форм спілкування з дорослими та однолітками у дітей від народження до 7 років [3].

сучасній науково-методичній літературі значну увагу приділено розвитку у дошкільників культури мовленнєвого спілкування з метою формування комунікативної компетенції.

Вивчення процесу набуття дошкільниками мовленнєвих умінь та навичок спілкування дає змогу своєчасно розробити правильну «тактику» комунікації, формувати потребу в спілкуванні з людьми, виявляти труднощі, які виникають у взаємодії між дітьми, запобігати їм уникати небажаних конфліктів.

сучасному світі відбувається об'єктивний процес проникнення інформаційних технологій в усі сфери життєдіяльності людства, засоби інформатизації дедалі інтенсивніше входять у навчально-виховний процес освітнього закладу. Процеси інформатизації суспільства та освіти взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Вирішенню проблем застосування технічних засобів навчання присвячені роботи С.Архангельського, В.Беспалька, М.Жалдака, Л.Прессмана, О.Співаковського та інших. В них розкриваються питання застосування технічних засобів для сприйняття дітьми навчально-пізнавальної інформації, а також методики використання відповідних посібників. Автори стверджують, що застосування інформаційних технологій значно підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Однак, використання останніх у дошкільному навчальному закладі викликає багато проблем через недостатню розробленість у методичних джерелах.

Література:

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Міністерство освіти України, Академія педагогічних наук України. – К., 1999. – 70 с.

Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (Програма та методичні рекомендації). – К.: ІЗМН, 1997. – 112 с.

Развитие общения у дошкольников / А.В.Запорожец, М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 288с.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Математична освіта є поліфункціональною. Вона сприяє розвитку інтелекту особистості, формуванню культури мислення, вихованню волевих якостей, уміння долати труднощі та здатності оцінити красу наукових утворень і радість одержання нового знання. Окрім розвитку особистісних якостей людини, математична освіта орієнтує її на здійснення спеціалізованої діяльності з раціонального використання математичного апарату.

Першою ланкою в системі безперервної математичної освіти є початковий курс математики, що виступає підґрунтям, на основі якого формується подальше сприйняття математики як науки та безпосереднє формування відповідних компетентностей. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення якості й ефективності початкової освіти за рахунок оновлення та вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, мета якої полягає у формуванні їх професійно-методичної компетентності, що, перш за все, передбачає ознайомлення із напрямками та тенденціями розвитку початкової математичної освіти. [5, с. 6].

Сучасні процеси розбудови початкової математичної освіти, хоч і мають свої особливості, невіддільні від процесів оновлення національної педагогічної та математичної освіти в Україні. Сучасна педагогічна наука вказує на напрями освітніх перебудов у теоретичній площині і відповідно до державних стандартів та через практичне впровадження новітніх технологій навчання.

Традиційна система навчання математики орієнтує на передачу знань, тоді як спрямованість на розвиток та оновлення навчального процесу початкової школи передбачає формування творчої особистості молодшого школяра.

До змісту математичної грамотності включено: культуру логічного і алгоритмічного мислення, уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності, здатність до розуміння і використання простих математичних моделей, уміння будувати такі моделі для вирішення проблем [1, с. 11].

контексті цих складових Нової української школи нами сформульовані деякі рекомендації для вчителів математики, упровадження яких, за нашими переконаннями, буде доцільним на першому етапі реалізації (2016 – 2018 рр.) зазначеної Концепції. Зауважимо, що наведені рекомендації не охоплюватимуть усіх її компонентів, оскільки деякі з них не належать до компетенції вчителів. [4, с. 3].

Рекомендації щодо адаптування математичної освіти до вимог Нової української школи:

1. Методи та прийоми викладання, засновані на співпраці (ігри, експерименти, групові завдання). Так, наприклад для етапу уроку «Закріплення нового матеріалу, відпрацювання вмінь» учитель математики може використати такі прийоми: гра-тренінг, взаємоопитування, гра у випадковість, прес-конференція [2, с. 40]. Крім того, відмітимо, що використання наведених методів сприятиме частковому вирішенню проблеми перевантаженості, стомлюваності учнів на уроці, адже, як відомо, зміна видів діяльності учнів на уроці є одним із факторів, який визначає ефективність його проведення (реалізація компонентів – «Новий зміст освіти», «Педагогіка партнерства», «Орієнтація на учня»).

2. Використання в навчально-виховному процесі іновітніх інформаційно-комунікаційних технологій. ІКТ на уроках математики дозволить моделювати різноманітні об'єкти та процеси; підвищить рівень наочності; оптимізує процеси організації колек-

тивної та індивідуальної дослідницької роботи та диференціювання роботи учнів у залежності від рівня їх підготовки, пізнавальних інтересів; дозволить організувати оперативний контроль і допомогу з боку вчителя; сприятиме підвищенню інтересу в учнів до предмету шляхом використання на уроках математики сучасних засобів навчання, які урізноманітнять виклад нового матеріалу та форми представлення інформації, звільнять від рутинної роботи та наблизять подачу цього матеріалу до теперішніх уподобань підростаючого покоління (реалізація компонентів – «Новий змістосвіти», «Сучасне освітнє середовище»). [1, с. 8].

Технологічний підхід до математичної освіти, який передбачає використання у навчально-виховному процесі педагогічних технологій, спрямованих на урізноманітнення змісту і методів навчання та проектування педагогічних процесів. Так і види технологій організації уроків математики на методичному рівні вирішують проблему конструювання процесу у навчання, спрямованого на досягнення запланованих результатів.

Отже, підсумовуючи вище викладене, зауважимо, що оновлення освіти в Україні, безумовно, матиме вплив на розвиток і математично освіти. Це, у першу чергу, пов'язано і зорієнтуванням нововведень на зв'язок із практикою, можливостями застосування набутих компетентностей саме у реальних життєвих ситуаціях. Безумовно, сьогодні ми знаходимося лише на першому етапі реформування, проте це не означає, що зміни ще не відбуваються. Тому сучасний учитель в умовах швидкоплинних освітніх реформ постійно має моніторити ситуацію, бути готовим до нових перетворень в освіті України.

Література:

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Урядовий кур'єр. - 2012. - № 19 (01.02.2012).

Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 468 // Урядовий кур'єр. - 2011. - № 33. - Ст. 1378.

Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» / [Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; Міністерство освіти і науки України]. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016>.

Міністерство освіти і науки України. «Нова українська школа» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

Слепкань З. Формування творчої особистості учня в процесі навчання математики / З. Слепкань // Математика в школі. – 2003. – № 1. – С. 6-9.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

ІКТ-грамотність розглядається європейськими державами як необхідний інструмент для подальшого успішного навчання кожного учня. Так, при включенні цього предмета до стандарту початкової освіти, знання та вміння ІКТ можуть транслюватися учням як у форматі окремого навчального предмета, так і при навчанні інших предметів. Дослідники зазначають, що в більшості країн Європейського Союзу ІКТ використовуються як засіб навчання передусім базових умінь читання, письма та лічби. Так, аспекти науково-методичного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи України досліджено О. Гарячевим, С. Колесниковим, Г. Ломаковською, Л. Макаренко, Н. Морзе, М. Овчинниковою, Й. Рівкінд, В. Шевченко, О. Шиман, Б. Хантер.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають прискореного вдосконалення освітнього простору, визначення цілей освіти, що враховують державні, соціальні й особистісні потреби та інтереси. У зв'язку з цим пріоритетним напрямком стає забезпечення розвивального потенціалу нових освітніх стандартів. Найважливішим завданням сучасної системи освіти є формування сукупності «універсальних навчальних дій», що забезпечують компетенцію «навчити вчитися», а не тільки засвоєння учнями конкретних знань і навичок в межах окремих дисциплін.

Традиційно вважається, що грамотність дитина отримує в початковій школі, де її вчать читати, писати і рахувати. Це, безсумнівно, так. Але сучасному суспільству потрібні нові способи діяльності, що вимагають розвитку у людини цілого комплексу умінь і навичок - пошуку необхідної інформації, її обробка, надання іншим людям, моделювання нових об'єктів і процесів, самостійного планування і вибудовування своїх дій. Поряд з навчанням навичкам читання, письма та лічби важливо вчити дітей використанню цифрової техніки в якості робочого інструменту у навчанні та повсякденному житті, починаючи з першого класу.

Цифрове середовище, в якому доведеться жити нашим дітям повинне привести до переосмислення методів навчання та викладання. Майбутнє формується в школі. Наші сьогоденні учні повинні бути готовими успішно інтегруватися в це суспільство і вирішити це завдання допомагає масове впровадження ІКТ в освітній процес.

Використання ІКТ на уроках математики в початковій школі дозволяє розвивати вміння учнів орієнтуватися в інформаційних потоках навколишнього світу, опановувати практичними способами роботи з інформацією, розвивати вміння, які дозволяють обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів. Уроки з використанням ІКТ дозволяють зробити їх більш цікавими, мобільними, насиченими.

Уроки з використанням ІКТ особливо актуальні в початковій школі. Учні молодших класів мають наочно-образне мислення, тому дуже важливо будувати їх навчання, застосовуючи як можна більше якісного ілюстративного матеріалу, залучаючи в процес сприйняття нового не тільки зір, але і слух, емоції, яву. І тут доцільним є яскравість і цікавість комп'ютерних слайдів, анімації. Використання мультимедіа дозволяє перейти від пояснювально-ілюстративного методу навчання до діяльнісного, при якому дитина стає активним суб'єктом навчального процесу. Це сприяє усвідомленому засвоєнню знань учнями.

Рівень розвитку сучасної техніки дозволяє будь-якому вчителю після незначної підготовки ефективно використовувати мультимедійні технології для розв'язання навчально-методичних завдань.

Спробуємо виділити основні напрями доцільності використання засобів ІКТ в процесі навчання математики:

зворотній зв'язок між користувачем та засобами інформатизації і комунікації;

комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ;

автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, операцій по збору, обробці, передачі, тиражуванню інформації, а також архівному зберіганню достатньо великих об'ємів інформації з можливістю легкого доступу і звернення користувача до розподіленого інформаційного ресурсу;

автоматизація процесів обробки результатів навчального експерименту можливістю багатократного повторення будь-якого фрагмента або самого експерименту;

автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю і контроль за результатами засвоєння знань.

Для вчителів початкової ланки освіти важливим є наступні питання в контексті використання комп'ютера на уроці:

реалізація можливостей ІКТ в області побудови різних екранних зображень математичних об'єктів, їх динамічного уявлення;

автоматизація процесів обчислювальної і інформаційно-пошукової діяльності, а також діяльність по збору, обробці даних про об'єкти, що вивчаються, явища, процеси;

реалізація прикладної спрямованості навчання математики з використанням ІКТ;

встановлення вимог до електронних засобів освітнього призначення, необхідних для вивчення математики та експертної їх оцінки;

використання комп'ютерних тестуючих і діагностуючих методик встановлення рівня засвоєння матеріалу.

Література:

Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О.І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.

СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА – КРОК ДО НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Актуальність. Розбудова української держави, інтеграція і глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів вимагають кардинального оновлення національної освіти, пошуку та впровадження нових технологій. Ці виклики сьогоденні призвели до реформування в галузі освіти та, як наслідок, появи **Концепції «Нової української школи»**. Мета такої школи – розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб; формування загальнолюдських цінностей; підтримка життєвого оптимізму; розвиток самостійності; плекання творчості й допитливості.

Суспільна потреба у школах нового покоління вимагає особливої уваги до інноваційних процесів, що сприятимуть формуванню особистості з інноваційним типом мислення типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності. Лише сформувавши таку особистість, ми зможемо стати конкурентноспроможною нацією. Важливу роль у цьому процесі відіграє саме початкова школа, адже основа особистості дитини формується саме в період навчання в початкових класах.

Аналіз досліджень та публікацій. Видатний психолог Л. Виготський обґрунтував можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини. На широкій експериментальній основі гіпотезу Л. Виготського почали перевіряти та конкретизувати два наукових колективи: Л. Занкова та Д. Ельконіна. Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджували А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Машбіц. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В. Вихруш, Є. Задої, І. Вітківської, К. Нор та інших.

Виклад основного матеріалу дослідження. У початковій школі серед технологій, які орієнтовані на особистість учня, виділяються ігрові технології. Для молодшого шкільного віку характерна яскравість і безпосередність сприйняття, легкість входження в образи. Діти легко залучаються до будь якої діяльності, особливо ігрової. Феномен її в тому і полягає, що, являючись розвагою, відпочинком, вона здатна перерости у навчання, у творчість. Основна мета цих сучасних виховних ігор: допомогти дітям побачити, прислухатися, зрозуміти інших людей; навчити їх відгукнутися на різноманітні проблеми [7, с. 278].

Застосування таких різноманітних ігрових форм дає змогу поліпшити взаємини у зв'язках «учитель-учень», «учень-учень», «учень-отоочуючі»; сприяє реалізації на практиці особистісно-орієнтованого навчання і виховання, налагодженню суб'єктно-суб'єктивних взаємин між педагогом і дітьми. Особливо важливе місце займає дидактична (навчальна) гра та ігрові прийоми у навчальному процесі першокласників, адже становлення і розвиток їх навчальної діяльності відбувається у період ще слабких довільних процесів: уваги, сприймання, пам'яті та ін. Деякий програмовий матеріал вимагає від дитини значних вольових зусиль та багаторазового виконання різних варіантів вправ для його засвоєння. Саме тоді гра, запобігаючи психічному перевантаженню дитини, допомагає реалізувати навчальну мету значно швидше й міцніше, ніж будь-який інший педагогічний засіб [2, с. 4].

Своєрідність дидактичної гри полягає в тому, що вона дає змогу педагогові навчати, розвивати розумові здібності, формує певні риси особистості та взаємини дітей у доступній і привабливій для них ігровій формі [1, с. 39].

Важлива роль також належить груповим технологіям. На групових заняттях відбувається взаємодія між учителем та учнями і між самими учнями. Переваги групового навчання: привчати до важливих навичок життя – уміння слухати, розв'язувати конфлікти, мати свою точку зору і ставати на точку зору інших, працювати разом; покращується успішність; змінюється відношення до школи; діти бачать цінність взаємодопомоги [6].

Важко переоцінити значення технологій розвивального навчання. Головною метою цього навчання є формування активного, самостійного творчого мислення учня і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання. Розвивальне навчання – основа формування творчої особистості, а в подальшому – креативної особистості, яка має внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, не стимульовану зовнішніми факторами. Розвивальне навчання – такий процес діяльності учнів, у ході якого кожна дитина повинна самостійно або з допомогою вчителя осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо запам'ятати для подальшого навчання [5,

9]. Якісно виконана робота викликає задоволення, що діє значно краще, ніж найвищий бал, виставлений учителем. У процесі навчального спілкування у молодших школярів з'являється почуття поваги до іншої людини, її позиції, думки, не пов'язане з особистими симпатіями й антипатіями. Новим змістом наповнюється для них почуття справедливості, інтенсивно формується почуття власної відповідальності за спільну справу. Отже, учіння, набуваючи форми спілкування, стимулює розвиток почуттів, які визначають моральне обличчя особистості [4, с. 6].

Ще один різновид інноваційних технологій навчання – комп'ютерні (інформаційні) технології. Комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, бо вони мають здатність «відгукуватися» на дії учня та вчителя, «вступати» з ними в діалог, що й складає головну особливість методик цього навчання. Комп'ютер можна використовувати на всіх етапах процесу навчання: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю ЗУН. При цьому він для дитини виконує різні функції: вчителя, робочого інструмента, об'єкта навчання, ігрового середовища. Основною метою комп'ютерних технологій навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Комп'ютерні технології дозволяють ставити перед учнем початкової школи пізнавальні і творчі завдання з опорою на наочність і допомагають йому розв'язувати їх [3, с. 33].

Висновки. Застосування сучасних інноваційних технологій у початковій школі сприяє більш активному і свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу з різних предметів, є одним із найсучасніших засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інноваційної культури. Вони дають змогу вчителю працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю. Застосування технологій розвивального навчання у початковій школі підвищує внутрішню мотивацію молодших школярів до вивчення різних предметів, збільшує час їх самостійної роботи, та формує активне творче мислення. Комп'ютерні навчальні програми з елементами гри сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, створюють позитивне ставлення учнів до діяльності. Саме за такими технологіями – майбутнє початкової освіти. Такі технології є впевненим кроком у реалізації концепції Нової української школи.

Література:

- Александрюк С. Дидактична гра / С. Александрюк // Початкова освіта. Сер. Шкільний світ. – 2014. – № 10(трав.). – С. 39 – 43.
- Галаган Ірина. Використання інформаційно-комунікаційних технологій початкових класів / І. Галаган // Початкова школа. – 2013. – № 2. – С. 33 – 34.

Косован О. Формування ключових компетентностей учнів шляхом упровадження системи розвивального навчання / О. Косован // Початкова освіта. Сер. Шкільний світ. – 2012. – № 6(лют.). – С. 6 – 9.

Новікова Т. Розвивальне навчання та формування ключових компетентностей учнів / Т. Новікова // Початкова освіта. Шкільний світ. – 2008. – 41(листоп.). – С. 9 – 11.

Освітні технології: навч.-метод. посібн. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

Попова О. М. Лекція для вчителів початкової школи «Нова українська школа» / О. М. Попова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://abetkaland.in.ua/nova-ukrayinska-shkola>. – Назва з екрана.

Феофілова Т. Використання сучасних інноваційних технологій у початковій школі / Т. Феофілова, Ю. Саєнко // Витоки педагогічної майстерності. – 2015. – Випуск 16. – С. 274 – 280.

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»

Актуальність. В умовах модернізації системи освіти в Україні особливої актуальності набувають питання підвищення професійної майстерності вчителів початкової школи, їх професіоналізму та психологічної культури. Адже сучасне суспільство потребує компетентного педагога, здатного до прийняття нових ідей, нестандартних рішень, активної участі в інноваційних процесах. Розв'язання цих завдань під силу тільки компетентному висококваліфікованому педагогу, який володіє відповідною теоретичною та методичною підготовкою, має необхідні особистісні якості.

Багатогранність і складність завдань формування нової людини в умовах відродження національної школи роблять проблеми педагогічної майстерності особливо актуальними в сучасній теорії і практиці початкового навчання. Педагогічна майстерність завжди була й буде центром притягання, еталоном, якого прагнуть досягти в професійній діяльності працюючі за покликанням учителі.

Аналіз сутності і змісту педагогічної майстерності вчителя в психолого-педагогічній літературі засвідчив, що означена проблема не є новою. Вагома частка у розробці проблеми педагогічної майстерності належить працям І.Зязюна, А.Макаренка, В.Семиченко, В.Сухомлинського, Н.Тарасевич, Л.Хомич та ін. Зокрема, проблемою визначення сутності і змісту педагогічної майстерності займалися такі дослідники, як Є.Барбіна, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Н.Кухарев, А.Щербаков. Структуру педагогічної майстерності вивчали В.Кан-Калик, Д.Крамущенко, І.Кривонос. Загальнопедагогічні засади проблеми формування педагогічної майстерності вчителя у своїх працях досліджували П.Астахов, Ю.Бабанський, Н.Ничкало, О.Савченко та ряд інших науковців.

Мета – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність та зміст поняття «педагогічна майстерність вчителя початкової школи».

Виклад основного матеріалу. На всіх етапах розвитку системи освіти в Україні проблема педагогічної майстерності перебувала в центрі уваги науковців та вчителів-практиків.

На сьогоднішній день у науковій літературі існують різні характеристики поняття «педагогічна майстерність», але немає єдиного визначення, яке точно і повно розкриває його зміст і сутність.

Найбільш вдало сутність педагогічної майстерності розкрита в «Педагогічній енциклопедії»: «...це високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Педагог – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре ознайомлений з відповідними галузями науки чи мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і, особливо, дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання».

В українському педагогічному словнику за редакцією С.Гончаренка педагогічна майстерність характеризується «...високим рівнем педагогічної діяльності, критеріями якої є науковість, гуманність, доцільність, оптимальність, результативність, демократичність, творчість».

Своє бачення педагогічної майстерності неодноразово висловлював А.Макаренко, який вважав, що педагогічна майстерність не є справою талановитих людей, що майстром

може стати кожний, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати. Для педагогів сучасності вагомості набуває таке висловлювання А.Макаренка: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, але це спеціальність, якій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря його майстерності, як потрібно навчати музиканта» [1, с. 3].

М.Дяченко і Л.Кандибович зазначають: «Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності вчителя. Ззовні вона проявляється в успішному творчому вирішенні найрізноманітніших педагогічних завдань, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи. З внутрішньої сторони майстерність – це функціонуюча система знань, умінь, навичок, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач» [2, с. 75].

Групою вчених (В.Алексеева, В.Боднар, Л.Карпова, Л.Хомич) сутність цього феномена визначається через «соціально-психологічне утворення», яке притаманне особистості педагога. Останнє можна характеризувати як суб'єктивні прояви фахівця, що задовольняють еталонні вимоги професійної діяльності. Наявність суб'єктивних проявів дозволяє зробити висновок про те, що професійна майстерність має базуватися на високому духовному рівні, загальній культурі, педагогічному досвіді та притаманним педагогові особистісних якостей, що мають професійне значення.

І.Зязюн сутність педагогічної майстерності розглядає як найвищий рівень педагогічної діяльності та як вияв творчої активності особистості педагога Сутність цієї педагогічної категорії вчений визначає як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [2, с.30]. Педагогічна майстерність не зводиться тільки до діяльності і не обмежується високим рівнем теоретичної і методичної підготовки вчителя, а й передбачає особистісні його якості, його позицію, здатність виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей [2].

Так, Н.Кузьміна та Н.Кухарева трактують педагогічну майстерність як «найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків». Окрім цього, Н.Кузьміна визначає майстерність як «володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють спеціалісту успішно дослідити ситуацію (об'єкти і умови діяльності), сформулювати професійні задачі, виходячи із ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлені перед наукою».

За визначенням А.Щербакова, педагогічна майстерність – це «синтез наукових знань, умінь, навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя».

Ю.Азаров, досліджуючи проблеми виховання, зазначає, що основою майстерності є знання закономірностей виховання дітей. Водночас В.Купченко вважає, що «педагогічну майстерність потрібно розглядати як цілісне соціально-психологічне утворення, що включає в себе певні взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти, які становлять специфічну систему» [4, с. 5].

Досліджуючи проблему педагогічної майстерності вчителя, Г.Хозяїнов акцентує увагу на тому, що неправомірно ототожнювати основи і сутність педагогічної майстерності. Автор робить висновки про те, що знання, вміння і навички педагога як складова основ педагогічної майстерності, можуть бути двох рівнів: набуті у процесі підготовки до професійної педагогічної діяльності та набуті у процесі професійної педагогічної діяльності. «Таким чином, – зазначає автор, – фундамент педагогічної майстерності, який необхідно сформулювати, охоплює такі основні складові: особистість педагога, знання, педагогічний досвід». На цій основі він пропонує таке визначення: «Майстерність педагога у навчанні – це високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей і педагогічного досвіду, що проявляється в комплексному розв'язанні завдань освіти, виховання, розвитку учня» [3, с. 60].

У загальному значенні педагогічна майстерність – це досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення

оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення школярів [5].

Висновки. Наведені приклади визначення сутності педагогічної майстерності дозволяють зробити висновок, що з цього питання у науковців ще немає однозначної думки. Одні автори вважають, що це якісні характеристики особистості, другі – що це система знань, умінь і навичок, треті об'єднують і те, й інше разом. Наведені визначення не виключають одне одного, а лише доповнюють та розширюють сутність означеного феномена. Узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду дає можливість визначити педагогічну майстерність вчителя початкової школи як своєрідний сплав особистісної культури, знань і світогляду педагога, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання й виховання, педагогічною технологією та передовим досвідом. Його діяльність ґрунтується на свідомому бажанні стати майстром педагогічної справи, переконанні в тому, що майстерність забезпечує не лише високу результативність праці, а й почуття задоволення, утвердження себе як фахівця високого гатунку.

Література:

1. Буняк Т.А. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в системі особистісно орієнтованого навчання // Педагогічна майстерня. – 2011. – № 4. – С. 2-7.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В.Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К: Вища шк., 2004. – 422 с.
3. Ковальчук В. Педагогічна майстерність педагога // Відкритий урок. – 2011. – № 2. – С.59-62.
4. Когут С.М. Професійне становлення вчителя // Педагогічна майстерня. – 2012. – № 5 (17). – С.2-9.
5. Молнар Т.І. Педагогічна майстерність: опорні конспекти / Т.І.Молнар. – Мукачево: МДУ, 2016. – 69 с.

Попович О. М.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Шкарупа Т.І.,
магістр, гр. ДО – 1 м (з)
Мукачівський державний університет

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Актуальність. Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти передбачають орієнтацію на особистість дитини, створення сприятливих умов для формування у неї належної спрямованості, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги. З огляду на це особливого значення набуває проблема індивідуалізації навчання і виховання. Індивідуалізація має на меті обережне, тонке врахування особливостей характеру, звичок, інтересів поведінки дитини при організації і проведенні специфічних дитячих видів діяльності. А це вимагає від педагога вміння застосовувати загальні закони розвитку і виховання дитини в кожному конкретному випадку. Педагог має досконало вивчити загальні закономірності розвитку і виховання дитини, постійно уточнювати і поглиблювати їх, вони мають бути основною канвою для вихователя. Але щоразу в кожному конкретному випадку висновки з цих закономірностей педагог робить на основі врахування тих конкретних умов, в яких відбувався і відбувається розвиток дитини.

Відомо, що діти одного віку мають різний рівень мовного розвитку (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Ф. Сохін, Є. Тихеева). Це зумовлено тим, що кожна дитина індивідуальна особистість, тому і мовлення проходить свій шлях розвитку по-різному. Здійснювати індивідуальний підхід, працюючи над розвитком мовлення дитини, нелегко. Це складний і тривалий процес, який вимагає спеціальних форм організації навчання, котрі б давали змогу враховувати особливості кожного вихованця і допомогли йому подолати мовні труднощі до вступу у школу. Ковальчук Я., Кузьменко В., Щербакова О., займалися дослідженнями проблеми індивідуальних занять, але аспект цієї проблеми з розвитку мовлення вивчено недостатньо.

Метою дослідження є обґрунтування доцільності проведення індивідуальних занять з розвитку мовлення в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Найстаріша форма організації навчального процесу – індивідуальне навчання. Його зміст полягає в тому, що учень виконує завдання індивідуально, користуючись при цьому безпосередньо допомогою викладача. Це навчання є досить ефективним тому, що дозволяє враховувати особливості розвитку дитини, індивідуалізувати контроль за перебігом і наслідками навчальної роботи.

Індивідуальні заняття спрямовуються на створення умов, сприятливих для розвитку індивідуальності як своєрідної неповторної людської особистості. Індивідуальний підхід проявляється у наявності та гнучкому використанні педагогами інтегрованої системи різноманітних методів, прийомів та форм роботи для забезпечення ефективного особистісного розвитку та саморозвитку дошкільнят, засвоєння ними оптимального обсягу знань, формування вмінь і навичок, рис та якостей, необхідних для подальшого життя й навчання.

Основними принципами індивідуальної освіти є [2]: принцип цілісності та універсальності освіти (формування цілісного погляду на природу, суспільство, органічну єдність знань тощо); принцип виховання особистості (визначення позиції індивіда передусім до себе – самооцінка, самоконтроль – тощо); принцип реалізації особистості (не дитина для діяльності, і навіть не діяльність для дитини, а індивідуальна діяльність для кожної конкретної дитини).

Реалізація цих принципів полягає у відповідному доборі навчальних завдань

різного ступеня складності для кожної дитини або певної підгрупи дітей, використанні педагогами найбільш доцільних для кожного випадку методів та прийомів виховного впливу, створенні індивідуалізованих освітніх програм тощо [3].

Упровадження цих принципів у практику значною мірою залежить від психологічної компетентності педагогів, яка передбачає: знання загальних закономірностей індивідуального та особистісного розвитку дітей 3-7 років; володіння методами вивчення індивідуальних особливостей та соціальної ситуації розвитку кожної дитини; спроможність здійснювати аналіз отриманої інформації; встановлення прогресу в розвитку кожної дитини; виявлення причин виникнення позитивних та негативних особливостей розвитку малюків; наявність навичок розроблення й комплектування індивідуалізованих освітніх програм; робота в команді фахівців різного профілю; залучення батьків до освітнього процесу з метою забезпечення наступності родинного й суспільного виховання, профілактики й корекції розладів сімейного виховання; сприяння виникненню різних видів самостійної практичної діяльності дитини тощо [3].

У Законі України «Про дошкільну освіту» (ст. 2) одним із завдань дошкільного навчального закладу ставить розвиток мовлення дитини [1]. У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» зазначається, що мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб та інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури [4].

Розвиток мовлення – цілеспрямоване формування в дітей певних мовленнєвих навичок та вмінь (правильної звуковимови, доречного добору або поєднання слів та інших мовних і позамовних засобів, використання слів у певній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних форм.

Навчання мови – процес формування на основі елементарних знань та уявлень про мову й мовлення, мовної компетентності та розвиток чуття мови (передбачає засвоєння й усвідомлення дітьми норм, що склались історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне застосування цих знань у мовленнєвій діяльності).

Мовленнєве виховання пов'язане з вихованням у дошкільнят любові, шанобливого ставлення до рідної мови; виховання прагнення розмовляти правильно, культурно, красиво, рідною мовою.

Завдання та зміст роботи з розвитку мовлення визначаються програмами виховання і навчання в дошкільному закладі.

Діти в силу своїх індивідуальних можливостей, а також педагогічного впливу на їх розвиток мають різні мовленнєві задатки. З обдарованими дітьми, з дітьми, які не засвоїли відповідного матеріалу (хворобливі), які відстають в розвитку спілкування, доцільно проводити індивідуальні заняття [5]. Виявлення специфіки та особливостей мовленнєвої діяльності дошкільників дає змогу виділити в усіх групах дошкільного закладу дітей з високим, середнім та низьким рівнями здатності до спілкування [4].

Визначити рівень мовленнєвого розвитку допоможе діагностування. Діагностування мовленнєвого розвитку дитини – це співвіднесення результатів зі шляхами, способами їх досягнення, вияв тенденцій, динаміки формування продуктів навчання (рівень оволодіння звуковою системою мови, граматичною правильністю тощо). Воно повинно охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їхній аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого розвитку.

Індивідуальне заняття є важливою формою освітнього процесу, яка дозволяє реалізувати принципи індивідуального підходу до дитини, це передусім форма організації дітей, яка виконує декілька функцій: навчальну, розвивальну, корекційну, контролюючу.

У залежності від пріоритету тієї чи іншої функції виділяють такі типи індивідуальних мовленнєвих занять: навчальне індивідуальне мовленнєве заняття;

розвиваюче індивідуальне мовленнєве заняття; корекційне індивідуальне мовленнєве заняття; контрольно-діагностичне індивідуальне мовленнєве заняття; комбіноване індивідуальне мовленнєве заняття.

Індивідуалізація на занятті може бути також реалізована в доборі: індивідуальних мовленнєвих завдань; індивідуальних наочних і дидактичних засобів; індивідуальної, строго дозованої, допомоги [2].

Розвивальне індивідуальне мовленнєве заняття проводиться з метою поглиблення та поширення знань дошкільників, підвищення мотивації до навчальної діяльності. Реалізація цього типу індивідуального заняття можлива за умов, якщо в його основу покладено мотив, тобто бажання висловити думку, щоб повідомити, довести, переконати, запитати, спонукати до дії тощо.

Вихователь повинен дати можливість дитині самій «визначати», «підказувати» дорослому обсяг, засоби, темпи процесу навчання. Ця концепція дійсно досить раціональна, проте має відмінність у порівнянні з традиційними методами навчання.

Структуру мовленнєвого заняття з дітьми передусім характеризують його компоненти, їх послідовність, взаємозв'язок тощо. Мовленнєве заняття не може бути ізольованою структурою, його необхідно аналізувати в системі різноманітних взаємозв'язків із позицій перспективності, наступності та спадкоємності. Вдало обрана структура індивідуального мовленнєвого заняття – одна із необхідних передумов забезпечення його педагогічної результативності та доцільності.

Планування вихователем індивідуального мовленнєвого заняття з дітьми здійснюється на етапах: 1) орієнтування в лінгвістичному змісті індивідуального заняття; 2) орієнтування щодо конкретних умов навчання мови дитини; 3) орієнтування в методичному арсеналі засобів навчання мови та розвитку мовлення дитини. На етапі планування вихователь повинен вирішити такі завдання: з'ясувати головну мету, другорядні цілі, визначити послідовність їх вирішення; визначити головні види діяльності дитини на кожному етапі індивідуального мовленнєвого заняття; добрати засоби та способи організації навчально-мовленнєвої діяльності.

Щоб займатися з конкретною людиною потрібно привернути її увагу, для цього потрібно набратися терпіння, зацікавити дитину і включити її в цілеспрямовану діяльність.

Проте не можна забувати елементарні принципи індивідуального навчання: дитина повинна вчитися граючись; примушувати дитину займатися не можна, заняття дають кращий результат при сполученні різних прийомів навчання; той, хто навчає, може навчати того, кого вчить, лише тоді, коли сам у достатній мірі володіє матеріалом [2].

Висновки. Отже, індивідуальні заняття і є тією формою організації навчання, яка дозволяє врахувати індивідуальність кожної дитини. Завдання вихователів дошкільних навчальних закладів полягає у використанні індивідуальних занять із розвитку мовлення в професійній діяльності. Тому необхідна спеціальна підготовка вихователів закладів дошкільної освіти до такого типу навчальних занять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про дошкільну освіту». - К.: Ред.журналу «Дошкільне виховання», 2001. - С.4-33.

2. Крутій К.Л. Методика проведення індивідуальних занять з мовленнєвопасивними дітьми дошкільного віку / К.Л. Крутій. - Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС. Лтд», 2003. - 302 с.

3. Кузьменко В. Індивідуальність в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. Концептуальні принципи та умови їх реалізації / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. - 2005. - №8. - С.5-7.

4. Маркова В. Самоопределение будущего воспитателя / В. Маркова // Дошкольное воспитание. - 2004. - №11. - С.115-117.

5. Смирнова В. Развитие речи ребенка - важнейшая задача воспитателя / В. Смирнова// Дошкольное воспитание. - 1988. - №5. - С.44-50.

Попович О. М.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Троян Н.І.,
магістр, гр. ДО – 1 м
Мукачівський державний університет

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ЗАНЕДБАНІСТЬ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Актуальність. Проблема вдосконалення системи навчання й виховання дітей дошкільного віку нині набуває особливої актуальності. Концептуальні засади змісту й організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі ґрунтовані на основних положеннях законів України «Про освіту» (1996), «Про дошкільну освіту» (2001), Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття», 1993), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Конвенції про права дитини (1989). Вагома роль у їх реалізації належить ерудованому, професійно-підготовленому фахівцеві в галузі дошкільної освіти.

Сучасний етап розвитку українського суспільства, для якого характерне скрутне матеріальне становище переважної більшості сімей, погіршення внутрішньо-сімейних стосунків, позначився насамперед на дітях. Дослідження педагогів, психологів, соціологів свідчать про те, що відсутність контролю за поведінкою дітей, їхнім навчанням та вихованням із боку батьків і вихователів призводить до появи важковиховуваності й педагогічної занедбаності. Важливим завданням педагогічного дослідження є проведення ґрунтовного та аргументованого теоретичного осмислення означеної проблеми. На нашу думку, на базі різноманітної кількості підходів до проблеми занедбаності дітей доцільно виділити ключові характеристики цього поняття, визначити термінологічний апарат.

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що у науковій психолого-педагогічній літературі нема однозначного тлумачення поняття педагогічної занедбаності. Тому основною **метою дослідження** є узагальнення поняття «педагогічна занедбаність», його змістові складові.

Виклад основного матеріалу. Педагогічну занедбаність Б. Кобзар трактує як «зумовлені недоліками виховання відхилення від норми в навчальній діяльності неповнолітніх та в поведінці» [4]. У педагогічному та психологічному словниках поняття «педагогічна занедбаність» трактується як відхилення від норми в поведінці особи, зумовлене недоліками виховання. Основними причинами такого відхилення є відсутність правильного виховання в сім'ї, часта зміна дитячого садка, школи, негативний вплив вулиці та бездоглядність [1, с. 129].

В. Оржеховська, зазначає, що педагогічно занедбані діти – це фактично здорові діти (фізично та психічно), які стали важкими через брак або неправильне виховання, «ці діти задовольняють свої бажання, не враховуючи вимог дорослих що їх оточують, тобто відхилення від норм поведінки набувають у них стійкості» [9, с. 136].

І. Дьоміна наголошує, що термін «педагогічна занедбаність» влучно передає стан дитини, яка занедбана дорослими й насамперед батьками, що не зуміли або не захотіли дати їй усе необхідне для нормального розвитку й існування: 1) власне педагогічно занедбані неповнолітні, для яких характерними є поверхові і неглибокі порушення в поведінці); 2) діти із затримкою психічного розвитку, яким притаманні недорозвиненість емоційно-вольових якостей; 3) розбещені діти (виховуються в благополучних сім'ях, всебічно розвинені, багато чого знають, але у спілкуванні з оточенням та товаришами часто бувають грубими, претендують на головні ролі, не привчені до праці). Розбещеність – найпоширеніша форма педагогічної занедбаності [3].

С. Гиль пов'язує поняття «педагогічна занедбаність» насамперед із нерозвиненістю, невихованістю дитини, її відставанням у розвитку від власних

можливостей, вимог віку, зумовлене педагогічними причинами. Такий стан піддається корекції педагогічними засобами [2, с. 8].

Дослідники В. Кашенко, Г. Мурашов терміном «педагогічно занедбані діти» позначають дітей, які недостатньо підготовлені до школи, не навчені самостійно працювати, але з нормальним інтелектом [5, с. 9].

А. Белкін, Л. Маленкова, І. Солопенко педагогічну занедбаність характеризують не тільки як відхилення в поведінці дітей, але і як відхилення у їхній свідомості. При цьому Л. І. Маленкова зазначає, що педагогічна занедбаність – це «особливий стан особистості, при якому відхилення від норми у свідомості й поведінці зумовлені педагогічними причинами і мають стійкий характер». На думку І. Солопенко педагогічна занедбаність полягає у «неправильному усвідомленні дитиною свого місця у тому чи іншому мікросередовищі, дефектності соціальних установок та сформованих навичок». Водночас, А. Белкін стверджує, що педагогічна занедбаність свідчить про «невідповідність рівня моральної свідомості та поведінки загальноприйнятим нормам» [1, с. 135].

В. Цетлін, аналізуючи педагогічну занедбаність як стан особистості, який є наслідком неправильної організації вихователем навчально-виховної роботи, виділив чинники, що сприяють її появі: недосконалість у розвитку особистісних рис і якостей дитини; недоліки в освоєнні соціальних ролей; несприятливі взаємини з людьми, що їх оточують; нереалізованість власної особистості в дитячому колективі [11, с. 86].

Проблема занедбаності була об'єктом дослідження зарубіжних учених Р. Овчарової та М. Раттера. Педагогічну занедбаність Р. Овчарова, аналогічно до багатьох вітчизняних науковців, називає відхиленням від норми в поведінці особи, обумовленим недоліками виховання. Його основними причинами є відсутність правильного виховання в сім'ї, часта зміна дитячого садка, школи, негативний вплив вулиці й бездоглядність [8, с. 49]. Дослідниця разом із поняттям «педагогічна занедбаність» уводить термін «соціальна занедбаність». Р. Овчарова позначає ним стан дитини, зумовлений соціально-педагогічною ситуацією розвитку. Для нього властива неадекватна соціальна активність дитини, з одного боку, та дезінтегруючий вплив виховного середовища на процес її соціалізації та індивідуалізації – з іншого. Основними проявами соціальної занедбаності у дошкільному віці є нерозвиненість соціально-комунікативних якостей особистості дитини, труднощі в оволодінні соціальними ролями [8, с. 403]. Отже, розділяючи ці два поняття, Р. Овчарова акцентує на виховному впливові, досліджуючи термін «педагогічна занедбаність», та соціальній ситуації розвитку, аналізуючи поняття «соціальна занедбаність».

Англійський учений М. Раттер [10] вважає, що соціальна занедбаність формується під впливом відповідного фактора, який у конкретній ситуації розвитку дитини спричиняє певні деформації її особистості. Основними проявами соціальної занедбаності у дитячому віці, на його думку, є нерозвиненість соціально-комунікативних якостей, нахилів особистості, низька здатність до рефлексії, труднощі в оволодінні соціальними ролями. Тому, відповідно до твердження вченого, соціальна занедбаність протилежна вихованості як певному рівню розвитку соціально значущих нахилів і якостей особистості та є основою важковиховуваності.

Варто погодитися з думкою тих учених, які вважають, що соціальна занедбаність – це відсутність належного піклування про дитину, коли батьки або особи, що їх замінюють, не забезпечують необхідні умови для її повноцінного фізичного, емоційного та соціального розвитку.

Аналіз проблеми соціальної занедбаності в сучасній психолого-педагогічній літературі дає підстави вважати, що особливістю соціально занедбаних дітей є прагнення задовольняти свої бажання всупереч нормам моралі, не враховуючи вимог та інтересів колективу, суспільства, вихователів, батьків. Через відсутність самокритичності соціально занедбані діти ігнорують дисципліну, не дотримуються встановлених норм і правил поведінки. Ці негативні риси соціально занедбаних дітей повсякчас виявляються у жорстокості, бійках, знущанні над слабшими, у відмові від доручень, небажанні вчитися.

А. Кочетов наголошує на тому, що педагогічна занедбаність – причина важковиховуваності, а не характеристика особистості дитини [6, с. 13]. Дитина спочатку стає педагогічно занедбаною вдома, в умовах дитячого садка вона перетворюється на дитину, яка не встигає, що призводить до появи важковиховуваності дитини.

Н. Куб'як педагогічну занедбаність дошкільників визначає як стійкі відхилення від норми у моральній свідомості, поведінці та навчальній діяльності, що є наслідком невихованості дитини. Водночас ці відхилення зумовлені байдужим або негативним ставленням до неї, порушенням системи планомірних, цілеспрямованих і ефективних виховних впливів у сім'ї та дошкільного закладу [7, с. 6].

Висновки. Таким чином, на підставі проведеного теоретичного аналізу, ґрунтовної характеристики різноманітних підходів до визначення занедбаності та виділення загальних рис, на які вказують автори, маємо можливість уточнити та висунути свій підхід до поняття педагогічна занедбаність. Педагогічна занедбаність дошкільника – це стан, спричинений неправильним підходом до виховання та навчання дитини, для якого характерне відхилення від усталених норм поведінки, що виявляється в невихованості, неуспішності, неосвіченості, дитини, її відставанні в розвитку. Унаслідок цього дошкільник чинить опір виховному впливу з боку дорослих. Неправильний підхід у вихованні та навчанні дитини передбачає несвоєчасне надання допомоги у вирішенні певних труднощів, відсутності правильного спілкування, не відповідне реагування на поставлені дитиною запитання. Стан дошкільника, пов'язаний із порушенням морально-правових норм поведінки внаслідок посилення негативного впливу оточення і недостатнім рівнем засвоєння дитиною позитивного соціального досвіду – як соціальну занедбаність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виховання дисциплінованості, попередження педагогічної занедбаності. Збірник наукових праць / За ред. А. С. Белкіна. - М.: [Педагогіка](#), 1991. - 152 с.
2. Гиль С.С. Актуальные направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях / С.С. Гиль. – Омск, 1996. – 187 с.
3. Дьоміна І.С. Єдність сім'ї і школи у вихованні учнів / І.С. Дьоміна. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1979. – 48 с.
4. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / за ред. Б.С. Кобзаря, Є.І. Петухова. – К.: Вища шк., 1992. – 143 с.
5. Кащенко В.П. Педагогічна корекція: Виправлення недоліків характеру в дітей і підлітків: Кн. для вчителя. - 2-е вид. -М.: Освіта, 1994. - 401 с.
6. Кочетов А.И. Перевоспитание подростка / Кочетов А.И. – М.: Педагогика, 1972. – 425 с.
7. Куб'як Н.І. Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Н.І. Куб'як. – К., 2010. – 18 с.
8. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М., 2001. – 480 с.
9. Оржеховська В.М. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки: навч. посіб. / В.М. Оржеховська, В.Є. Виноградова-Бондаренко. – К., 2004. – 178 с.
10. Раттер М. Допомога важким дітям. - М.: Наука, 1987. - 260 с.
11. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение / В.С. Цетлин. – М.: Педагогика, 1977. – 119 с.

**ПІДГОТОВКА
СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
УМОВАХ РОЗБУДОВИ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Збірник матеріалів
Всеукраїнської з міжнародною участю
науково-практичної конференції

Видавництво ТОВ «Борисфен-про» м. Херсон, вул. П. Орлика, 15
т/ф: (0552) 42-02-19, 26-29-73
e-mail: borisfen-pro@ukr.net
www.borisfen-pro.ks.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої
продукції ХС № 76 від 02 квітня 2012 року

Підписано до друку 26.03.2018 р. Формат 60x90/8. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 49,5. Тираж 200 прим. Вид. № 4. Зам. № 11.