Рівненський державний гуманітарний університет
Rivne State University of Humanities

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ дошкільної та спеціальної освіти:

Матеріали ІІ Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Пониманської

ACTUAL PROBLEMS of preschool and special education:

Newsletter of the Second International pedagogical readings devoted to Professor Ponimanska T.I.

Рівне 2019 · Rivne 2019

Рівненський державний гуманітарний університет
Rivne State University of Humanities
Кафедра педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Т.І. Понімaнської
Department of the pedagogics and psychology (preschool and correctional)
named after prof. T.I. Ponimanska

Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти:

Матеріали ІІ Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Понімaнської

Actual problems of preschool and special education:

Newsletter of the Second International pedagogical readings devoted to Professor Ponimanska T.I.

Рівне
Rivne
Видавець О. Зень
2019

ЗМІСТ

Абрамович О. В. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВІДНОСИН У ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО…….9
Александрова С. В. ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ…….10
Алімова Я. В. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»……...11
Андрощук А. А. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЯВЛЕНЬ ПРО ЧИСЛО ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ МАТЕМАТИКИ……12
Бачинська Л. П. ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРА……...……14
Бичук С. Б. ОВОЛОДІННЯ ІНТЕРАКТИВНИМИ ФОРМАМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……...15
Білик Я. В. ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРАХ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ……..17
Блищик А. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ…….18
Богданович Л. Б. ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ……...19
Божук М. Р. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ……21
Булавіна Т.О. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДЦП ЗАСОБАМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ…….22
Бурчак К. І. ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ……..23
Войтович О.В. ЕМОЦІЙНИЙ ЧИННИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СВІТЛІ ПРОБЛЕМ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ……24
Воробйова В. ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ФФНМ…….26
Врочинська Л.І. ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……...27
Габрук К. М. ГОСПОДАРСЬКО-ПОБУТОВА ПРАЦЯ У СЕНСОРНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……29
Гаврилюк О. О. НАСТУПНІСТЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ……..30
Гаврилюк С.В. ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ ЕФЕРЕНТНІЙ МОТОРНІЙ АФАЗІЇ……...31
Гаврильчик В. ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ У РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ……...33
Гаєвська А.В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ……...34
Герасимів В. В. ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……35
Гілянчук В.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ…….36
Гладковська М. В. ВИХОВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАВДАННЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ…….38

Гнатюк О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ……..39
Гончук В.В. ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКИ (АВА) ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ РАС……41
Горопаха Н. М. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ТА ЛОГОПЕДІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ…….42
Гречун І. П. ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ……..44
Грицай К. ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СЛОВОТВОРЕННЯ…….45
Давидюк І. ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ…….46
Давидюк Т. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІГОР-ГОЛОВОЛОМОК У РОЗУМОВОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ……...48
Данчук О.І. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ……..49
Деркач В. ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛЯ І ЛОГОПЕДА У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ……..50
Деркач В. МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ……...52
Димарчук Л. В. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……53
Дичківська І.М. КОНДУКТИВНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД АБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ……..55
Дмитрук І. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ……57
Дрогомирецька О.В. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ……58
Драгун Я.С. КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СЕНСОРНОЮ АЛАЛІЄЮ..…….59
Дутчак Т.І. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ……..61
Загородня Л. П. НАСТУПНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ І МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ……62
Загоруйко Л. М. РОЗВИТОК Я – ОБРАЗУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ…….……63
Заєць Л. І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСВОЄННЯ ГУМАННИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКАМИ В УМОВАХ ЗДО…….65
Захарчук І.В. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА СПАДЩИНА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……..66
Зданевич Л.В. ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАТУ В РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ……..67
Іванова І. ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗПР……70
Іванчук К.О. ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН ЯК ЗАСОБУ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ……71
Ігнатюк Т.В. ЗАСТОСУВАННЯ ГРИ У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК ПИСЬМА……..72
Ілішова О.М. ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……73
Ісламова А. Б. РОЗВИТОК СЛУХОВОЇ УВАГИ І ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ……...74

Кардаш Є. В. ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ПРИ РІЗНИХ ФОРМАХ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ……75
Кардаш Н. О. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……...77
Кирилюк В. СТЕРТА ФОРМА ДИЗАРТРІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПРОЯВУ У ДІТЕЙ……78
Кичурчак Н.В. РОЛЬ ДОРОСЛИХ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ «Я» ДОШКІЛЬНИКІВ……79
Кісільчук В. Ю. ЕТНОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……81
Кіряк Т.І. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ЗДО……...82
Климюк Ю. М. КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВО-РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ У ЗАЇКУВАТИХ ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ……...83
Ключик В. В. СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……84
Ковалик К. О. КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ……..85
Ковальчук І.В. ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ……86
Ковальчук М. В. ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ЛЮДЕЙ ПЛАНЕТИ……88
Ковтунович І.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ З ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ……90
Кожарко К. ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ……91
Козік Т. І. ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ОПИСОВОГО ТИПУ ЗАСОБАМИ СПОСТЕРЕЖЕННЯ……92
Козлюк О. А. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……...93
Колошва А. В. ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ……...95
Коробенюк К. СУЧАСНА ІГРАШКА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……...95
Косарєва Г. М. ДИФЕРЕНЦІЙНА ДІАГНОСТИКА ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА……97
Косарєва О. І. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ……99
Костенко Н. В. ВИКОРИСТАННЯ ОПІШНЯНСЬКОГО РОЗПИСУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……101
Коханевич А. В. ПІДХОДИ ДО ВІДНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЯ ПРИ ДИНАМІЧНІЙ ФОРМІ АФАЗІЇ……102
Кошлата М. А. ФОРМУВАННЯ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……...103
Кошмак Т. П. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ТПМ……104
Кравчук У.А. ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ……...105

Крот І. ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І СІМ'Ї З ПИТАНЬ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ……...106
Крючкова І. Ю. МІСЦЕ І РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К. Д. УШИНСЬКОГО…..……...…108
Куцюк Ю. В. ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ…….109
Лисенко Є. М., Софіян Л. Г. ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО……..110
Лисик К.В. НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ…….112
Лопачук Т. ЗНАЧЕННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИХОВАННІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИНИ…….113
Лук'янчук О. П. ВИКОРИСТАННЯ ЖАНРІВ МИСТЕЦТВА ЖИВОПИСУ В НАВЧАННІ МАЛЮВАННЮ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ……115
Люшин С.Ю. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО- ЦІННІСНОЇ СФЕРИ В ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА……...116
Ляшик А.О. РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ-ГО РІВНЯ……..117
Ляшук А. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЧУЙНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……..119
Маліновська Н.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ……...120
Мамчур Н.Ф. ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ У ОЗНАЙОМЛЕННІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПРАВИЛАМИ ПОВЕДІНКИ…….122
Марчук Г.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……..…123
Машкіна Л. А. ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ……...124
Миколаюк М. М. НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДЬ-РОЗДУМ……..125
Миронець Н.М. РОЛЬ БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……..126
Мирончук О. РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……..128
Михалик А. В. АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ…..……...130
Михальська К. Г. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» В САРНЕНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ……131
Мурашко Л.О. ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……133
Найда Р.Г. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ПРЕДМЕТНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……...134
Нездюр А.В. ВПЛИВ МОДЕЛЮВАННЯ НА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ……..136
Носуленко У.В. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ…….137
Огороднік О.А. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ……..139

Огородник О. Ф. ФОРМУВАННЯ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ…….140
Осипчук М. В. НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СТВОРЮВАТИ ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ……141
Отрода С.П. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ДЦП……...143
Павлюк Т. О. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ДИСКАЛЬКУЛІЯ” ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПРОЯВУ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ…….144
Панасюк К.А. ЕТАПИ НАВЧАННЯ ТВОРЧОГО РОЗПОВІДАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……..145
Парфенюк І. Ю. ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ……....146
Пасічник Ю. В. ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРАХ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ……....148
Пахалюк Л. І. РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧОЇ КАЗКИ)……149
Петришина Н. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……..151
Пилипець А.А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……..152
Пилипчук М. ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ……..154
Пірог І. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ З ФІЗКУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНИХ ОБРАЗІВ……..154
Подйом О. І. ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ……156
Прозапас І. Р. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……156
Рего Г.І. АНАЛІЗ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……158
Романович Т.П. STREAM-ОСВІТА ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ……..…159
Рублевская Е. А. ОЦЕНОЧНЫЕ СУЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……160
Савостьянова В. ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО СУЧАСНИХ ПРОФЕСІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……...162
Семенюк М.М. ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ……..163
Сивенко Н.Ф. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДЕКОРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА МОТИВАМИ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ……..164
Симончук В. В. ГУМАНІСТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……166
Собчук Д. В. ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-ГІГІЄНІЧНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ……...167
Сорока Н. В. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЯСНЮВАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ……...168
Стачинська О. КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……169

Степанова О. І. ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИКИ СЛОВА ЯК ОСНОВА РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ…….171
Сюрвасева К. С. РОЗВИТОК ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ……172
Теслюк Р.-М. І. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМООСВІТИ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……174
Улюкаєва І. Г. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ УМОВ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА І ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ……175
Форсюк О.С. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ВСЕСВІТОМ……...177
Хільчук В.В. РОЗУМІННЯ ДІТЬМИ ГЕНДЕРНО-ВІДПОВІДНОЇ ПОВЕДІНКИ……...178
Ходоровська І. В. ФОРМУВАННЯ ЛІЧИЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТФІЛЬМІВ……...180
Хрящевська М. ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ……181
Хрящевська Т.В. РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ……....182
Цимбал-Слатвінська С. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ КРИТЕРІЙ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……184
Цимбалюк В. В. ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ……185
Цинко К.Б. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я» У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……...187
Чепурко Г. О. ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……188
Черняк Л.Л. ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КАРТИНИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ……..190
Чучак К.О. РОЛЬ ІГОР У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ……..191
Шадюк О.І. ПРІОРИТЕТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……...192
Швець Н. М. ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ БЕРЕЖЛИВОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……193
Шевцова І. П. КОРЕКЦІЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ……195
Шеремета Н.В. НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ……196
Шилак Ю. І. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ……...198
Шимко К. М. УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ……..200
Шушкевич К. Б., Киселевич Ю.П. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИРОДНЫХ РЕСУРСОВ……...201
Юсенко Н. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ОРІЄНТУВАННЯ НА МІСЦЕВОСТІ……..202
Якубишина М.В. ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ……...203
Ячменник Р.О. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ……..204

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВІДНОСИН У ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО

Абрамович О.В., здобувач другого(магістерського)рівня вищої освіти
Руденко Н. М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасне українське суспільство переживає складний період свого саморозвитку, що характеризується перебудовою національної системи освіти, глобальними і радикальними змінами у політичній, соціальній та економічній сферах життя. Обґрунтовано, що інклюзивне навчання корисне не лише для дітей з особливими потребами, а й для їхніх однолітків, оскільки сприяє розвитку емпатії, толерантності, формуванню реалістичного світогляду. В той же час одним із чинників, що гальмує інклюзію, визнається неготовність частини педагогів взаємодіяти із дітьми, які мають особливі потреби.

Проблема толерантності висвітлювалась у працях філософів (Аристотель, Конфуцій, Сократ, В. Гегель, Ф. Ніцше та ін.), педагогів і психологів минулого (Я. Коменський, Дж. Локк, М. Монтессорі, Р. Оуен, Песталоцці, С. Русова З. Фрейд та ін.), які розглядали проблеми особистості, її сутність та призначення.

У сучасній педагогічній науці проблема виховання толерантності досліджувалась у різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (Т. Пониманська, М. Рожков, А. Сиротенко, Г. Солдатова, Л. Шайгетова та ін.), технологія виховання толерантності (Т. Білоус, О. Кащенко, О. Скрябіна, П. Степанов та ін.), формування у педагогів толерантності (Н. Коростельової, А. Сиротюк, Н. Гусака, Н. Коростельової, А. Сиротюк, Н. Гусака та ін.).

Варто зазначити, що хоч і є велика кількість досліджень з проблеми підготовки студентів до формування толерантних відносин у дітей, але ми не можемо назвати її достатньо вивченою стосовно дошкільників в інклюзивних групах ЗДО.

Мета статті: здійснити аналіз особливостей підготовки майбутніх вихователів до формування толерантних відносин у дошкільників в інклюзивних групах ЗДО.

Для того, щоб визначити роль та місце толерантних відносин в сучасному світі, потрібно пояснити це поняття. Виходячи з того, що воно складається з двох компонентів – толерантності й відносин, котрі окремо один від одного мають різні значення, – проаналізуємо їх.

Так, термін «толерантність» – багатозначний. На сьогодні немає єдиного, точного пояснення, що він являє собою. В англійській мові «толерантність» означає готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ, у французькій – повагу до свободи іншої людини, її напрямку думок, поведінки, політичних і релігійних поглядів. Отже цим терміном визначають ідею міри, межі, до якої можна терпіти іншого, навіть якщо його дії спричиняють нерозуміння й опір. На індивідуальному рівні це здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також особливості поведінки та способу життя інших. Толерантність розглядається як повага й визнання рівності, відмова від насильства, а також передбачає готовність прийняття інших такими, якими вони є.

Аналіз досліджень, які присвячені проблемі підготовки вихователів до формування толерантності саме у процесі інклюзивного навчання Н. Коростельової, А. Сиротюк, Н. Гусака та ін. звертається увага на необхідність формування у майбутніх вихователів толерантності стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку, оскільки тільки толерантні вихователі здатні створити умови для формування толерантності через виховання з любов'ю, добротою та милосердям, у дусі миру й поваги до прав дитини. У Стандарті вищої педагогічної освіти визначено такі вміння: «з метою морального розвитку дітей знаходити особливе й спільне в національних і загальнонаціональних цінностях, аналізуючи їх у навчально-виховному процесі», «сприяти толерантному спілкуванню».

Учені (Б. Вульфов, О. Стрельцова, Л. Шкатова та інші) виокремлюють різноманітні компоненти толерантності педагога, зокрема емоційно-мотиваційний, поведінковий, інструментальний, діяльнісний. В більшості досліджень у структурі толерантності визначається безліч компонентів, загалом пріоритет надають поведінковому або діяльнісному компоненту.

У дослідженні Л. Разіної велике значення надається педагогічній взаємодії в структурі якої вона виділяє три компоненти: когнітивно-рефлексивний, афективного й поведінкового. Г. Косарєва виділила модель підготовки майбутніх педагогів до виховання толерантності у дошкільнят, яка складається з таких компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий та рефлексивний.

На наш погляд, вихователь, який дотримується гуманістичних принципів у взаємостосунках із вихованцем повинен ставитись до дитячої особистості як до самостійної цінності. Він має надавати перевагу організаційному впливу над дисциплінарним; вміти визнавати свої помилки; повинен досягати постійного зворотного зв'язку у взаємодії, вміти аналізувати та розрізняти настрій кожного вихованця.

Завдання педагога не лише дотримуватися самому і створювати умови для формування толерантності у дітей, але й попередити прояв негативізму у відносинах всіх учасників навчально-виховного процесу (інших працівників закладу, батьків): різких емоційних проявів амбіціозності, настороженості, роздратування, дратівливості, грубості у висловлюваннях, залякування. Всі ці прояви неприпустимі у відносинах із дітьми.

Отже, підготовка студентів до формування толерантних відносин у дітей являє собою процес поетапного формування у студентів ціннісного ставлення до толерантності, єдності настанов на виховання толерантності та власну толерантну поведінку, компетентності в галузі виховання толерантності в інклюзивних групах ЗДО. В подальшій роботі ми плануємо розробити інструментарій для підготовки майбутніх вихователів до формування толерантних відносин у дошкільників в інклюзивних групах ЗДО.

ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Александрова С. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Руденко В.М., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської

Рівненський державний гуманітарний університет

Реформування дошкільної ланки національної освіти є тенденцією і важливою складовою інноваційних процесів не лише в Україні, але й у світовій освітній системі. Одним із засобів вдосконалення методики набуття дитиною дошкільного віку логіко-математичної компетентності є використання творчої гри.

Українські вчені у галузі дошкільної освіти, зокрема Н. Баглаєва, Т. Бєгунова, О. Брежнєва, Н. Грама, Г. Жукова, Л. Зайцева, Л. Іщенко, О. Лебедева, Т. Пагута, І. Підлипняк, В. Позднякова, А. Сазонова, С. Скворцова, В. Старченко та інші, розглядають логіко-математичну компетентність дошкільників як сукупність знань, умінь і навичок дітей використовувати в повсякденному житті математику, вільно орієнтуватися у просторі й часі. За умови адекватно організованого освітнього процесу вже п'яти-шестирічна дитина здатна порівнювати, узагальнювати, класифікувати, аналізувати і синтезувати. Причому, саме до кінця дошкільного віку відбувається перехід від наочно-образного до логічного мислення. З'являється здатність дитини до мислення модельними образами, які за допомогою схем, символів матеріалізують приховані зв'язки між предметами та явищами.

На думку Т. Пониманської, особливо інтенсивно відбувається розвиток дошкільників під час ігор, які діти вигадують самі. Такі ігри, як вважають Г. Люблінська, О. Смирнова, О. Усова та інші, є творчими, адже ігрова діяльність у них здобуває яскраво виражений

самодіяльний характер. Головною ознакою творчої гри є створення дитиною уявної ситуації замість реальної, а також рольова діяльність відповідно змісту наданим оточуючим предметам.

А. Бурова, Т. Поніманська, Н. Юрченко виділяють наступні особливості творчої гри:

1. Уявлювана ситуація. У творчій грі все має умовний характер, але в створеному уявою оточенні ігрові дії почуття та переживання учасників завжди реальні. В уявлюваній ситуації дитина вчиться мислити про реальні речі та дії, пов'язані з виникненням задуму в грі, пошук засобів для його реалізації.

2. Творчий характер. Дитина у грі не повторює дійсність, а, наслідуючи те, що бачить, комбінує свої уявлення. При цьому емоційний та інтелектуальний аспекти її розвитку взаємообумовлюють один одного. Дитина щиро переживає те, що транслює в грі, і думає про те, що раніше емоційно сприймала.

3. Наявність ролей. Відображення дійсності відбувається у процесі прийняття дитиною певної ролі. Проте вона наслідує образи не цілком, бо не має змоги реально здійснювати операції, як здійснював її персонаж насправді. Тому дитина виконує символічні дії, замінюючи реальні предмети іграшками, приписуючи їм необхідні функції (кубик – «чашка», палиця – «коник» та ін.).

4. Довільність дій. Виконуючи прийняті ролі, діти неодноразово повертаються до дійсності, освоюються в ній, пізнають її поступово, добровільно, без примусу. Довільність дій є специфічною особливістю творчої гри. Її результати не продуктивні, вони умовні, позаяк дитина майже нічого не змінює в оточуючій дійсності. Але її ігрова діяльність збагачується різноманітними уявленнями про оточуючій світ: фізичні якості, суспільно значущі функції предметів, людські стосунки тощо.

Творча гра як засіб формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку, на думку В Позднякової, повинна відповідати певним педагогічним умовам, а саме:

- перехід від авторитарно-дисциплінарної до особистісно-зорієнтованої моделі керівництва навчально-виховним процесом і на цій підставі підбір відповідної системи творчих ігор, що допоможе педагогу ЗДО забезпечити диференційований підхід до логіко-математичного розвитку дитини;

- визначення структури і змісту математичних занять з використанням творчих ігор сприятимуть розвитку логіко-математичних здібностей дітей і стійкого інтересу до пізнання математики, зокрема, логіки як навчальної дисципліни;

- індивідуальний підхід у підборі творчих ігор з опорою на особистісні особливості дітей сприятиме випередженню дітьми показників логіко-математичної компетентності дітей;

- співпраця з батьками щодо організації творчих ігор логіко-математичного змісту сприятиме поширенню системи роботи ЗДО з логіко-математичної компетентності дітей і на умови сімейного виховання.

Отже, творча гра як засіб формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку в умовах ЗДО є ефективним елементом розвивально-освітнього середовища навчально-виховного закладу. Дидактивна дієвість творчих ігор визначається неухильним дотриманням педагогічних умов щодо формування логіко-математичної компетентності дошкільників як сукупності заходів, спрямованих на досягнення загальних цілей начання, виховання та розвитку дітей.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Алімова Я. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Джеджера К. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасна теорія і практика дошкільної освіти зорієнтована на людиноцентричні засади виховання і навчання дітей, що зумовлює необхідність їхньої підготовки до успішного спілкування з навколишніми людьми та зокрема формування в них комунікативної компетентності. Адже завдяки спілкуванню задовольняється одна з основних потреб дитини у причетності до спільноти дітей та дорослих, відбувається становлення й формування психіки дитини, її особистості – як стверджує Л. Виготський, «спілкування відіграє вирішальну роль не тільки в збагаченні змісту дитячої свідомості, у набутті дитиною нових знань і умінь; воно також детермінує структуру свідомості, визначає опосередковану будову вищих, специфічно людських психічних процесів».

Важливість цього освітнього завдання підкреслюється в «Базовому компоненті дошкільної освіти», в якому у змісті освітньої лінії «Дитина в соціумі» наголошується на важливості «формування у дітей навичок соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим».

Завдання з формування комунікативної компетентності є актуальним ще й зв'язку з наявністю в дошкільників досить виразного інтересу до спілкування (О. Гвоздєв, Ф. Сохін, О. Шахнарович, Л. Щерба), що є важливою передумовою для формування згаданої якості.

Комунікативна компетентність дошкільників є предметом дослідження зарубіжних (К. Менг, К. Крафт) та вітчизняних (А. Богуш, О. Губа, О. Соботович, Т. Піроженко) вчених. Сутність комунікативної компетентності аналізують О. Боровець, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Л. Петровська, Г. Рурік.

Аналіз наукових робіт дає змогу з'ясувати, що комунікативну компетентність розуміють з погляду оволодіння уміннями і навичками міжособистісного спілкування (Г. Рурік), як зумовлену наявністю необхідних знань, умінь і навичок здатність налагоджувати контакти з людьми (Ю. Жуков), досвід спілкування з людьми (Ю. Ємельянов), компетентність щодо міжособистісної комунікації, міжособистісного сприйняття та міжособистісної взаємодії (Л. Петровська).

На наш погляд, сутність комунікативної компетентності є найповніше відображеною і визначенні Ю. Вторнікової, С. Скворцової, котрі трактують це явище як «інтегративне особистісне утворення, що виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізовувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети».

У контексті особливостей засвоєння комунікативного досвіду компетентність дитини старшого дошкільного віку можна розуміти як комплекс умінь орієнтуватись у ситуаціях спілкування, застосовувати комунікативні (мовні і немовні) засоби у конкретних соціально-побутових ситуаціях, давати елементарну оцінку учасникам спілкування, налагоджувати з ними взаємодію, виявляти задля цього необхідні якості.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЯВЛЕНЬ ПРО ЧИСЛО ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ МАТЕМАТИКИ

Андрощук А. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Формування уявлень про число у дітей дошкільного віку є важливим засобом розвитку їх пізнавальної сфери, зокрема, інтелектуальних здібностей, мисленнєвих якостей.

Одним із ефективних засобів формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про число є народна математика.

Народна математика – це сукупність народних математичних знань та навичок, в основі якої лежать потреби практичної діяльності (необхідність виконання різних арифметичних дій при проведенні землемірних робіт, зведенні житла та інших споруд тощо). Недоступність професійних математичних знань для широких верств українського населення у минулому зумовлювала удосконалення найпростіших традиційних прийомів лічби, вимірювання, способів зображення чисел і т. ін.

Дослідниця Л.С.Плетеницька зібрала та систематизувала елементи народної математики у дошкільному закладі в книзі «Мандрівка у народну математику». Її наукові пошуки присвячені вивченню народної математики, ознайомленню із засобами лічби, народними мірами, народним математичним письмом є складовою частиною дослідження історії народу.

Розроблена і апробована експериментальна програма навчання дітей дошкільного віку елементів народної математики Л.С.Плетеницька «Бабусина математика» ознайомлює дітей дошкільного віку з основами народної математики через навчання їх способам лічби та обчислення, старовинним математичним письмом та його носіями, одиницями вимірювання, приладдям для вимірювання. Це відбувається за допомогою народного календаря як засобу опанування часу і простору; шляхом обстеження народних виробів, що містять зображення геометричних фігур; читання казок та приказок, що містять дані про народні одиниці міри та особливості вимірювання тощо. Дослідниця наголошує на поетапності ознайомлення дітей з математичними поняттями. Спочатку відбувається роз'яснення поняття, потім відображення його у різних жанрах усної народної творчості.

Ефективним дидактичним засобом в засвоєнні основ математики, в розвитку мови і в загальному розвитку дітей є основні форми дитячого фольклору, так як вони допомагають дітям у вивченні навчального матеріалу, домагатися успіхів в засвоєнні матеріалу, з інтересом вирішувати задачі і приклади: закріплюються кількісні відносини (багато, мало, більше, стільки ж).

Загадка може служити, по-перше, вихідним матеріалом для знайомства з деякими математичними поняттями (число, величина і т. д.). По-друге, ця ж загадка може бути використана для закріплення, конкретизації знань дошкільнят про числа. Можна також запропонувати дітям згадати загадки, в яких є слова, пов'язані з даними уявленнями і поняттями.

Лічилки-числівки застосовуються для закріплення нумерації чисел, порядкової і кількісної лічби. Їх заучування допомагає не тільки розвивати пам'ять, але і сприяє виробленню вміння вести перерахунок предметів, застосовувати в повсякденному житті сформовані навички. Пропонуються лічилки, наприклад, використовувані з метою закріплення вміння вести рахунок у прямому і зворотному напрямку.

За допомогою фольклорних казок діти легше встановлюють тимчасові відносини, вчаться порядковому і кількісному рахунку. У багатьох казках математичний початок знаходиться на самій поверхні («Два жадібних ведмежати», «Вовк і семеро козенят», «Квітка- семиквітка» і т.д.). Казка несе в собі гумор, фантазію, творчість, а найголовніше вчить логічно мислити «Кривенька качечка», «Три вітри», «Дванадцять місяців», «Троє поросят» тощо.

Отже, формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про число закладаються вже в дошкільному віці в процесі предметно-практичної, ігрової й елементарної навчальної діяльності, зокрема, народної педагогіки. За порівняно короткий відрізок часу дитина фактично долає багатовіковий шлях математичного розвитку людства і виявляється здатною до знаково-символічного відображення математичних уявлень і перетворення навколишнього світу.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРА

Бачинська Л. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Сьогодні в Україні відбуваються суттєві зміни в національній політиці дошкільної освіти. Входження нашої держави в єдиний європейський простір зумовлює прогресивні зміни щодо стратегії її розвитку. Процес інформатизації сучасного суспільства визначив необхідність розробки нової моделі системи дошкільної освіти, що базується на застосуванні комп'ютерних технологій.

Комп'ютеризація дошкільної освіти є невід'ємною складовою інформатизації суспільства, що відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів та гармонійного розвитку особистості дитини. Різнобічний розвиток дитини, в умовах сучасного суспільства, тісно пов'язаний з розвитком її інформаційної компетентності, вмінням працювати з інформацією та обробляти її на персональному комп'ютері. Саме тому в новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти приділяється увага використанню комп'ютерів у роботі з дітьми дошкільного віку.

Варіативна складова Базового компоненту дошкільної освіти пропонує одну з освітніх ліній – «Комп'ютерна грамотність», в якій окреслено, що дитина володіє елементарними прийомами роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку, обізнана із комп'ютером, способами керування ним за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти і використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером.

Вітчизняні та закордонні дослідження з використання комп'ютера в дошкільних навчальних закладах переконливо доводять не тільки можливість, але й доцільність використання комп'ютера, а, також визначають особливу його роль в розвитку інтелекту і особистості дитини у цілому (С. Новосьолова, Г. Петку, І. Пашеліте, І. Мардарова, Л. Зімнухова, Т. Павлюк й ін.).

Упровадження комп'ютерів у роботу з дітьми починається з сім'ї, де сучасна дитина стикається з ним вже з дошкільного віку. А отже, великого значення набуває батьківська думка щодо можливостей використання комп'ютерних технологій під час навчання і виховання дітей. У сьогоднішніх умовах інформатизації суспільства, із запровадженням нових державних стандартів дошкільної та початкової освіти, вихователі, педагоги і батьки повинні бути готові до того, що після закінчення дошкільного закладу і вступу до школи дитина зіткнеться із застосуванням комп'ютерів. Тому виникає необхідність займатися підготовкою дитини до майбутньої взаємодії з комп'ютерними технологіями освіти ще з дошкільного віку. Також, для багатьох сучасних дошкільників комп'ютер є невід'ємною складовою довкілля і перед вихователями постає потреба використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі ЗДО задля позитивного та більш результативного впливу на різнобічний розвиток дошкільників.

У своєму дослідженні Л. Зімнухова, розглядає основні педагогічні цілі використання комп'ютерних технологій у роботі з дітьми, а саме:

- розвиток особистості дитини, підготовка її до самостійної продуктивної діяльності;
- розвиток мислення;
- розвиток комунікативних здібностей;
- формування вміння приймати оптимальні рішення в складних ситуаціях;
- розвиток навичок пошукової діяльності.

Для того, щоб навчання дитини з комп'ютером було ефективним, потрібно, щоб педагог мав достатній рівень володіння навичками роботи за комп'ютером. Комп'ютер для нього відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність роботи, дає цілком нові можливості для творчості, дозволяє реалізувати принципово нові форми і методи навчання. Зростає інтерес до освоєння комп'ютера, напрацювання методик комп'ютерних технологій в навчанні дітей.

Робота дитини за комп'ютером допомагає педагогу краще зрозуміти бажання дитини. У своїй роботі він може застосовувати нові методи навчання, спираючись на зацікавленість дітей, яку він бачить під час роботи за комп'ютером.

Одним з найголовніших факторів правильного використання комп'ютера в навчанні дитини як старшого дошкільного віку, так і молодшого школяра є взаємодія педагогів та батьків. У більшості сімей є домашній комп'ютер і використання його в навчальних цілях для своєї дитини є просто необхідним.

Застосування ІКТ у освітньому процесі відкриває широкі перспективи в роботі з дошкільниками. Актуальність цього напряму роботи з дітьми зумовлена пріоритетним завданням освіти, що полягає у забезпеченні подальшого становлення особистості дитини, розвитку її розумових здібностей, насамперед – у навчанні дітей творчо і самостійно мислити.

Необхідність застосування ІКТ в дошкільній освіті, насамперед для формування пізнавальної компетентності дошкільників, також зумовлена складністю об'єктів вивчення (скажімо, певних явищ довкілля), які неможливо продемонструвати лише вербальними засобами і за допомогою одиничного зображення. ІКТ дають змогу «вийти» за межі навчального середовища на занятті; зробити видимим те, що неможливо побачити неозброєним оком, імітувати будь-які ситуації і процеси в довкіллі.

Спілкування з комп'ютером викликає в дітей жвавий інтерес, спочатку як ігрова діяльність, а потім і як навчальна. Цей інтерес лежить в основі формування таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільні пам'ять й увага, адже саме ці якості забезпечують психологічну готовність дитини до навчання в школі.

Отже, з інтеграцією ІКТ в освітній процес з'являються можливості розширення його змістового наповнення. Навчальна інформація при цьому стає доступнішою для сприймання дошкільниками. ІКТ дають змогу підвищити інтерактивність освітньої системи в дошкільних закладах, перейти від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, за якого дитина стає активним суб'єктом, а не пасивним об'єктом педагогічної дії.

ОВОЛОДІННЯ ІНТЕРАКТИВНИМИ ФОРМАМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бичук С. Б., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

В усі часи і серед різних народів родинне виховання було і є незмінною цінністю, головною духовною основою життя нації, могутнім соціальним феноменом, який найтісніше об'єднує людей, неперевершеним чинником самовиявлення людини в усіх її іпостасях. Педагогічна культура – складова частина загальної культури батьків, у якій закладений досвід виховання дітей у сім'ї, придбаний різними категоріями батьків безпосередньо у своїй країні, інших країнах, а також узятий з народної сімейної педагогіки.

Науковці визначають наступні умови підвищення педагогічної культури: безпосередній вплив вихователів на батьків з метою педагогічно доцільної організації життя родини; вплив на створення здорового виховного клімату в родині через громадськість, радіо, телебачення; педагогічний вплив на батьків через дітей; систематична робота з підвищення

педагогічної культури батьків; залучення батьків і матерів вихованців ЗДО до роботи із широким колом батьків.

В науковій літературі обґрунтовано різноманітні форми підвищення педагогічної культури батьків, які можуть бути колективними, індивідуальними, наочно-інформаційними. Важливе місце посідають інтерактивні форми роботи з батьками. Саме вони найбільше відповідають потребам сучасних батьків, які прагнуть бути активними учасниками процесу здобуття педагогічної компетентності. Опрацювавши наукову літературу, ми зрозуміли, що лише поєднання усіх форм сприяє підвищенню педагогічних знань батьків і інтересу до справи виховання, спонукає їх переглянути методи і прийоми домашнього виховання, правильно оцінювати різносторонню діяльність дитячого садка.

Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості – одна з найважливіших у галузі педагогіки і психології. У педагогіці сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя, вихователя визначається готовністю до педагогічної діяльності. Компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, а також професійно значущі якості особистості.

У сучасних дослідженнях для характеристики професійно-педагогічної діяльності досить широко використовується компетентнісний підхід, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості.

Сучасні дослідники у розробці проблем професійно-педагогічної компетентності досить часто спираються на трактування цього поняття, яке наводить Н. Кузьміна: професійно-педагогічна компетентність полягає в обізнаності у галузі спеціальній (предмета, який викладає педагог, науки, мистецтва, які цей предмет акумулюють); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості).

У зв’язку з цим стає очевидною необхідністю формування професійної готовності студентів до взаємодії з сучасною сім’єю. Тому одним із основних напрямів підготовки майбутніх вихователів має стати спеціально організоване навчання їх осмисленому плануванню своєї професійно-педагогічної діяльності, а також переорієнтація цілей і завдань педагогічної практики та технології педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу і сім’ї у нових умовах.

Для формування у майбутніх вихователів готовності до застосування у роботі з родинами вихованців інтерактивних форм важливо не лише навчити їх ще на етапі здобуття вищої освіти отримувати готову інформацію та підкріплювати отримані знання практичним досвідом, а й спонукати до самостійного пізнання, «відкриття» педагогічних істин, постійних творчих пошуків, аналізу на основі теоретичних знань явищ і фактів педагогічної практики. Розв’язання вказаних завдань можливе лише за умови використання у навчальному процесі інтерактивних форм організації усіх видів навчальної діяльності самих здобувачів вищої освіти. На основі теоретичного аналізу проблеми ми припустили, що у роботі зі студентами можна використати деякі з тих інтерактивних форм, які виявилися ефективними у співпраці педагогів ЗДО з батьками вихованців.

Особливу увагу хотіли б звернути на такі форми, як «Батьківські читання» та «Батьківський ринг». Адже вони дозволяють батькам виявити власну активність та самостійність, спонукають критично ставитись до будь яких ситуацій та порад щодо виховання дитини. Завдяки цим інтерактивним формам роботи з батьками вихованців ми змогли зацікавити їх педагогічною літературою та спонукати до обміну думками у дискусійних питаннях виховання дитини молодшого дошкільного віку. Це вкотре

підкреслило важливість інтерактивних форм співпраці з батьками при підготовці майбутніх вихователів.

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРАХ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Білик Я. В., здобувач другого (магістерського) рівня
Омеляненко А. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет

Діалог як форму існування мови, пов'язану з її соціальною природою і комунікативною функцією, розглядають науковці О. Аматьєва, В. Захарченко, Н. Луцан, Е. Палихата. Діалогічне мовлення, на думку вчених А.Богуш. Г.Лопатіної, Н. Луцан, В. Любашиної, є особливо яскравим проявом комунікативної функції; визначається як форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами. Враховуючи, що діалогічне мовлення впливає на дитину з перших хвилин її життя та визнаючи його важливість для розвитку особистості, педагоги й батьки прагнуть до формування діалогічної компетенції.

Найбільш ефективним засобом розвитку діалогічного мовлення є ігри за сюжетами художніх творів,оскільки саме з художніх творів діти дошкільного віку набувають зразків правильного, красивого, образного мовлення, засвоюють мовленнєві еталони. Художні твори несуть дитині радість, захоплюють змістом, художніми образами, виразністю мовлення. Вони вчать дітей дошкільного віку спостерігати, мислити, збагачують почуття дитини, сприяють формуванню її характеру, світогляду. Художні твори, як зазначають А. Богуш, Н. Гавриш, допомагають виробити відповідне ставлення до явищ довкілля, вчинків людей.

Засобом розвитку діалогічних умінь дошкільників виступили ігри за сюжетами художніх творів, оскільки саме з них діти черпають зразки красивого правильного образного мовлення, засвоюють різні форми мовленнєвих еталонів, опановують культуру мовлення. Для художніх творів характерні такі національні риси діалогічного мовлення:вживання поетичних слів і словосполучень; пестливих слів; краса звукового складу української мови; вживання ввічливих слів стосовно людей старшого віку; поширене вживання вигуків; численні фольклорні скарби українського народу; тісний зв'язок з різними видами театру.

Нами було визначено критерії та показники сформованості діалогічних умінь старших дошкільників: комунікативний (на рівні встановлення контакту) з показниками: вміння вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його; захоплювати й підтримувати ініціативу спілкування; враховувати компоненти ситуації спілкування; мовленнєвий (нарівні засвоєння та вживання мовленнєвих еталонів) з показниками: вміння висловлюватися логічно, зв'язно, самостійно, в нормальному темпі; говорити виразно, виражати основні мовленнєві функції; різноманітність форм, мовних засобів, мовленнєвих еталонів, типів мовленнєвих висловлювань; доречність використання усталених мовних виразів, народних прислів'їв, приказок; структурний**(**на рівні ведення діалогу) з показниками: вміння дотримуватися теми діалогу; швидко реагувати на хід бесіди, знаходити необхідні слова в різних ситуаціях спілкування, перепитувати співрозмовника за необхідністю**;** ставити запитання та давати відповідь на запитання співрозмовника; дотримуватися правил ведення діалогу.

Педагогічними умовами реалізації методики формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів виступили: інтеграція різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, ігрової,театралізованої), поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру, пріоритетність такого засобу навчання як ігри за змістом художніх творів.

Методика формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів включала два послідовних етапи:репродуктивний і творчий, для

кожного з яких було визначено мету, пріоритетну лінію, напрями (літературно-мовленнєвий, комунікативно-творчий, ігровий) та зміст роботи. Метою першого етапу, репродуктивного, було накопичення мовленнєвих еталонів з художніх творів, необхідних для формування діалогічних умінь, відтворення їх через театралізацію. Метою другого етапу - творчого - була активізація діалогічного спілкування в іграх за сюжетами художніх творів з вживанням мовленнєвих кліше, образних літературних висловів.

Результати прикінцевого етапу засвідчили, що діти експериментальної групи досягли значних змін у рівнях сформованості діалогічних умінь в іграх за сюжетами художніх творів: 22,9% із них піднялися до високого рівня, 29,3% - досягли достатнього, 32,7% - засвідчили середній, 11,1% - виявили задовільний і лише 4% - залишилися на низькому рівні. У контрольній групі 9,8% досягли високого і 18,4% - достатнього рівнів, більшість із них знаходилися на середньому (31,8%) і задовільному (25,3%) рівнях, 14,7% залишилося на низькому рівні.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

Блищик А. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Навчання ігровій діяльності є важливим напрямком спеціальної дошкільної освіти. У процесі формування ігрової діяльності реалізуються завдання всебічного розвитку дітей. Формування ігрової діяльності спрямоване на розвиток у дітей інтересу до іграшок, виконання предметно-ігрових дій та навчання ігрової взаємодії з однолітками.

У дітей дошкільного віку, які мають особливі потреби гра формується в результаті засвоєння способів ігрової діяльності в процесі корекційно-розвивальної роботи. Процес формування ігрової діяльності дошкільників з особливими потребами будується з урахуванням закономірностей та особливостей їх розвитку, згідно положення щодо поетапного формування ігрової діяльності, а також з використанням специфічних методів і прийомів формування ігрової діяльності.

Експериментальна частина нашого дослідження проводилась у середніх групах «Метелик» та «Ромашка» (по 10 дітей в експериментальній та контрольній групах) Гільчанського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад» Здолбунівської районної ради та охопила 26 осіб.

Констатувальне дослідження мало на меті виявити особливості ігрової діяльності дітей з особливими освітніми потребами. З цією метою нами було використано «Методику хронометричного спостереження Т. Рєпіної», методику «Ігровий будинок», соціометрію «Вибір у дії».

Констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив невисокий рівень сформованості ігрової взаємодії дошкільників. Результати констатувального експерименту дозволили зробити висновок про необхідність удосконалення методики спільної ігрової діяльності дітей.

Формувальний етап експериментального дослідження мав на меті удосконалити авторську методику формування та організації спільних ігор дітей з особливими потребами із здоровими однолітками. У зв’язку з цим, ми передбачили створення ряду педагогічних умов, які сприяли формування ігрової діяльності дошкільників. На основі теоретичного аналізу і практичного застосування ми визначили педагогічні умови, які дають змогу ефективно побудувати процес формування ігрової діяльності дітей інклюзивних груп:

- збагачення життєвого й ігрового досвіду дитини;
- створення й своєчасне оновлення предметно-ігрового середовища;
- збагачення позитивними емоціями;

- колективна взаємодія дошкільників.

Процес формування ігрових умінь та навичок у дітей розроблявся у таких напрямках: корекційному та розвивальному. Відповідно до цих напрямків та виокремлених педагогічних умов, ми розробили структуру роботи експериментальної групи:

- психоемоційна гімнастика;
- спостереження за ігровою діяльністю дітей;
- організовуючий та рухливий тренінги;
- вправи-перетворення (психологічні етюди);
- колективні ігри (дидактичні, рухливі та сюжетно-рольові ігри);
- індивідуальна робота з дітьми, які мають низький рівень ігрових навичок (партнерські ігри дитини з вихователем, виконання доручень та головних ігрових ролей, ознайомлення з предметами-замінниками тощо).

Формувальний експеримент показав, що поступово у процесі організованої ігрової діяльності діти з особливими освітніми потребами почали вільно входити в ігровий колектив та виконувати відповідні ігрові дії.

Контрольний етап нашого дослідження був спрямований на перевірку результатів формувального експерименту. Для цього ми використали «Методику хронометричного спостереження Т. Рєпіної», соціометрію «Вибір у дії» (у цьому випадку − з листівками) та гру «Ігровий будинок», а також ряд педагогічних ситуацій. Контрольний зріз підтвердив дієвість формувального експерименту. Оскільки діти експериментальної групи підвищили власний рівень ігрових умінь і навичок, а подекуди і перевищили дітей з контрольної групи. Дошкільники стали згуртованішими, а ігровий колектив значно поповнився особливими дітьми.

Отже, ігрова діяльність є одним з головних шляхів оптимізації освітнього процесу і розвитку спільної взаємодії в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці методичного забезпечення ігрової діяльності з використанням традиційних та інноваційних підходів, інтегративної моделі, що ґрунтуватиметься на основі сполучення змісту і технологій з урахуванням особливостей діагнозу кожної дитини з особливими потребами.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богданович Л. Б., старший преподаватель

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Современный, гуманистический подход к дошкольному образованию предусматривает, прежде всего, формирование у детей дошкольного возраста ориентации на общечеловеческие ценности. Это позволит обеспечить становление личности ребенка, воспитания у него эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, формирования в сознании подрастающей личности национальной картины мира.

Категория «ценность» происходит от термина «ценное», означающего нечто положительное. Анализ трактовок этого понятия показывает, что общим в них является положение о значимости для субъекта (человека или социума) некоего предмета, явления и их свойств, их роли в человеческой жизнедеятельности (М.С. Каган, П. Менцер, В.П. Тугаринов, С.Л. Рубинштейн и др.). Другими словами, ценности - суть предметы, явления, в которых человек испытывает потребность, нужду и рассматривает их в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов.

На современном этапе, когда идет смена потребительского подхода к окружающей природе общества в целом и каждого человека в отдельности является важным определиться с содержанием ценностных ориентиров в процессе подготовки будущего педагога к

формированию у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе. Мы предположили, что обеспечению подготовки будущих педагогов к формированию у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе будет способствовать такая организация образовательного процесса, которая предполагает максимальную включенность их в постановку и решение учебных и теоретических задач, связанных с данной тематикой.

В процессе изучения вопроса было проведено анкетирование 60 студентов 3 курса дневной формы получения образования.

Обобщив данные анкет, мы получили следующие результаты.

На вопрос: «Что такое ценностное отношение к природе?» 100% опрошенных отмечали, что это нравственное отношение к природе: «бережное отношение к природе», «ценить природу», «хорошее отношение к природе», «проявление бережливости к природе», «любовь к природе», «уважительное отношение к природе». 5 % студентов также отметили важность познавательного отношения к природе: «проявлять интерес к природе», «понимать необходимость природы», 4 % опрошенных отметили важность деятельностного компонента в ценностном отношении к природе: «охранять природу», «беречь природу», «не загрязнять окружающую среду», «не мусорить». 1% студентов отметили и такой компонент, как эстетическое отношение к природе: «видеть красоту природы», «уметь любоваться природой».

На вопрос: «У вас сформировано ценностное отношение к природе?» положительно ответили 84 % студентов. 12% опрошенных студентов были неуверенны в сформированности у них ценностного отношения к природе. Среди этой категории студентов наиболее популярные ответы были «отчасти», «не совсем», «не полностью», «50/50». 4 % опрошенных студентов однозначно ответили о том, что у них не сформировано ценностное отношение к природе.

На вопрос: «В чем проявляется ваше ценностное отношение к природе?» студенты отвечали: «не ломаю деревья», «поливаю комнатные растения», «бережно отношусь к окружающему», «не сорю», «сортирую мусор», «не разрушаю муравейники», «ощущаю радость при виде красивого вида природы», «не хожу по газонам», «не охочусь на животных».

Ответы на вопрос: «С вашей точки зрения, что надо делать для формирования у студентов ценностного отношения к природе?» были направлены:

во-первых, на формирование у студентов представлений о ценностном отношении к природе. Для этого они предлагали: показывать презентации, рассказывать, проводить беседы, приводить наглядные примеры плохого и хорошего отношения к природе.

во-вторых, на формирование умений и навыков взаимодействия с природой. Для этого они предлагали: организовывать субботники, походы, экскурсии, турслеты, природоохранные акции и т.д.

На вопрос: «Надо ли у детей дошкольного возраста формировать ценностное отношение к природе?» все студенты ответили положительно, отмечая, что работу по формированию ценностного отношения к природе надо начинать с младшего дошкольного возраста.

Таким образом, с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов к формированию у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе необходимо:

во-первых, в процессе учебных занятий со студентами делать больший акцент на само содержание понятия «ценностное отношение к природе»;

во-вторых, на методику формирования его у детей дошкольного возраста;

в-третьих, в процессе организации воспитательной работы со студентами на факультете использовать разнообразные формы и методы работы, направлены на формирование ценностного отношения к природе у самих студентов и на подготовку будущих педагогов к формированию у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Божук М. Р., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Потреба в мовленнєвому спілкуванні розвивається впродовж усього періоду дошкільного віку. Успіх взаєморозуміння у мовленнєвому спілкуванні залежить від того, наскільки сформовані в дітей комунікативно мовленнєві здібності, мовленнєва та комунікативна компетенції.

Під мовленнєвою компетенцією учені, зокрема доктор педагогічних наук А. Богуш, розуміють уміння адекватно, доречно й практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях – висловлювати свою думку, бажання, наміри, прохання тощо, застосовуючи для цього мовні, немовні (міміка, жести, рухи), інтонаційні засоби виразності мовлення.

Теорія і практика формування комунікативної компетенції розроблялася науковцями Г. Андрєєвою, І. Бехом, Ю. Ємельяновим, Ю. Жуковим, Л. Мілованoвим, О. Муравйовою, Л. Петровською, С. Титовим.

Як зазначає Л. Столяренко, «комунікативна компетенція» – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії».

Результатом сформованості як мовної, так і мовленнєвої компетенцій є комунікативна компетенція. Як зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти, «комунікативна компетенція − комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність у спілкуванні, стриманість у спілкуванні, культура мовленнєвої комунікації».

У Базовому компоненті дошкільної освіти, окреслено мету сучасної лінгводидактики на етапі дошкільного дитинства. Це – формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку, зокрема здатності дитини, виражати свої бажання, наміри, а також давати пояснення своїм діям та їх змісту за допомогою мовних і немовних засобів.

Складові комунікативної компетенції досить різноманітні. Стислий перелік її найбільш досліджених компонентів включає: володіння відповідними комунікативними технологіями; вміння аналізувати жести, міміку та інтонації співрозмовника; здатність запобігати конфліктам та врегулювати ті, що виникли; багатий словниковий запас; дотримання норм етики й етикету; навички активного слухання; грамотність і стилістична унормованість писемного мовлення; розвинене усне мовлення; вміння аргументувати власні погляди та відстоювати їх.

Комунікативна компетенція інтегрована за своїм змістом і складається з трьох основних видів компетенцій: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, які, своєю чергою, також включають ряд компетенцій.

У практиці дошкільної освіти існує суперечність між розумінням важливості спілкування для психічного розвитку особистості дитини та нерозв’язаністю проблем формування самого спілкування як діяльності. В умовах дитячого садка становлення спілкування підміняють проблемою розвитку компонентів мовлення, а це обмежує можливості гармонійного розвитку особистості через формування широкого кола комунікативних умінь: уміння аналізувати ситуацію спілкування, сприймати та відтворювати не лише змістову, а й емоційну інформацію.

На формування комунікативної компетенції впливають внутрішні та зовнішні фактори, що є взаємопов'язаними. До внутрішніх відносимо: мотиваційну сферу, внутрішню позицію особистості, розвиток та становлення «Я» і почуття ідентичності. До зовнішніх – соціальні умови: суспільство, різницю між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, а також різницю у їхній мовленнєвій поведінці залежно від ситуації спілкування.

Комунікативна компетенція випускника закладу дошкільної освіти – це характеристика, яку визначають за рівнем розвитку комунікативної діяльності у сфері спілкування з дорослими й однолітками, орієнтацією на дорослого, чутливістю до його оцінок, сприйняттям в особливій ролі вихователя, набутим дитиною дошкільного віку досвідом мовленнєвого спілкування і комунікації, сформованістю чинників мовленнєвої і комунікативної компетенцій, розвитком ініціативності, доброзичливості, товариськості, що загалом визначає комунікативну готовність до навчання у школі.

Отже, формування комунікативної компетенції дітей забезпечує оволодіння ними життєво значущими знаннями, вміннями, навичками, що дають змогу орієнтуватися в навколишньому середовищі і проявляти максимально можливу самостійність під час реалізації своїх потреб.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДЦП ЗАСОБАМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ

Булавіна Т.О., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Поніманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Протягом останніх років спостерігається значне збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, які потребують логопедичної допомоги. Серед них велика кількість вад звуковимови, які можуть мати як органічний, так і функціональний характер, причиною яких виступають мовно-рухові розлади різного ступеню тяжкості.

Рухові порушення артикуляційного апарату є однією з основних причин формування неправильної вимови у дітей. У зв'язку з цим, у логопедичній роботі необхідно використовувати масаж артикуляційного апарату, зокрема, найбільш рухомих його частин: м'язів обличчя та язика.

Логопедичний масаж – це метод активної механічної дії, який впливає на стан м'язів, нервів, кровоносних судин і тканин периферичного мовленнєвого апарату. Це одна з логопедичних методик, яка сприяє нормалізації мовлення та емоційного стану осіб із мовленнєвими порушеннями. В основі масажу лежить складний процес, зумовлений нервово-рефлекторним, гуморальним та механічним впливом.

Масаж – це один з найдавніших та найефективніших лікувальних заходів. Теоретичне обґрунтування необхідності логопедичного масажу у комплексній корекційній роботі зустрічається в Архіпової О., Ейдінової М., Мастюкової Є., Правдіної О., Семенович К. та багатьох інших авторів.

Масаж в логопедичній роботі використовується при корекції різних порушень: дислалії (різних її форм), дизартрії (в тому числі її стертої форми), ринолалії, афазії, заїканні, алалії та при порушеннях голосу. В цілому масаж застосовується в корекційній педагогічній роботі у всіх тих випадках, коли спостерігається порушення тонусу м'язів артикуляційного апарату.

Основною метою логопедичного масажу є нормалізація м'язового тонусу загальної, мімічної та артикуляційної мускулатури; зменшення прояву парезів і паралічів м'язів артикуляційного апарату; зниження кількості судом у м'язах мовленнєвого апарату; стимуляція пропріоцептивних відчуттів; активізація тих груп м'язів периферичного

мовленнєвого апарату, у яких була недостатня скорочувальна активність; формування довільних, координованих рухів органів артикуляції.

Логопедичний масаж може здійснювати як логопед чи дефектолог, так і медичний працівник, який володіє технікою логопедичного масажу, тобто пройшов спеціальну підготовку і знає анатомію і фізіологію м'язів артикуляційного апарату, які забезпечують мовно-рухову діяльність, а також етіопатогенез мовленнєвих порушень.

Класичні види масажу використовують в логопедичній практиці. Застосовуються в основному такі прийоми масажу: поглажування, розтирання та розминання, прийом пунктирування, вібрація та щільне натискування.

Вибір прийомів масажу залежить від стану м'язевого тонусу, рухових можливостей та патологічної симптоматики. При пониженому тонусі мовленнєвої мускулатури використовують поглажування, розтирання, розминання, сильну вібрацію та пунктирування. Для підвищеного тонусу (спастичного стану м'язів) найкраще підійдуть поглажування та легка вібрація. Ізольовано окремі прийоми в практиці масажу, зазвичай не застосовуються, а використовуються, як правило, їх комплекси. Також досить часто масаж поєднують з прийомами пасивної чи активної гімнастики, самомасажем.

Досить велике поширення отримав зондовий масаж, який є ефективним методом нормалізації моторики мовленнєвого апарату. Завдяки саме цьому виду масажу можна цілеспрямовано впливати на м'язи артикуляційних органів, активізуючи та відновлюючи їх моторну діяльність.

Отже, грамотно побудований масаж (коли правильно вибрані і проведені прийоми, визначені їх інтенсивність і дозування) є вагомим засобом не лише корекції мовленнєвих вад, невід'ємною частиною логопедичної роботи, а й лікування і відновлення працездатності, зняття втоми і підтримки загального тонусу організму, активним засобом зміцнення здоров'я і попередження захворювань організму, особливо при порушеннях загальної та дрібної моторики на фоні артикуляційних розладів.

Використання масажу при різних формах дизартрії є подальшими завданнями нашого дослідження.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

Бурчак К. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Руденко В. М., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І
Рівненський державний гуманітарний університет

Процес виховання емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до довкілля досить складний. Дошкільний вік сприятливий для виховання позитивного ставлення до довкілля, адже саме в цей період закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у навколишньому середовищі.

Виходячи з філософського та психологічного розуміння сутності цінностей та ціннісного ставлення, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля розглядається у дослідженні як особливий вид суб'єктивного ставлення до цінностей довкілля, що виявляється в емоціях задоволення, незадоволення, радості суму, захоплення зневаги в процесі взаємодії з тими чи іншими об'єктами навколишнього середовища.

Позитивне емоційно-ціннісне ставлення характеризується отриманням задоволення від спілкування з довкіллям, емоційним сприйняттям природних об'єктів та явищ, бажанням і потребою берегти предмети побуту, усвідомленням цінності природи для життя людини, її самоцінності. Таке ставлення формується за умови наявності уявлень про довкілля та мотивує доцільну поведінку дітей у довкіллі.

На основі емоційно-позитивного ставлення до довкілля розвивається природно пізнавальний інтерес у дошкільників, формуються ціннісні мотиви, орієнтації, які регулюють

поведінку дітей у довкіллі. Таким чином, емоційний компонент впливає, насамперед на підготовку позитивного ставлення до об'єкту діяльності і до осіб, що беруть в ній участь.

Формування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля дітей старшого дошкільного віку, слід розглядати, перш за все, як етичне виховання, бо в основі ставлення людини до довкілля лежать гуманні почуття, тобто усвідомлення цінності будь-якого прояву життя, прагнення захистити і зберегти довкілля тощо.

У сьогоднішній практиці гра залишається першою та найголовнішою запорукою успіхів дітей. Мова йде саме про дидактичну гру. Гра є активною формою пізнання навколишньої дійсності, це свідома й цілеспрямована діяльність. Гра по своїй суті відкриває шляхи до пізнання світу.

На експериментальному етапі дослідження ми провели такі діагностичні методи як: педагогічне спостереження за діяльністю вихованців; проективні методики «Обери цінність» (для дослідження емоційно-ціннісних ставлення дітей дошкільного віку ми використали методику), «Тест для опитування батьків дошкільника» (для дослідження за поведінковим критерієм дошкільників у довкіллі), «Для чого це потрібно нам?» (для дослідження рівня розвитку сформованості цілісної картини світу за когнітивно-мовленнєвим критерієм дітей ми використали методику у вигляді дидактичної гри). Ми оцінили рівень емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до довкілля.

З метою формування емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до довкілля ми запропонували застосовувати дидактичні ігри, які: виховують позитивне ставлення до корисної їжі; формують звичку використання слів вічливості; поглиблюють знання про вплив сонця на життя людини, тварин, рослин; виховують любов до природи; виховують любов і повагу до фольклорних символів; розвивають дружні стосунки, бажання допомагати; розвивають любов, повагу до членів сім'ї, бажання опікуватись ними; виховують позитивне ставлення до членів родини, гри тощо.

Саме запропонована система дидактичних ігор дала результат, на контрольному етапі дослідження у експериментальній групі збільшилася кількість дошкільників з високим рівнем емоційно-ціннісного ставлення до довкілля.

Порівнюючи результати рівнів розвитку у контрольній групі на констатувальному та контрольному етапі. На констатувальному етапі дошкільників з високим рівнем сформованості емоційно-ціннісного ставлення до довкілля було 25%, на контрольному 40%, динаміка 15%. Щодо експериментальної групи, то на констатувальному етапі дослідження дошкільників з високим рівнем сформованості емоційно-ціннісного ставлення до довкілля було 25%, на контрольному 42,5%, динаміка 17,5%, що говорить про ефективність запропонованої нами системи дидактичних ігор.

Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

У ставленні емоційний компонент є провідним. Тому особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань, виявляються у поведінці, діях і переживаннях суб'єктів, виступають рушійною силою особистості.

Можна стверджувати, що дидактичні ігри є засобом формування емоційно-ціннісне ставлення дошкільників до довкілля, а використання системи дидактичних ігор дає змогу підвищити рівень емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до довкілля.

ЕМОЦІЙНИЙ ЧИННИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СВІТЛІ ПРОБЛЕМ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Войтович О.В., старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Пониманської Т.І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Ситуація у суспільстві вимагає зміни цілей і завдань освіти, що зумовлює впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий відповідний психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями. Результати досліджень засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами прямо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми.

Однією з причин неадекватного ставлення до інтегрованих груп в дошкільних навчальних закладах є психологічна та емоційна неготовність деяких вихователів працювати з дітьми, які мають порушення в психофізичному розвитку, що призводить до виникнення у них негативних психоемоційних станів, які трансформуються з окремих неприємних емоцій і переростають у стійкі емоційні настрої, емоційне вигорання та депресії. При цьому сучасна культура не пропонує людині інших способів роботи з власними емоційними станами, крім стримування поведінкових проявів і придушення суб'єктивних переживань, якщо вони небажані для людини або соціуму. Все це призводить до наростання негативних чинників, що позначаються як на тілесному та на психологічному здоров'ї педагога, так і на психоемоційному стані дітей, що оточують вихователя. Тому, на нашу думку, емоційна складова професійної підготовки педагога здатна стати основою готовності вихователя до роботи в інтегрованих групах.

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувались Н. Назаровою, І. Хафізулліною, Ю. Шумилівскою та ін., які визначили коло проблем з даного питання. Зокрема, Н. Назарова, зазначала, що вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки педагога, а педвузи не володіють технологіями підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти ні педагогів загальноосвітніх закладів, ні спеціальних педагогів різних спеціальностей. За дослідженнями С. Миронова, О. Завальнюк 54% опитаних педагогів переконані, що батьки негативно сприймуть спільне навчання своїх дітей із однокласниками, котрі мають порушення психофізичного розвитку.

Аналіз літературних джерел дали можливість визначити 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;
- когнітивний – система знань і уявлень про проблеми та особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу;
- креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, 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.

Науковці виділяють необхідні професійно-особистісні якості педагога, який працює з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: милосердя, емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю і саморегуляції. Ці якості визначають рівень сформованості у вихователів емоційної культури. Адже саме емоційна культура передбачає включення емоцій у процес діяльності; пошук і використання зворотного зв'язку; впевненість у собі; самоконтроль; адаптивність: відсутність відчуття безпорадності; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності.

Професійна діяльність педагога дошкільного закладу характеризується насиченістю різного роду напруженими факторами, які обумовлені різними причинами. До таких факторів відносяться особистісні характеристики, що провокують надмірну чутливість

педагога до емоціогенних впливів (психофізіологічні, емоційні, морально-вольові, мотиваційні, інтелектуальні особливості). Це може призводити до розвитку стану емоційної напруженості в деякої частини педагогів, що негативно впливає на якість виконання професійних обов'язків і здоров'я.

Таким чином, емоційна культура педагога як складова його духовної і професійної культури є важливою умовою ефективності педагогічної діяльності, пов'язаної з проблемами інтегрованого навчання.

ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ФФНМ

Воробйова В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Федорова Н. В., старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Пониманської Т.І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Добре відома та роль, яку відіграє усне мовлення як засіб спілкування і взаєморозуміння людей. Мовленнєве спілкування є одним з перших видів діяльності, яким дитина оволодіває під час онтогенезу. Воно є умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнобічного спілкування дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ у його цілісності й різноманітності, формує та розкриває власний внутрішній світ, засвоює та створює культурні цінності, є при цьому активним суб'єктом взаємодії. Мовлення дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

А. Г. Рузська, М. І. Лісіна розглядають спілкування дітей дошкільного віку як комунікативну діяльність, компонентом якої слід вважати комунікативні здібності. У дітей у яких мовлення розвивається в нормі комунікативні вміння і навички формуються послідовно, на основі пристосування їх до потреб спілкування. У дітей з порушенням мовлення вони в потрібному обсязі спонтанно не утворюються.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами унаслідок дефектів сприйняття і вимови фонем. До цієї категорії відносяться діти з нормальним слухом і інтелектом.

Проблема комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з ФФНМ є актуальною, оскільки слабкий розвиток комунікативних здібностей призводить до ускладнень у спілкуванні й труднощів при обміні інформації. У дітей з ФФНМ проявляються стійкі порушення комунікативного розвитку, що супроводжуються незрілістю окремих психічних функцій, емоційною нестійкості.

Для дітей з ФФНМ важливо звернути увагу на розвиток комунікативних здібностей; створення необхідного фундаменту для мовного розвитку через вдосконалення психічних процесів; створення умов для практичного спілкування і формування комунікативної функції мови.

Заняття – основна форма роботи у дошкільному закладі освіти (ДЗО), як загального розвитку, так і спеціального компенсуючого типу. Одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є формування у дітей мовленнєвої компетентності як основи соціалізації, цілісного, всебічного гармонійного розвитку дошкільника.

В процесі навчання дітей з ФФНМ в умовах спеціального дитячого садка вирішують такі завдання:

• сформувати у дітей фонетичну систему мови, тобто уточнити і закріпити вимову збережених звуків, а також виправити вимову порушених звуків;

• розвивати у них повноцінний фонематичний слух і сприймання, тобто за допомогою спеціальних прийомів навчити дітей розрізняти звуки на слух, запам'ятовувати і відтворювати ряди звуків і складів;

• сформувати навички звукоскладового аналізу і синтезу, тобто вміння ділити слова на склади і звуки, послідовно аналізувати їх, проводити зворотні операції: складати склад зі звуків, а слово — зі складів (синтез);

• на основі аналітико-синтетичної діяльності забезпечити засвоєння дітьми деяких елементів грамоти.

Виходячи з того, що провідною діяльністю дитини-дошкільника є гра, започаткований термін «ігри-заняття», адже весь освітньо-виховний процес має відбуватися на основі ігрової діяльності, одночасно здійснюючи корекційно-розвивальний і навчально-пізнавальний вплив.

У процесі вивчення науковцями ФФНМ, діти відчувають певні комунікативні труднощі, що проявляються у не активності, сором'язливості, мовленнєвому негативізмі. Це негативно впливає на процес соціалізації дитини та формування її особистості.

Отже, актуальність проблеми визначається в пошуку нових оптимальних шляхів формування комунікативних здібностей у дітей з ФФНМ. Особливості комунікативної діяльності прийоми й методи корекційної роботи визначаються характером мовного порушення. Діти даної категорії вимагають іншого підходу при корекції мовних порушень, враховуючи проблеми в комунікативній сфері. Тому в корекційній роботі повинна враховуватися специфіка роботи з дітьми цієї категорії.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Врочинська Л.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і початкової освіти

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

Протягом історії розвитку гуманістичної думки вітчизняними і зарубіжними дослідниками обґрунтована ідея щодо необхідності виховання гуманності у дітей з раннього віку. Загальновизнаним є положення про те, що розвитку гуманної особистості сприяє створення емоційного благополуччя. Під кутом зору сучасної педагогіки, це означає задоволення потреб дитини у спілкуванні з дорослими (батьками, вихователями), розвиток доброзичливих взаємин дітей, їхніх гуманних почуттів, сформованість дитячого товариства.

Оскільки, мета національної дошкільної освіти в умовах сьогодення передбачає створення сприятливих умов для особистісного становлення та творчої самореалізації кожної дитини, то пріоритетами державної політики в розвитку дошкільної освіти є її особистісна орієнтація, формування гуманістичних цінностей, забезпечення фізичного, психологічного та морального здоров'я дитини. Реалізація поставленої мети можлива за умови раціональної організації освітнього середовища в закладі дошкільної освіти.

Аналіз досліджень щодо означеної проблеми дозволяє стверджувати, що організація освітнього середовища для розвитку дитини базується на наукових положеннях педагогів минулого (Д. Дьюї, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессорі, К. Ушинський, С. Русова та ін.), які стали основою сучасного підходу щодо організації освітнього середовища для дітей дошкільного віку (А. Богуш, К. Крутій, В. Лозова, Т. Піниманська та ін.).

Модернізація системи дошкільної освіти зумовила появу поняття «освітній простір». Аналіз трактувань означених понять в енциклопедіях, словниках та напрацюваннях науковців дає змогу дійти висновку, що освітній простір вміщує освітнє середовище (О. Єжова). Такий підхід зустрічаємо у ґрунтовних дослідженнях проблеми освітнього простору закладу дошкільної освіти К. Крутій, яка визначила його структурні компоненти, а

саме: взаємодія з різними освітніми інститутами, соціальними партнерами і учасниками педагогічного процесу; предметно-розвивальне середовище; освоєння змісту дошкільної освіти.

Досліджуючи ґенезу та сутнісний зміст поняття «освітнє середовище закладу дошкільної освіти» О. Кошіль прийшла до висновку, що соціально-психологічний підхід трактує освітнє середовище як умову моделювання дитиною особистісного внутрішнього світу у процесі взаємодії з оточуючим світом, а соціально-педагогічний – освітнє середовище визначає як багатомірне соціально-педагогічне явище, яке ситуативно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій та способів поведінки дитини.

Вищеозначене спонукає до з'ясування складових освітнього середовища закладу дошкільної освіти, які спрямовані на виховання гуманної поведінки дітей дошкільного віку. Ми послуговувалися визначеними принципами моделювання освітнього середовища: демократизація – це мета, засоби й гарантія перебудови закладу дошкільної освіти, відкритість і варіантність змісту освіти, розвиток педагогіки співтворчості та співробітництва. Принцип виховання здорової дитини має реалізуватися через забезпечення фізичного, морального, соціального й психологічного благополуччя кожного вихованця та працівника дошкільного навчального закладу. Системність передбачає логічну взаємодію всіх структурних підрозділів, усіх учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти і поза ним, продуктивну співпрацю, що забезпечуватиме оптимальний розвиток, навчання і виховання. Гуманізація закладу дошкільної освіти передбачає дитиноцентриський підхід, що сприяє подоланню відчуження вихователя та дитини від навчальної діяльності та одне від одного, забезпечення орієнтації закладу на повноцінність щоденного життя дошкільника на кожному з вікових етапів. Діяльнісний підхід вимагає включення суб'єктів освітнього процесу в активну суспільно корисну діяльність для розв'язання завдань соціальної адаптації вихованців. Співпраця та співробітництво – спільна доцільна активна діяльність вихователя та дошкільника, який творчо розвивається, спрямовується на опанування знань і соціального досвіду Оптимізація освітнього процесу допускає досягнення кожним дошкільником найвищого рівня знань, умінь і навичок, розвитку психічних функцій, способів діяльності та поведінки, можливих для конкретної особистості в умовах закладу дошкільної освіти.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу напрацювань вітчизняних та зарубіжних дослідників і власних досліджень вважаємо, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти, спрямоване на виховання гуманної поведінки дошкільників, включає такі складові: організація життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти на сучасних педагогічних засадах гуманістичного виховання; оновлення змісту та методів взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї щодо виховання гуманної поведінки у дітей; збагачення досвіду гуманного спілкування батьків з дітьми та залучення їх до активної участі в організації життєдіяльності дітей у закладі дошкільної освіти на основі їхніх інтересів і потреб дитини.

Технологічна модель спільного педагогічного впливу вихователів і батьків з метою виховання гуманної поведінки дітей як інтегрованої моральної діяльності містить такі напрями: гуманне ставлення до себе, дорослих, однолітків. Із виділених напрямів передбачено самостійну роботу кожного виховного інституту, а також спільні заходи закладу дошкільної освіти та сім'ї, відповідно до рівнів вихованості гуманної поведінки у дітей, особливостей сімей, можливості спільної участі дітей та дорослих. Основними шляхами педагогічної взаємодії у процесі виховання гуманної поведінки старших дошкільників в умовах освітнього середовища визначено: активізацію дітей до різноманітної спільної діяльності, забезпечення в усіх сферах життєдіяльності дітей позитивного емоційного супроводу, здійснення індивідуального підходу, співробітництво дітей і дорослих в усіх видах діяльності.

ГОСПОДАРСЬКО-ПОБУТОВА ПРАЦЯ У СЕНСОРНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Габрук К. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Козлюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Господарсько-побутова праця молодших дошкільників є невід'ємною складовою їх сенсорного розвитку. Доручення повинні бути легкі, короткотривалі та відповідати віковим особливостям. Адже діти молодшого дошкільного віку не можуть поставити мети в праці, не можуть собі сказати: «Я це зроблю!»; утримувати мету і досягати її. Дитина не вміє утримувати в пам'яті весь процес і результат. Вона відразу починає діяти, і її дії мають не цілеспрямований характер, а процесуальний (мити тарілку, підставивши її під струмінь води). Дитина не планує послідовність трудових дій. Це здійснюється з допомогою дорослого. Для молодшого дошкільника цікавим є процес виконання трудових дій, а не результат. Доручення мають індивідуальний, короткотривалий і простий за своїм змістом характер. Особливістю трудової діяльності дітей є те, що вона тісно пов'язана з грою, саме ігрові мотиви роблять її привабливою. Отже, найголовніше, щоб у дитини виникла готовність взяти участь в господарсько-побутовій праці, щоб вона отримала задоволення від надання допомоги товаришеві, вихователю, рідним.

Дуже важко поєднувати гру та господарсько-побутову працю. Адже це не повинні бути механічні дії, які засвоїла дитина. Це має бути досвід, який допоможе дитині краще оволодіти сенсорними еталонами. Саме тому нами була розроблена експериментальний план-програма «Працюючи – розвиваємось». Наш план-програма містить в собі низку занять та ігор під час яких малюки здобули новий досвід та оволоділи низкою сенсорних еталонів та навичок.

Підтримувати порядок у груповій кімнаті: класти на місце іграшки, мити , не ламати їх, витирати пил зі столу та полиць допомогла сюжетно-рольова гра «Супермаркет». Під час цієї гри діти себе відчули працівниками, власниками та відвідувачами величезного торгівельного центру з іграшками. Також ця гра дозволила їм удосконалити кінестетичні і тактильні відчуття (здатність розпізнавати вагу предметів), сформувати уявлення про основні різновиди кожної властивості предмета (колір, величина, форма), класифікувати предмети за однією ознакою.

Дбати про книги молодшим дошкільникам допоміг візит живої книжечки Книжанки, яка розповіла малятам про те, як потрібно поводитися з нею, як можна допомогти їй та її друзям у куточку книги. Також Книжанка познайомила малюків з своєю подругою лепбуком Цікавинкою, яка містить в собі безліч ігор для розвитку дрібної моторики рук.

Оволодіти правилами сервірування та прибирання зі столу дітям допомогла сюжетно-рольова гра «Кафе». Пізніше здобуті навички діти активно застосовували під час допомоги помічнику вихователя накривати на стіл і оволоділи прийомами порівняння множин за кількістю, способом накладання та прикладання елементів однієї множини до елементів іншої. Також під час цієї ігрової діяльності малюки засвоїли періоди доби (сонце встає – ранок, сніданок; сонце високо над головою – обід, час обідати; сонце сідає – вечір, вечеря).

Невід'ємною складовою господарсько-побутової праці є підтримування порядку на ігровому майданчику. Заохотити замітати, прибирати майданчик від, сміття допомогла гра-змагання «Спритні двірники». Після змагання малюки мали можливість самостійно оцінити результати власної діяльності, що спонукало порівнювати контрастні за кількістю множини предметів (один – багато, більше - менше);

А прибирання листя ми перетворили на надзвичайно цікавий та творчий процес. З листя та паличок діти створювали композицію (за допомогою вихователя та батьків). Під час перекопування піску вихователь спільно з малятами дослідили властивості піску. (вологий – важкий та ліпиться, сухий – легший та розсипається).

Для того, щоб прослідкувати ефективність впровадження нашого експериментального плану-програми ми провели дослідження, яке відбувалось у кілька етапів.

Спочатку ми виявили рівень сенсорного розвитку та ставлення малюків до трудових доручень під час господарсько-побутової праці до впровадження програми. Рівень сенсорного розвитку дітей групи був дуже низький (75% - низикий рівень; 20% - середній рівень). Рівень зацікавленості дошкільнят господарсько-побутовою працею був ще нижчий (10% - зацікавлені, 15% - виконують лише деякі із запропонованих завдань і 75% взагалі байдужі до господарсько-побутової праці).

Після проведення низки занять з плану-програми ми спостерігали позитивну динаміку як в рівні сформованості сенсорики (20% - високий рівень, 55% - середній, 25% - низький), так і в виконанні та зацікавленості дітьми до господарсько-побутової праці (40% зацікавлені та з радістю виконують господарсько-побутові доручення, 50% - виконують деякі завдання і лише 10% - байдужі до господарсько-побутової праці).

Таким чином, ми бачимо, що не можна недооцінювати вплив господарсько-побутової праці на сенсорний розвиток молодших дошкільників. Адже набуті уміння й досвід під час господарсько-побутових доручень допомогли розширити і збагатити первинне орієнтування дитини у навколишній дійсності; ознайомити з формою, величиною предметів; сформувати уявлення про число, множину; навчили орієнтуватися в просторі та часі.

НАСТУПНІСТЬ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

Гаврилюк О. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Важливе місце у реформуванні сучасної освітньої займає проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Організація освітнього процесу на принципах наступності забезпечить всебічний гармонійний розвиток самодостатньої, ініціативної, компетентної особистості на перших суміжних ланках системи безперервної освіти впродовж життя.

Реалізація зазначених принципів у закладах дошкільної освіти і початковій школі полягає у забезпеченні єдності, взаємозв'язку та наскрізної узгодженості мети, змісту, методів, форм організації освітнього процесу в контексті формування креативності засобами природи з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Проблему наступності досліджували Ш. Амонашвілі, О. Запорожець, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тихєєва, К. Ушинський та багато інших.

Одним із завдань дошкільної та початкової освіти, як зазначається у Базовому компоненті дошкільної освіти та Державному стандарті початкової освіти, є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду.

Вітчизняні дослідження останніх років (Л. Артемова, А. Богуш, О. Васильєва, Ю. Косенко, О. Кононко, К. Щербакова) підтвердили, що формування особистості, становлення власного ставлення до навколишнього соціального світу, а також до себе, відбувається в дитинстві. Саме у дитячій творчості, на думку вчених (В. Андрєєв, А. Богуш, Л. Виготський, О. Кононко, В. Моляко, К. Роджерс, С. Сисоєва), закладається основа майбутніх творчих досягнень і відкриттів людини.

Розвиток креативності як здатності до творчості набуває сьогодні такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою.Під креативністю науковці розуміють схильність до творчості, прагнення відходити від шаблону, зразка; намагання робити по-своєму, виявляти винахідливість, раціоналізаторство;виявляти неповторність, досліджувати, експериментувати;здатність знаходити оригінальні рішення.

Наукові спостереження свідчать про те, що значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її тиском стають пасивними виконавцями завдань. Щоб зберегти творчу тенденцію дошкільного віку, підсилити її у молодшому шкільному віці новими інтелектуальними, інструментальними й методичними можливостями, необхідне дослідження умов розвитку і детермінант креативного потенціалу дітей.

Виникає потреба в застосуванні креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та креативної дії. Для цього потрібні відповідні умови й достатні знання та навички. Тому перед вихователями ЗДО та вчителями стоїть нелегке завдання - забезпечити наступність у розвитку творчості, не дублюючи та не пригнічуючи вже сформоване креативне мислення.

Розвиток креативних здібностей учнів початкової школи здійснюється в процесі різноманітної творчої діяльності, у якій вони взаємодіють з навколишньою дійсністю і з іншими людьми. В. Андрєєв, В. Давидов, А. Спіркін, Я. Пономарьов, Л. Рубінштейн, І. Лернер вважають, що педагоги повинні не лише давати знання дітям, а й готувати їх до самостійного життя, формувати креативні риси особистості молодшого школяра, зокрема через засоби природи.

Проаналізувавши науково-методичну літературу останнього десятиріччя (роботи О. Білан, Н. Горопахи [3], Л. Іщенко, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицької, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Рижової, Г. Тарасенко та ін.), можемо стверджувати, що природа відіграє важливу роль як для всебічного розвитку, так і для розвитку її креативності.

Свою експериментальну роботу будуємо на технології педагогічного проектування (ТПП), яка спрямована на розв'язання проблеми наступності пізнання природи через активну пошуково-дослідницьку роботу, з використанням різноманітних методів та форм роботи між двома ланками освіти. Цілеспрямована творча діяльність дітей водночас є умовою і засобом, що забезпечує можливість активно пізнавати довкілля, виражати своє ставлення до засвоєного, набувати практичних навичок взаємодії та спільної діяльності, формує власну соціальну активність.

Ми прийшли до висновку,що для педагогів важливо забезпечити наступність у змісті навчальних досліджень, формах і методах їх організації, засобах активізації пізнавальної діяльності дітей засобами природи. Системна організація пошуково-дослідницької діяльності дає можливість навчитися самостійно й цілеспрямовано працювати та пізнавати навколишній світ, розвиває критичне та креативне мислення, творчі здібності. Проблематика навчальних досліджень повинна відповідати інтересам дітей, їхнім віковим та індивідуальним особливостям, інтелектуальним можливостям.

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ ЕФЕРЕНТНІЙ МОТОРНІЙ АФАЗІЇ

Гаврилюк С.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Афазія – повна або часткова втрата мовлення, зумовлена локальними ураженнями головного мозку.

На сьогоднішній день ця хвороба є найбільш поширеною серед людей з порушенням мозкового кровообігу, травмами, пухлинами, інфекційними захворюваннями головного мозку. Можна чітко стверджувати, що поки існуватимуть причини розвитку хвороби, афазія буде розвиватися.

Афазія найчастіше виникає в дорослому віці. Але іноді спостерігається і у дітей. Афазія виникає приблизно в третині випадків порушень мозкового кровообігу. Частіше зустрічається моторна афазія. Відповідно до цього ми вважаємо за потрібне розглянути у

даній роботі причини, симптоматику і особливості логопедичної роботи при еферентній моторній афазії у людей після інсульту.

Діагностика у різних форм афазії має вагоме значення і проводиться з метою виявлення вогнищевих уражень кори головного мозку різної локалізації. При афазії проводять комплексне, поетапне і диференційоване стаціонарне лікування в залежності від основного захворювання, форми афазії, віку хворого і неврологічного статусу.

Безліч психологів, науковців, лікарів розробляли і будуть розробляти все нові технології для подолання наслідків цієї хвороби.

Вперше термін «афазія» запропонував французький лікар А. Труссо у 1864 році, але перші описи симптомів втрати мовлення у хворих з'явилися понад 200 років тому. Вивчення та опис афазії були пов'язані з роботами П. Брока, К. Верніке, Л. Ліхтгейма, К. Уілсона, Г. Ліпмана, Х. Джексона. А роботи О. Лурія – це «справа майбутнього», які пов'язані із подальшим розвитком сучасних наукових пошуків М. Бурлакової, Т. Візель, В. Оппель, Л. Цвєткової, В. Шкловського та ін.

Повністю відновити мовлення при афазії, яку спровокував інсульт або серйозна черепно-мозкова травма у більшості випадків складно. Тим не менш, правильне лікування афазії після інсульту і подальша реабілітація у багатьох випадках дозволяє повернути комунікативні здібності.

Якщо у хворого виявляється даний симптом, то спочатку слід провести всебічне обстеження афазії, визначити, що стало причиною прояву цього симптому. Як правило, відновити мова хворого з афазією не можна за короткий період часу. Іноді для цього потрібно кілька років.

Ефективність відновлення залежить від цілого ряду факторів. Перш за все, важлива причина, яка призвела до прояву цього симптому, а також тяжкість пошкодження, розташування ділянки мозку, який був пошкоджений, загальний стан здоров'я людини і його вік.

Якщо моторна афазія розвивається внаслідок перенесеного інсульту, то вже через тиждень після інсульту за умови сприятливого розвитку ситуації потрібно починати розмовляти з людиною. Але при цьому завжди потрібно пам'ятати, що хворий у такому стані надзвичайно ослаблений. Тому розмовляти з ним потрібно кожен день протягом не більше п'яти хвилин. Поступово такі заняття стають більш тривалими.

Якщо у людини відзначається легке порушення мови, то говорити з ним потрібно розбірливо, чітко, але при цьому піднімати тільки ті теми, які викликають у людини позитивні емоції. Не потрібно заохочувати хворого, якщо він намагається використовувати у спілкуванні тільки жести й міміку замість промови. Слід робити все, щоб стимулювати пацієнта до вимови слів.

Існує багато практичних вправ, з допомогою яких людина, яка страждає моторною афазією, може поступово відновити мову. Ніколи не слід форсувати події, домагаючись чистоти і чіткості вимови звуків. Тому постійно поправляти всі слова, які промовив хворий, не потрібно.

При спілкуванні з людиною, яка страждає афазією, потрібно проявляти терпимість і толерантність. Ніколи не потрібно прирівнювати проблеми з мовленнєвою діяльністю до розумової відсталості і розмовляти з хворим так, як з нетямущим дитиною або з психічно хворим.

Підсумовуючи вищесказане, у процесі написання даної роботи ми дослідили історичні відомості про афазію. Під час аналізу літератури визначили симптоматику і механізми виникнення афазії та розкрили специфіку логопедичної роботи з дорослими при афазії.

Варто зазначити, що за допомогою експериментального дослідження ми розглянули особливості використання різних прийомів та підходів до кожної людини з моторною еферентною афазією, а також розробили рекомендації щодо засобів корекційно-відновлювальної роботи.

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ В РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ

Гаврильчик В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Козлюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Реформування сучасної дошкільної освіти, орієнтоване на підхід до дитини як до особистості, яка потребує поваги інтересів та прав. Освітня робота в закладах дошкільної освіти спрямована, перш за все, на забезпечення умов, що відкривають дитині можливість самостійного пізнання предметного і соціального довкілля. У зв'язку з цим особливої значимості набувають проблеми спілкування та взаємодії дошкільника з людьми різного віку, і зокрема з іншими дітьми в різновіковому колективі.

Питання становлення спілкування в групі однолітків у дошкільній педагогіці розглядались у контексті досліджень процесів формування гуманної поведінки і гуманних взаємин (О. Козлюк, В. Котирло, Т. Маркова, В. Нечаєва, Т. Пониманська, Ю. Приходько), культури спілкування (Г. Лаврентьєва, О. Яницька), культури поведінки (Т. Антонова, Г. Годіна, Г. Іванникова, Л. Лідак, С. Петеріна). Учені відзначають тісний взаємозв'язано спілкування з різними видами діяльності. За даними дослідження М. Лісіної, упродовж дошкільного віку потреба у спілкуванні з однолітками в дитячому колективі зростає і до старшого дошкільного віку дошкільник стає значимим партнером по спілкуванню (Лісіна, 1989).

Окремі дослідження розглядають різновікову групу закладу дошкільної освіти як оптимальну модель середовища дитячого розвитку (А. Арушанова, В. Бутейко, І. Дьоміна, А. Ізмайлова, І. Зотова, С. Кондратьева, Л. Фоменко, С. Якобсон и др.). Вони вказують на той факт, що різновіковий склад створює сприятливі умови для розвитку і соціалізації як старших, так і молодших дітей. Прагнення до взаємного обміну знаннями, уміннями і навичками стимулює процес взаємодія, а також сприяє формуванню гуманістичної спрямованості спілкування.

Незалежно від того, в якому руслі вивчається спілкування і яке визначення йому дається, можна прослідкувати певну єдність змісту цього поняття. Численні дослідження з проблеми спілкування дають підстави дійти висновку, що спілкування має універсальне значення у формуванні та розвитку особистості дитини. Тут фактично збігаються думки усіх дослідників проблеми спілкування. Спілкування є основним каналом і чинником впливу на особистість дошкільника, розвитку в нього моральних почуттів, переконань, формування моральної поведінки. Потреба дитини в спілкуванні тісно пов'язана з потребою у взаєморозумінні, в емоційному співпереживанні.

Проведений нами аналіз практики виховної роботи в закладі дошкільної освіти і дані констатувального етапу експерименту засвідчують, що в різновікових групах не завжди переважають дійсно гуманні взаємини. У 17 % ситуацій, що спостерігалися нами, зафіксовані прояви підвищеної конфліктності, грубості, відсутності поваги дітей один до одного. Виявлена низка причин цього явища: нерідко рівень, на якому вирішуються моральні проблеми в групі старших дошкільників, не відповідає вимогам і можливостям, які дозволили б зробити перебування дітей у групах педагогічно доцільним; незнання педагогами методів і прийомів формування гуманістичної спрямованості спілкування в умовах груп старших дошкільників дитячого садка, що багато в чому є наслідком недостатньої розробленості означеної проблеми в педагогічній науці; відсутність по-справжньому гуманістичного стилю спілкування і взаємин між дорослими і дітьми, іншими словами – відсутність прикладу належної поведінки, а звідси – брак позитивних взаємин.

Тому, організовуючи роботу з дітьми в різновіковій групі з формування гуманістичної спрямованості спілкування, ми виходили з позиції Н. Цуканової, яка вважає, що з психологічної точки зору відповідальність за здійснення гуманних вчинків виникає тоді,

коли здійснюється вихід за межі особистої ситуації. Враховуючи, що в дошкільному віці відповідальність за здійснення гуманної поведінки зароджується у таких видах діяльності, що потребують результату на користь інших, а також забезпечують набуття соціально значимих якостей як доброта, чуйність самим суб'єктом, ми вважали, що ефективним методом навчання переносити уміння гуманістично спрямованого спілкування у щоденну практику дітей є спілкування у різновіковому колективні. Це підтверджується зокрема дослідженням Є. Герасимової, яка засвідчують той факт, що старші діти, як правило, ставляться до молодших із більшою симпатією, виявляють щодо них чуйність, доброзичливість, емпатійність. З огляду на це, ми вважали за необхідне для тренінгу вмінь гуманістично спрямованого спілкування забезпечувати їх щоденне спілкування на гуманних засадах. Старших дошкільників ми налаштовувати на те, що про менших потрібно піклуватися, завжди пропонувати свою допомогу, виконувати своєрідну роль "наставників" і бути прикладом для наслідування.

Старші діти із задоволенням виконували роль старших товаришів, наставників, можна сказати навіть опікунів молодших дітей. В залежності від ситуацій, що виникали, шкодували їх, вислуховували, надали допомогу в грі, коли ті її потребували. Для цього ми організовували спільну ігрову діяльність молодших і старших дітей, спільні прогулянки, свята тощо. Спостерігаючи за старшими дітьми в новій ролі ми помітили, що фактично всі діти впоралися з поставленим завданням самостійно, і лише четверта частина всіх дітей зверталась за допомогою до вихователя. Діти досить серйозно поставились до виконання своєї ролі, турбувалися про малюків, опікувалися ними, захищали їх у разі потреби. Разом з тим, спілкування в різновіковій групі позитивно позначалось і на молодших дітях, оскільки вони вчились бувати своє спілкування з дотриманням гуманістичних прикладів.

Таким чином, різновікова група позитивно вливає на формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей. Молодші діти спостерігають за старшими, надихаються їх прикладом і впевнюються у досяжності власних цілей. Допомагаючи молодшим, старші діти закріплюють знання, зміцнюють самооцінку, вчаться нести відповідальність за свої вчинки.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ

Гаєвська А.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, завжди був і залишається актуальною проблемою серед науковців, педагогів і батьків.

У корекційній педагогіці методи допомоги дітям з ТПМ досліджували (Н. Баль, А. Бітова, С. Гайдукевич, Л. Каліннікова, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, М. Шеремет та інші). Вони ґрунтуються на вченнях Л. Виготського, О. Лурія, П. Гальперіна, даних нейропсихології, нейролінгвістики, неврології, спеціальної педагогіки та інших наукових досліджень, що вивчають розвиток дитини.

В спеціальній літературі під поняттям «тяжкі порушення мовлення» (ТПМ) розуміють низку розладів мовлення (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання), які супроводжуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня. Спільним фактором цих порушень є різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту.

Особливу роль у роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення відіграє логопед. Крім загальновідомих критеріїв роботи педагога, він повинен володіти адаптованим мовленням, бути спостережливим, вміти розвивати дотики та відчуття, забезпечити зворотній зв'язок з дитиною.

Навчання та виховання дітей з тяжкою мовленнєвою патологією має здійснюватися з позиції індивідуально-диференційованого підходу, що передбачає врахування особливостей кожної дитини і групи в цілому.

Для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з ТПМ доцільно використовувати бесіду, оскільки вона – один з основних методів розвитку діалогічного мовлення. Розмовляючи з дітьми про побачене, про те, що їх вразило, про пережите ними, логопед розвиває і збагачує мову. Розмови з дітьми сприяють розширенню словника, виховують інтерес і увагу до слова, вміння з'ясовувати, співвідносити слово з образом, з уявленням.

Розвиткові діалогічного мовлення сприяє також створення спеціальних мовленнєвих ситуацій. Вони спрямовані на розвиток уміння домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, висловлювати співчуття, доводити свою позицію. Для застосування цього прийому варто використовувати наочність, наприклад, спеціально дібрані сюжетні картинки або серію картин. Дитині пропонують зіграти віртуальний діалог між персонажами, зображеними на картині.

Іншим результативним методом роботи логопеда з дітьми є гра – важливий показник особистісного та соціального розвитку дитини. У процесі гри діти легко запам'ятовують нові слова, не помічаючи навчального процесу, описують свої дії, що сприяють розвитку мовлення. Взаємозв'язок пізнання, спілкування і діяльності дитини є основою мовленнєвої діяльності, знімає емоційні розлади, розвиває комунікативні здібності, формує соціальні цінності й потреби у самовираженні, навики саморегуляції, розширює коло інтересів.

Ігри у роботі з дітьми з ТПМ можуть бути різні: дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові, ігри-драматизації, пальчикові ігри.

Ігри, які проводяться з дітьми з порушеннями мовлення на різних етапах роботи, повторюються, поступово ускладнюючи не тільки зміст мовного матеріалу, але й правила кожної гри. Головним критерієм підбору гри є врахування мовленнєвих можливостей дитини і ступінь її участі в грі.

Враховуючи вищесказане, можна зауважити, що провідною діяльністю у роботі з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення є мовленнєво-ігрова діяльність (спілкування та гра), які взаємозалежні та використовуються комплексно. Але результативними вона є лише при дотриманні певних психолого-педагогічних умов і, звичайно, при постійній турботі з боку корекційних педагогів та батьків.

ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Герасимів В. В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Марчук Г.В., старший викладач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

На всіх етапах розвитку людського суспільства мораль відігравала значну роль у становленні та розвитку особистості, але одночасно була і регулятором діяльності, поведінки та відносин. Саме дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні якості та моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку дитини дошкільного віку.

Поняття «моральні якості особистості» дуже складне. Воно дозволяє виділити в суспільному житті і схарактеризувати з морального погляду найтиповіші риси поведінки людини.

Проблему виховання моральних якостей дітей дошкільного віку досліджували педагоги-дослідники: Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, Н. Виноградова, Г. Годіна, Л. Загік,

В. Котирло, Л. Князєва, Т. Маркова, В. Нечаєва, Л. Островська, Т. Поніманська, Т. Титаренко та інші.

Виховання моральних якостей потрібно розпочинати з молодшого дошкільного віку, оскільки діти прагнуть до спілкування, уважного ставлення до себе, визнання їхньої самостійності.

Важлива роль у вихованні моральних якостей відводиться вихователю, який має розвивати гуманність дитини, почуття національної і власної гідності у поєднанні зі скромністю, чесністю і правдивістю, патріотизм та працьовитість.

Суть процесу виховання моральних якостей полягає у взаємодії вихователя і дитини з метою прилучення її до моральних цінностей суспільства, формування морального досвіду, виховання морально-вольових якостей особистості, мотивів поведінки.

Гра, як провідна діяльність дітей дошкільного віку є універсальним засобом виховання моральних якостей дітей усіх вікових груп. Вона відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої самостійності, ініціативи, творчості, імпровізації, перевірці себе.

На думку К. Д. Ушинського, гра – це могутній виховний засіб, який виробило людство і тому в ній істотна потреба людської природи. У ігровій діяльності певна моральна норма чи позиція ніколи не нав'язується, не є оголеною, а випливає з сюжету гри, як підтекст, як повчальний висновок, який повинні зробити діти. Ігрова діяльність, закладає основи розвитку моральних якостей, оскільки містить загальнолюдські гуманістичні ідеали, які відповідають віковим особливостям дітей.

Для виховання моральних якостей дітей дошкільного віку найкраще використовувати творчі ігри. Педагогічна цінність творчої гри полягає в тому, що в самому процесі, крім взаємин, визначених змістом, взятою на себе роллю чи правилами, між дітьми виникають стосунки іншого типу – реальні, дійсні, коли діти домовляються про гру, розподіляють ролі, контролюють виконання правил, тощо. Водночас моральні норми і правила, засвоєні в процесі спілкування дітей один з одним і з дорослими, набувають подальшого закріплення в грі.

Моральне виховання у творчій грі обумовлюється її змістом – відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі. Воно з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб.

Ігри акумулюють величезний морально-духовний потенціал, національні цінності. Широке використання різноманітних ігор у закладі дошкільної освіти зумовлено тим, що діти люблять гратися, оскільки це основний вид їхньої діяльності. У правильно організованих іграх за нескладним сюжетом може бути прихований глибокий філософський і моральний зміст.

Отже, виховання моральних якостей у дітей дошкільного віку – це спрямований, планомірний вплив на моральний розвиток дитини через організацію умов, в яких формується її емоційна, світоглядна сфери та поведінка, відповідно до суспільних норм та морально-етичних цінностей.

Творча гра є школою моралі, але не моралі в уявленні, а моралі в дії. Моральні якості, сформовані в грі, впливають на поведінку дітей у повсякденному житті.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Гілянчук В.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Проблема розвитку пізнавальної активності дошкільників знайшла відображення у державних документах. Зокрема, оновлений Державний стандарт дошкільної освіти України

визначає як складову змісту Базового компонента дошкільної освіти освітню лінію «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», акцентуючи увагу на необхідності формування в дітей уміння планувати свою пізнавальну діяльність, знаходити нове в знайомому та знайоме в новому, радіти зі своїх відкриттів, виявляти інтерес до дослідництва, експериментування з новим матеріалом.

Пізнавальний інтерес − це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку дитини (В. Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О. Савченко), викликає продуктивну роботу (В.І. Лозова), змінює способи розумової діяльності (Г. Щукіна), є умовою розвитку творчої особистості (М. Алєксєєва).

Дослідники в галузі педагогіки і психології Л. Арисова, Ш. Ганелін,

В. Давидов, Л. Занков, О. Ковшар, В. Лозова, Т. Шамова, Г. Щукіна розглядали пізнавальну активність в межах старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Вони визначили, що якість освіти нині − це не набуття дитиною певної суми знань, а її вміння здобувати їх самостійно. Тож актуальною є проблема підвищення пізнавальної активності дітей. Як зацікавити дитину, викликати в неї бажання вчитися, пізнавати, розмірковувати, робити висновки?

Рівень розвитку пізнавальної активності зумовлюється індивідуально-психологічними особливостями та умовами виховання. Двома основними чинниками, які впливають на розвиток пізнавальної діяльності є :

- природна дитяча допитливість;
- стимулююча діяльність педагога.

Педагогічні умови за Г. Щукіною, дотримання яких сприяє формуванню, розвитку і зміцненню пізнавальної активності старших дошкільників.

Перша умова − максимальна опора на активну розумову діяльність дитини. Це − ситуації рішення пізнавальних завдань, ситуації активного пошуку, здогадок, роздуми, ситуації розумового напруження, зіткнень різних позицій, в яких необхідно розібратися самому, стати на певну точку зору.

Друга умова – організація процесу розвитку, навчання і виховання на оптимальному рівні розвитку дітей. Ця умова забезпечує зміцнення і поглиблення пізнавального інтересу на основі того, що навчання систематично і оптимально удосконалює діяльність пізнання, її способи та вміння.

Третя умова − це емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу.

Четвертою умовою є сприятливе спілкування. Ця група умов відносини «дитина − вихователь», «дитина − батьки і близькі», «дитина − колектив». Кожне з цих відносин може вплинути на зацікавленість, як у позитивному, так і в негативному напрямку.

Педагог Н. Короткова висвітлює умови, за яких можливий повноцінний розвиток пізнавальних інтересів дошкільників:

- наявність розвивального середовища для організації пізнавальної діяльності – це розумно створене місце для пізнавальної діяльності дитини з добором іграшок чи необхідного обладнання і матеріалів (наприклад, для експериментування) з урахуванням індивідуально-вікових особливостей;
- створення безризикового середовища для пізнання − це середовище, у якому наявна позитивна, емоційно тепла атмосфера спілкування без негативного оцінювання дій дитини та критичних зауважень щодо вибору нею об'єктів пізнання чи відповідних цьому дій;
- розширення інформаційного поля − допитливість старших дошкільників вже стосується подій, які відбуваються у соціальній сфері (стосунки між дітьми, дорослими,

родичами), звичаїв українського народу, моральних категорій (добро, справедливість тощо), інтересу щодо подій, які відбуваються в країні, просторових і часових зв'язків;

- стимулювання пізнавальної активності та мислення (тільки активна дитина може пізнавати світ).

Важливо, щоб педагог враховував вище зазначені умови. Це сприятиме кращому, швидшому засвоєнні дітьми знань, умінь та навичок. Адже активізується пізнавальний інтерес, що є невід'ємною складовою успішного навчання та виховання дошкільників.

Отже, пізнавальна активність дошкільників є однією з найактуальніших у теорії психологічної та педагогічної науки, оскільки активність є необхідною умовою формування розумових якостей дітей-дошкільників, їх самостійності, ініціативності, творчості. Ми узагальнили умови активізації пізнавальної активності дошкільників. Такі умови мають високу педагогічну цінність, адже сприяють виникненню інтересу у дітей. Саме це є важливим питанням у навчально-виховному процесі, тому що нині педагоги перебувають у пошуку інструментів, використовуючи які можна забезпечити ефективніше сприйняття дошкільниками інформації.

ВИХОВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАВДАННЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Гладковська М. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Джеджера К.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики актуалізується завдання забезпечення безпеки підростаючого покоління, збереження та зміцнення здоров'я кожної дитини. Важливість цієї проблеми підтверджується тим, що вона увійшла до змісту державної освітньої політики України і отримала відображення у низці нормативно-правових актів (законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній доктрині розвитку освіти, програмі «Здоров'я»).

Зазначене завдання висвітлено і в змісті дошкільної освіти. Саме з нього починається характеристика освітньої лінії «Особистість дитини» Базового компоненту дошкільної освіти в Україні. Окрема увага у цьому документі приділяється питанню формування безпечної поведінки дошкільників і висувається вимога щодо навчання дітей диференціювати поняття «безпечне» і «небезпечне», усвідомлювати важливість безпеки життєдіяльності (власної та інших людей), дотримуватись правил безпечної поведінки.

Виховання безпечної поведінки є предметом наукового аналізу дослідників (Т. Андрущенко, О. Богініч, А. Богуш, Є. Вільчковський, С. Волковй, Н. Денисенко, О. Долинна, Н. Жеребцова, О. Кононко, О. Лоза, Л. Лохвицька, І. Луценко, Л. Макаренко, Г. Навроцька, І. Назарчук, О. Полуян, І. Різниченко, К. Щербакова), які надають важливого значення пошуку оптимальних шляхів реалізації зазначеного напряму в закладах дошкільної освіти.

Зокрема Н. Жеребцова та О. Полуян пропонують дотримуватися в організації роботи з виховання безпечної поведінки принципів системності, урахування умов проживання, інтеграції, взаємодії закладу дошкільної освіти й сім'ї.

На думку автора програми «Про себе треба знати, про себе треба дбати» Л. Лохвицької, зазначена вимога передбачає планування і здійснення освітнього процесу в такий спосіб, щоб домінантними були оздоровчі завдання, а здоров'я становило якісну передумову безпеки життєдіяльності дошкільників.

Згідно з твердженням дослідниці, виховання безпечної поведінки має базуватись не на залякуванні на кшталт «не чіпай», «не ходи», «не роби», «не можна», а на цілеспрямованому

і систематичному ознайомленні дітей з інформацією про власний організм та правила догляду за тілом, профілактику впливу небезпечних і шкідливих чинників, вироблення схеми дій в умовах надзвичайних ситуацій. У результаті, на думку вченої, «сформовані в дітей початкові знання про зміцнення і збереження здоров'я, вміння убезпечити себе стануть регулятором їхньої поведінки у повсякденному житті, а слова: «Попередити, врятувати, допомогти» – їхнім гаслом».

Цілеспрямована педагогічна робота щодо виховання у дітей почуття особистої безпеки, формування елементарних навичок самозахисту в навколишньому середовищі передбачає ознайомлення з джерелами небезпеки в довкіллі (у природі, поміж людей, серед предметів); з причинами виникнення небезпечних ситуацій; зі шляхами запобігання їм; з негативними наслідками нехтування правилами безпеки. Важливим є навчити дошкільників захистити та врятувати себе. Щоб дитина могла піклуватись про свою безпеку та безпеку інших, необхідно сприяти формуванню її свідомому ставленню до життя, усвідомленню пріоритету безпеки і здоров'я.

Важливим етапом у формуванні навичок безпечної поведінки є молодший дошкільниий вік. Адже молодші дошкільники активно цікавляться своїм тілом, орієнтуються в ознаках хвороби, можуть засвоїти нескладні правила,які стосуються запобігання простудним захворюванням, поведінки під час лікування, захисту від ушкоджень. Варто врахувати й те, що діти цього віку здатні дотримуватися елементарних правил безпечної поведінки відносно інших дітей.

Водночас засвоєння таких простих настанов вимагає наполегливої роботи педагогів. Узагальнюючи висновки А. Богуш, О. Долинної, Н. Жеребцової, Н. Кутеньової, Л. Лохвіцької, І. Резніченко, В. Цісельської можна стверджувати, що основними її напрямами мають бути: створення безпечного розвивального середовища в закладі дошкільної освіти; діагностування та моніторинг стану сформованості навичок безпечної поведінки молодших дошкільників; розширення уявлень молодших дошкільників про правила безпеки та їх закріплення (в повсякденній та ігровій діяльності, під час занять, читання та обговорення творів художньої літератури, спостережень).

При цьому варто погодитись з думкою Н. Жеребцевої та О. Полуян про те, що така робота має здійснюватись відповідно до чіткого плану, шляхом підготовки педагогів до її реалізації, а також з допомогою батьків вихованців.

Таким чином, завдання виховання безпечної поведінки в дітей молодшого дошкільного віку має здійснюватися комплексно, цілеспрямовано, із використанням ефективних методів та прийомів та у налагодженні співпраці закладу дошкільної освіти із батьками.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ

Гнатюк О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

В умовах фундаментальної перебудови системи освіти в Україні посиленої уваги державою приділяється проблемі виховання дітей з проблемами розвитку.

Вивченню психічних та фізичних особливостей дітей з проблемами розвитку та пошуку засобів корекційного впливу присвятили свої дослідження Н. Бастун, М. Рейдибойм, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліна, С. Шевченко, Н. Ципіна та ін. Надзвичайно важливого значення в корекційному навчанні дітей із проблемами розвитку набувають формування комунікативних умінь. Учені (В. Лубовський, М. Певзнер, О. Слєпович та ін.) зазначають, що розвиток мовлення тісно пов'язаний з формуванням наважливіших психічних функцій

дитини: саме через мовлення трансформується логіка мислення дитини, вміння усвідомлювати сприйняти та виражати його чітко і логічно. Розвиток мовлення багато в чому визначає також успішність процесів когнітивного та емоційного розвитку дитини.

Мета нашої наукової розвідки – проаналізувати формування комунікативних умінь дітей з проблемами розвитку.

Комунікативні уміння – це мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і способів діяльності за оптимальними параметрами свідомого довільного і усвідомленого варіювання під час вибору і поєднання мовленнєвих операцій (навичок) залежно від мети, ситуації, спілкування і співрозмовника, з яким відбувається комунікація. Вони мають творчий характер, тобто потребують уміння швидко орієнтуватися в умовах спілкування, які ніколи не повторюються повністю, щоразу слід заново добувати потрібні мовні засоби, користуючись мовленнєвими навичками і т. ін. Оволодіти такими мовленнєвими вміннями – означає вміти правильно добирати стиль мовлення, підпорядковувати форму мовного виразу завданням спілкування, вживати найефективніші (для цієї мети і для цих обставин), найточніші і виразні мовні засоби, враховуючи необхідність екстралінгвістичних факторів (міміки, жестів, інтонації і т.п.).

У повсякденному слововживанні під поняттям «уміння» найчастіше розуміють звичні дії, тобто дії, які внаслідок багаторазових вправ виконуються легко, швидко та відносно досконало, особливо коли йдеться про способи виконання якоїсь складної дії. Комунікативні вміння забезпечують одночасну активну взаємодію, само презентацію особистості в цілому, а саме її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості моральних якостей.

Т. Піроженко під комунікативними уміннями розглядає спроможність виконання складних комплексних мовленнєвих дій, що забезпечують здійснення відповідної діяльності, в основі якої лежить спілкування. Дослідник вказує, що комунікативні вміння – це насамперед нестандартні, творчі мовленнєві дії.

Комунікативні вміння є складним системно-інтегративним поняттям, яке відбиває здатність індивіда до здійснення комунікативної діяльності, спроможність сприймати та породжувати цілісні мовленнєві висловлювання (тексти) відповідно до конкретної ситуації спілкування і має творчий характер.

Процес формування комунікативних умінь дітей із проблемами розвитку має свою специфіку, зумовлену їх віковими та функціональними особливостями. Проведене пілотажне дослідження дітей з проблемами розвитку засвідчило, що прояви комунікативної некомпетентності у дітей виникають внаслідок порушення комунікативної діяльності. Означені порушення носять комплексний характер й стосуються комунікативно-інформаційних, соціопрагматичних та емоційно-виразних груп комунікативних умінь.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу проблеми формування комунікативних умінь, урахування особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із проблемами розвитку і результатів пілотажного дослідження, нами було визначено три критерії сформованості комунікативних умінь: комунікативно-інформаційний, соціопрагматичний, емоційно-виразний. Зміст кожного критерію розкривається через сукупність відповідних показників комунікативних умінь: 1) правильність мовлення, багатство словника, наявність формул мовленнєвого етикету; 2) відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації, ініціативність та доречність висловлювання; 3) наявність мовних та немовних засобів виразності, прогнозування висловлювання згідно з мовленнєвою ситуацією. На підставі розробленої системи критеріїв нами створено експертну методику визначення рівня сформованості комунікативних умінь дітей із проблемами розвиту. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що діти із проблемами розвитку продемонстрували низький рівень сформованості комунікативних умінь за всіма критеріями.

З метою формування комунікативних умінь дітей із проблемами розвитку було розроблено спеціальну методику, в основу якої була покладена ідея реалізації принципів особистісно-орієнтованої моделі взаємодії логопеда з дітьми в освітньому просторі. За допомогою методики у дітей передбачалось сформувати групу комунікативних умінь: вміння

обирати стиль мовлення відповідно до ситуації спілкування; відбирати і використовувати мовні засоби відповідно до теми, основної думки, стилю мовлення; будувати і оформляти висловлювання; дотримуватись основних правил етики спілкування.

В умовах цілеспрямованого, систематичного та послідовного навчання за спеціальною методикою дошкільники виявили здатність до успішного формування провідних комплексів комунікативних умінь.

ПРИКЛАДНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКИ (АВА) ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ РАС

Гончук В.В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

АВА – Applied Behavior Analysis – Прикладний Аналіз Поведінки – метод, який передбачає маніпуляцію факторами в навколишньому середовищі для навчання бажаної і корекції небажаної поведінки. На сьогоднішній день АВА-терапія є однією з найбільш ефективних науково обґрунтованих методів корекції поведінки дітей з РАС.

В основі АВА лежить теорія біхевіоризму, яка базується на принципі контролю значущих для клієнта стимулів в оточуючому середовищі. АВА-терапія – це наукова дисципліна, метою якої є вивчення поведінки як об'єкту дослідження.

В АВА вивчаються принципи та закони поведінки, тобто процеси, що лежать в основі впливу на поведінку, а також відбувається практичне застосування цих принципів. Цей метод ефективно застосовується в реабілітації дітей з розладами аутичного спектру (РАС), а також з розладами мови й поведінки, з метою формування необхідних соціально-побутових навичок і соціально значущої поведінки. В основі АВА-терапії лежить розуміння взаємозв'язку поведінки і середовища. Поведінка розглядається як всі можливі дії дитини. Середовище включає в себе всі фізичні і соціальні фактори, які можуть впливати на зміни в поведінці.

Сфери, в яких застосовується АВА:

- корекційна робота та реабілітація дітей з аутизмом;
- розробка навчальних технологій;
- корекція поведінкових і психічних розладів.

АВА-терапія ефективна саме для роботи з дітьми із аутизмом та іншими розладами психічного спектру, тому що:

1. АВА бере до уваги специфічні характеристики дитини з аутизмом. У практиці прикладного аналізу поведінки кожен випадок індивідуальний, оскільки всі люди відрізняються один від одного, вони мають різну історію, досвід сімейного життя, навчання в школі, переваги тощо. Таким чином, будь-який поведінковий план адаптується під унікальну життєву ситуацію кожної дитини.

2. Робота ведеться над функціональними цілями для навчання за допомогою ефективних методик.

3. Відбувається постійний моніторинг ефективності методів, які застосовуються і своєчасна корекція навчальної програми.

Ригідність поведінки є однією з характерних ознак аутизму й багатьох інших психічних розладів. Завдання АВА-терапії полягає в подоланні такої ригідності за допомогою навчання безлічі зразків поведінки й формування навичок узагальнення для реальних життєвих ситуацій.

Мотивація грає ключову роль в створенні середовища, необхідного для навчання. Підкріплення – це зміни в середовищі, які слідують за поведінкою та підвищують вірогідність повторення цієї поведінки в майбутньому. Підкріплення буває позитивним та негативним. Покарання слідує за поведінкою та знижує вірогідність повторення поведінки в

майбутньому. Спеціалісти не рекомендують розглядати покарання як першочерговий метод впливу на поведінку. Для визначення подальших кроків, необхідно уважно вивчити причини, при яких проблемна поведінка проявляється.

Навчання полягає не просто в повторенні потрібної поведінки, професійний терапіст допомагає переносити дитині правильну модель з однієї ситуації в іншу. Найважливішою складовою у досягненні успіху є безпосередня участь батьків у програмі АВА. Позитивні результати з'являються досить швидко. Згідно з дослідженнями засновника даної методики Івара Ловаасa, близько половини дітей, які отримали корекцію за програмою АВА, можуть проходити навчання в звичайній школі.

АВА-терапію слід здійснювати систематично: зміцнювати бажану поведінку, удосконалювати навички адаптування та зменшити небажану поведінку. Навчання відбувається крок за кроком, тобто складні навички діляться на компоненти, які викладаються окремо, а нові навички перетинаються з раніше освоєними так, що процес навчання схожий на побудову піраміди. Участь сімей в терапії дитини дуже важлива і здійснюється через регулярний контакт та обмін інформації між інструктором та батьками дітей

Отже, метод прикладного аналізу поведінки (АВА) – це цікава та унікальна поведінкова технологія, яка дає можливість вивчати вплив факторів навколишнього середовища на поведінку дитини з аутизмом і змінювати її, тобто маніпулювати цими факторами. Ідея програми АВА полягає в тому, що будь-яка поведінка тягне за собою наслідки. Метод АВА-терапії допомагає модифікувати поведінку дитини, набути їй певних знань, умінь та навичок, соціалізуватися.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ТА ЛОГОПЕДІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Готовність педагога працювати з обдарованими дітьми визначається наявністю у нього теоретичних знань і практичного досвіду, які лежать в основі особливої особистісної позиції у ставленні до обдарованої дитини. Аналіз наукових джерел з проблеми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (Г. Бєлєнька, А. Богуш, Т. Пониманська, Л. Кідіна, Х. Шапаренко тощо) та логопедів-дефектологів (М. Шеремет, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Л. Федорович та інші) дозволяє констатувати, що питання підготовки майбутніх вихователів та логопедів до роботи з обдарованими дітьми не отримали належного розкриття. У той же час, психологічні дослідження доводять, що обдарованість, як складне психологічне явище, невіддільна від цілісної особистості, розвивається впродовж життя, тому її вивчення повинно проводитися на різних стадіях онтогенезу, починаючи з раннього та дошкільного дитинства (Н. Лейтес, П. Торренс, І. Іщенко, О. Бєлова). Про цьому багато авторів вказують на виключно важливе значення саме перших років життя дитини для розвитку її обдарованості та творчості (Г. Доман, Л. Венгер, О. Матюшкін, О. Савенков тощо).

Поглиблення наукових уявлень про сутність обдарованості та її прояви на різних етапах життя людини привертають увагу до таких аспектів проблеми, які ще донедавна сприймалися як парадоксальні. Йдеться про пошук обдарованих серед тих категорій дітей, яких інколи називають особливими (Н. Лейтес, М. Карне): дітей з вадами сенсорного чи фізичного розвитку, з затримками мовленнєвого розвитку тощо. На жаль, нашому суспільству притаманне певне стереотипне сприйняття дитини з вадами розвитку (у тому числі і з логопедичними проблемами), при якому наявний у неї недолік стає немов би всеохоплюючим, затуляє всі інші особливості дитини, що, безумовно, не дозволяє побачити у цій дитині жодних ознак обдарованості.

У власній системі підготовки майбутніх педагогів (вихователів закладів дошкільної освіти, логопедів) до роботи з обдарованими дітьми виходимо з необхідності формування у них особливої особистісної позиції у ставленні до обдарованої дитини. Її важливими компонентами є: позитивна «Я-концепція»; прийняття обдарованої дитини такою як вона є, любов та доброзичливе ставлення до неї; налаштованість на пізнавальне спілкування і співробітництво з дитиною; підтримка та розвиток інтересів дитини до пізнання різноманітних сторін навколишньої дійсності; відкритість до будь-яких форм дитячої творчості. Педагог, який працює з інтелектуально обдарованими дітьми, повинен володіти певними професійними та особистісними якостями. Серед них особливо важливі неупередженість, творчий, нетрадиційний особистий світогляд, знання обдарованої дитини, її потреб та інтересів, розвинений інтелект та широкі інтереси, емоційна стабільність, врівноваженість, гнучкість, динамічність поведінки, здатність переглядати свої погляди, самовдосконалюватися; почуття гумору, здатність ставитися до дитини не лише як до носія обдарованості, а як до особистості з її сильними та слабкими сторонами тощо. І це так само стосується фахівців у галузі спеціальної освіти (логопедів, дефектологів), як і педагогів дошкільних навчальних закладів. Більше того, як зауважує М. Карне, саме у педагогів, підготовлених для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, є суттєва перевага, яка полягає у тому, що вони вміють здійснювати диференційоване навчання та складати індивідуальні навчальні програми. Крім того, саме у результаті їхнього корекційного впливу, унаслідок якого недоліки дитини певною мірою компенсовані чи пом'якшені, може виявитися дійсна її обдарованість.

У роботі зі студентами головним вважаємо не стільки опанування теоретичними знаннями, хоча й ознайомлення з теорією (історією поглядів на обдарованість як психологічний феномен, концепціями обдарованості, її типологією тощо) має місце. Основним завданням теорії є закладання основи для вироблення у завтрашніх вихователів та логопедів власного погляду на їх роль у розвитку здібностей кожного вихованця, формування готовності до виявлення та підтримки обдарованих дітей в умовах навчального закладу. Це можливо лише за умови використання у навчальному процесі інтерактивних форм організації усіх видів навчальної діяльності. Здійснивши порівняння традиційного та інтерактивного навчання, М. Томашевська доводить, що вони відрізняються в усіх основних елементах освітнього процесу: інтерактивне навчання передбачає таку форму організації пізнавальної діяльності, коли кожен суб'єкт включений у процес навчання, організоване у формі взаємодії, діалогу – як між викладачем і студентами, так і між самими студентами. Тому традиційні лекції варто замінили на мультимедійні, що забезпечить наочний супровід, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії, здатні створити умови для активної участі студентів у навчальному процесі, побудувати лекційне заняття на основі залучення студентів до само- та взаємонавчання.

Деякі теми свідомо не виносяться на лекції, а пропонуються у формі колективних проектів для самостійної навчально-дослідницької роботи. Розділившись на підгрупи, студенти колективно готують матеріал з визначеного питання, який вони повинні будуть презентувати під час практичного заняття. Наприклад, до теми «Виявлення обдарованості та здібностей дітей» кожна підгрупа готує доповідь з мультимедійним супроводом, проводить короткий тренінг по застосуванню діагностичних методик. Працюючи з цієї теми з майбутніми логопедами, варто їхню увагу звернути на аналіз методики виявлення обдарованих та талановитих дітей, розробленої американськими психологами університету штату Іллінойс для програми «RAPYNT» (для дітей, що мають сенсорні та фізичні недоліки).

Розвитку творчих та педагогічних здібностей студентів сприяє також робота над мультимедійним проектом «Життя видатних дітей».

ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Гречун І. П. здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Формування освіченої, творчої особистості є одним із першочергових завдань модернізації освіти в Україні. Ідея самоцінності, унікальності дитини, необхідності розвитку її творчого потенціалу дістала відображення в нормативних актах нашої держави: у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти.

Серед творчих проявів дошкільників особливе місце посідає словесна творчість як вищий щабель мовленнєво-творчої діяльності, що визначається багатьма вченими як один із видів художньої творчості, що виникає під впливом творів мистецтва, а також вражень від навколишнього життя, і характеризується самодостатністю, знаходить втілення у створенні дітьми різних типів усних зв'язних висловлювань.

Серед розмаїття видів діяльності, в яких відбувається розвиток словесної творчості, у дошкільній педагогіці виокремлюють художньо-мовленнєву діяльність.

Проблему художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку науковці розглядали різнопланово: у психологічному аспекті (Л. Виготський, П. Гальперин, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Запорожець, С. Карпова, Г. Леушина, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Л. Щерба); в педагогічному аспекті (Ю. Аркін, Є. Водовозова, І. Зимня, Н. Карпинська, В. Одоєвський, І. Срезнєвський, К. Ушинський, В. Сухомлинський); у лінгводидактичному аспекті (Т. Алієва, О. Артемова, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, В. Захарченко, С. Ласунова, Л. Федоренко, С. Чемортан, Л. Шлегер).

У дослідженні А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик «художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку» визначається як специфічний вид діяльності, що пов'язаний зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням, і впродовж якої використовуються різні жанри художнього слова.

Дослідниками визначено такі види художньо-мовленнєвої діяльності: образотворчо-мовленнєва (вид художньо-мовленнєвої діяльності, у якій мовленнєві дії підпорядковуються меті та змісту образотворчої діяльності дитини для її духовного збагачення і морального спрямування); музично-мовленнєва (один із видів художньо-мовленнєвої діяльності, що пов'язаний із вербалізацією музичних образів у різних типах висловлювання, які сприймає чи відтворює дитина в різноманітних способах музично-ритмічної активності); літературно-мовленнєва (сприймання, елементарний аналіз літературних творів і словесна творчість під впливом художніх вражень).

У кожному з видів художньо-мовленнєвої діяльності мовленнєва творчість виступає у відповідних різноманітних формах, за рахунок чого відбувається їх взаємодія і взаємозбагачення.

Змістова сторона художньо-мовленнєвої діяльності складається з різних видів компетенцій, які є показниками готовності дитини до здійснення цієї діяльності. Серед них: когнітивно-мовленнєва (наявність певних знань у дітей про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворити зміст знайомих творів, назвати автора твору, впізнати твір за його уривком чи ілюстрацією, прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки), поетично-емоційна (здатність дітей виразно читати вірші, здійснювати елементарний художній аналіз віршів), виразно-емоційна (вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності й вдало їх поєднуючи), оцінювально-етична (здатність дитини свідомо аналізувати поведінку

героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати моральні та естетичні оцінки), театрально-ігрова (це наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах).

Завдання формування художньо-мовленнєвої компетенції в дітей дошкільного віку: ознайомити дітей з фольклорними творами, творами письменників-класиків, сучасних українських письменників, зарубіжних авторів; навчити дітей слухати і розуміти зміст художніх творів; прищеплювати вміння відтворювати зміст знайомих творів в активній художньо-мовленнєвій діяльності; розвивати поетичний слух, бажання вивчати вірші напам'ять; виховувати виразність художнього читання у процесі відтворення змісту художніх творів; виховувати оцінні судження, адекватні естетичні та моральні оцінки поведінки героїв; формувати самостійність у художньо - мовленнєвій і театрально-ігровій діяльності.

Отже, художньо-мовленнєва діяльність – це діяльність, що виникає під впливом творів мистецтва (літератури, живопису, музики, театру), провідне місце серед яких посідає мистецтво слова; діяльність, що супроводжується образним, виразним мовленням, і створює сприятливі умови для фантазування, вигадування, творчої ініціативи, що є основою словесної творчості дошкільника.

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СЛОВОТВОРЕННЯ

Грицай К., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Однією з важливих складових змісту навчання рідної мови в початковій школі є збагачення словника дітей в процесі вивчення елементів словотвору. Вирішення цієї важливої психолого-педагогічної проблеми є надзвичайно актуальним завданням для шкіл, де навчаються діти із загальними недорозвиненням мови (ЗНМ) і одним з основних навчальних предметів у цих закладах є українська мова, рівень засвоєння якої значною мірою зумовлює якісне оволодіння іншими навчальними дисциплінами, розширює знання про оточуючу дійсність, підвищує рівень розвитку школярів. Під час вивчення рідної мови у молодших школярів із ЗНМ формуються спеціальні мовні знання та вміння, збагачується їхній словниковий запас, виробляються навички усного й писемного мовлення, реалізуються важливі розвивальні та виховні завдання.

Збагачення лексичного запасу молодших школярів із ЗНМ шляхом вивчення елементів словотворення є одним із основних напрямків розвитку мовлення, який необхідно реалізувати під час вивчення граматики, морфології та орфографії. Зазначений напрям дослідження важливий, оскільки створює умови для роботи над лексикою, орфографією та словотвором не лише в початкових, але й у середніх та старших класах.

Мета нашої наукової розвідки – розробити шляхи формування лексичних умінь засобами словотворчої роботи, визначити її місце в загальній системі навчання мови і мовлення;

Психолого-педагогічні дослідження, присвячені процесу оволодіння дітьми мовленням (О.М.Гвоздєв, С.Ф.Жуйков, А.В.Захарова, А.К.Маркова, В.К.Орфінська та ін.), показали, що початок оволодіння лексико-граматичним рівнем у дітей пов'язаний із засвоєнням основ словотворення, у процесі якого відбувається збагачення словника дитини. Система морфологічної словозміни починає формуватися в онтогенезі з раннього віку (Д.М.Богоявленський, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія), дитина починає засвоювати систему морфологічного словотворення і відповідно певною мірою оволодіває морфологічною системою рідної мови.

Науковцями (Л.С.Вавіна, Р.Є.Левіна, В.В.Тарасун, Є.Ф.Соботович та ін.) встановлено, що рівень розвитку мовлення дітей з ЗНМ значно нижчий у порівнянні з їхніми однолітками без патології; можливості сприймання мовлення у таких школярів обмежені, гальмується процес засвоєння ними знань і набуття певних умінь і навичок.

Результати досліджень Л.Ф.Спірової, В.В.Тарасун, В.В.Тищенка, Н.В.Чередніченко, М.В.Шевченко та ін., які присвячені проблемам недорозвинення мовлення, засвідчили, що саме у таких дітей наявні значні труднощі при оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови; підтвердили наявність у них порушень усіх систем мови та підкреслили складність оволодіння такими школярами мовними закономірностями.

Проблема вдосконалення мовлення учнів з ЗНМ на лексичному рівні розглядається у зв'язку з засвоєнням ними морфологічного складу слова і елементів суфіксально-іменникового словотворення. Правомірність її постановки витікає з того, що одним з основних джерел збагачення лексики української мови є словотвір, який пов'язаний з лексикою, тому що він виступає основним засобом збагачення словника, та з граматикою, тому що, новоутворені слова оформлюються як граматичні одиниці.

У загальноосвітній школі рекомендації вчених-методистів щодо організації словотворчої роботи, спрямованої на збагачення та активізацію лексичного запасу молодших школярів знайшли своє відображення у дослідженнях М.М.Борсоєва, Н.В.Костроміної, Л.Л.Маркової, Т.Ф.Потоцької, В.П.Савицької, Є.І.Тихєєвої та ін.

Проблема збагачення лексичного запасу в процесі проведення словотворчої роботи передбачає вивчення лінгвістичного матеріалу, який сприяє вдосконаленню засвоєння молодшими школярами із ЗНМ похідних слів. Актуальність такої роботи підкреслюється у концепції державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку, автор якої (В.В.Тарасун) наголошує на необхідності змін у системі викладання української мови в нових соціальних умовах України.

Науковий аналіз теоретичних джерел показав, що у багатьох з них намічено загальні підходи до організації роботи над збагаченням лексичного запасу учнів із загальним недорозвиненням мовлення у процесі вивчення елементів словотвору.

Водночас, як у науковій, так і в методичній літературі не розроблено найбільш раціональні прийоми збагачення словника молодших школярів із ЗНМ у процесі вивчення елементів словотворення. Не описано методику збагачення лексичного запасу учнів із ЗНМ під час проведення словотворчої роботи з використанням системи вправ, які сприятимуть свідомому засвоєнню структури й семантики похідних суфіксальних іменників, що спонукатиме учнів із до практичного вживання похідних слів у активному мовленні.

Отже, зазначена проблема залишається актуальною і сьогодні, оскільки мовлення молодших школярів із ЗНМ характеризується недостатнім словниковим запасом, а організація словотворчої роботи, спрямованої на усвідомлення цими учнями взаємозв`язку лексичного значення похідного слова і його морфемного складу досі предметом детального вивчення не була.

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Давидюк І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасні системи освіти багатьох країн орієнтуються на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Зміни освітнього простору в Україні також зазнає істотних змін, пов'язаних із суспільно-політичним життям. Реформи відбуваються в усіх ланках

освіти, зокрема, в дошкільній. Основна мета освіти – виховання гармонійної, всебічно розвиненої особистості.

Розв'язання проблеми розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) має особливе значення, тому що ця патологія позначається на формуванні всього психічного життя дитини.

Учені Н. Гаврилова, Р. Лалаєва, Р. Лєвіна, В. Тищенко, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шеремет та інші звертають увагу на те, що в дітей із загальним недорозвиненням мовлення сюжети бідні й неоригінальні, порушено структуру повідомлення, спостерігається обмеженість у використанні стилістичних засобів.

З метою вивчення рівня сформованості образного мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення ми використовували методику Н. Ільїної «Методика вивчення рівня сформованості образного мовлення дітей старшого дошкільного віку». Ця методика включала чотири блоки, кожен з яких мав шість завдань. Обстеження проводилося за принципом співробітництва дитини і експериментатора. Завдання мали не лише діагностичний, але і навчально-розвивальний характер. Такий стиль проведення констатувального експерименту обумовлений положенням Стосовно нашого дослідження це визначається у фіксуванні наявного рівня розвитку образного мовлення і визначенні потенційних можливостей дошкільників із ЗНМ (встановлення «зони найближчого розвитку»). За результатами виконання дітьми завдань було умовно виділено 4 рівні: високий, достатній, середній, низький. Високого рівня розвитку експресивного мовлення не було зафіксовано. На достатньому рівні було 7% дітей експериментальної і 9% контрольної груп. Незначна кількість – 19% дітей експериментальної і 22% – контрольної груп перебували на низькому рівні розвитку експресивного мовлення. У переважної більшості дітей (74% – експериментальної і 69% контрольної груп) було зафіксовано середні йрівень розвитку експресивного мовлення. Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив недостатній рівень розвитку експресивного мовлення дітей старшого дошкільного віку (як на рівні розуміння, так і використання в мовленні тропів).

Метою формувального експериментального навчання було розробити теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування образного мовлення дітей із ЗНМ, визначити педагогічні умови, що забезпечать успішну реалізацію поставлених завдань, можливість підвищення ефективності роботи з формування образного мовлення в дітей із ЗНМ. Якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту здійснювався порівняно з результатами констатувального етапу дослідження та результатами експериментальної (ЕГ – 20 осіб) і контрольної (КГ – 20 осіб) групи дітей. Контрольні завдання були розроблені аналогічно до завдань констатувального експерименту, але із застосуванням іншого мовленнєвого матеріалу.

Результати проведеної експериментальної роботи з формування образного мовлення у старших дошкільників із ЗНМ показали, що в умовах цілеспрямованого систематичного і послідовного навчання діти цієї категорії здатні істотно підвищити рівень розвитку досліджуваної якості. Корекційна логопедична робота з формування образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ передбачала такі напрями, які реалізувалися в рамках кожної лексичної теми: а) корекція розвитку антонімічних явищ, а саме: розуміння та вживання антонімів; корекція розвитку синонімічних явищ, а саме: розуміння та вживання синонімів; в) формування явищ полісемії, а саме: розуміння та вживання багатозначних слів; г) формування інших засобів образності (тропів, емоційно-оцінної лексики, фразеологізмів, образних порівнянь).

З метою виявлення статистичної значущості та достовірності показників сформованості образного мовлення в дітей із ЗНМ ми порівняли результати виконання завдань формувального етапу дослідження ЕГ і КГ. Згідно з результатами перевірки статистичної значущості виявлено відсутність істотних зрушень у рівнях сформованості образного мовлення в дітей КГ на початку та після проведення формувального етапу дослідження. Таким чином, без упровадження спеціальної системи заходів із формування

образного мовлення розвиток цього процесу відбувається лише незначною мірою та зі значними недоліками.

Отже, проведений експеримент щодо формування образного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення підтвердив ефективність запропонованої методики, доцільність системи завдань і вправ.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІГОР-ГОЛОВОЛОМОК У РОЗУМОВОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Давидюк Т., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

В умовах розвитку сучасних комп'ютерних та інформаційних технологій найбільш актуальною постає проблема людини, яка вміє міркувати, думати, знаходиться у постійному пошуку, вміє приймати нестандартні рішення, керуючись логікою доведення. У зв'язку з цим зміни, що відбуваються в нашій державі, зумовлюють необхідність розумового розвитку та виховання підростаючого покоління.

У програмі розвитку дитини "Я у Світі" вказується на необхідність формування під час найпростіших інтелектуальних ігор-загадок свідомого й вимогливого дотримання правил гри; підтримання позитивних взаємин між учасниками гри – допомоги, виявлення товариськості, справедливості, чесності, доброзичливості.

Сучасна педагогічна і методична література пропонує вихователям різноманітні підходи, методики, технології, методи, засоби, що стимулюють інтелектуальний розвиток дошкільників. На нашу думку, одним з ефективних засобів є ігри-головоломки, які допомагають виховувати у дітей пізнавальний інтерес, здатність до дослідницького і творчого пошуку, бажання і вміння вчитися. Такі ігри викликають значний інтерес у дітей.

Також важливим моментом є те, що під час такої гри діти із задоволенням навчаються, вирішують глобальні завдання. Малюки здобувають нові знання та вміння (а це вимагає вольових і розумових зусиль), відкривають радість пізнання та творчості, в них формується організованість і самостійність.

Аналізуючи роботу з розумового виховання, що проводиться в закладі дошкільної освіти, можна стверджувати, що дуже багато уваги приділяють вихователі цим питанням як на заняттях, так і в повсякденному житті. Разом з тим, на нашу думку, доречно розширити й урізноманітнити засоби розумового виховання. Зокрема, ігри-головоломки в роботі з дітьми старшого дошкільного віку використовуються, проте дуже рідко і вони позбавлені якоїсь системності.

У ході констатувального дослідження нами було проведено анкетування вихователів, для вивчення їхнього ставлення до використання ігор-головоломок в освітньому процесі. У ході спостереження за самостійною ігровою діяльністю дітей, як одного із завдань констатувального етапу, ми з'ясували що інтерес дітей старшого дошкільного віку до ігор-головоломок досить низький і вони більше надають перевагу сюжетно-рольовим та будівельно-конструкційним іграм.

З метою вивчення рівня розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку нами було проведено діагностику розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення) та розумових (мислительних) операцій (аналізу, синтезу, узагальнення).

На формувальному етапі експерименту нами була запропонована реалізація педагогічних умов, які мали за мету забезпечення розумового виховання та розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами ігор-головоломок.

Для реалізації першої педагогічної умови – обізнаність вихователів з іграми-головоломками та їх роллю у розумовому вихованні нами був організований семінар-практикум для вихователів на тему «Роль ігор-головоломок у розумовому вихованні

дошкільників», метою якого було розкрити інтелектуальний потенціал ігор-головоломок, а також ознайомити їх із сучасною літературою, для збагачення ігротеки вихователя іграми-головоломками, дати можливість повправлятись у розв'язанні різних видів головоломок.

Для забезпечення другої педагогічної умови – створення ігрового розвивального середовища – ми оформили у групі «Куточок цікавих ігор», в якому було підібрано ігровий матеріал відповідно віку дітей. У ньому були вміщені настільно-друковані ігри, ігри-головоломки, логічні завдання, кубики, лабіринти, матеріали з журналів, газет, книг (лабіринти, ребуси, кросворди), геометричні орнаменти, сюжети з улюбленими героями казок, шашки, шахи та ін. Що сприяло розвитку дітей та стимулювало у дітей інтересу до ігор-головоломок.

Вихованню інтересу дітей до ігор-головоломок (третьої педагогічної умови) сприяло й те, що перед початком проведення ігор, ми знайомили дітей з наборами фігур, які вони містять, показували або розповідали основні правила гри.

З метою забезпечення четвертої педагогічної умови (систематичної цілеспрямованої роботи з використання ігор-головоломок як засобу розумового виховання старших дошкільників) було створено відповідну систему ознайомлення з ними та використання у навчально-виховному процесі.

Крім цього нами були проведені заняття з різних розділів програми із використанням різних видів ігор-головоломок. Для підвищення інтересу до ігор-головоломок з дітьми було проведено окреме заняття «На допомогу Фіксикам», пізнавального характеру, спрямоване на ознайомлення з різними іграми-головоломками.

Таким чином, після виконаної нами роботи, щодо підвищення рівня розумової активності старших дошкільників, був проведений контрольний етап дослідження, який підтвердив ефективність запропонованих нами педагогічних умов.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ

Данчук О.І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Найбільш загальними і необхідними умовами продуктивної психічної діяльності особистості є мова і мовлення, спілкування та увага. З одного боку, вони проймають усе психічне життя людини і забезпечують можливість активного задоволення її пізнавальних і суспільних потреб, а з другого – є засобами реалізації внутрішнього світу та можливостей особистості.

Мовлення пов'язане зі всіма психічними процесами людини. На рівні відчуттів воно впливає на пороги чутливості; на рівні сприймання – на такі його особливості, як осмисленість і узагальненість. Мовлення забезпечує словесно-логічну та довільну пам'ять; допомагає створювати образи уяви і забезпечує більшу зосередженість уваги. Особливо тісно мовлення пов'язане з мисленням.

Мовлення є обов'язковим компонентом для понятійного, теоретичного і вербального мислення. Мовлення як психічний процес спілкування між людьми може спричинити радість і тривогу, заспокоїти і образити, тобто викликати різноманітні емоції та почуття. Значну роль мовлення у вигляді самонаказів відіграє і у вольовій регуляції поведінки людини. Отже, мовлення є могутнім чинником формування людської свідомості.

Мовні вади гіперактивних дітей проявляються у зовнішньому, внутрішньому та писемному мовленні. Для усного мовлення характерні такі порушення на рівні звукового складу слова: відсутність окремих звуків чи їх спотворена вимова; пропуск звуків; перестановка звуків, складів. Помилки на рівні речення: пропуски слів у реченні чи їх перестановка; відсутність складних речень (користуються здебільшого простими

реченнями); інколи є порушення логічного зв'язку між реченнями; пропуски прийменників чи їх неправильне вживання. Для зв'язного мовлення характерні такі помилки: квапливість мовлення; нечітка дикція; випадання речень при переказі прочитаного тексту; квапливість мовлення інколи призводить до спотикання. Спостерігаються розлад дихання: переважно поверхневе, мовлення на вдиху. Порушення просодики мовлення проявляється у тембрі, темпі, інтонаційній виразності, логічних паузах, наголосах. Розлад голосу спостерігається у перенапрузі голосу, іноді через монотонність і носовий відтінок.

У гіперактивних дітей може бути порушені артикуляційна моторика, лексико-граматичний склад мовлення, внаслідок чого спостерігаються труднощі у підборі слів, у формулюванні своєї думки (думка випереджає мовлення). Свого мовного дефекту не визнають. Здатні до самоствердження. Також є порушення загальної моторики (квапливість, швидка ходьба, хаотичність рухів, різкі повороти). Мовлення супроводжується нав'язливими рухами частин обличчя, рук, ніг тощо. Увага нестійка, короткотривала, розсіяна. Гіперактивні діти не вміють слухати інших. Внаслідок порушеного слухового сприймання діти погано засвоюють та запам'ятовують правильне мовлення дорослих. Мислення хаотичне, відсутність логічного зв'язку тощо.

Через проблеми з увагою, імпульсивністю, діти потребують чітко структурованого середовища в навчальній кімнаті. Ефективна робота в інклюзивній групі охоплює послідовні дії педагога, наявність чітких правил поведінки, передбачуваність в організації середовища та стилі викладання, побудову позитивних стосунків із дитиною. Під час корекційної роботи можуть виникати труднощі щодо автоматизації поставлених звуків у зв'язному мовленні, оскільки дітям важко зосереджувати увагу на своєму мовленні.

Вихователь має бути «гнучким», терплячим і мудрим. Щоб малюк добре засвоював новий навчальний матеріал, необхідно, щоб у нього були розвинуті всі психічні процеси. Як правило, у дітей з різною патологією мовлення часто спостерігаються відхилення в тій чи іншій сфері розвитку особистості (відхилення як у мовному розвитку, так і в немовних психічних функціях).

При роботі з гіперактивними дітьми в умовах інклюзивної групи мовлення дорослих має бути неквапним, плавним, правильним і чітким; вчити дітей ділити довгі речення на відрізки (по 3-4 слова), між якими витримувати паузи і робити новий вдих; оберігати дитину від контактів із людьми, які мають порушення темпу мовлення; не навантажувати мовлення дитини, вимагаючи вимовляти складні фрази, незнайомі й незрозумілі слова, заучувати велику кількість віршів, складних за змістом; коли дитина говорить, виправляти її мовленнєві помилки тільки після того, як вона закінчить фразу, не забувати хвалити дитину після кожного успіху. Рекомендується максимум мовчання поза заняттями та вдома. Не рекомендується перегляд телепередач та комп'ютерні ігри. Введення у роботу логопедичної ритміки. Заняття включають вправи на дихання, голосові вправи; вправи на нормалізацію тонусу м'язів, на розвиток плавності рухів; вправи на активізацію уваги та вправи на виховання чуття ритму.

ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛЯ І ЛОГОПЕДА У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Деркач В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Значення мови в становленні дитини як особистості переоцінити неможливо, оволодіння рідною мовою є найважливішою умовою забезпечення готовності дітей до навчання в школі, успішності дитини в соціальному та інтелектуальному розвитку, а також в освоєнні дитячих видів діяльності та творчості. Якщо вчасно не усунути порушення

звуковимови, лексики, граматики, фонематичних процесів, то у дітей дошкільного віку виникають труднощі спілкування з оточуючими, проблеми в навчанні.

Пошуки ефективних прийомів і методів корекції мови не втратили своєї актуальності, тому саме мовленнєву готовність ми можемо розглядати як зі сторони розуміння та сприймання дітьми мовлення, так і зі сторони логопедичного (корекційного) впливу на мовлення дитини.

Логопедичний аспект в підготовці дитини до школи робить акцент саме на дітях, які мають вади в мовленні, та пошуках шляхів їхнього подолання (корекції). Але щоб ця корекційна робота логопеда була своєчасною, необхідна його тісна співпраця з вихователем, який не лише може повідомити логопеда про ту чи іншу проблему мовленнєвого розвитку дитини, а й допомогти йому у корекційній роботі, проконсультувати батьків.

В основі злагодженної роботи вчителя- логопеда і вихователя лежать такі принципи :

1.Комплексний підхід до організації корекційно-педагогічного просвітництва.

2.Співпраця між вихователем і логопедом.

3.Диференційований підхід до формування правильності мовлення.

Основну роботу з формування мовленнєвих навичок проводить вчитель-логопед, а вихователь включається в неї лише на етапі закріплення вже сформованих логопедом навичок. Але багато завдань, які сприяють більш злагодженій логопедичній роботі, виконуються спільно, зокрема, такі :

1. Розвиток комунікативних функцій мовлення.

2. Виховання мовленнєвої активізації.

3. Формування граматичної правильності мовлення.

4.З багачення та активізація словника дитини (як активного так і пасивного).

5.Формування звукової культури мовлення.

Тому саме тільки при тісній співпраці і єдності вимог педагога і логопеда можливе подолання наявних у дітей дефектів мовного розвитку. Успішне здійснення корекційно-педагогічної роботи можливо тільки при злагодженій роботі всього колективу ДНЗ. У групі корекційної спрямованості для дітей з важкими порушеннями мови особливо важливо, наскільки тісно співпрацюють учитель-логопед і вихователі.

Всі заняття вихователя, дидактичні ігри, режимні моменти спрямовані на активізацію у дітей самостійного вільного мовлення. Основою для цієї роботи служать навички, набуті дітьми на корекційно-логопедичних заняттях.

Наочний матеріал в логопедичному куточку оновлюється по мірі проходження навчального матеріалу. Вихователі беруть активну участь у створенні корекційно-розвиваючого середовища в групі, враховуючи рекомендації вчителя-логопеда. Він радить, які дидактичні ігри та вправи використовувати на даному етапі. Тільки тісний взаємозв’язок у роботі дозволяє домогатися позитивних результатів у корекції мовлення дошкільнят.

Однією з форм взаємодії вчителя-логопеда та вихователів є спільна підготовка і проведення батьківських зборів, на яких ми показуємо заняття, підбираємо матеріал для повідомлень і доповідей на різні теми з питання логопедичної роботи, оскільки батьки недостатньо обізнані в питаннях корекції мовлення, не знають і недооцінюють значення своєчасного усунення мовних порушень.

Підводячи підсумок, можна сказати, що робота вихователя і логопеда скоординована наступним чином:

- вчитель-логопед формує первинні мовні навички у дітей, добирає для своїх занять матеріал, максимально наближений до тем, що вивчаються дітьми на заняттях з вихователями;
- вихователь при проведенні занять враховує етапи проведеної з дитиною логопедичної роботи, рівні розвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мови, таким чином, закріплює сформовані мовні навички дитини.

Таким чином, тільки тісний контакт в роботі логопеда і вихователя, може сприяти усуненню різних мовних проблем в дошкільному віці, а значить і подальшого повноцінного навчання в школі.

І найголовніша умова у взаємодії всіх учасників корекційного процесу – створити для вихованців з порушеннями усного мовлення єдиний корекційно-освітній простір, коли над мовою дитини працює колектив однодумців, зацікавлених в успіху корекційної роботи.

МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Деркач В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Мовленнєвий розвиток дитинним є одним із основних чинників її повноцінного розвитку в дошкільному дитинстві. Рівень розвитку цієї психічної сфери визначає рівень потреб та інтересів, знань, умінь і навичок дошкільника, що є фундаментом його особистісної культури та подальшого розвитку під час навчання у школі.

Проблема мовленнєвої підготовки дітей до навчання в школі знайшла широке відображення у світовому і вітчизняному історико-педагогічному досвіді. Педагогічні і методологічні аспекти мовленнєвої готовності дітей розглядаються, зокрема, А. Богуш. О. Трифоновою. Мовленнєва компетенція як важливий аспект в підготовці дитини до навчання у школі визначається у Базовому компоненті дошкільної освіти.

Традиційно виділяють три аспекти шкільної зрілості:

• інтелектуальний;
• емоційний;
• соціальний.

Під інтелектуальною зрілістю розуміють здатність майбутнього школяра до концентрації уваги; аналітичне мислення; уміння відтворювати зразок та розвиток дрібної моторики пальців рук. Емоційна зрілість втявляється як можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання. До критеріїв соціальної зрілості відносять потребу дитини в спілкуванні з однолітками й уміння підкоряти свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання.

Говорячи саме про мовленнєву компетенцію, можемо сказати, що вона є невідємною частиною готовності дітей до навчання у школі та співпраці з учителем. Мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до школи стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну готовність. Сформоване належним чином мовлення полегшує адаптацію першокласників до умов шкільного навчання, нових програмових вимог, забезпечує засвоєння норм і правил оведінки у класі та школі.

Розвиток мислення тісно пов’язаний із суттєвими позитивними зрушеннями у мовленні дошкільнят. Швидко зростає словниковий запас дітей. На шостому році життя активний словник дитини має складати від 2500 до 3000 слів. Висловлювання дитини стають більш повними та точними. В п’ятирічному віці діти самостійно складають розповідь, переказують казку, що говорить про оволодіння одним з найважчих видів мовлення – монологічним мовленням. В висловлюваннях дитини з’являються складні речення (Тато дивився телевізор, а ми з мамою читали цікаву книгу). В мовленні дитини з’являються слова, що позначають якість предметів, матеріал, з яких вони зроблені (паперовий літак, дерев’яний стіл). Дитина використовує синоніми та антоніми. Дитина вже правильно узгоджує іменники з іншими частинами мови. В мовленні п’ятирічних дітей з’являються присвійні прикметники (собача лапа, заячі вуха), складової структури слів: не пропускає склади, не переставляє їх місцями. Значно покращується звуковимова. Більшість дітей вже правильно вимовляють шиплячі звуки (ш, ж, ч) та звуки р, рь. Але у деяких дітей ще можуть відмічатися заміни тих чи інших складних звуків, або спотворення їх правильної вимови.

Усім відомо, як люблять діти ставити запитання. Дорослі повинні обов'язково уважно ставитися до цього. В одних випадках треба самому відповісти, а в інших сказати: «А як думаєш ти?», «Подумай сам», «Чому ти так сказав?»

Дітей потрібно практикувати в сприйнятті навколишнього світу. Дошкільник повинен уміти розказати про предмет, порівняти його з іншими, назвати його колір, форму, величину, описати рослину, тварину, картинку. Причому робити це без допоміжних запитань, чітко, послідовно, правильно вживаючи при цьому слова.

Як вже було сказано, запорукою готовності до навчання є розвиток дрібних м'язів пальців рук, це впливає і на розвиток мовлення дитини, і на підготовку руки до письма. Розвивати дрібну мускулатуру руки дитини можна за допомогою наступних вправ:

• Розминати пальцями тісто, глину, пластилін, м'яти поролонові кульки, губку.
• Катати по черзі кожним пальцем дрібні намистинки, камінчики, кульки.
• Ляскати в долоні тихо, голосно, в різному темпі.
• Нанизувати намистинки, ґудзички на нитки.
• Зав'язувати вузли на товстій і тонкій мотузках і шнурках.
• Заводити будильник, іграшки ключиком.
• Штрихувати, малювати, розфарбовувати олівцем, крейдою, фарбами, ручкою і так далі..
• Різати ножицями
• Конструювати з паперу (ори гамі), в'язати.
• Робити пальчикову гімнастику (пальчиковий театр).
• Складання пазлів.
• Шнурівка.
• вправа «Кулак – ребро – долоня» тощо.

Такі вправи варто використовувати як у дошкільному закладі, так і вдома. Тому педагогові доренчно показати їх батькам майбутніх першокласників, пояснивши їх користь не лише для вправляння руки, а й для розвитку мовлення дитини.

Отже, мовленнєва підготовка дітей до школи – особлива підготовка, що специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмових вимог.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Димарчук Л. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Т. І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Оновлення змісту освіти в XXI ст. вимагає розв'язання складної проблеми: як перетворити велетенський масив знань, накопичений людством у процесі свого суспільно-історичного розвитку, на індивідуальне надбання та знаряддя кожної особистості. Зацікавити, а не дати знання в готовому вигляді – завжди було метою дидактики й теорії виховання, саме інтерес дає людині шанс залишитись неповторною індивідуальністю, іти своїм шляхом у житті, творчо самоутверджуватись, ініціативно працювати. Через пізнання предмета інтересу, зрештою, відбувається розвиток особистості.

Педагогічна проблема вивчення пізнавального інтересу завжди була і залишається актуальною. Відомий чеський педагог Я. А. Коменський категорію інтересу відносив до педагогічної науки. Велику увагу проблемі пізнавального інтересу приділяв К. Ушинський, який розглядав пізнавальний інтерес, як засіб успішного навчання, наголошуючи на його ролі в моральному розвитку особистості.

Пізнавальний інтерес є предметом багатьох досліджень у галузі вікової та педагогічної психології, педагогіки та методик навчання дітей різного віку. Варто сказати, що пізнавальний інтерес розглядається не як самостійна наукова проблема, а як частина ширшого предмета вивчення. Так, у роботах Г. Щукіної розвиток пізнавального інтересу розглядається у тісному взаємозв'язку із становленням пізнавальної активності дитини, авторка доводить взаємовплив цих компонентів навчального процесу, завдяки чому досягається його більша ефективність. У роботах багатьох психологів, інтерес, у тому числі пізнавальний, розглядається як важливий чинник, що обумовлює особливе емоційно-пізнавальне ставлення людини до оточуючого світу, тобто виступає якістю особистості, яка характеризується пізнавальною спрямованістю.

Сучасна дидактика, спираючись на нові досягнення педагогіки та психології, бачить в пізнавальній активності ще більше можливостей і для навчання, і для розвитку, і для формування дитини в цілому. Пізнавальний інтерес є могутнім засобом успішного навчання і виховання, необхідною умовою досягнення позитивних результатів. Виховання в дітей пізнавального інтересу до вивчення будь-якого предмету – одне з важливих питань, що стоїть перед людиною, яка навчає.

Під час психолого-педагогічного аналізу проблеми формування пізнавального інтересу дітей дошкільного віку, ми зробили висновок, що значення пізнавального інтересу в житті дитини важко переоцінити. Інтерес виступає як самий енергійний активатор, стимулятор діяльності, реальних дій та життєдіяльності загалом.

Для дослідження проблеми формування інтересу у дітей молодшого дошкільного віку було проведене експериментальне дослідження у закладі дошкільної освіти. До експериментальної роботи було залучено 30 вихованців дитячого садка, з них 15 дошкільників склали експериментальну групу та 15 – контрольну. На констатувальному етапі досліджувалися особливості проведення логіко-математичних занять у роботі дитячого закладу. Конкретні емпіричні відомості було отримано з аналізу планів роботи вихователів молодших груп з початку навчального року, спостережень за проведенням занять з формування елементарних математичних уявлень дошкільників та щоденної роботи з логіко-математичного розвитку вихованців. Із аналізу конспектів занять видно, що вихователі проводять з дітьми інтегровані заняття логіко-математичного спрямування. Також передбачені індивідуально-групові та групові логіко-математичні заняття. Для визначення рівня сформованості у дітей 3-4 років пізнавального інтересу було використано низку методик, зокрема, завдання «Шашки», «Допоможи Незнайкові», «Відгадай». Відповідно до критеріїв було визначено три рівні пізнавального інтересу до математики: високий, середній та низький. За результатами проведених методик було встановлено, що більшість дітей молодшого дошкільного віку має низький рівень пізнавального інтересу до математики. Спостерігаючи за поведінкою дошкільників під час виконання завдань та надавши дітям можливість вибору привабливої для них пізнавальної діяльності, ми переконалися, що незначна кількість вихованців експериментальної та контрольної підгруп мають високий рівень пізнавального інтересу до математики.

На формувальному етапі дослідження відбувся відбір змісту математичного аналізу, який можна використовувати в роботі з дітьми експериментальної групи. Також було підібрано кілька дидактичних ігор та завдань з теми «Геометричні фігури». Результати контрольного дослідження показали, що рівень пізнавального інтересу до математики збільшився до середнього. Це вказує на ефективність проведених форм роботи для формування пізнавального інтересу до математики.

Отже, проблема формування у дошкільників інтересу є важливою та актуальною для сучасної педагогіки та психології. Проте, вирішується вона завдяки використанню різноманітних завдань, методик та ігор у роботі з дітьми молодшого дошкільного віку.

КОНДУКТИВНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД АБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

У світовій освітній практиці у зв'язку з розробкою ідеї гуманістичної психології, що визнає пріоритет індивідуальності, «самості», одержало широке розповсюдження надання індивідуальної допомоги у процесі соціалізації. Сьогодні у світі є науково обґрунтовані системи соціальної практики надання всебічної допомоги дитині, кожна з яких має власний зміст, методи і принципи роботи.

Ефективним засобом абілітації дітей з особливими потребами є кондуктивна педагогіка. Необхідно відзначити, що «кондуктивна педагогіка» – нове поняття у вітчизняній науці. Але її поява зумовлена самим життям. У зв'язку з процесами демократизації і зростанням гуманістичних начал у суспільстві, наступає новий етап у розвитку ставлення до людей з особливими потребами, основа якого – забезпечення рівних із здоровими можливостей у всіх сферах життя. Як доказ цього відкрито безліч реабілітаційних центрів, які повинні підготувати дітей із обмеженими можливостями до більш м'якої соціальної адаптації та інтеграції в соціум. Фахівці цих установ самостійно шукають найефективніші методи реабілітації та абілітації дітей з особливими потребами, вивчають вітчизняні й зарубіжні методики, вибирають найбільш оптимальні та доступні.

Кондуктивна педагогіка як ефективний метод абілітації дітей з особливими потребами знайшла своє місце в діяльності реабілітаційних установ в Україні. У даний час кондуктивна педагогіка накопичує емпіричний і теоретичний матеріал, знаходиться у стадії формування.

Термін «кондуктивна педагогіка» (Conductive Education) у перекладі з англійської означає «те, що сприяє, допомагає, веде навчання». Їм позначив свою методику педагогічної роботи з хворими дітьми угорський учений, педагог і лікар Андраш Петьо (1893-1967). Використовуючи кондуктивну педагогіку, йому вдалося реально допомогти багатьом дітям із церебральними паралічами.

Термін «кондуктивна педагогіка» означає навчання, організовуване кондуктологом. Кондуктолог – фахівець, обізнаний у проблемах медицини, педагогіки, лікувальної гімнастики, логопедії, психології. В основі кондуктивного методу лежить системний педагогічний підхід до виховання функцій, у якому основну увагу надано медико-педагогічній корекції, спрямованої на вироблення самостійної активності та незалежності дитини».

Педагог-кондуктолог, займаючись з дітьми протягом усього дня, приділяє увагу тренуванню рухів, мови, психіки, емоційних реакцій. Спільно з лікарем він оцінює рухові можливості дитини і сам визначає шляхи їх корекції. Його основна мета – рухове, психічне, мовленнєве виховання, розвиток і корекція порушених функцій, а згодом і розвиток творчих здібностей дошкільнят з порушенням ОРА.

Кондуктивна педагогіка сприяє не тільки навчанню дитини елементарних навичок самообслуговування, але й її психологічному розкріпаченню. Дитина вчиться тримати себе під контролем (максимально придушуються «гіперкінези», рука поступово оволодіває олівцем, ручкою і пензлем, а значить, у дитини з'являється інтерес до творчих видів діяльності – образотворчого мистецтва, ліплення, конструювання, моделювання та ін.).

Головною метою, яку ставлять перед собою педагоги-кондуктологи, є одночасне стимулювання рухової й інтелектуальної активності дитини, тобто інтегрування дитини в суспільство. Треба «підтягнути» її до рівня відповідних вікових груп та навчально-виховних закладів, подолавши наявну дисфункцію і відновивши ортофункцію. Під ортофункцією розуміється не просто відновлення моторики, але здатність людини включитися у довічний

процес навчання і виконання поставлених перед нею завдань, адаптуватися до свого оточення і за можливості виконувати його вимоги.

Кондуктолог виступає як соціальний партнер, вибирає ті цілі розвитку, яких дитина може досягти, мобілізує її волю на виконання поставлених завдань, вчить її самостійно ставити перед собою мету. Досягнення мети розвиває увагу, активність і терпіння. Успішне навчання відкриває дитині дорогу в звичайний заклад дошкільної освіти і звичайну школу, однак інтеграція допустима лише «на загальних підставах», тобто у тому випадку, якщо дитина без істотних обмежень може виконувати шкільну програму або програму закладу дошкільної освіти.

Кондуктивна педагогіка, як і загальна педагогіка, базується на теоретичних положеннях відомих психологів і педагогів П. Блонського, Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Костюка, В. Котирло, О. Леонтьєва, які довели, що виховання і навчання є вирішальним чинником дитячого розвитку.

Кондуктивна педагогіка ґрунтується на вивченні фактів і закономірностей, пов'язаних із навчанням і вихованням дітей, хворих на церебральний параліч. Для виявлення цих фактів і закономірностей використовуються різні методи вивчення коректувально-педагогічного процесу: спостереження, експеримент, вивчення історії розвитку дитини, бесіда, тестування тощо.

У процесі кондуктивної педагогіки застосовуються традиційні для педагогіки методи: наочні, словесні, практичні, ігрові, а також прийоми, способи роботи педагога, що забезпечують засвоєння дітьми умінь, навичок і знань, розвиток їх рухів. Вибір методів і прийомів залежить від змісту заняття, від рівня психофізичного розвитку дітей.

Фізичний і психічний розвиток хворої на церебральний параліч дитини відбувається неправильно через неможливість одержувати через активні рухи інформацію про навколишній світ. Тобто, з періоду новонародженості через рухові відхилення переривається загальний процес навчання мозку. Загальноприйнятою є думка, що при дитячих церебральних паралічах порушення мозку є невиліковними. А процес кондуктивного навчання заснований на унікальних можливостях людського мозку, на тих його якостях, які зберігаються, навіть якщо є серйозні порушення центральної нервової системи.

Відомий фізіолог І. Павлов з цього приводу зазначав: «Найголовніше і найсильніше враження від вивчення вищої нервової діяльності – це надзвичайна пластичність цієї діяльності, її величезні можливості: ніщо в ній не залишається нерухомим, неподатливим, а все завжди може бути досягнутим, змінитися на краще, за умови здійснення відповідних умов».

Кондуктивна педагогіка ґрунтується на природженому прагненні людини до діяльності, на тому, що мозок навіть після серйозного пошкодження зберігає свою організацію, здатну розв'язувати складні проблеми і виконувати складні завдання. Цінним для педагога, що працює з дитиною, є не знання структури і тяжкості ураження мозку конкретної дитини, а пошук шляхів і методів компенсації відхилень у організмі, ґрунтуючись на збереженому інтелекті і збережених функціях дитячого організму.

У дітей із церебральними паралічами спостерігаються множинні порушення організму. Це обумовлює необхідність об'єднання зусиль фахівців різного профілю: реабілітологів, дефектологів, психологів, лікарів, вихователів, вчителів. Кондуктивна педагогіка дає можливість забезпечити взаємодію і синтез методів різних наук. В Угорщині у самому Інституті Петьо єдиною людиною, що займається з дитиною, є спеціально навчений фахівець – кондуктолог.

Ми вважаємо, що з дитиною можуть займатися фахівці різних напрямів, але вони при організації методів абілітації повинні спиратися на принципи кондуктивної педагогіки. Чим ширше коло спілкування дитини, тим ефективніше проходить процес соціалізації. Але тільки взаємопов'язана, об'єднана єдиною метою робота різних фахівців є запорукою успіху абілітації.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Дмитрук І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Розвиток мовленнєвої готовності старших дошкільників до школи є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямами Національної доктрини розвитку освіти України у ХХ1 столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови», спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

У новій редакції Базового компонента вперше виділено окрему освітню лінію «Мовлення дитини». У межах цієї лінії розглядаються ті компоненти, які повинні бути сформовані у випускника дошкільного закладу. У Базовому компоненті представлені кінцеві результати культури мовленнєвого спілкування, також передбачені вимоги до організації предметного середовища і навчально-виховного процесу, що стосуються ефективності мовленнєвого розвитку дітей на різних вікових етапах, у закладах різного типу і сім'ї. Базовий компонент вимагає від дитини певного рівня мовленнєвої освіченості, тобто компетентності, передбачає навчання дітей різних видів мовленнєвої компетенції вже з раннього віку з тим, щоб до кінця дошкільного віку дитина засвоїла відповідні знання, вміння і навички, необхідні їй для спілкування.

Мета нашої наукової розвідки – визначити суть та особливості мовленнєвої підготовки дітей дошкільного віку із ЗНМ до навчання у школі.

З кожним роком життя встановлює все більш високі вимоги не тільки дорослим, але й дітям: невпинно зростає об'єм знань, які потрібно їм засвоїти. Для того, щоб допомогти дітям впоратися з складними завданнями, що на них очікують, потрібно піклуватися про своєчасне і повноцінне формування у них мовлення, що є основною умовою успішного виховання та навчання. Основна мета освіти – виховання гармонійної, всебічно розвиненої особистості.

Розв'язання проблеми розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) має особливе значення, тому що ця патологія позначається на формуванні всього психічного життя дитини.

Учені Н. Гаврилова, Р. Лалаєва, Р. Лєвіна, В. Тищенко, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шеремет та інші звертають увагу на те, що в дітей із загальним недорозвиненням мовлення сюжети бідні й неоригінальні, порушено структуру повідомлення, спостерігається обмеженість у використанні стилістичних засобів. При ЗНМ порушуються всі компоненти мовлення: фонематичні процеси, звуковимова, словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення, найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння й використання дітьми лексики та граматики рідної мови.

Виділяють чотири рівні мовленнєвого недорозвитку у дошкільників при ЗНМ, що відображають типовий стан компонентів мовлення. Кожен рівень характеризується певним співвідношенням первинного дефекту і вторинних проявів, що затримують формування мовленнєвих і немовленнєвих компонентів в цілому. Перехід з одного рівня на інший визначається появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, зміною мотиваційної основи мовлення та її предметно-смислового змісту, мобілізацією компенсаторних функцій.

Отже, формування мовленнєвої готовності старших дошкільників із ЗНМ потребує, з одного боку, розвиток навичок усного мовлення, а з іншого – первісне усвідомлення знакової системи мови й осмислення мовних значень у процесі освоєння структур мовлення, зокрема мовленнєвих дій, мовленнєвих операцій, мовленнєвого акту, мовленнєвої ситуації тощо.

Критеріями і показниками сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників із ЗНМ до шкільного навчання є фонетична, лексична, граматична, діамонологічна, комунікативна компетенція з показниками. У нашому дослідженні експеримент проводитиметься в три етапи (констатувальний, формувальний та контрольний); підібрано діагностичний інструментарій; визначено та охарактеризовано рівні мовленнєвої готовності до навчання в школі. Формувальний етап, у свою чергу, складатиметься з трьох етапів (інформаційно-мовленнєвий, діяльнісно-комунікативний, оцінно-коригувальний). До кожного етапу розроблено систему завдань, мовленнєвих ігор, ситуацій, спрямованих на формування мовленнєвої готовності дошкільників із ЗНМ до шкільного навчання. Прикінцевий етап дослідження передбачає позитивні кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості мовленнєвої готовності старших дошкільників із ЗНМ до навчання в школі. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці експериментальної методики щодо забезпечення наступності у мовленнєво-комунікативному розвитку старших дошкільників і учнів першого класу початкової школи із ЗНМ.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Дрогомирецька О.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Гурський В.А., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Мовлення є формою опосередкованого пізнання дійсності, її відображенням за допомогою рідної мови. Для того, щоб людина могла досить точно передавати свої думки іншій людині, вона повинна дуже добре володіти рідною мовою.

Проблема розвитку мовлення молодших школярів, формування й удосконалення мовленнєвих умінь є провідною в сучасній спеціальній школі. В її основу покладені такі основні принципи розвитку мови та мовлення, як: принцип прискорення темпів збагачення мови, принцип уваги до матерії мови, принцип розуміння мовних значень, принцип оцінки виразності мовлення, принцип мовного чуття, принцип випереджувального розвитку усного мовлення перед писемним, принцип комунікативної спрямованості, принцип особистісно-орієнтованого підходу з урахуванням компенсаторних можливостей у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

Невід'ємною складовою системи допомоги дітям з порушеннями опорно-рухового апарату є перебування у спеціальних дошкільних освітніх закладах, де здійснюється їх навчання, виховання, психолого – педагогічна корекція відхилень у розвитку, підготовка до шкільного життя і лікування. Лікувально–педагогічний процес побудований з урахуванням специфіки захворювань дітей і пов'язаних з ними особливостей. Основна мета корекційного навчання і виховання дітей з порушеннями опорно–рухового апарату у спеціальному дошкільному закладі – всебічний розвиток дитини у відповідності з її можливостями і максимальна адаптація до навколишньої дійсності з метою подальшого шкільного навчання. Досягнути цієї мети можна за умови вирішення наступних завдань:

- проведення диференційної діагностики;
- розвитку рухових, психічних, мовленнєвих функцій дитини, профілактики й корекції їх порушень;
- підготовки до життя у суспільстві та до навчання у школі.

Необхідною умовою реалізації цих завдань є комплексний підхід до діагностики, розвитку і корекції порушених функцій, який забезпечується тісним взаємозв'язком психолого–педагогічних і медичних заходів. Запорукою ефективної корекційно–педагогічної роботи є тісна взаємодія з батьками й усім оточенням дитини. У тих випадках, коли, з певних причин, дитина не може відвідувати освітній заклад, батьки виступають найважливішими учасниками педагогічної роботи.

Важливим психолого-педагогічним корекційно-розвивальним завданням у ранньому, а також молодшому та старшому дошкільному віці виступає розвиток довільних рухів, дрібної моторики рук. Формування дрібної моторики видається надзвичайно важливим у світлі оволодіння дітьми з порушеннями опорно–рухового апарату навичками самообслуговування, предметної, ігрової, трудової, навчальної діяльності.

У процесі формування дрібної моторики розвивається просторове сприймання, довільна увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення, тобто активізується вся психічна діяльність дитини. Таким чином, вузькоспеціальне завдання з розвитку дрібної моторики трансформується у магістральне та одне з головних завдань дошкільного періоду.

Структура корекційної роботи зумовлена специфікою психофізичного розвитку дітей цієї категорії, яка полягає у великому діапазоні рухових порушень та різних поєднаннях психічних і мовленнєвих вад. Враховуючи той факт, що серед порушень опорно–рухового апарату найбільшою складністю вирізняються дитячі церебральні паралічі, у програмі особлива увага щодо специфіки підходів до розвитку і виховання надається саме цьому виду порушень у дітей. Запропоновані підходи до розвитку маніпулятивної функції, формування навичок самообслуговування, графічних навичок, успішно можуть використовуватись також у педагогічній роботі з дітьми, які мають інші порушення рухової сфери.

Основними завданнями корекційно-розвиткових занять є:

1. Визначення наявних порушень психофізичного розвитку дитини із порушеннями опорно-рухового апарату.
2. Подолання порушень з урахуванням механізмів їх виникнення з опорою на найбільш збережені функціональні системи розвитку.
3. Формування здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки.
4. Нормалізація м'язового тонусу організму дитини через інтеграцію мовленнєвої, пізнавальної, рухової діяльностей.

КОРЕКЦІЙНО ВІДНОВЛЮВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СЕНСОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Драгун Я.С., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із найскладніших мовленнєвих порушень, при якому дитина практично позбавлена мовних засобів спілкування, є алалія (від грецьк. a – немає, lalio – говорити).

Успіхи у вивченні алалії в роботах новітнього періоду досягнуті завдяки тому, що дослідники в своїй діяльності сталі широко спиратися на методологію комплексного синдромального підходу до аналізу дефекту. Домінуючим при цьому є психолінгвістичний аспект вивчення, представлений в роботах Є.Соботович, В. Ковшикова, Б. Гриншпун та інших дослідників.

За визначенням Є. Соботович, алалія – тяжке порушення мовлення, відсутність або недорозвиток мовлення, що виникає внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку, що призводить до порушення специфічних механізмів мовлення у його мовно-слуховій чи мовно-руховій ланках, що значно ускладнює та спотворює діяльність

засвоєння та використання мови дитиною. Алалія – це системне порушення мовлення, що виявляється в недорозвитку усіх його сторін (фонетико-фоне-матичної, лексичної та граматичної), усіх його видів (експресивного та імпресивного) та форм (усної та письмової).

Алалія – не просто тимчасова функціональна затримка мовного розвитку. Весь процес становлення мовлення при цьому порушенні проходить в умовах патологічного стану центральної нервової системи.

У психолого-педагогічній класифікації алалія входить до групи порушень засобів спілкування й залежно від глибини порушення може бути співвіднесена із загальним недорозвитком мовлення та, зрідка, з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (у випадках, коли дефект проявляється лише на рівні звукової сторони мовлення). Нині використовують класифікацію форм алалії, яку визнала більшість дослідників цієї патології: моторна алалія: аферентна (кінестетична) моторна алалія, еферентна (кінетична) моторна алалія з переважним порушенням синтагматичних мовних систем, еферентна (кінетична) моторна алалія з переважним порушенням парадигматичних мовних систем; сенсорна алалія: з переважним порушенням сенсорного рівня слухового сприймання та з переважним порушенням перпептивного рівня слухового сприймання.

Сенсорна алалія – це первинний недорозвиток імпресивного мовлення центрального органічного генезу в дітей з достатнім рівнем сформованості тонального слуху. Сенсорна алалія виникає в результаті ураження гностичних полів слухової, скроневої долі кори домінантної півкулі головного мозку. Зазвичай ураженим виявляється центр Верніке та ділянки кори, що прилягають до нього. У разі значного ураження в патологічний процес можуть бути втягнуті негностичні поля в центрі та в задніх ділянках скроневої долі, що забезпечують запам’ятовування та відтворення фонологічних та лексичних одиниць мови.

При порушенні сенсорного рівня слухового сприймання здатність до розрізнення звуків мови значно ускладнюється, а в тяжких випадках унеможливлюється. Навіть різко контрастні звуки дитина може сприйняти як однакові. Окрім того, унаслідок цього страждає здатність до імітування звуків, навіть якщо мовно-рухові механізми мовленнєвої діяльності є збереженими. Порушення сенсорного рівня негативно впливають на формування перцептивного рівня слухового сприймання, а отже, призводять до грубих вад діяльності засвоєння мови та, передусім, розуміння мовлення інших. Експресивне мовлення за змістовим наповненням нагадує мовлення глухої дитини. Діти не реагують на мовлення інших, не розуміють його.

Найсуттєвіші порушення проявляються в дітей з сенсорною алалією на рівні імпресивного мовлення. Порушення розуміння можуть бути настільки грубими, що дитина справляє враження глухої або розумово відсталої (останній висновок часто роблять при частковій сформованості експресивного мовлення).

Маючи значні проблеми з диференційованим сприйманням звукової оболонки слова, діти часто спираються на ритмічне та інтонаційне оформлення мовлення.

Дитина з сенсорною алалією чітко реагує на різну інтонацію вислову, може розрізнювати слова, а іноді й невеликі фрази з різною складовою та ритмічною структурою. Однак таке сприймання є неповноцінним і фрагментарним. У кращому разі воно дає можливість дитині відносно непогано орієнтуватися лише в побутових висловах, що часто використовуються в її оточенні. У складних випадках такі слова дитина не в змозі диференціювати, у легших – помилки виникають тільки при сприйманні слів, до складу яких уходять звуки близькі за акустичними ознаками. Труднощі розрізнення слів паронімів можуть бути в дітей з сенсорною алалією тривалий час, іноді навіть у старших класах школи.

Вислови дитини неточні за змістом і помилкові за формою, часто важко зрозуміти, про що так гаряче й інтоновано вона говорить. Вимова характеризується приблизністю, виявляються парафазії (заміни), елізії (пропуски звуків, частин слова), персеверації, контамінації (частина одного слова її поєднується з частиною іншого слова).

В цілому, мовлення дитини з сенсорною алалією може бути охарактеризована як підвищена мовленнєва активність на фоні зниженої уваги до мовлення оточуючих і

відсутність контролю за своїм мовленням. Грубо спотворене мовлення при сенсорній алалії не може використовуватися як засіб спілкування.

Отже, тільки вміючи правильно визначити форму алалії, знаючи психологічні механізми, що лежать в її основі, особливості психофізичного, зокрема мовленнєвого, розвитку дітей алаліків, учитель-логопед зможе спланувати та в повній мірі реалізувати усі напрями корекційно-розвивальної роботи.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дутчак Т.І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Руденко Н.М. кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

У процесі професійної підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти велика увага приділяється компетентнісній складовій особистості фахівця. У центрі уваги знаходиться не лише професійна компетентність фахівця, але і його компетентність як суб'єкта взаємодії з людьми різної статі, віку тощо.

Беручи до уваги соціальні зміни у суспільстві, що призвели до руйнування певних традиційних стереотипів чоловічої та жіночої поведінки, у дітей дошкільного віку повинні бути сформовані чіткі уявлення про власну статеву приналежність за анатомо-фізіологічними відмінностями та потребами і можливостями організму. Важливого значення набуває роль формування системи цінностей стосовно статевих та гендерних уявлень у дошкільників.

Саме вихователь в цій ситуації є головною постаттю. Адже від його професійності залежить інтелектуальне, духовне, соціальне, емоційне становлення особистості дітей. Безперечно, ефективність роботи освітніх навчальних закладів залежить не лише від програм навчання і виховання, а й від особистості педагога, його взаємин із дітьми та професіоналізму.

Тому для вирішення проблеми формування гендерної ідентичності у дошкільників, на нашу думку, необхідно розвивати у майбутніх вихователів гендерну компетентність.

Гендерна компетентність педагога передбачає: знання основ гендерної теорії; знання сучасних проблем і тенденцій гендерного розвитку; знання законодавчих та нормативних актів; розуміння особливостей гендерної соціалізації; володіння формами та методами гендерного навчання та виховання; уміння керувати процесом гендерної соціалізації вихованців; уміння організувати навчальний процес на основі гендерної рівності; здатність сформувати власну гендерну ідентичність; повага до особистості незалежно від статі. Гендерна компетентність характеризується за наступними компонентами: когнітивний, поведінковий, особистісний.

З метою виявлення рівня сформованості гендерної компетентності у майбутніх вихователів, нами було проведено дослідження в групах студентів 2 курсу педагогічного факультету за спеціальністю «Дошкільна освіта».

За результатами обстеження було встановлено, що середній рівень розвитку когнітивного компоненту виявлено в 60% студентів, високий рівень – в межах 40%, низького рівня не спостерігалося. Це свідчить про те, що в більшої половини опитуваних є загальні знання стосовно теоретичного аспекту даної проблеми. Поведінковий компонент має такі дані: високого рівня не було виявлено, середній рівень – у 25,5% студентів, низький рівень переважає у 72,5% опитуваних. Такі дані свідчать про відсутність методичних, організаційних вмінь та навиків в галузі гендерного виховання; студенти не виявляють здатності до застосування теоретичних знань на практиці, до виховання гендерної ідентичності на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

Результати діагностики особистісного компоненту, який ми досліджували за допомогою опитувальника для вимірювання рівня гомонегативних переживань (Індекс гомофобії) розроблений В. Гадсоном та В. Рікеттсом, є такими – дуже низький 3,5%, низький 22,5%, середній 27%, високий 47%, що свідчить про слабо розвинені такі якості, як гуманність, толерантність, емпатійність у питанні гендеру.

За результатами діагностики ми зробили такі висновки: володіння студентами понятійно-термінологічним змістом категорії гендеру; рівень особистісних та емоційних характеристик; знання методики гендерного виховання на засадах особистісно-орієнтованого підходу знаходиться на середньому і нижче середнього рівнях. Тому необхідно у закладах вищої освіти запроваджувати систему підготовки студентів з метою підвищення рівня готовності до формування гендерної ідентичності у дошкільників.

НАСТУПНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ І МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Загородня Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Проблема якісної екологічної освіти на сучасному етапі актуалізується кризовою екологічною ситуацією, інтеграцією в Європейський освітній простір, змінами в освітній системі України, зокрема орієнтацією на забезпечення громадян якісною освітою.

Педагогічне підґрунтя якості дошкільної освіти в Україні досліджується українськими вченими Л. Артемовою, О. Брежнєвою, Н. Гавриш, І. Дичківською, Л. Зданевич, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Лохвицькою, З. Нагачевською, Г. Рего, Т. Пономаренко, Т. Степановою, І. Улюкаєвою, Л. Фалюшиною, О. Янко та іншими. Питання екологічної освіти в дошкільній галузі вивчаються такими вітчизняними і зарубіжними дослідниками: Г. Бєлєнькою, О. Вашак, Н. Горопахою, С. Дерябо, Л. Загородньою, Н. Лисенко, Т. Марєєвою, В. Маршицькою, С. Ніколаєвою, З. Плохій, Н. Рижовою, В. Ясвіним та іншими. Публікації присвячені використанню природи у вихованні моральних якостей особистості дитини належать Т. Поніманській, О. Козлюк, В. Ляпуновій, Г. Марчук, та іншим.

І. Дичківська зазначає, що «освітня парадигма XXI ст. націлена на пошук такої системи освіти, яка вчила б людину жити й діяти відповідно до універсальних законів Природи і Космосу. Діяльність громадянина постіндустріальної цивілізації потрібно спрямовувати на збереження життя». Серед актуальних сучасних завдань морального виховання Т. Поніманська виокремлювала «формування гуманного ставлення до навколишнього».

«Якість екологічної освіти дітей дошкільного віку залежить від низки умов, а саме від якості: освітньої і парціальної програми зокрема; потенціалу й екологічної компетентності педагогічного колективу; потенціалу вихованців; засобів, що є основою організації освітнього процесу і реалізації його змісту; освітніх інноваційних технологій екологічного змісту; управління процесом екологічної освіти в закладі».

Підготовка бакалаврів і магістрів до забезпечення якісної екологічної освіти дошкільників відбувається у процесі опанування ними низки фахових дисциплін. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє наступність у викладанні основ природознавства з методикою і технології формування екологічної культури в дітей дошкільного віку.

Так, під час освоєння дисципліни «Основи природознавства з методикою» майбутні вихователі оволодівають комплексними знаннями про природу рідного краю, форми і методи ознайомлення дітей з природою, організацію кутків природи і ділянки в ЗДО, планування роботи з ознайомлення з природою. Магістранти, майбутні методисти і директори, у процесі вивчення дисципліни «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку» ознайомлюються з моделями екологічної освіти в ЗДО, напрямами роботи і функціями

кожного члена педагогічного колективу стосовно реалізації завдань екологічного виховання. При цьому зміст дисципліни «Основи природознавства з методикою» утворює своєрідне підґрунтя для вивчення курсу «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку». Наступність у викладанні змісту означених дисциплін демонструє таблиця № 1.

Таблиця № 1.

Наступність у викладанні тем дисциплін «Основи природознавства з методикою» і «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку»

№ п/п	Теми дисципліни «Основи природознавства з методикою»	Теми дисципліни «Технологія формування екологічної культури в дітей дошкільного віку»
1.	Зміст ознайомлення дошкільників з природою	Сучасний погляд на екологічну освіту.
2.	Куток природи в дошкільному закладі як основна матеріальна база ознайомлення дітей з природою.	Розвивальне середовище для екологічної освіти: екологічні комплекси в ЗДО. Екологічний паспорт ЗДО.
3.	Ділянка закладу дошкільної освіти	Екологічна стежина як елемент розвивального екологічного середовища в ЗДО. Екологічний паспорт ЗДО.
4.	Методи ознайомлення дітей з природою	Методика екологічної освіти дошкільників.
5.	Форми організації роботи по ознайомленню дошкільників з природою	Методика екологічної освіти дошкільників.
6.	Екологічне виховання дітей дошкільного віку	Зміст екологічної освіти дошкільників Сучасний погляд на екологічну освіту.

Наступність виявляється і в технологіях викладання означених дисциплін. Найбільший ефект дає поєднання технологій проблемного, позиційного та інтерактивного навчання.

РОЗВИТОК Я-ОБРАЗУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Загоруйко Л.М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Образ – Я як афективно-когнітивне утворення є важливою складовою особистісного становлення дошкільника. Визначаючи його властивості, дитячі психологи перш за все вказують на його суб'єктивність, зв'язок із практичною активністю, вибірковість відображення в ньому оригіналу, динамізму, плинності, складну архітектоніку будови, непростий зв'язок з процесами свідомості. В образі – Я у нерозривній цілісності

представлені знання дошкільника про себе і ставлення до себе. Афективна частина образу-Я – це самооцінка дитини, натомість когнітивна – її уявлення про себе.

Для становлення образу – Я неабияке значення має предметна діяльність. Вона породжує переживання гордості й розчарування, надає можливість пізнати себе за своїми діями – успішними й неуспішними, оцінити себе за досягнення, порівняти їх із досягненнями однолітків, співставити власні оцінні судження з висновками авторитетних дорослих.

Найсприятливіші умови для формування образу – Я створює спілкування, оскільки пробуджує потребу в самопізнанні, дає змогу зосередити увагу на партнері, на його ставленні до себе. Чимало епізодів спілкування безпосередньо спрямовані на виявлення, уточнення, обговорення з партнером уявлень дошкільника про себе, оцінку своїх досягнень і поразок.

Важливим є те, що образ – Я будується не зсередини, а на підставі власних дій дитини, її вчинків, оцінюваних нею самою та оточуючими людьми. На ранніх етапах онтогенезу уявлення про себе та переживання власних успіхів-невдач формується у постійному реальному співвіднесенні з побудовою образів інших людей. Щоб виокремити себе у світі, дошкільнику необхідно відділити себе від близьких людей, у першу чергу, дорослих. Така двостороння залежність уявлень «Я» та «інших людей» постійно зберігається.

В образі-Я немовляти акцентований афективний компонент, що природно, оскільки провідна діяльність на цьому віковому етапі має емоційний характер і здійснюється експресивними засобами. Знання про себе у немовлячому віці майже цілком обмежується сигналами про «життя тіла», адже ані предметної, ані орієнтовної діяльності ще немає. Напевне, образ-Я у немовляти зводиться до загальної та абсолютної самооцінки: дитина сприймає себе очима дорослих і не пов’язує їх ставлення до себе з конкретними досягненнями.

У ранньому віці дитина теж вирізняє своє «Я» переважно у спілкуванні з дорослими, хоча певну роль в цьому процесі починають відігравати однолітки. Якісне перетворення уявлень про дорослого і контакти з однолітками суттєво збагачують уявлення зростаючої особистості про себе, поглиблюють її ставлення до себе як до суб’єкта діяльності.

Джерела для побудови образу-Я в ранньому дитинстві істотно змінюються порівняно з попереднім періодом: індивідуальна практика надає можливість впевнитись у своїх можливостях у тій чи іншій сфері життєдіяльності. Проте досвід спілкування зберігає свою роль, особливо для підтримки загальної позитивної самооцінки. Характерно, що спілкування і предметна діяльність поки що майже не пов’язані між собою, дитина раннього віку не схильна обговорювати з дорослим свою поведінку або справи однолітків. Таким чином, два основних джерела формування образу – Я функціонують подекуди у відриві один від одного. Звідси – нечіткість досвіду індивідуальної практики, швидше забування дитиною вказаного віку попередніх результатів або перекручення їх.

У дошкільному віці образ-Я складається на підставі співвіднесення образів дорослих та однолітків. Афективний і когнітивний його компоненти вже відносно врівноважені. Основою для їх балансу виступає стрімке збагачення індивідуальної практики і поглиблення контактів дитини з різними дорослими та однолітками. Триває міцне переплетення досвіду індивідуальної діяльності й досвіду спілкування. Дошкільник уважно спостерігає за іншими дітьми, уважно порівнює їхні досягнення зі своїми, зацікавлено обговорює свої справи і справи товаришів із дорослими.

Системи відносин до інших людей і самого себе не завжди доцільно розглядати як послідовні ступені психічного розвитку. Це, швидше, постійно взаємодіючі, взаємообумовлені тенденції, дві сторони єдиного процесу становлення особи. Суперечності між ними і забезпечують саморозвиток на кожному віковому етапі.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСВОЄННЯ ГУМАННИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКАМИ В УМОВАХ ЗДО

Заєць Л. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Руденко Н. М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі розвитку системи освіти, проблема виховання гуманних відносин до однолітків обумовлена гуманізацією педагогічного процесу, що передбачає «олюднення знань», тобто таку організацію, при якому знання мають особистий сенс. Гуманізація педагогічного процесу пов'язана з визнанням самоцінності дитинства, унікальності особистості дитини, реалізацією інтересів кожної дитини.

Для дошкільної педагогіки стає актуальним пошук ефективних шляхів і засобів формування взаємин, що впливають на становлення суспільно цінних якостей особистості дитини і визначають його поведінку в суспільстві однолітків. Проблема виховання гуманних цінностей приваблює багатьох дослідників. Вивчено можливості старших дошкільників в розвитку справедливих взаємовідносин (О. М. Гостюхина), доброзичливих (Т. В. Бабаєва, Т. В. Єрофєєва), чуйності (М. В. Воробйова), гуманістичної спрямованості поведінки (С. А. Улітко, П. А. Цуканова).

У дослідженнях Т. В. Єрофєєвої, Р. А. Іванкової, Н.П. Флегантової та ін. обговорюються педагогічні умови, що сприяють формуванню позитивних гуманних взаємин. Ряд робіт присвячено ролі дорослих (Л.Н. Башлакова, Д. Р. Цанава та ін), особливої значущості норм і правил (Т. П. Гаврилова та ін) у вихованні даних взаємовідносин. Автори, що вивчають взаємини в дитячому колективі, підкреслюють особливе значення, яке має спільна діяльність для формування моральних якостей дитини і культури спілкування.

Гуманні цінності, відкриваючи ряд загальнолюдських цінностей, являють собою ту основу, без якої неможливо моральний, духовний розвиток людини. Гуманізм відображає соціальну дійсність з точки зору сущого, а належного, пред'являє суспільству і окремим його представникам високі вимоги гідного, шанобливого ставлення до людини, визнання її найвищою цінністю на землі.

Сучасне поняття гуманізму в педагогіці відображає процес оновлення виховання на основі цінностей загальнолюдської і національної культури, установки на виховання особистості з високими інтелектуальними, моральними і фізичними цінностями. У словнику під редакцією С. Ю. Головіна, гуманність визначається як обумовлена моральними нормами і цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), явлена в свідомості переживаннями співчуття і реалізується у спілкуванні та діяльності - в актах сприяння, співучасті і допомоги.

Гуманне виховання також розглядаються в широкому соціокультурному контексті, і під ними розуміється сукупність гармонійних відносин до світу, іншим людям і самому собі.

Гуманні почуття, як зазначає Ю. М. Едиханова, в старшому дошкільному віці стають більш складними і усвідомленими. Якщо основи гуманного виховання не будуть сформовані в цей період, вся особистість дитини може стати збитковою і згодом заповнити цей пробіл виявиться надзвичайно важким. За спостереженнями А. В. Запорожця, у старших дошкільників великою мірою зростає доброзичливість до однолітків і готовність до взаємодопомоги. Конкурентні відносини серед дітей даного віку помітно знижуються, але зберігається змагальне начало у спілкуванні.

Про розвиток гуманності свідчить і те, що для дітей старшого дошкільного віку характерно безкорисливе бажання допомогти одноліткам, подарувати їм що-небудь або поступитися. Зловтіха, заздрість, конкурентність відходять на другий план, виявляються рідше і не так гостро, як на попередньому віковому етапі. Все це зайвий раз свідчить про те, що одноліток тепер стає не тільки засобом самоствердження і предметом порівняння з собою, не тільки бажаним партнером, але й самим цінним, важливим, цікавою особистістю,

незалежно від своїх досягнень і предметів. Дошкільник вже здатний поступитися своєму однолітку, або подарувати вподобану йому іграшку, проявити співчуття, співпереживання однолітку в його успіхах і невдачах.

Головним змістом спілкування дітей в дошкільному віці стає співробітництво, партнерство. Діти в цьому віці проявляють помітний інтерес до діяльності інших, здатні домовитися, врахувати побажання своїх друзів. Для старших дошкільнят характерні прояв турботи про спільну справу, грі, допомога і взаємодопомога, готовність виручити друга, товаришів по групі. Їх відрізняє об'єктивність оцінок і само оцінок, здатність поступитися власним бажанням на користь товаришів по справедливості, отримуючи при цьому задоволення. Їх приваблюють такі прояви, як доброта, чуйність, взаємодопомога.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що, незважаючи на значимість розвитку гуманних цінностей в дошкільному віці, уваги до вирішення проблеми приділяється недостатньо.

Систематично робота по вихованню гуманних цінностей не проводиться. Тому механізм формування гуманних цінностей дошкільників залишається багато в чому прихованим для ефективного контролю, своєчасної корекції, як з боку педагогів, так і вихованців. Це обумовлює необхідність подальшого вивчення і розробки даної проблеми.

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА СПАДЩИНА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Захарчук І.В. , здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Головною метою виховання на сучасному етапі є набуття молодим поколінням історичного і соціального досвіду людства, успадкування духовних надбань українського народу, наслідування кращих світових здобутків, розвиток особистісних рис громадянина своєї держави, формування моральної, етичної, політичної та духовної культури суспільства, що має бути акумульованим у новій ідеології української держави.

Вагоме місце у системі виховання займає ціннісне ставлення до культурно-історичної спадщини рідного краю, його культури, яке забезпечує формування у дошкільників художньо-естетичного смаку, вироби декоративно-прикладного мистецтва тощо, служать основою розвитку культури, джерелом національних традицій, вираженням національної свідомості. У ньому невичерпне бережливе ставлення до навколишнього світу, до людей, до себе самих, до діяльності оточуючих і власного духовно-емоційного життя, тобто пізнавальної активності у сфері засвоєння основних моральних переконань, особистих цінностей.

За загальною чисельністю пам'яток, наявністю шедеврів Україну можна вважати країною з багатою історико-культурною спадщиною і цей потенціал може гідно репрезентувати Україну у світовій та європейській громадськості. Одночасно він – невід'ємна складова світового культурного надбання, важлива частина пізнання історії людства, джерело європейської пам'яті.

Різноманітна інформація про рідний край знаходиться в музеях. У залах музеїв зібрано багато експонатів, які розповідають про історію краю з давніх часів до сьогодення.

Одним із шляхів формування художньо-естетичного смаку дітей старшого дошкільного віку є спілкування з рідною природою. О. Абрамчук зазначає, що саме природа, її краєвиди і явища формують внутрішню сутність народу, поезію його мови.

Підходи до естетичного виховання та формування художньо-естетичного смаку потребують таких форм і методів, які б найбільш активно залучали до джерел регіональної культури. Найефективнішим підґрунтям, на нашу думку, є саме вивчення нематеріальної культурно-історичної спадщини, бо вона об'єднує у собі знання

мови, фольклору, поетичної творчості, родинних та загальнонародних традицій, звичаїв, обрядів, народного мистецтва, скарбів народнопісенного, танцювального та декоративно-прикладного мистецтва.

Дух українського народу відбився в його мові. Чарівна мова українська. Вона всім світом визнана як одна з наймилозвучніших, наймелодійніших. Мова становить чи не найголовніший естетичний засіб, засіб творення безперервної культурної традиції людства, найголовніший чинник становлення його почуттєвої культури. Мова і естетичний простір національної культури, що формується нею, складають разом ту єдність, що постійно здійснюється буттям кожної окремої людини, нації, людства.

Український фольклор є важливим засобом формування художньо-естетичного смаку. Це джерело знань, накопичених у пам'яті народу, що містить його духовне багатство, витоки оригінального світосприймання, самобутнього розуміння явищ природи, подій людського життя.

У період відродження української державності і культури повертаються до вжитку народні традиційні обряди та звичаї. Традиції, звичаї та обряди народного календаря, закладена в них духовність народу, мають стати основою, на якій оновлюється вся система навчання і виховання дітей. Виховний потенціал народного календаря трансформується й акумулюється в його різноманітних видах і жанрах.

Аболіна Т. та Миропольська Н. стверджують, що художньоестетичний смак і художня культура особистості формується залежно від ступеня й характеру засвоєння нею цінностей мистецтва. Глибоке розуміння особистістю творів мистецтва є основою її творчого світосприйняття, впливає на життєдіяльність, способи самоствердження і самореалізації.

Ставлення до пам'яток історії і культури є показником рівня розвитку держави та духовної зрілості її громадян. Цілеспрямована діяльність державних органів щодо охорони пам'яток для передачі культурних цінностей майбутнім поколінням, їх ефективного використання в суспільному житті сприяє самоідентифікації нації, уособлює її самобутність і має соціально значиму функцію підтримки стабільності і сталого суспільного розвитку.

Фундаментом художньо-естетичного виховання має стати національна культурна спадщина, скарби народно-пісенної, поетичної, декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел тощо.

Метою вивчення культурно-історичної спадщини – є передача наступним поколінням соціального змісту культури, народного досвіду творчої діяльності. Саме надбання регіональної культурно-історичної спадщини – найбільш ефективний засіб для донесення до людини уявлення про красу, можливість отримати естетичну насолоду, відтворити у власній свідомості творчий досвід поколінь, стимулювання дитини до її збереження, відновлення та примноження.

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАТУ В РОБОТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

Зданевич Л.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Питання організованої підготовки до школи дітей, які з певних причин не охоплені дошкільною освітою, вимагає перегляду форм організації цієї роботи, урахування специфіки різних видів діяльності та особливостей розвитку дітей цього віку. Спільним для різних форм підготовки дітей до школи є те, що всі вони мають єдину мету – розвиток особистості, формування життєвої компетентності дитини, спрямування її на творчість та самореалізацію. Підготовку до школи дітей, що не відвідують заклади дошкільної освіти, здійснюють вихователі, вчителі початкової школи, соціальні педагоги. Для дітей, які погано адаптуються до умов соціуму, найбільш доцільною є форма здобуття такої освіти шляхом соціально-педагогічного патронату.

У науковій літературі розрізняють поняття “патронаж” і “патронат”. За українським педагогічним словником, педагогічний патронаж (від французького patronage – заступництво, піклування) – форма медичного обслуговування дітей раннього віку з метою здійснення оздоровчих і профілактичних заходів. За цим же словником педагогічний патронат в Україні – передача на виховання та навчання в сім’ї громадян дітей-сиріт або тих, що втратили батьків. У науковому обігу існують ще декілька термінів, які іноді вживаються як синоніми. Проте це неправильно. Проаналізуємо зміст термінів “супровід”, “підтримка”, “патронат”, “допомога” та визначимо їх родову взаємообумовленість. Так, *супровід дезадаптованої дитини* в закладі дошкільної освіти передбачає створення з боку дорослих умов як для вияву потенційних високих здібностей або реальних проблем у психофізичному розвитку, так і гарантовану допомогу тим, кому це необхідно. Супровід дезадаптованої дитини має бути забезпечено не тільки з боку вихователів групи, але також із боку батьків, родини, дорослих, які постійно спілкуються з дитиною. Забезпечення активності дезадаптованої дитини досягається різноманітними спеціальними методами і прийомами, адекватними завданням етапу супроводу. Зауважимо, що ефективність індивідуального супроводу багато в чому залежить від знань педагога про особливості індивідуального розвитку кожного вихованця, уміння здійснювати диференціацію на основі індивідуального підходу. Вирішення завдань супроводу дезадаптованої дитини забезпечує спільна партнерська діяльність, самостійна діяльність дитини, спеціально організована навчальна діяльність і самостійний вибір діяльності дитиною.

Аналізуючи поняття “супровід” і “підтримка” (табл. 1), можна зробити висновок, що підтримка є частиною супроводу. Підтримка є діяльністю з надання допомоги, а супровід означає не тільки створення умов, що сприяють розвитку, поліпшенню чого-небудь, але і надання допомоги на шляху розвитку. Отже, супровід охоплює і підтримку, і допомогу проте є складовою патронату.

Таблиця 1.

Аналіз дефініцій “супровід”, “підтримка”, “патронат”, “допомога”

	Супровід	Підтримка	Патронат	Допомога
Схожість	Сфери діяльності, або діяльність зі створення певних умов. Це спільна діяльність того, хто супроводжує і того, кого супроводжують або допомагають, опікуються. Мета – вирішення труднощів, поступ у розвитку. Надання превентивної та оперативної допомоги, спрямованої на вирішення індивідуальних проблем дезадаптованої дитини.			
Відмінність	Тривалий процес впливу того, хто супроводжує, але слабкіший, ніж у процесі підтримки. Той, кого супроводжують більш самостійний у прийнятті рішень, рівноправні партнери.	Короткостроковий процес досить сильного впливу того, хто супроводжує в процесі підтримки, допомога в прийнятті рішень. Провідна роль того, хто супроводжує.	Тривалий процес. Передача на виховання в сім’ї дітей-сиріт та дітей, які втратили в’язок з батьками.	Сприяння, підтримка дезадаптованої дитини. За терміном – може бути короткочасна і довготривала.

Аналіз визначень дає підстави визначити спільні позиції щодо зазначених дефініцій:

1. У ситуації супроводу можна визначити три основні компонента: той, кого супроводжують, той хто супроводжує і шлях, який вони проходять разом.

2. Метою супроводу передбачаються які-небудь поліпшення, вирішення труднощів,

проблем; супровід завжди спрямовано на розвиток, саморозвиток, удосконалення тощо.

3. Дослідники, що займаються проблемою супроводу, розглядають супровід з чотирьох позицій: супровід як метод, як процес, як комплексну технологію діяльності і як діяльність зі створення умов для розвитку будь-яких характеристик.

4. Супровід пов'язано з допомогою, підтримкою того, кого супроводжують, але відповідальність за передбачувані зміни несе той, кого супроводжують.

5. Підтримка, як частина супроводу, з одного боку, передує супроводу, а, з іншого, іде слід за супроводом, виходячи із запитів і труднощів дезадаптованої дитини.

На основі Закону України "Про дошкільну освіту" у контексті нашого дослідження вживаємо термін "педагогічний патронат". У нашому розумінні соціально-педагогічний патронат – це форма задоволення потреб в освіті дезадаптованих дошкільників, які не відвідують заклад дошкільної освіти, шляхом розвитку, навчання та виховання їх у сім'ї та у ЗДО професійно підготовленим соціальним педагогом.

Мета соціально-педагогічного патронату – забезпечення умов для розвитку, виховання та навчання дошкільників, надання їм дошкільної освіти, а також консультативної допомоги батькам дітей. Для таких дітей також організовуються групи соціально-педагогічного патронату в ЗДО в мікрорайонах міста для колективних форм роботи та для спілкування.

Пріоритетними напрямами соціально-педагогічного патронату як форми здобуття дошкільної освіти є: забезпечення умов для всебічного та різнобічного розвитку особистості дитини; збереження та зміцнення психічного та фізичного здоров'я дитини; розвиток пізнавальних інтересів, творчих здібностей, дрібної моторики та координації рухів; виховання активного пізнавального, емоційного, естетичного ставлення до навколишнього світу, до явищ живої і неживої природи, предметного світу, до людей, до власної особи; гармонійне поєднання завдань родинного та суспільного виховання; забезпечення готовності дітей до навчання в школі.

Педагогічний патронат дезадаптованих дошкільників покладається на соціальних педагогів, які за своїм статусом належать до педагогічних працівників. Соціальний педагог здійснює комплекс заходів щодо соціально-педагогічної допомоги в контексті забезпечення дошкільної освіти та формування життєвої компетентності дитини.

Пріоритетне завдання соціально-педагогічного патронату дезадаптованих дошкільників полягає в різнобічному розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб, формування в неї моральних норм та створення умов для її соціалізації, усунення дезадаптаційних процесів.

З метою надання допомоги педагогам в організації цієї роботи, ми розробили модель здобуття дошкільної освіти дезадаптованими дошкільниками на основі соціально-педагогічного патронату. Ця модель складається з трьох етапів: підготовчого, практичного, узагальнюючого, які, у свою чергу, мають певні складові. Зокрема, підготовчий етап – це вивчення сімей мікрорайону; створення соціальної групи; умови роботи соціальної групи; створення розвивального середовища в сім'ї дезадаптованої дитини та ЗДО. Практичний етап охоплював такі складові: діагностика рівня розвитку дезадаптованих дітей; розробка індивідуальних розвивальних програм; проведення освітньої роботи з дітьми (індивідуальні та колективні форми); консультативна допомога батькам. До узагальнюючого етапу відносяться: виявлення рівня здобуття дезадаптованою дитиною дошкільної освіти; написання психолого-педагогічної характеристики; розробка рекомендацій для батьків.

Отже, соціально-педагогічний патронат дезадаптованих дітей є однією із пріоритетних форм здобуття обов'язкової дошкільної освіти на сучасному етапі, що дає нам змогу сформувати життєво компетентну особистість, яка усвідомлює важливість збереження свого фізичного потенціалу, цінує здоровий спосіб життя, володіє належною системою знань про світ і саму себе, відрізняється високою пізнавальною активністю, володіє комунікативними уміннями, добре орієнтується у моральних нормах і намагається

керуватись у своїй поведінці совістю як внутрішнім регулятором, має життєву перспективу, прагне задовольнити свої художні потреби, може відстояти власну гідність, володіє навичками практичного життя, орієнтується у власних чеснотах і вадах, може впоратися з труднощами.

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗПР

Іванова І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Федорова Н. В., старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Поніманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Проблема затримки психічного розвитку та труднощів навчання цих дітей виступає як одна з найбільш актуальних психолого-педагогічних проблем. В даний час зростання числа дітей з відхиленнями у розвитку, що зазнають внаслідок цього труднощі в навчанні, зростає. Все частіше в дитячому саду зустрічаються діти із загальним недорозвиненням мови, із затримкою психічного розвитку, які потребують корекційно-педагогічної допомоги. Раннє включення таких дітей у процес корекційно-виховної роботи сприяє: корекції окремих відхилень, розвитку потенційних можливостей, подолання соціальної дезадаптації, підготовки дітей до навчання в традиційній масовій школі. Згідно з дослідженнями деяких авторів (С. Я. Рубінштейн, А.Р. Маллер, Л.С. Виготський, Г.Є. Сухарєва, Л.І. Божович), діти, які ростуть в умовах емоційної незадоволеності, пов'язаної з дефіцитом уваги до них, турботи, любові в більшості випадків розвиваються неповноцінно.

Дефекти мовлення у дітей із ЗПР проявляються на фоні недостатньої сформованості пізнавальної діяльності та обумовлені особливостями їх психічного розвитку. Отже можна говорити про ЗПР у дошкільників, ускладнену мовленнєвою патологією.

Мова та структура мовленнєвої діяльності вивчалася науковцями –психологами, лінгвістами, психолінгвістами, нейропсихологами, фізіологами (Л.С. Виготський, О.Р.Лурія, О.О. Леонтьєв, Н.І. Жинкін, С.Л. Рубінштейн, А.К. Маркова, Г.М. Леушина, І.П. Павлов, М.М. Кольцова та інші).

Психофізіологічною основою мови є вчення І.П. Павлова про взаємозв'язок першої і другої сигнальної систем, про закономірності формування умовно-рефлекторних зв'язків, вчення П.К. Анохіна про функціональні системи, нейропсихологічне вчення О.Р. Лурії, О.О.Леонтьєва про мовленнєву діяльність.

Мовна компетентність та використання мови (мовленнєві дії), наголошував О.Р. Лурія, не є незалежними явищами. Сама компетентність в мові є в значній мірі результатом її розвитку і лише в процесі активного спілкування у дитини виникає засвоєння мови. Таким чином, складний процес формування мовлення у дитини відбувається як процес засвоєння мови і дій мовленнєвого програмування та розуміння.

Суттєвий вклад у вивчення тієї ролі, яку відіграє мова в формуванні психічної діяльності дитини, внесли дослідження О. Р. Лурії, М. М. Кольцової, О.М. Лєонтьєва, Б.Г. Ананьєва, А.А. Люблінської, А.В. Запорожця, Д.Б.Ельконіна, Л.С. Вавіної, В.В. Тарасун та інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема розвитку мовлення дітей, формування й удосконалення мовленнєвих умінь є однією з провідних у працях психологів (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, М.І. Жинкін, О.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв), дослідників мовлення дітей, які розвиваються нормально, дошкільного та молодшого шкільного віку (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, О.М. Гвоздєв, Г.О. Люблінська, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов та інші), а також мовлення дошкільників із ЗПР (Н.Ю. Борякова, Л.С. Вавіна, О.С. Слєпович, В.В. Тарасун, Р.Д. Трігер, С.Г. Шевченко).

На основі досліджень доведено, що провідну роль в процесі мовленнєвого розвитку дошкільників належить розвитку зв'зного мовлення, в основі якого лежать не окремі слова і речення, а більші одиниці – блоки речень, через які відбувається рух думки, послідовне розгортання теми.

Досліджено, що формування мовленнєвої діяльності цих дітей має також специфічний характер (О.С. Слєпович, Н.Ю. Борякова, С.Г. Шевченко). Розмовно-побутове мовлення їх мало відрізняється від норми, але носить здебільшого ситуативний характер. Монологічне мовлення цих дітей ніби "прикуте" до ситуації і часто не зрозуміле поза нею. У них лише починається перехід до контекстного мовлення.

Дошкільники з ЗПР знаходяться на значно нижчій сходинці формування монологічного мовлення, ніж діти, які розвиваються нормально. Це пов'язано, насамперед, з несформованістю формуючої функції мовлення, незрілістю операцій програмування та граматичного структурування, недорозвитком пізнавальної сфери.

Як показує аналіз спеціальної літератури, формування та розвиток зв'язного мовлення у дошкільників із ЗПР переважно здійснюється шляхом складання оповідань за картиною та серією картин, розповіді за "наслідками " спостережень.

Метою нашої роботи є оцінка рівня розвитку зв'язного мовлення дітей з ЗПР дошкільного віку з подальшим підбором методик по корекції виявлених відхилень.

Наше дослідження будується на припущенні того, що у дітей дошкільного віку з ЗПР відзначаються відхилення від нормального стану розвитку зв'язного мовлення, які при спеціально підібраних методиках корекційної роботи будуть нівелюватися, перспективою подальших наукових розвідок вважаємо: діагностику рівня розвитку зв'язного мовлення дітей з затримкою психічного розвитку за допомогою підібраних методик, підбір й апробацію методів корекції зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з ЗПР.

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН ЯК ЗАСОБУ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Іванчук К.О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Руденко Н.М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Гуманістичне виховання підростаючого покоління є однією з актуальних проблем сьогодення. Виховання дитини – складний процес, більшість батьків сьогодні переживають серйозні труднощі і не в силах подолати величезну кількість існуючих проблем. З огляду на тиск і напругу, які щодня відчуває родина, легко зневіритися у свої сили. В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненість в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві, все частіше розвиток дитини супроводжується негативними переживаннями, стресами і перш за все, високою тривожністю.

Наша дослідно-експериментальна робота проходила у три етапи. На констатувальному етапі експерименту було вивчено рівень тривожності, а також гуманність взаємин дітей старшого дошкільного віку з батьками за допомогою комплексу діагностичних методик.

Перший напрям передбачав діагностику рівня тривожності у учасників, під час реалізації якого було виявлено, що високий рівень тривожності виявляють 42,9% дітей ЕГ і 36,4% дітей КГ. На констатувальному етапі середній рівень тривожності мають 47,6% дітей старшого дошкільного віку з ЕГ і 50% з КГ. Встановлено, що низький рівень тривожності продемонстрували 9,5% вихованців ЕГ і 13,6% вихованців КГ.

Наступний напрям включав виявлення рівня і особливостей гуманності дитячо-батьківських взаємин. Було виявлено три рівні гуманності батьківсько-дитячих взаємин у

родині: високий рівень (ЕГ – 19%, КГ – 22,7%), середній рівень (ЕГ – 42,9%, КГ – 50%), а також низький рівень (ЕГ – 38,1%, КГ – 27,3%).

Також було виокремлено три рівні гуманних взаємин з батьками на констатувальному етапі: високий (ЕГ – 19%, КГ – 22,7%), середній рівень (ЕГ – 42,9%, КГ – 50%) і низький (ЕГ – 38,1%, КГ – 27,3%).

Ми виявили, що у сім'ях, де виховуються діти, що продемонстрували високий рівень тривожності переважає уявлення про дитину, як маленьку невдаху, у яку не вірять власні батьки і бачать у своїй дитині лише недоліки, вади.

Результати проведеного нами констатувального дослідження вказали на те, що середній і низький рівні дитячо-батьківських відносин викликають особливу увагу, так як впливають на розвиток тривожності у дітей.

Причини, які зумовлюють появу тривожності у дітей, наступні: у батьків не сформоване повне уявлення про виховання дитини, дитина не відчуває себе затишно і комфортно в сім'ї, діти ростуть в умовах дефіциту добра, любові; бояться покарання, в сім'ї - несприятлива обстановка або ж надмірна опіка.

Таким чином, у рамках формувального етапу була розроблена та впроваджена робота закладу дошкільної освіти, зорієнтована на формування у батьків дітей старшого дошкільного віку гуманних взаємин у родині.

Отже, під час формувального етапу у ЕГ впроваджувалися різні форми, методи і прийоми роботи, спрямовані на формування гуманних дитячо-батьківських взаємин для подолання тривожності у дітей. З учасниками КГ спеціально вказані заходи не проводилися. У роботі з вихованцями ЕГ було використано можливості дитячої літератури, проводилися бесіди, ігри, заняття а також родинне свято.

Як провідні форми та методи роботи з батьками щодо подолання тривожності дітей через формування гуманних дитячо-батьківських взаємин було використано консультації, тренінги. Було розроблено пам'ятки і буклети із порадами, у яких ми у ввічливій формі просили ставитися до дітей доброзичливо, гуманно. На формувальному етапі ми мотивували батьків до виявлення гуманності у стосунках з дітьми на рівні цінностей.

На контрольному етапі було зафіксовано динаміку рівнів тривожності у ЕГ, а у КГ вона не виявлена. Зокрема, у ЕГ приріст за низьким рівнем складає 57,1%. Різниця за високим рівнем між констатувальним і контрольним етапом становить -38,1%, а за середнім - 9,5%. Тобто загальний рівень тривожності в учасників ЕГ знизився, що є прикладом позитивних змін, які відбулися завдяки реалізації формувальної роботи.

Також на контрольному етапі високий рівень гуманних взаємин з батьками мали 57,1% дітей ЕГ і 27,3% дітей КГ. Приріст кількості дітей із високим рівнем гуманності дитячо-батьківських стосунків на контрольному етапу у ЕГ склав 38,1%, а у КГ – 4,6%.

На контрольному етапі середній рівень гуманних взаємин з батьками було виявлено у 38,1% дітей ЕГ, що на 4,8% менше, ніж на констатувальному етапі. Середній рівень гуманних взаємин з батьками у КГ засвідчили 45,5% дітей КГ, що на 4,5% менше, ніж на етапі констатації.

Низький рівень гуманних взаємин з батьками на етапі контрольного зрізу продемонстрували 4,8% вихованців ЕГ і 27,3% вихованців КГ. У ЕГ, де було проведено спеціальну роботу з формування гуманних взаємин дітей та батьків дошкільників, нами було виявлене зниження кількості дітей із низьким рівнем, яке складає -33,3%. У КГ за цим рівнем динаміка не виявлена.

ЗАСТОСУВАННЯ ГРИ У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК ПИСЬМА

Ігнатюк Т.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із важливих аспектів розвитку дошкільника в період підготовки його до школи є формування навичок письма.

Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн у своїх дослідженнях підкреслюють, що з метою повноцінного розвитку і виховання дитини доцільно використовувати ті засоби, форми та методи педагогічного впливу, які є адекватними її віку, вони повинні органічно поєднуватися з особливою специфічною діяльністю, що характерна для певного вікового періоду. Психічний розвиток та формування особистості відбувається, насамперед, у тій діяльності, яка на даному віковому етапі онтогенезу є провідною. А провідною діяльністю дітей дошкільного віку, за загальним визнанням, виступає гра, «що є доступною для дитини формою активної участі у навколишньому суспільному житті, активного пізнання нею дій і відносин дорослих».

Звідси витікає необхідність застосування системи ігор та ігрових вправ, які дозволять не тільки підготувати руку до письма і сформувати у дошкільників поняття про елементи літер, але й розвинути синтетичне, логічне мислення, внутрішнє і зовнішнє мовлення, пам'ять, а також творчі здібності дітей.

Важливими педагогічними умовами формування у старших дошкільників навичок письма є: застосування гри у навчанні елементів письма, створення ігрового розвивального середовища, здійснення індивідуального підходу.

Експериментальна методика формування навичок письма у дітей старшого дошкільного віку ґрунтувалась на використанні ігор та ігрових вправ з розвитку у дітей графічних навичок письма, які були згруповані у кілька блоків залежно від того, які функції дитини тренуються під час виконання: розвиток зорово-моторної координації, розвиток сприймання фігури на тлі інших, розвиток у дітей просторових уявлень, розвиток моторного компонента графічної навички.

Запропонований у процесі дослідження комплекс вправ і завдань: написання елементів літер, вплетених в казковий сюжет, пригоди, пальчикова гімнастика, спеціальні вправи в ігровій формі, виконання різноманітних вправ в зошиті у супроводі всіляких забавок, серія міні-занять у формі казки, оригамі, робота з дрібними предметами (мозаїка, ґудзики, природний матеріал), забезпечив ефективність процесу навчання дітей елементів письма.

Результати дослідження підтвердили ефективність розробленої нами методики формування навичок письма засобами гри у старших дошкільників.

Аналіз помилок, яких припускалися діти старшого дошкільного віку, дав змогу виділити ряд суттєвих психофізіологічних факторів, що найбільшою мірою впливають на формування навичок письма: недостатній розвиток координації руху руки, окоміру, просторового сприймання, дрібних м'язів кисті.

Експериментально з'ясовано, що систематичне і цілеспрямоване застосування вихователем спеціальних ігор та ігрових вправ з формування навичок письма сприятиме підготовці руки дитини до письма, допоможе позбутися вищезазначених помилок.

Позитивним результатом застосування гри у навчанні письма старших дошкільників є значне зниження у дітей перенавантаження і втомлюваності, що є постійними супутниками при навчанні за традиційною методикою, коли монотонне й одноманітне написання елементів літер та їх з'єднань потребує від дитини великих затрат фізичних, розумових та нервових сил.

ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ілішова О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет

Згідно з Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні здійснюється активний пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, із їхніми здоровими однолітками. Найпершими, хто помічає проблеми та труднощі у розвитку дитини є батьки, лікарі-педіатри та вихователі закладів дошкільної освіти, тому особливу увагу привертає проблема формування соціально спрямованої та індивідуально збалансованої ціннісно-смислової сфери особистості педагога. Адже саме педагог-вихователь є референтним носієм загальнолюдських цінностей та власних життєвих смислів, який свідомо й несвідомо транслює їх словами, діями, вчинками дітям як найбільш сензитивним суб'єктам сприйняття зовнішнього соціального впливу.

Так, питання особистісного розвитку педагога висвітлюються саме з урахуванням його ціннісних орієнтацій (М. Бабій, О. Бондарчук, Н. Савелюк, М. Савчин, В. Рибалка та ін.). Різні аспекти особистісного становлення та специфіки професіоналізації вихователів ЗДО розкривають у своїх працях Л. Артемова, О. Барабаш, І. Бех, Г. Бєлєнька, О. Бондаренко, І. Зимняя, О. Кононко, Є. Панько, Є. Романова та ін. Г. Балл та Р. Трач пропонують п'ять видів загальнолюдських цінностей, 23 важливих для благополуччя суспільства: „турбота та співчуття", „самовизначення", „людська різноманітність", „співпраця", „демократичне втручання та справедливість". Т. Калюжна до найзначущіших цінностей відносить діяльність, життєпризначення, загальноприйняті культурні смисли, зразки, норми життя та поведінки. Основною їх функцією науковець вважає продукування життєвого смислу. М. Боришевський, аналізуючи феномен духовності, в якості базових розглядає моральні та громадянські цінності. У структурі останніх вчений, у свою чергу, виокремлює: патріотизм; глибоке усвідомлення ролі рідної мови, держави, нації; повагу до інших спільнот; естетичні, інтелектуальні, екологічні цінності; світоглядні та валеологічні.

Так, на думку С. Гусаківської, визначальними складовими формування ціннісно-смислової сфери особистості педагога виступають у своєму взаємозв'язку: учбово-професійна діяльність – як фактор подальшого професійного самовизначення; особистісно-професійне самовизначення – як процес активного та свідомого пошуку людиною свого місця як професіонала у світі, вироблення індивідуального ставлення до майбутньої професійної діяльності; первинна професійна самореалізація – апробація отриманих знань, навичок, умінь та засвоєних цінностей під час проходження практики в ролі вихователя закладу дошкільної освіти, становлення готовності працювати за обраною спеціальністю, формування власного стилю у професійній діяльності, первинна адаптація та активне включення в систему професійно-суспільних відносин.

Отже, різні науковці по своєму представляють класифікацію цінностей, бо кожній людині притаманні індивідуальні орієнтири, які є сполучною ланкою між духовною культурою суспільства та духовним світом індивіда. У свідомості вони відображаються у формі ціннісних орієнтацій та слугують важливим фактором регуляції поведінки майбутнього педагога, зокрема вихователя інклюзивної групи в ЗДО.

РОЗВИТОК СЛУХОВОЇ УВАГИ І ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Ісламова А. Б., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Созонюк О.С., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Однією з найпоширеніших патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови (Р. Лалаєва, Р. Лєвіна, Є. Соботович, Т. Ушакова, Т. Філічева, О. Шахнарович та ін.).

Набуті уже в дошкільному віці якості, зокрема пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу шкільного навчання дитини, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадську та професійну діяльність кожної дорослої людини. У зв'язку з цим своєчасне виявлення і виправлення недоліків мовленнєвого розвитку у дошкільників є важливим завданням сучасної логопедії.

Розвиток артикуляційних навичок та фонематичного сприймання відбувається одночасно з розвитком аналізу і синтезу звукового складу мовлення. Робота з розвитку звукового аналізу та синтезу з опорою на чіткі кінестетичні та слухові відчуття сприяють усвідомленому оволодінню звуками мовлення. Це має велике значення не тільки для навчання грамоти, але і для введення в мовлення поставлених або уточнених у вимові звуків. Розвиток такої операції, як залучення уваги дитини до зміни значення слів у зв'язку з їх різним граматичним оформленням або у зв'язку з утворенням нових слів, відбувається і на етапі розвитку слухової уваги, і під час оволодіння граматичними категоріями. У результаті у дітей розвивається не стільки розуміння значення граматичних форм, скільки засвоєння навички одночасного смислового і звукового зіставлення слів і речень.

Як відомо, дошкільний вік є сензитивним періодом для становлення і розвитку мовленнєвої функціональної системи. Особливо важливим у цьому відношенні є середній дошкільний вік (п'ятий рік життя), коли в нормі мовленнєвий розвиток відбувається особливо інтенсивно. До кінця п'ятого року життя у нормі мовленнєва функція дитини в цілому вже є сформованою. Разом з тим, навіть незначні відхилення в психофізичному розвитку можуть спотворити цей процес як у кількісному, так і в якісному плані, спровокувати наростання вторинних відхилень у пізнавальній, комунікативній і навчальній діяльності дітей. Саме в цьому віці можна створити максимально ефективні умови для реалізації корекційних завдань, підготовити дитину до подальшого, передшкільного 3 етапу, тобто не тільки скорегувати існуючі недоліки розвитку мовленнєвої системи, а і попередити труднощі, які можуть виникнути у дітей у процесі шкільного навчання.

Робота з формування фонологічної сторони мовлення у більшості діючих програм представлена фрагментарно і спрямована передусім на постановку, автоматизацію, диференціацію звуків, розвиток фонематичного слуху. Проте цей обсяг роботи не передбачає розвиток фонематичних уявлень, які за нормативними показниками мають бути сформованими у дитини вже в 4 роки. Недостатньо представлена й робота над розвитком слухового контролю, слухової уваги, слухової пам'яті, особливо на матеріалі звуків і слів. Важливого значення набуває робота над формуванням елементарного звукового аналізу, що на сьогодні є досить актуальним, оскільки діти вступають до школи переважно з 6 років.

ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ПРИ РІЗНИХ ФОРМАХ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ

Кардаш Є. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Созонюк О.С., кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Аналіз спеціальної педагогічної, логопедичної літератури та педагогічної практики свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку (зокрема мовлення), що зумовлює труднощі в опануванні програмами навчання і виховання дітей дошкільного віку, трансформується у недостатню мовленнєву підготовку дітей до школи і недоліки пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому. Діти з порушеннями мовлення, а серед них і діти з дизартрією, належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої оволодіння усним мовленням – шлях розвитку, адаптації, інтеграції.

Статистичні дані вказують на тенденцію зростання кількості дітей дошкільного віку з дизартричними розладами, що пов'язано не тільки з реаліями сучасного життя, такими, як

наслідки несприятливого екологічного, демографічного, економічного та соціально-побутового характеру, але й з недостатньо ефективною корекційною логопедичною роботою, яка перш за все пов'язана з відсутністю на практиці диференційної діагностики та корекції дизартрії.

Подолання дизартрії є однією із актуальних проблем сучасної логопедії, що обумовлено, з одного боку, значною розповсюдженістю цієї форми мовленнєвої патології у дітей, з іншого – тяжкістю даного дефекту, який розглядається, як складний синдром органічного ґенезу, що проявляється в неврологічних, психологічних та мовленнєвих симптомах, які виникають внаслідок впливу різних етіопатогенетичних факторів.

Сучасний етап наукових досліджень проблеми дизартрії характеризується, в основному, двома напрямами: медичним та психолого-педагогічним. А також новітніми напрямами – психолінгвістичним та нейропсихологічним.

З позиції медичного підходу вивчаються клінічні прояви дизартрії, які співвідносяться з рівнем органічного або функціонального ураження нервової системи, її периферичних або центральних відділів (слід зазначити, що перший науковий опис дизартрії дали саме неврологи: лікарі В. Літтль, А. Куссмауль). Клінічний підхід досліджує також причини дизартрій, топіку (місце), характер ураження певного відділу ЦНС, симптоматику, до якої відноситься характер зміни м'язового тонусу, рухів різних відділів мовленнєвого апарату.

Неврологічні дані дозволили виділити наступні клінічні форми дизартрії: бульбарна, псевдобульбарна, підкіркова, мозочкові та коркова – на основі принципу локалізації ураження мозку; та класифікувати дизартрію за синдромологічним підходом: свастико-паретична, свастико-ригідна, гіперкінетична, атактична форми дизартрії.

Психолого-педагогічна спрямованість має особливе значення у вивченні дизартрій у дітей, так як мовленнєве порушення в них, як правило, пов'язане з патологією раннього етапу розвитку ЦНС. Зазвичай враховується лінгвопатологічна симптоматика: кваліфікується характер порушення звуковимови та голосу, якісні та кількісні характеристики словника, особливості формування граматичних структур мовлення, зв'язного висловлювання та письма.

Логопедією розроблений значний за об'ємом комплекс методик, які допомагають компенсувати окремі процеси цілісної мовленнєвої системи, основні принципи реабілітації осіб з дизартрією, етапи психолого-педагогічної роботи, а також розвиток мовлення дітей з дизартрією. Проте зазвичай розглядаються загальні принципи системної логопедичної роботи без урахування різноманітних форм дизартрії, висвітлюється, в основному, стерта дизартрія, найчастіше, її псевдобульбарна форма.

Досліджуючи стан логопедичного напряму вивчення питання диференційної діагностики та корекції мовлення у дітей при дизартрії, було відмічено недостатність диференційованих методик, спрямованих на подолання мовленнєвих порушень з урахуванням різних форм дизартрії у дітей дошкільного віку, відповідно, я дійшла висновку, що диференційна діагностика та корекція дизартрій застосовується вкрай рідко.

Сьогодні майже не існує конкретних методик обстеження та не описано результати досліджень особливостей психологічного розвитку саме дітей з різними формами дизартрій, враховуючи локалізацію ураження мозку. Відчутною є недостатність комплексних досліджень, спрямованих на виявлення взаємозв'язку та взаємообумовленості мовленнєвого та психічного розвитку дитини дошкільного віку з різною клінічною формою дизартрій. Маловживаними в логопедичній практиці є психолінгвістичний та нейропсихологічний напрями дослідження дизартрій.

Масштабність та складність зазначеної проблеми обґрунтовує необхідність здійснення комплексного медико-психолого-педагогічного дослідження мовленнєвого та психічного розвитку дітей з дизартрією на якісно новому рівні, використовуючи диференційну діагностику та корекцію порушень мовлення у дітей дошкільного віку з різними формами дизартрій.

Безперечна значимість мовлення для формування та розвитку комунікативної діяльності як передумови успішного навчання у школі, а також недостатня розробленість діагностики та корекції порушень мовлення при різних формах дизартрії у дітей дошкільного віку обґрунтовує актуальність даної теми.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кардаш Н. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Особливу категорію вихованців ЗДО на сучасному етапі складають діти-логопати. Саме тому проблема розвитку соціально-комунікативної компетенції у дітей-логопатів й виведення їх на рівень оптимально реалізованих вікових можливостей доволі актуальна. Забезпечення організаційно-педагогічних засад розвитку соціально-комунікативної компетенції у дітей-логопатів старшого дошкільного віку передбачало обґрунтування компонентів та показників їх сформованості. Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволив нам виділити компонентну структуру соціально-комунікативної компетенції у дітей-логопатів старшого дошкільного віку, до основних компонентів якої були включені пізнавально-емоційний, особистісно-оцінний, поведінковий компоненти. Було охарактеризовано три рівні розвитку соціально-комунікативної компетенції у дітей-логопатів старшого дошкільного віку: оптимальний, середній, низький.

На етапі констатації 4,8% ЕГ і 4,5% дітей КГ виявили оптимальний рівень соціально-комунікативної компетенції. Ці діти оволоділи формулами мовленнєвого етикету, формами звертання до дорослих і дітей. Також вони усвідомлюють, що словом можна не лише підняти настрій, а й образити; вживають лагідні, пестливі слова. Ці діти-логопати виявляють здатність емоційно адекватно реагувати на ситуації в повсякденному житті, здатність співчувати, бажання допомогти. Вони адекватно оцінюють дітей і себе. Виявляють здатність виконувати словесні доручення, звітувати про їх виконання. Ці діти ініціюють розмову першими, вміють домовлятися.

Середній рівень розвитку соціально-комунікативної компетенції на констатувальному етапі мали 38,1% дітей ЕГ і 50% дітей КГ, які володіють формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації, формами звертання до дорослих і дітей, однак вони подеколи потребують допомоги педагога. Діти частково виявляють розуміння, що словом можна не тільки підняти настрій, а й образити. Ці діти вживали лагідні, пестливі слова, потребуючи незначних підказок педагога. Вона виявляли емоційно адекватну реакцію на життєві ситуації у залежності від педагогічної підтримки. Вони виражали співчуття, співпереживання, бажання допомогти під контролем дорослого. У оцінюванні інших дітей вони орієнтуються на оцінку педагога, мають завищену самооцінку. Здатні виконати словесні доручення за незначного керівництва, прозвітувати про їх виконання. Вони здатні ініціювати розмову з допомогою педагога, можуть домовитись про щось з однолітками.

На низькому рівні розвитку соціально-комунікативної компетенції на констатувальному етапі виявлено 57,1% дітей ЕГ і 45,5% дітей КГ. Діти недостатньо володіли формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації, не володіли формами звертання до дорослих і дітей, а також потребували допомоги педагога. Іноді й після підказки не могли відповісти на запитання. Ці діти емоційно неадекватно реагували на ситуації в повсякденному житті, не виявляли здатність до співчуття, бажання допомогти. Вони негативно оцінювали інших дітей, себе. Виконували словесні доручення зі значною допомогою. Не виявляли ініціативи у спілкуванні, не вміли домовлятися.

На формувальному етапі діти-логопати з ЕГ завдяки реалізації системи роботи з розвитку соціально-комунікативної компетенції мали змогу опанувати конструктивними способами й засобами взаємодії із оточуючими людьми, застосування яких дозволяло їм більш вдало розв'язувати ігрові, пізнавальні, побутові й творчі завдання. Система роботи включала у себе використання спеціальних методів, форм, засобів роботи з дітьми, а також низку педагогічних умов. У роботі з вихованцями ЕГ застосовані наступні методи: словесні, наочні, інтерактивні, практичні, проблемні. Матеріал з розвитку соціально-комунікативної компетенції надавався вихованцям ЕГ у словесній формі через літературні твори, у практичній формі через ігри, проблемні ситуації, спільну діяльність, в наочному методі – з допомогою піктограм, репродукцій картин, ілюстрацій до книг художніми матеріалами, а також в інтерактивній формі через інтерв'ю тощо.

Невід'ємним компонентом системи роботи стали педагогічні умови, які, на думку С. Гончаренка, є зовнішніми обставинами, що визначають перебіг педагогічного процесу, який сконструйований педагогом і передбачає певний результат. З метою ефективного розвитку у дітей-логопатів старшого дошкільного віку соціально-комунікативної компетенції було виокремлено і впроваджено низку педагогічних умов:

- поетапність у здійсненні корекційно-розвивальної та виховної роботи;
- використання можливостей сюжетно-рольової гри як провідної діяльності старшого дошкільного віку;
- використання потенціалу художньої літератури і ілюстративного матеріалу;
- злагоджена комплексна взаємодія логопеда, вихователя і батьків.

Проведений на контрольному етапі зріз, дозволив виявити динаміку зростання рівнів розвитку соціально-комунікативної компетенції дітей-логопатів старшого дошкільного віку. Завдяки упровадженій системі роботи з розвитку соціально-комунікативної компетенції дітей-логопатів старшого дошкільного віку, кількість дітей ЕГ із оптимальним рівнем, зросла на 47,6%, середнім – на 4,8%. У КГ зростання за оптимальним рівнем становить 13,7%, а зниження за середнім – 4,5%. Також у дітей-логопатів з ЕГ було зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня сформованості соціально-комунікативної компетенції у ЕГ на 52,3%, у КГ лише 9,1%. Отже, робота з розвитку у дітей-логопатів старшого дошкільного віку соціально-комунікативної компетенції була дієвою та забезпечила суттєві результати.

СТЕРТА ФОРМА ДИЗАРТРІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПРОЯВУ У ДІТЕЙ

Кирилюк В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, яке виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи. Це важкий розлад усієї мовленнєвої діяльності. При дизартрії порушується не тільки звуковимова майже усіх груп звуків, але і просодична сторона мовлення: голос, інтонація, темп, ритм. Дизартрія – це неврологічний діагноз. Невролог призначає медикаментозне лікування, а логопед займається корекцією мовленнєвих вад. Лікування дизартрії повинно являти собою комплексний вплив, де будуть використані і медикаменти, і лікувальна фізкультура, і масаж, і логопедична робота.

Дизартрія спостерігається, як у тяжкій так і в легкій формі. Тяжка форма найчастіше є компонентом дитячого церебрального паралічу. Діти з тяжкою формою дизартрії отримують комплексну допомогу в спеціальних закладах для дітей з тяжкими розладами мовлення та для дітей з вадами опорно-рухового апарату.

Діти ж з легкою формою дизартрії (стерта форма, дизартричний компонент) можуть відвідувати дитячі садки та школи загального типу, та відвідувати логопеда в районній поліклініці або логопедичні пункти.

Дітям зі стертою формою дизартрії властиві деякі особливості. Ці діти нечітко розмовляють та погано їдять. Зазвичай вони не люблять м'ясо, хлібні скоринки, моркву, тверде яблуко, тому що їм важко жувати. Трохи пожувавши дитина або тримає їжу за щокою, або починає «давитися» нею. Деякі батьки, перетираючи дитині їжу, самі сприяють затримці у дитини розвитку рухів артикуляційного апарату.

Вимова дітей з дизартрією спотворена, нечітка, змазана, з носовим відтінком (гугняве, назалізоване). Наявні грубі порушення динаміки (виконання окремих рухів), статики (утримання язика в певному артикуляційному положенні, рухи його ускладнені й неточні). Спостерігається порушення не тільки мовленнєвої, а й не мовленнєвої моторики апарату артикуляції: дитина погано жує, ковтає, давиться. У тяжких випадках їй дають тільки рідку і в'язку їжу, іншу вона ковтати не в змозі. Порушено мовленнєве дихання: воно поверхневе, коротке, повітряний струмінь, який є енергетичною основою мовлення, слабкий і не спрямований. Голос тихий, приглушений, не модульований.

Основними показниками при діагностиці дизартрії стертої форми за ступенем ураження міміки, рухи, голосоутворення, рефлекторні рухи язика, його положення; утримання артикуляційної пози; мимовільні рухи язиком, губами, м'яке піднебіння, гіперкінези, оральні синкінезії, звуковимова.

Діагностика стертої дизартрії та методика корекційної роботи при цьому порушенні певним чином розглядаються у літературі, Зокрема, у роботах О.П.Архіпової, Г.Г.Гутцмана, Р.І.Мартинової, О.М.Мастюкової, Л.В.Мелехової, О.В.Правдіної, В.В.Тарасун, О.А.Токаревої та ін. розглядаються питання симптоматики дизартричних порушень мовлення, при яких спостерігається «розмитість», «стертість» артикуляції. Автори наголошують, що стерта дизартрія за своїми проявами є дуже подібною зі складними формами дислалії.

У працях Л.В.Лопатіної, Е.К.Макарової, Н.В.Серебрякової, Э.Я.Сизової, Є.Ф.Соботович розглядаються питання діагностики, диференціації навчання та логопедичної роботи в групах дошкільників зі стертою дизартрією. Проте, незважаючи на певну дослідженість, у логопедичній практиці проблеми диференціальної діагностики стертої форми дизартрії та корекційна робота при цьому діагнозі продовжують викликати труднощі у фахівців.

При дизартрії може мати місце артикуляторна апраксия (порушення довільних рухів артикуляційних органів). Артикуляторна апраксія може виникнути у зв'язку з недостатністю кінестетичних відчуттів у артикуляторній мускулатурі. Порушення звуковимови, зумовлені артикуляторною апраксією, відрізняються двома характерними особливостями: спотворюються і змінюються звуки, близькі за місцем артикуляції та порушення звуковимови не постійно, тобто дитина може вимовляти звук і правильно, і неправильно.

РОЛЬ ДОРОСЛИХ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗУ «Я» ДОШКІЛЬНИКІВ

Кичурчак Н.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Спираючись на поняття про провідну діяльність і соціальну ситуацію розвитку, виведені Л.Виготським, Л.Божович показала, як в складній динаміці взаємодії діяльності і міжособового спілкування дитини в різні періоди її життя формується певний погляд на світ, названий внутрішньою позицією.

Усвідомлення дитиною власного існування того, що вона окрема, незалежна від інших людей і предметів – велике відкриття. «Я» – найважливіше новоутворення дошкільного віку,

що змінює і підносить на новий рівень психічне життя дитини, передумова розвитку особистості. До проблеми самосвідомості, усвідомлення дитини себе як особистості в сім'ї звертались також відомі вітчизняні психологи П.Чамата, М. Боришевський, Л.Подоляк, І.Чеснокова, С.Тищенко.

Високий рівень самосвідомості зрілої особистості передбачає широкий спектр знань про себе саму: історію життя і становлення, подій, що відбулися, уявлення про власні можливості, якості, здатність до самопізнання, самоконтролю та саморегуляції поведінки. Зміст самосвідомості, в формі самооцінки, глибоко переживається, стає предметом гордості, самоповаги, або засмучує, розчаровує, змушує хвилюватись, страждати.

Як зазначав відомий дослідник П. Чамата, пізнаючи себе, дитина-дошкільник проходить ті ж самі етапи, що і при пізнанні зовнішнього світу. Це самопізнання починається з елементарних відчуттів і завершується думкою про себе. Але, відображуючи в процесі самопізнання внутрішній світ – світ переживань, думок, прагнень, мрій, спогадів – дитина стає водночас і об'єктом, і суб'єктом пізнання. Вирішальне значення на перших порах формування самосвідомості мають оцінні висловлювання близьких дорослих, що, піклуючись про дитину, пестять її, ніжно, лагідно доглядають і таким чином формують у неї ціннісне ставлення до самої себе. Дитина поступово починає сприймати себе як особливу цінність і для себе, і для всієї сім'ї.

Існує безліч чинників, що впливають на формування Я-концепції. Першим інститутом соціалізації для дитини є її сім'я. Сім'я є різновіковою групою, в якій дошкільник набуває досвіду спілкування і взаємодії з людьми різних поколінь, різної статі. На даний час, існує ряд вітчизняних і зарубіжних досліджень, які доводять залежність рівня загального розвитку дитини від якості дитячо-батьківських відносин, в основі яких лежить прихильність. Під прихильністю в даному випадку, розуміються стійкі, теплі і близькі стосунки між матір'ю або іншим, заміщуючи її дорослим. Погляди авторів на механізм формування прихильності різняться. В основному протилежність думок стосується відповіді на питання про механізм виникнення прихильності.

Значний внесок у вивчення прихильності внесли дослідження М.Ейнсворт, яка входила в групу дослідників, яку очолював Дж.Боулбі. Автори теорії прихильності стверджують, що на наш психологічний розвиток і функціонування впливають прихильності до осіб, що опікали нас в ранньому віці. Руттер (G. Adshead) стверджує, що недостатня прихильність в ранньому віці може бути чинником ризику розвитку психічного розладу в дорослого надалі, і тим, що привертає і є причиною розвитку психічного розладу. Дорослі, позбавлені турботи в дитинстві, прагнуть піклуватися про інших у своєму професійному житті.

Як підкреслював С. Рубінштейн, «не існує «Я» поза ставленням до «ти» і не має самосвідомості без усвідомлення інших людей. Дитина починає оцінювати себе з погляду інших, вчиться бачити себе, ніби збоку, аналізувати свої вчинки, приймати рішення та робити моральний вибір, враховуючи можливу реакцію партнерів. Не уміючи любити себе, людина не може полюбити іншого. Тому головну роль у формуванні відношення дитини до себе як до повноцінного члена сім'ї, суспільства, відчуття того, що вона потрібна в світі величезну роль відіграють батьки. Саме вони своїм відношенням до дитини, словами, діями формують її як особистість. Як сказав А. Макаренко, що батьки виховують свою дитину постійно, навіть тоді коли їх немає вдома.

Отже, дуже важливо вже в дитячому віці, коли закладаються основи майбутньої особистості, навчити дитину любити те, ким вона є, бути вдячним за те, що вона саме така. Прийнявши себе, дитині легше приймати інших і любити їх такими, які вони є. Батьки мають робити все, щоб дитина навчилася поважати себе, свій внутрішній світ, потрібно донести до серця дитини те, що вона неповторна зі своїм унікальним світом, який живе в ній. Якщо закладати в серце дитини думку, що її люблять, цінують, поважають з самого дитинства, то вона не тільки буде відчувати себе частиною сім'ї, але і в майбутньому буде поважати інших людей, ставитись до них з повагою і цінувати їх вже за те, що вони існують.

ЕТНОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кісільчук В. Ю., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Засвоєння людиною основних духовних цінностей світової та національної культурної спадщини забезпечує її здатність формувати себе в просторі культури передусім як творця, а не пасивного споживача культурної продукції. Державна політика в сфері освіти, згідно з положеннями Національної доктрини розвитку освіти, повинна забезпечити створення умов для творчої самореалізації особистості: «вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти».

Тому етнокультурна компетентність особистості набуває дедалі більшої значущості, адже шляхом занурення дитини у світ культури власного етносу та кращих зразків світової культури можна досягнути становлення духовного потенціалу дитини.

Проблема формування етнокультурної компетентності дітей і молоді розглядається в різних аспектах: методологічні основи реалізації компетентнісного підходу до навчання розробляються Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко; особливості засвоєння дітьми та молоддю елементів етнокультури в освітньому просторі загальноосвітньої школи знаходимо у працях В. Євтуха, О. Джуринського, Г. Дмитрієва, Т. Мацейків, Т. Поштарьової; різні аспекти формування етновиховного простору початкової школи досліджують О. Будник, Г. Воробей, Е. Заредінова, Г. Кловак, Н. Кузьменко, Л. Ходанич, Н. Чернуха.

Сутність етнокультурного спрямування освіти відображено у нормативно-правовій документації та наукових дослідженнях. До прикладу, Т. Мацейків пропонує таке визначення: «Етнокультурна спрямованість освіти – це така характеристика освіти, яка показує, в якій мірі її завдання, мета, зміст, технології виховання і навчання орієнтовані на розвиток і соціалізацію особистості як суб'єкта етносу і як громадянина держави, здатного до самовизначення в умовах сучасної світової цивілізації».

Етнокультурна спрямованість освіти реалізується за умови дотримання принципів побудови і розвитку національного закладу дошщкільної освіти. Серед них:

- Принцип включення вихованців в єдину етнокультурну традицію.
- Принцип переходу від національної культури до пізнання культур народів спільного проживання в державі і прийняття світових культурних цінностей.
- Принцип діалогу культур

Отож, національний заклад дошкільної освіти має відрізнятися «не національним аранжуванням» загальнолюдських цінностей, а національною культурою, доповненою і збагаченою інформацією про культуру інших народів.

Методологічною основою формування етнокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку є: гуманістичний підхід; аксіологічний підхід; етнопедагогічний підхід.

У процесі формування етновиховного середовища вихователю слід пам'ятати, що: «Дитина повинна жити рідною культурою, а інші культури вона повинна знати. Жити і знати – ось у чому глибинна відмінність в організації педагогічного процесу по відношенню до різних культур». П.Блонський зауважує: «лише через національне виховання можна пізнати загальнолюдську культуру». Отож, щоб зрозуміти іншу культуру, долучитися до загальнолюдських цінностей, потрібно, перш за все, знати культуру своєї нації.

Оволодіння дошкільниками елементами етнічної культури у доступній для них формі дозволяє сформувати етнокультурну компетентність, яка ґрунтується на засадах теоретичних знань, об'єктивних уявлень, реалізується через уміння, навички і моделі поведінки.

У міру дорослішання дитини її оточення розширюється, тим самим компоненти виховного середовища природно змінюються. К. Приходченко зазначає: «Особистісний світ дитини розвивається від індивідуального до духовнопрактичного досвіду людства з метою виховання людини культури, здатної до відтворення природно-культурного середовища з опорою передусім на національну культуру».

Етнізація дитини починається в дошкільному віці, з участі дитини у сімейних звичаях та обрядах, із народної пісні, причетності до народної творчості. У цьому віці формується культ рідного дому, сім'ї, рідного міста чи села, що є основою щодо подальшого усвідомлення дитиною себе як частини нації.

Отож, підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, що у процесі моделювання етнокультурного середовища слід дотримуватися особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів і враховувати вікові особливості засвоєння етнокультури та усвідомлення етнічної ідентичності дітьми старшого дошкільного віку. Дидактичними умовами формування етнокультурної компетентності дошкільників є доповнення змісту програм народознавчим матеріалом та узгодження форм, методів і засобів формування етнокультурної компетентності.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ЗДО

Кіряк Т.І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Руденко В.М., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

У розвитку дитини провідна роль належить дорослим. Потреба у співробітництві з дорослими виникає ще в ранньому дитинстві, коли дорослий цілком забезпечує усі життєві потреби дитини. Важливе значення для сприятливого перебігу адаптаційного періоду має ставлення педагогів до дитини, емоційна атмосфера у групі й дошкільному закладі загалом.

Вступ дитини раннього віку до дошкільного закладу, як і будь-яка інша зміна соціального середовища, суттєво впливає на її психічний і фізичний стан, що потребує відповідної адаптації до нових умов і вимог. Від оптимального розв'язання цієї проблеми залежить успішність формування відносин у системах «дитина – вихователь», «дитина – дитина», батьки – вихователь», «батьки – дитина» тощо. Несформованість або деформація цих стосунків унеможливлюють цілісний підхід до розвитку й виховання дітей.

Ранній вік є особливо вразливим для адаптації, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний фізичний розвиток, швидкими темпами вдосконалюються психічні функції. Зміна умов середовища і необхідність вироблення нових форм поведінки вимагають від дитини значних зусиль. За даними наукових досліджень, лише 18,2% дітей готові до відвідування дошкільного закладу; 6% - не готові; 75,8 – умовно готові. У зв'язку з цим процес звикання до дошкільного закладу відбувається не завжди сприятливо і супроводжується різкою зміною емоційних станів, втратою вже набутих позитивних звичок і навичок, хворобами дітей.

У ранньому віці (1 – 3 років) самосвідомість дитини продовжує розвиватися. На думку К. Благи і М. Шебека, у період від двох до трьох років формуються осі «Я вмію, Я пізнаю», «Я маю», «Я хочу». Враження «Я вмію, Я пізнаю» формується завдяки великій руховій активності дитини, появи в неї нових умінь і навичок, переживанню спіху чи невдачі від своїх досягнень. Важливе значення має ставлення батьків до дій малюка, тому що своєю поведінкою вони або підтримують його активність (тоді він відчуває себе успішним, або

перешкоджають їй (тоді він сприймає власні дії як неуспіх). Сімейна атмосфера, сповнена радістю й добротою, підтримує в дитині відчуття безпеки, яке постійно їй необхідне. Якщо батьки задоволені своїм малюком, це спонукає його до прогресу. Формування осі «Я вмію, Я пізнаю» триває все життя, значною мірою створюючи і підтримуючи автономію та незалежність глобального Я.

Для організації адаптаційного періоду дитини раннього віку необхідна відповідна спільна діяльність педагогів і батьків. Її слід починати сім'єю до приходу малюка в дошкільний заклад. Вихователю слід познайомитися з батьками, налагодити контакт із дитиною у звичних для неї домашніх умовах. Мама може протягом певного часу перебувати у груповій кімнаті разом із дитиною, коли та починає знайомитися з вихователем, іншими дітьми, іграшками, обстановкою. Можна залучати маму до участі в режимних процедурах, прогулянках, іграх і заняттях групи. Таке перебування має бути достатньо регулярним, але нетривалим. Головне – зацікавити малюка новою для нього ситуацією, викликати в нього бажання ще раз прийти до дитячого садка, запобігти появі негативних емоцій щодо нових людей і нового середовища.

Вихователю необхідно з'ясувати домінантний тип спілкування малюка. Якщо переважає емоційно-особистісне спілкування з близькими людьми, потрібно порадити батькам більше гратися з дитиною в ігри з предметами та сюжетними іграшками. Батькам слід розширювати коло спілкування дитини, що сприятиме вихованню в неї довіри до людей, відкритості, вміння спілкуватися з іншими дітьми.

Наприкінці раннього дитинства виникає криза трьох років, в основному вона припадає на період адаптації дитини до умов дошкільного закладу.

Найважливіше завдання працівників дошкільного закладу – зробити перші дні перебування дитини максимально комфортними, сприятливими для її психофізичного благополуччя.

Отже, найважливішими чинниками, що визначають характер перебігу адаптаційного періоду в ранньому дитинстві, є вік дитини, стан її здоров'я та фізичного розвитку, сформованість спілкування з дорослими та однолітками, рівень розвитку предметної діяльності.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВО-РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ У ЗАЇКУВАТИХ ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ

Климюк Ю. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Созонюк О.С., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Логопедична ритміка є одним з розділів логопедії і корекційної педагогіки. Великий вклад у вдосконалення логоритмічного виховання дітей з розладами мови внесло всестороннє вивчення аномальних дітей, їх компенсаторних процесів, а також різні реабілітаційні методики.

Логопедична ритміка, вивчаючи закономірності розвитку, виховання, а також порушення немовних психічних функцій в синдромі тієї або іншої мовної патології, узагальнюючи експериментальні дані і практичний досвід, визначає завдання логоритмічного виховання, розкриває їх суть, висуває доцільні засоби, методи і форми організації логоритмічних занять.

Найважливішим завданням, що визначає особливу значущість логопедичної ритміки як однієї з ланок логопедичної корекції, є формування і розвиток у дітей з мовною патологією сенсорних і рухових здібностей як основи виховання, перевиховання мови і усунення мовних порушень.

Актуальність даної теми полягає в тому, що на сучасному етапі дослідження існує гостра практична необхідність обгрунтувати особливості вживання логоритмічних занять

для усунення недоліків моторного розвитку дітей, що заїкаються. Корекційна спрямованість заняття обумовлена обліком механізму і структури мовного порушення, комплексністю і поетапністю логопедичної роботи. Логопед враховує вікові і особові особливості дитини, стан його рухової системи, характер і міру порушення мовних і немовних процесів: просторового праксиса, гнозиса, слухового і зорового сприйняття, уваги, пам'яті і так далі. Логопедична ритміка будується на дидактичних і специфічних принципах. Вони пов'язані між собою і визначають єдність виховання, розвитку і корекції функціональних систем людей з мовними розладами. Щоденне виконання в певний час різних за своїм характером логоритмічних вправ (ранкова дихально-голосова зарядка з рухами, вправи на релаксацію, спів гласних звуків і коротких пісеньок, вправи на поєднання ритму рухів і мови і тому подібне) привчає дітей до встановленого оздоровчого режиму. Е. Кілінська-Евертовська визначає логоритміку в широкому значенні слова як систему музично-рухових вправ, здійснюваних для потреб корекційної логопедії. Логоритміка, незважаючи на свою організовану систему, є лише доповненням до системи логопедичного заняття, оскільки логоритмічні вправи завжди підпорядковані цілям логопедії.

Отже,в процесі логоритмічного виховання і перевиховання дітей із заїканням важливо спиратися на свідоме і активне відношення дитини до свого дефекту. Активність дітей дошкільного віку на логоритмічних заняттях стимулюється емоційністю педагога, образністю музики, різними іграми або ігровими прийомами і вправами. Під впливом регулярного логоритмічного заняття в організмі і психомоториці відбувається позитивна перебудова різних систем, наприклад серцево-судинної, дихальної, рухової, мовнорухової, сенсорної і ін. Логоритмічна корекція вимагає повторення рухових навичок, що виробляються. Тільки при багатократних систематичних повтореннях утворюються здорові рухові динамічні стереотипи.

СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ключик В. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Кот Н. А., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет

Аналіз численних наукових досліджень (Е. Адашкявіченє, М. Голощокіна, Л. Волошина, В. Гришин, О. Курок, Л. Пустиннікова та ін.) свідчить, що спортивні ігри позитивно впливає на фізичний розвиток дітей. Вони задовольняють потребу організму дитини в русі, сприяють збагаченню її рухового досвід, а швидка зміна обставин під час гри привчає дитину користуватися своїми рухами відповідно до тієї або іншої ситуації. Все це позитивно впливає на вдосконалення таких важливих фізичних якостей, як швидкість, спритність, витривалість, сила тощо.

Пошук нових шляхів вирішення проблеми розвитку фізичних якостей дошкільників, як основи фізичної підготовленості, пов'язаний з необхідністю вивчення методичних умов удосконалення процесу включення до системи фізкультурно-оздоровчої роботи спортивних ігор та вправ.

В дослідженнях О. Вавілової, Е. Вільчковського, встановлено, що старший дошкільний вік є сензитивним для розвитку таких фізичних якостей, як швидкість, спритність, витривалість. Саме ці якості виявляються в процесі спортивної гри баскетбол. Проте, елементи даної гри майже не застосовуються вихователями в організації рухової діяльності дітей. Їх опитування показало, що на це є ряд причин: не у повній мірі обладнані спортивні майданчики, вихователі погано орієнтуються у послідовності роботи з формування навичок гри, майже не планують на прогулянках та спортивно-розважальних заходах ігри та змагання з елементами баскетболу. Ситуація, що склалася, обумовила мету нашого

дослідження: вивчити специфіку формування фізичних якостей старшого дошкільника в процесі засвоєння елементів спортивної гри баскетбол.

Формувальний експеримент дозволив нам апробувати умови розвитку фізичних якостей старших дошкільників та визначити найбільш ефективні з них: створення предметно-спортивного середовища (обладнання спортивних майданчиків та оснащення ігор з елементами баскетболу необхідним інвентарем); урізноманітнення засобів, методів і форм роботи з дітьми за рахунок введення ігрових та змагальних вправ і великої кількості підготовчих рухливих ігор, у яких діти засвоюють рухові дії, притаманні баскетболу; чергування регламентованої та самостійної рухової діяльності дітей, постановка конкретних цілей, що відповідають їх можливостям; постійна участь усіх дітей групи в спортивній грі.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку фізичних якостей старших дошкільників експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп дозволив встановити, що кількість дітей ЕГ з високим рівнем розвитку фізичних якостей збільшилася на 40%, тоді як в КГ цей показник майже не змінився. Перерозподіл в КГ відбувся тільки в підгрупах з середнім та низьким рівнем, але він не такий суттєвий, як в ЕГ. Так, кількість дітей із середнім рівнем в ЕГ зменшилася на 28%, а в КГ – збільшилася на 9%. Кількість дітей із низьким рівнем в ЕГ зменшилася на 12%, а в КГ – на 9%.

Отже, спортивні ігри, зокрема баскетбол, можна вважати ефективним засобом впливу на розвиток фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку.

КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ

Ковалик К. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Мовленнєва діяльність займає особливе місце у системі життєвих функцій, адже є фундаментом мислення, регулятором поведінки і виконує соціальну функцію. Мова забезпечує тонку адаптацію людини з оточуючим середовищем, у зв'язку з чим порушення мовленнєвої діяльності можуть мати негативні наслідки.

У дошкільному віці проходить активне засвоєння всіх складових мовленнєвої діяльності: фонетики та фонематики, лексики та граматики, зв'язного мовлення, засвоєння його виразності та образності, формування нових форм (контекстної, пояснювальної) і вдосконалення функцій (регулювальної, планувальної) мовлення (А. Богуш, К. Крутій, Т. Піроженко та ін.). У цей період мовлення не лише стає окремим і регульованим пізнавальним процесом, а й інтегрується та диференціюється з іншими вищими психічними функціями, свідченням чого є формування мовленнєвої діяльності, прямо не пов'язаної з практичними діями.

Дошкільник учиться правильно вимовляти та розрізняти звуки рідної мови, з опорою на свій чуттєвий і практичний досвід збагачує словник, експериментує зі словами, оволодіває парадигмою граматичних форм, навчається звукового, складового, морфемного та синтаксичного аналізу. Разом з тим, повноцінне оволодіння мовою в дошкільному дитинстві – необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей у максимально сенситивний період розвитку (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Сучасна концепція дошкільного виховання, зміни вимог до змісту і характеру дошкільної освіти передбачають необхідність удосконалення розвитку дитини дошкільного віку, як багатоаспектного цілісного процесу, важливим напрямком якого є мовленнєвий розвиток. Формування мовленнєвої компетенції, зокрема правильної звуковимови, є однією з найважливіших складових гармонійного розвитку особистості дитини. Однак виконання

цього завдання пов'язане з певними труднощами, які є наслідком надзвичайної складності самого явища мови.

Діти з порушенням мови важко адаптуються до умов шкільного навчання, адже спілкування є запорукою успішного, повноцінного життя. Формування вимови відбувається у процесі спілкування і залежить від розвитку лексичної, граматичної та інтонаційно-ритмічною сторін, тобто від розвитку мови в цілому. Використання різних мовних засобів у процесі мовного розвитку визначає вікові особливості формування звуковимови дітей. У більшості дітей звуковимова до 4-5 років досягає мовної норми. Однак, у силу індивідуальних, соціальних і патологічних особливостей розвитку деяких дітей, вікові недосконалості вимови звуків не зникають, а приймають характер стійкого дефекту – дислалії. На сьогодні проблема дітей, які мають дислалію, залишається актуальною, оскільки недостатньо глибоко вивчена, а кількість дітей з цим мовним порушенням постійно зростає.

Дислалія характеризується наявністю вибіркових порушень у фонемному оформленні звуковимовної складової мовлення при нормальному функціонуванні всіх інших операцій висловлювання (О. Гопіченко, М. Зеєман, М. Савченко, М. Фомічова та ін.).

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, різні аспекти зазначеної проблеми відображено у наукових працях В. Акименко, Л. Волкової, Н. Гаврилової, М. Іванової, Л. Смірнової, М.Шеремет, О.Правдіної, Ф.Рау та ін. Як зазначає М. Іванова, дислалія з'являється при порушеннях мовленнєвого слуху в дитини. В. Акименко вказує, що це обумовлено локальними ураженнями головного мозку.

Успішність і терміни подолання дислалії визначаються складністю дефекту, віковими та індивідуальними особливостями дитини, регулярністю занять, участю батьків. Як зазначають Л. Волкова та С. Шаховська, корекція дислалій у дітей здійснюється комплексно.

Дислалії характеризуються різними фонематичними спотвореннями звуків: або деякі звуки або зовсім не вимовляються, або замінюються іншими. Вчені зазначають, що таке явище є розповсюдженим не лише серед дітей, але й серед дорослих. Причини появи цього явища можуть бути досить різноманітні. Однак варто зазначити, що вони є наслідком несвоєчасно або неефективно наданого лікування. На цьому фоні в більшості випадків у таких дітей наявні порушення звуковимови, лексики, граматики, фонематичних процесів і т. д. Якщо їх вчасно не виправити в дитячому віці, то ці дефекти викликатимуть суттєві труднощі у спілкуванні з оточуючими, що у подальшому призведуть до певних зміни особистості дитини. Недоліки вимови негативно впливатимуть на повноцінний розвиток фонематичного слуху (неправильні кінестетичні відчуття). Наступним негативним наслідком буде збіднення словника, дитина не поповнює запасу слів такими, де важко розрізнювати звуки. З цієї ж причини не формується в повній мірі граматична сторона мовлення.

Отже, якщо не проводти логопедичної роботи, в результаті складної дислалії може розвинутись загальний недорозвиток мовлення. Нормальний розвиток вимови дитини можуть забезпечити вчасно виявлені труднощі формування правильної звуковимови та проведена робота з їх подолання. Логокорекційна робота з усунення порушень мови полягає у виправленні недоліків мови. Основною метою корекційної роботи при дислалії є формування умінь і навичок правильного відтворення звуків мови. Відтак, постає проблема віднаходження корекційних засобів, що дозволяли б тренувати рухливість органів артикуляційного апарату з метою формування мовленнєвих звуків і корекції порушень звуковимови будь-якої етіології та патогенезу.

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Ковальчук І.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Созонюк О.С., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Тому мовленнєвий розвиток дитини здавна привертає інтерес дослідників до дитячого мовлення, пов'язаний з його винятковою важливістю у психічному розвитку дитини, розвиту комунікативної діяльності зокрема.

Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості у дошкільному дитинстві, відіграє важливу роль у формуванні психічної та навчальної діяльності дитини та її соціальної адаптації. Мовлення – це форма спілкування людей один з одним за допомогою мовних одиниць (слів). Людина починає говорити і говорить тоді, коли засвоїть певну кількість мовних одиниць. Перші роки життя дитини мають вирішальне значення для подальшого розвитку її мовлення. Саме у дошкільному віці закладається фундамент мовленнєвого розвитку.

Затримка і порушення мовлення негативно впливають на подальший розумовий і психічний розвиток дитини. Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенціальних можливостей кожної дитини, які мають прояв у специфічно дитячих видах діяльності і пов'язані із комунікацією. Здатність до спілкування розуміється як комплексна здатність користуватися засобами взаємодії (невербальні, предметно-практичні, мовні), що забезпечують успішність цілей комунікації.

Вперше теоретичне обґрунтування загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) було сформульовано Р. Є. Лєвіною та колективом співробітників науково-дослідного інституту дефектології СРСР (Н. А. Нікашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спірова, Г. І. Жарєнкова та ін.) внаслідок багатоаспектних досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей різних вікових груп. Відхилення у формуванні мовлення стали розглядатися як порушення розвитку, перебіг яких відбувається відповідно до законів ієрархічної побудови вищих психічних функцій. З позицій системного підходу було вирішено питання щодо структури різних форм патології мовлення залежно від стану компонентів мовленнєвої системи. Р. Є. Лєвіною були встановлені не лише різні, а й спільні, взаємопов'язані відхилення у формуванні фонетичної, лексичної та граматичної будови мовлення у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями. На основі цього у 1968 р. нею було виділено поняття ЗНМ і розроблено вчення про закономірності його прояву.

Основними особливостями пізнавальної сфери дітей з мовленнєвими порушеннями є: недостатня сформованість і диференційованість мотиваційної сфери, недостатня концентрація та стійкість уваги, слабкість розвитку моторики, просторові труднощі. Без цілеспрямованої корекційної роботи ці наявні у дітей труднощі можуть набути більший ступінь вираження і спричинити відсутність інтересу до навчання, зниження обсягу пам'яті, помилки при запам'ятовуванні, труднощі в опануванні письма, читання, призвести до поганого засвоєння граматики.

Необхідно зауважити, що одним з найважливіших завдань дошкільної педагогіки є розвиток мовлення дітей у ранньому та дошкільному віці, який у свою чергу тісно пов'язаний із формуванням усіх психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення та ін.) і водночас є основою цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини. Мовлення – одна із найскладніших вищих психічних функцій людини. Достатній рівень розвитку мовлення дитини не тільки забезпечує її спілкування з людьми, але і є основою її повноцінного психічного розвитку.

Важливою складовою становлення особистості дошкільника є мовленнєва діяльність, яка включає вміння користуватися мовленням у конкретних ситуаціях, застосовуючи як вербальні, так і невербальні знакові системи спілкування. Повноцінний розвиток мовлення суттєво впливає на підготовку дітей шостого року життя до школи і подальше шкільне навчання. Загальний недорозвиток мовлення – це група порушень, що проявляється у недорозвитку всіх сторін мовлення (фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної) у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом.

Проблеми виявлення тяжких мовленнєвих порушень у дітей та вибір оптимальних шляхів корекції є актуальними у логопедії і набувають великого значення в умовах безперервного удосконалення змісту корекційного навчання у системі спеціальної дошкільної освіти. У логопедичній вітчизняній науці та практиці досягнуто значні зрушення на шляху до створення корекційних програм, методик, підручників, навчальних, практичних посібників та впровадження їх у практику для забезпечення ефективності та результативності освітнього процесу в дошкільних та загальноосвітніх закладах освіти.

В дошкільному віці починають звертати увагу на себе порушення мовлення дитини. Існує багато уявлень про механізми та прояви мовленнєвих порушень, які пояснюються спеціалістами в області мовленнєвих порушень, що належать до різних наукових шкіл. Порушення мовлення у дошкільників мають здатність до паталогічного закріплення, що призводить до різних стійких помилок як в усному мовленні, так і на письмі в майбутньому. Основними порушеннями мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є дислалія, риноналія, дизартрія, заїкання, алалія, дислексія та дисграфія, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Серед дітей дошкільного віку із особливостями психофізичного розвитку значну частину становлять діти із загальним недорозвитком мовлення, специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. Низький рівень мовленнєвої компетенції у дітей із ЗНМ стає серйозною перешкодою для опанування ними навичкою спілкування рідною мовою, призводить до появи численних помилок в усному і писемному мовленні під час навчання у початковій школі, стає причиною відставання у засвоєнні предметів мовного циклу, а також цілісної системи шкільних знань.

Останнім часом в Україні збільшується кількість дітей з порушеннями психофізичного, у тому числі і мовленнєвого, розвитку. Очікування науковців, педагогів-практиків, батьків вимагають створення оптимальних умов та шляхів для отримання успішних результатів логопедичної корекції.

ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ЛЮДЕЙ ПЛАНЕТИ

Ковальчук М. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із першочергових завдань сучасної виховної політики є формування у дітей національних і загальнолюдських цінностей, толерантної поведінки, зокрема, етнічної й конфесійної толерантності; виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки; виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх народів світу, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин. Особливої актуальності проблема ознайомлення дітей з людьми планети набуває у зв'язку з інтеграцією українського суспільства в європейське. Толерантність, так само, як і інші якості особистості, не закладена від природи, а формується поступово в ході соціалізації. Оскільки до 4 років у дитини з'являються перші ознаки етнічної ідентичності, саме в цьому віці доцільно починати роботу з формування етнічної й конфесійної толерантності. Однак зміст формування ставлення до оточуючих людей був би безмежним, якби педагоги обрали б усе його розмаїття. Тому однією з головних тенденцій стало формування ціннісного ставлення до людей як таких, що передбачає прийняття людини як найвищої цінності; розуміння людей в усіх їхніх проявах, в тому числі людей різних народів та націй.

Метою нашого експериментального дослідження було дослідити особливості формування уявлень у дітей старшого дошкільного віку про людей планети. Кожне з поставлених нами завдань, вирішувалось за допомогою комплексу методів, в основу яких

було покладено спостереження за ходом педагогічного процесу, індивідуальні бесіди з дітьми, аналіз планів роботи ЗДО, анкетування вихователів з метою з'ясувати, яким чином планується і проводиться робота з формування уявлень про людей планети.

Проаналізувавши дані анкетування можемо сказати, що робота з ознайомлення дітей із людьми планети передбачена у навчально-виховних планах, вихователі досить чітко і обґрунтовано дали відповіді на подані питання, вказавши досить широкий спектр методів, та прийомів, які використовуються ними, зокрема: бесіди, розповіді, читання та інсценування творів художньої літератури, дидактичні, сюжетно-рольові ігри, розв'язування проблемних ситуацій, заняття з циклу «Історичні цікавинки» тощо. Проте, ми виявили, що перед педагогами постала проблема у тому, як до дітей донести знання, що стосуються саме визначення національної приналежності людей одного народу, які, проживають на території іншого. На основі аналізу теоретичних аспектів проблеми ми виокремили компоненти з відповідними показниками сформованості уявлень дітей про людей планети: когнітивний і поведінковий, які в подальшому стали основою для якісної характеристики рівнів сформованості уявлень про людей планети Земля. Для виявлення рівня моральних уявлень про людей планети, ми використали діагностичне завдання «Оціни вчинок». Основною його метою є: виявити вміння аналізувати ситуації морального вибору та обирати можливі альтернативи на основі відомих моральних норм. З метою виявлення знань дітей про людей планети нами було використано метод бесіди. За результатами бесіди ми виокремили 3 рівні знань старших дошкільників про людей планети: достатній, середній, низький.

Аналіз результатів констатувального етапу засвідчив, що 65% дітей за когнітивним компонентом та 65% за поведінковим компонентом мають достатній рівень уявлень про людей планети. У 15% дітей за когнітивним компонентом та 10% дітей за поведінковим компонентом, було виявлено середній рівень уявлень про людей планети. Відповідно решта 25% дітей за поведінковим компонентом та 20% дітей за когнітивним, показали низький рівень уявлень про людей планети. Таким чином, результати констатувального етапу стали основою для розробки та реалізації програми формувального експерименту.

На формувальному етапі ми використовували збірку ігор під назвою «Все починається з добра», стимулювали дітей до розв'язання ігрових ситуацій «Щоб ти зробив би...», наприклад: «Якби темношкірий хлопчик привітався до тебе…», проводили заняття на відповідну тематику: «У світі різні є народи», організували фотостенд про місця, де діти побували з сім'єю під назвою «Стежинами нашої планети» тощо.

Провівши повторну діагностику, ми змогли виявити цілісну картину знань та моральних уявлень дітей в орієнтації на людей планети. Результати нашої роботи, свідчать про те, з яким інтелектуальним рівнем готовності до спілкування та пізнання людей інших національностей та рас дитина може йти в школу.

Порівнюючи результати констатувального та контрольного етапів дослідження, ми мали змогу виявити ефективність проведеної нами навчально-виховної роботи. Аналізуючи результати за когнітивним компонентом ми виявили, що 20% дітей розширили свої уявлення про світ людей на планеті Земля і показали знання середнього рівня у порівнянні із уявленнями констатувального етапу, які були на низькому рівні.

Аналіз результатів діагностики поведінкового компоненту показав, що кількість дітей з високим рівнем сформованості уявлень про планету Земля збільшилася на 15%, на 10% збільшилася кількість дітей з достатнім рівнем; на 5% збільшилася кількість дітей з середнім рівнем. Відтак, ми змогли в процесі навчально-виховної роботи скоригувати систему уявлень дошкільників про планету Земля і спрямувати на подальше збагачення їх моральних і духовних цінностей.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ З ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ

Ковтунович І.І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Янцур Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Розвиток інтересу дитини до художньої праці становить одне з найважливіших завдань дошкільної ланки освіти. На думку С.І. Матвієнко у процесі художньої праці створюються сприятливі умови для розвитку естетичного, емоційно-позитивного сприймання мистецтва, що сприяє формуванню естетичного ставлення до оточуючого світу. Заняття з художньої праці ґрунтуються на сенсорному досвіді, безпосередньому сприйманні і виділенні, властивостей і якостей об'єктів дійсності. Художня праця дитини старшого дошкільного віку розглядається з позиції мистецтва, що є особливою формою суспільної свідомості, засобом пізнання і відображення предметів і явищ природного і соціального довкілля.

При визначенні інтересу до художньої праці ми спиралися на дослідження Л.А. Янцур та Л.В. Калуської, які вважають, що це комплексне, складне утворення, яке інтегрує у собі низку психічних процесів, які підкріплюють та взаємодоповнюють один одного, утворюючи винятковий тонус діяльності дитини старшого дошкільного віку, специфічні стани її особистості: позитивні емоції від процесу, прагнення заглиблюватися в процес творення і пізнання цікавого завдяки заняттям художньою працею, переживання невдач і вольові прагнення до їх подолання.

Дослідно-експерементальну роботу з виховання у старших дошкільників інтересу до занять з художньої праці ми проводили на базі ЗДО «Джерельце» с. Дібрівськ Зарічненського району Рівненської області.

Вивчення інтересу дітей до занять з художньої праці на констатувальному етапі показало що лише 22,7% дітей ЕГ та 24% КГ мають високий рівень. Діти володіють вміннями та навичками з художньої праці, виявляють позитивне емоційне ставлення до занять. Художня праця характеризується особистісною значимістю для дітей. Дошкільнята виявляють свідоме бажання займатися даною діяльністю.

Із середнім рівнем сформованості інтересу до художньої праці виявилось 36,4% ЕГ та 36% КГ. Ці діти володіють навичками з художньої праці, які потребують корекції з боку дорослого, виявляють нестійке позитивне емоційне ставлення до занять з художньої праці, мотивація на заняття художньою працею опирається на зовнішні чинники.

На низькому рівні виявилась досить велика кількість дітей 40,9%ЕГ та 40% КГ. Ці діти поверхнево володіють вміннями та навичками художньої праці, виявляють негативне або байдуже емоційне ставлення до занять з художньої праці. Вони не виявляють бажання займатися нею.

На формувальному етапі було реалізовано низку педагогічних умов виховання інтересу до занять художньою працею у старших дошкільників:

- дорослим підтримується і стимулюється прагнення дітей дошкільного віку до занять художньою працею з урахуванням спрямованості дитячих інтересів, а також створюється необхідне для творчого процесу предметно-розвивальне середовище;

- діти старшого дошкільного віку активно залучаються до творчого пошуку і вирішення художньо-трудових ситуацій в ЗДО а також в умовах сімейного виховання. При цьому взаємодія педагогів і батьків будується за принципом взаємної доповнюваності і збагачення практики дитячої художньої праці;

- взаємодія дорослих і дітей розгортається як творче об'єднання, в якому кожен учасник проявляє себе в різних ролях і створюється обстановка «радості спільного створення витвору мистецтва»;

- позиція вихователя розвивається в залежності від рівня творчої активності дитини, при цьому домінуючими є функції ініціювання дитячої творчої активності, стимулювання індивідуального вибору, спонукання і підтримка самостійних творчих проявів в художній праці .

Контрольний зріз засвідчив позитивні зміни у рівнях сформованості інтересу до занять художньою працею у дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, високий рівень сформованості інтересу до занять художньою працею виявили 54,5% у ЕГ та 28% у КГ. Наприкінці дослідно-експериментальної роботи низький рівень виявили 9,1% у ЕГ та 32% у КГ.

Результати проведеної роботи показали , що більшість дітей володіють в різних видах вміннями та навичками художньої праці, виявляють позитивне емоційне ставлення до занять художньою працею, бажання займатися нею. Ці заняття здобули для них особистісну значимість.

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Кожарко К., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Фасолько Т.С., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

У сучасному світі гостро постає питання про те, як підготувати дітей до майбутнього життя, які знання, уміння та навички стануть основою успішного майбутнього кожного малюка. Сьогодні психолого-педагогічні дослідження все більше доводять необхідність виховання у дитини здатності творити, приймати самостійні рішення, знаходити нестандартні шляхи вирішення поставлених завдань, відстоювати власну думку, загалом, бути компетентним у різних сферах життя, знаходити адекватні способи взаємодії з іншими людьми. Це актуалізує потребу створення оптимальних умов для виховання сучасної дитини, у яких вона має певну міру свободи і, в той же час, відповідальність за свої дії, вчиться висувати і перевіряти гіпотези, експериментувати, творити щось нове, оригінальне і нестандартне. Саме розвиток творчої особистості є метою дошкільної освіти в умовах сьогодення.

Дошкільне дитинство – це той особливий вік, коли дитина відкриває для себе світ, коли відбуваються значні зміни у всіх сферах її психіки і які проявляються в різних видах діяльності: комунікативній, пізнавальній, ігровій. Це вік, коли з’являється здатність до творчого вирішення проблем. Уміння нестандартно мислити потребує застосування активних форм і методів навчання.

Кожна дитина народжується з творчими задатками. Але у дорослому житті творчими особистостями стають лише ті люди, умови виховання яких дали можливість розвинути ці здібності. За даними наукових досліджень найактивніше у період дошкільного дитинства творчі здібності виявляються у віці п’яти років.

Творчість є невід’ємною складовою системи дошкільної освіти, вона є основою успішного засвоєння знань, умінь і навичок. Тому основним завданням закладу дошкільної освіти є виховання творчої особистості, розвиток творчого мислення дітей.

Діти найкраще розвиваються, якщо вони внутрішньо готові до навчання. Ретельно сплановане оточення заохочує дітей до дослідження, творчості та експериментування.

Особливим потенціалом у розвитку творчості дитини володіє порівняно молода наука, яка дістала назву ТРВЗ – теорія розв’язання винахідницьких завдань. «Не слід очікувати прояви таланту, коли можна цей талант виплекати, спираючись на певні закономірності його розвитку», – вважав її засновник Г. С. Альтшуллер, заклавши у 1946 році основи своєї методики.

ТРВЗ у ЗДО активно використовується у естетичній (образотворчій), розумовій (логічній) та мовленнєвій (складання казок та вирішення завдань з участю казкових героїв) діяльностях. Надзвичайно цікавим напрямком її використання, у якому доцільно поєднуються усі ці типи, є ігрова діяльність.

Застосування різноманітних ігор, казок та інших методичних прийомів допомагає дошкільникам здійснювати аналіз певної ситуації та знаходити найбільш цікаві шляхи її розв'язання. Важливо дати можливість висловитися усім, не зупиняти навіть якщо відповідь невірна. Потрібно прагнути проявів мислення дитини в атмосфері свободи та творчості.

Технологія розв'язання винахідницьких завдань активно використовується у роботі з старшими дошкільниками та молодшими школярами у вигляді колективних ігор і занять з детальними методичними рекомендаціями. ТРВЗ дає можливість максимально збільшувати ефективність усіх використовуваних у роботі програм.

Ігри-заняття формують у дитини вміння самостійно обирати її тему, підбирати матеріал та вид гри. Вони навчають дітей розв'язувати протиріччя, виявляти схожі та протилежні властивості явищ та предметів. Ключем до розвитку творчого мислення дитини є саме виявлення та розв'язання протиріч, які дитина вчиться знаходити та помічати у своєму оточенні.

Для виявлення протиріч дітьми старшого дошкільного віку пропонується розроблена система ігрових і казкових завдань. Велику зацікавленість у дітей викликає гра «Добре – погано» (автори - М. Н. Шустерман, Л. Г. Шуб), яка має у своїй основі положення про те, що кожен предмет, будь-яке явище має свої позитивні й негативні якості. У грі розглядається будь-який об'єкт, який не має для дитини особливого емоційного значення: наприклад, сніг, ручка, стіл і т.п. Усім учасникам гри необхідно знайти у запропонованому об'єкті те, що є хорошим чи поганим, що подобається чи не подобається, що зручно чи не дуже. Ця гра розвиває мовлення дошкільника, його уяву, вчить міркувати; вона яскраво показує дітям відмінності між можливим і дійсним, знайомить з такими категоріями, як протиріччя, якість і кількість, тощо.

Наступним важливим етапом є розв'язування протиріч. Для цього також існує ряд цікавих завдань ігрового характеру. Можна обговорити властивості повсякденного знайомого дитині об'єкта, чим він зручний, чим незручний (наприклад, парасольки чи якогось іншого).

Технологія розв'язання винахідницьких завдань пропонує багато прийомів розв'язання протиріч, серед них: зміна агрегатного стану речовини, об'єднання-роз'єднання, зміна в часі, прийом копіювання, принцип посередника та ін. Практикуючі педагоги самостійно знаходять протиріччя серед знайомих об'єктів оточуючого світу і використовують їх можливості у роботі з дітьми. Але основне завдання: вчити дітей шукати і знаходити свої власні рішення, бути винахідливими, що проявляється у творчій фантазії, міркуванні, придумуванні чогось нового.

Технологія РВЗ має достатньо методів, які спрямовані на розвиток пізнавальних та творчих здібностей дітей, навчають їх знаходити причинно-наслідкові зв'язки, робити припущення, передбачати наслідки, використовувати цікаві ідеї при розв'язанні завдань і винаходити щось нове.

ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ОПИСОВОГО ТИПУ ЗАСОБАМИ СПОСТЕРЕЖЕННЯ

Козік Т. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Причиною гострої необхідності розвитку зв'язного мовлення дітей є потреба спілкування людини з оточуючими, а щоб мовлення була виразним, зрозумілим і цікавим

іншим, необхідно розвивати його, що на думку багатьох вчених, можливо ефективно робити за допомогою правильної організації спостереження у процесі всіх видів діяльності дошкільника.

Спостереження – це цілеспрямоване, планомірне сприйняття предметів і явищ навколишнього світу; складна пізнавальна діяльність, в ній беруть участь сприйняття, мислення і мова, потрібна стійка увага. У розумінні спостережуваного явища істотне значення мають досвід, знання і уміння дитини. Залежно від пізнавальних завдань вихователь використовує різні види спостереження. У процесі короткочасних спостережень з метою формування знань про властивості й якості предмету і явища, дошкільники вчаться розрізняти форму, колір, величину, просторове розташування частин, характер поверхні, а при ознайомленні з тваринами – характер руху, видавані звуки тощо. В основі розвитку зв'язного мовлення описового типу в старших дошкільників лежить спостереження, яке припускає наявність у дітей деяких знань, уміння аналізувати явище, зіставляти окремі дані, робити нескладні висновки. Ученими описано варіативні методики навчання описового мовлення дітей дошкільного (М. Алексєєва, А. Богуш, А. Бородич, Л. Ворошиніна, Н. Гавриш, Е. Короткова, Г. Ляміна, Є. Тихеєва, О. Ушакова, В. Яшина та ін.). Водночас розвиток описового мовлення дітей засобами спостереження не був предметом спеціального наукового дослідження. За словами А. Богуш, нерідко процес спостереження діти супроводжують активним мовленням.

Метою наукової розвідки – вивчити стан розвитку зв'язного мовлення описового типу старших дошкільників у процесі спостереження.

Спостереження за спонтанним мовленням дітей засвідчили низку протиріч, а саме: між а) вимогою практики дошкільної освіти щодо мовленнєвого супроводу спостереження і відсутності науково обґрунтованих методичних рекомендацій з розвитку описового мовлення дітей; б) недостатнім науковим вивченням специфіки описового мовлення дітей у процесі продуктивних видів діяльності і постійним використанням дітьми спонтанного мовлення; в) непідготовленістю вихователів до розвитку описового мовлення дітей у процесі монологічного мовлення дітей. При правильній організації спостереження дитина опановує уміння знаходити та правильно визначати словом причинну і часову залежність, послідовність, взаємозв'язок предметів і явищ природи. Дошкільник вчиться аналізувати, міркувати, розповідати, описувати, що є одним із провідних і вирішальних чинників успішного навчання в школі, адаптації дитини в товаристві однолітків, в соціумі, що постійно змінюється. Уміння спостерігати, дозволяє робити висновки, виховує логіку думки, чіткість і красу мови. Розвитку зв'язного мовлення та активізації словника сприяють складання описових та сюжетних розповідей. Допоможе навчити дітей послідовно викладати свої думки використання опорних схем, серій малюнків з послідовністю подій та з дробленням сюжетної картини на окремі малюнки.

Отже, розвиток мовлення – це складний момент у вихованні дошкільників. І проводити його потрібно постійно, в усіх видах діяльності, упродовж усього педагогічного процесу. Це вимагає від вихователя величезних знань, умінь, зусиль, терпіння. Але яка б робота не проводилася, потрібно завжди пам'ятати, що багато що залежить і від генетично закладених в дитину даних. Завжди потрібно враховувати індивідуальні особливості кожного вихованця та розвивати їх залежно від його здібностей.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Козлюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Перші міжособистісні взаємини з іншими людьми з'являються і розвиваються в ранньому та дошкільному віці. Початковий соціальний досвід спілкування з іншими стає

основою розвитку особистості дитини, визначає особливості поведінки людини в майбутньому, уміння приймати і розуміти інших людей, ступінь її відкритості світу.

Дошкільний вік – період активного соціального розвитку, становлення особистого досвіду взаємодії дітей зі світом, з оточуючими дорослими людьми і однолітками. У цей період дитина активно накопичує свій перший досвід самостійних, соціально-орієнтованих вчинків, робить перші кроки в освоєнні прийнятих у суспільстві етичних норм і правил.

Соціальний розвиток розглядається багатьма дослідниками (Л. Божович, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Мухіна, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін.) як центральний напрям освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Проблема соціального розвитку дітей з особливими осітніми потребами є однією з провідних у спеціальній педагогіці. Спеціальне виховання, як справедливо зазначав Л. Виготський, повинне бути підпорядковане саме соціальному розвитку. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в сучасному соціуму неможлива без цілеспрямованого соціального виховання та розвитку, що полягає у підготовці цих дітей до адекватного орієнтування в соціальному довкіллі, формуванні соціальних навичок та становленні навичок соціально доцільної поведінки у різних життєвих ситуаціях.

У результаті правильно побудованого освітнього процесу чи то в спеціальному освітньому закладі, чи в інклюзивному закладі дошкільної освіти (чи інклюзивної групи), спрямованого на соціально-особистісний розвиток дітей з особливими освітніми потрбми, у дітей поступово формуються соціальні навички, які допомагають дитині вирішувати завдання взаємоідї з іншими людьми, проявляти емпатію, взаєморозуміння і доброзичливе ставлення до дорослих і однолітків. Такого результату безперечно можна досягти лише за умови чітко спланованою педагогічної роботи, починаючи з раннього віку.

Формування соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами слід розпочинати якомога раніше і, перш за все, з забезпечення співпраці дитини з дорослим, в основі якої лежить емоційний компоент. Не секрет, що емоційний розвиток має важливе значення у вихованні дітей з особливими освітнфіми потребами, оскільки, як стверджував Д. Ельконін, якщо своєчасно не забезпечити емоційне спілкування, то весь подальший розвиток відбуватиметься повільно і ненормально.

У дітей з особливим освітніми потребами часто спостерігаються порушення у розвитку емоційної сфери, зокрема зниження емоційної чутливості, здатності до емоційного наслідування, слабка реакція на нове. У таких дітей повільно формується система “Ми”, що є наслідком ділової співпраці дорослого і дитини, тому важливо забезпечити особистісно орієнтоване, довірче спілкування з дітьми.

У формуванні соціальних навичок дітей з особливими освітніми потребами можна виокремити декілька напрямів-етапів: 1) адатпація до умов дошкільного закладу, формування потреби у спілкуванні та спільній діяльності з дорослими та однолітками та відповідних навчиок; 2) оволодіння та засвоєння дітьми способів дій в предметному довкіллі у процесі спільної діяльності з дорослими та однолітками; 3) формування досвіду соціальної поведінки; 4) формування позитивних якостей особистості в процесі дотримання соціальних і моральних норм поведінки.

Ці напрями можуть бути реалізовані у різних формах організації життєдіяльності дітей: у повсякденному житті, у ході організації і проведення спеціальних ігор і вправ, на заняттях, у ході проведення індивідуальної корекційної роботи тощо.

Таким чином, формування соціальних навичок у дітей з особливими потребами за пропонованими напрямами сприяє підготовці їх до адекватного орієнтуванні в соціальному довкіллі та становленню навчичок соціально прийнятної поведінки у різних ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми.

ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ

Колошва А. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Федорова Н. В., старший викладач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) ім. проф. Поніманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

У спеціальній педагогіці дизартрія визначається як порушення звуковимови, голосоутворення і просодії, що зумовлено недостатністю іннервації м'язів мовленнєвого, дихального, голосового апаратів та артикуляції (О. Ф. Архипова, Л. В. Лопатіна, О. М. Правдіна-Вінарська, З. М. Серебрякова та ін.). При дизартрії порушується руховий механізм мовлення за рахунок органічного ураження центральної нервової системи. Структуру дефекту при дизартрії утворює порушення всієї вимовної сторони мовлення і немовленнєвих процесів загальної та дрібної моторики, просторових уявлень тощо. Структура дефекту в спеціальній літературі подана достатньо широко.

На ранніх вікових етапах провідна роль у розвитку мовлення дитини належить формуванню фонематичного слуху – здатності розрізняти звуки мовлення, впізнавати їх, адже саме фонематичний слух створює основу для повноцінного фонематичного сприймання – специфічної мовленнєвої дії, котра спрямована на переробку сприйнятої мовленнєвої інформації (в її фізичних характеристиках) в систему мовних знаків і смислів (Є. Ф. Соботович).

Найбільш виражені порушення фонематичного сприймання спостерігаються у дітей зі спастичною формою псевдобульбарної дизартрії. Через нестійкий рівень слухової уваги пошук паронімічних пар викликає значні утруднення у дошкільників. Дослідження Р. М. Боскіс, Р. Є. Левіної, О. Р. Лурії, Л. Ф. Чистович, М. Х. Швачкіна свідчать, що при порушенні артикуляції почутого звука може у різній мірі погіршуватись і його сприймання. Слід зазначити, що для цієї форми дизартрії характерна палаталізація, що також посилює фонематичний недорозвиток у дітей.

У дітей зі стертою формою дизартрії порушення слухового сприймання має вторинний характер. Невиразне мовлення дошкільників обмежує їх можливості у розвитку чіткого слухового сприймання та контролю, що, в свою чергу, посилює порушення звуковимови.

Проблема формування фонематичного слуху у дітей з дизартрією є однією з актуальних для теорії і практики логопедії. Так, у цих дітей відсутність повноцінного сприйняття фонем робить неможливим їх правильне проголошення. Крім того, порушення фонематичного сприйняття не дає можливості дітям опановувати в потрібному ступені словниковим запасом і граматичним ладом, а, отже, гальмує розвиток зв'язного мовлення в цілому. Це означає, що усунення важких дефектів мовлення неможливе без спеціальної корекції фонематичного сприйняття. Добре розвинений фонематичний слух у поєднанні з повноцінною здатністю артикулювати звуки сприяє більш інтенсивному засвоєнню правильної звуковимови. Сприйняття звуків у дітей з нормальним мовним розвитком формується досить рано і в певній послідовності.

Таким чином, слух є провідним аналізатором у засвоєнні мови оточуючих. Разом з тим він же стає контролюючим регулятором власної вимови, що посилює розвиток фонематичного слуху.

СУЧАСНА ІГРАШКА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Коробенюк К., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Козлюк О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Серед актуальних проблем сучасної дошкільної освіти особливе місце займає проблема соціалізації особистості, а також пошук шляхів та засобів її успішного здійснення у дошкільному дитинстві. Проблема соціалізації дитини широко розглядається у вітчизняних

наукових дослідженнях Г. Бєлєнької, А. Богуш. Н. Гавриш, С. Курінної, Н. Лисенко. Т. Логвиненко, Т. Піроженко, Н. Побірченко. Т. Поніманської, Ю. Приходько. І. Рогальської-Яблонської, С. Савченко. С. Сайко та ін.

Не можна не погодитися із думкою Н. Павлюх, про те, що соціалізація дітей дошкільного віку є складним, тривалим і багатоплановим процесом. Соціалізація є вагомим кроком на шляху входження до зовнішнього світу. У процесі соціалізації дитина поступово здобуває свою роль у суспільстві, вчиться поводити себе у відповідності до вимог соціуму, вчиться утримувати баланс між цими вимогами та власними потребами.

На думку І. Рогальської, дорослішання дитини, її успішна соціалізація у найбільшій мірі залежать від того, наскільки дитина визнається дорослими суб'єктом взаємостосунків з довкіллям, наскільки вони дозволяють дитині виявляти цю суб'єктність, створюючи умови для конструювання образу світу. Як вказує дослідниця, наприкінці дошкільного дитинства кожна дитина має свій образ світу, заснований на глибокому різноманітті образних уявлень про світ природи, культури, соціальний світ людей, світ власного «Я».

Як відзначають вчені, соціальне середовище може стати чинником сприяння чи стримування процесу соціалізації (Богуш та ін., 2006). Соціалізація дитини-дошкільника відбувається ефективно за умови відповідності соціального середовища соціальним її потребам. При несприятливих впливах соціального середовища процес соціалізації дитини набуває нестабільності, некомфортності. соціальної малоцінності, негативної спрямованості. Тому дитина успішно пройде всі етапи соціалізації лише за умови наявності відповідного соціального середовища, цілеспрямованого виховання та навчання, а також засобів соціалізації, відповідних віку дитини.

Предметне довкілля суттєво впливає на потреби дитини, виступає їй своєрідною опорою у спілкуванні з іншими людьми. Особливе місце в цьому довкіллі для дитини займає іграшка. Вона для малюка є засобом ознайомлення вже з соціальним довкіллям. Саме через іграшку дитина пізнає різноманітність життя в його властивостях та якостях. А якщо ми говоримо про сучасну іграшку, то вона відповідає рівню технічного і соціального розвитку суспільства, навіть його провідним моральним цінностям та установкам.

Іграшка, за словами А. Іщенко, володіє багатим художньо-естетичним потенціалом, адже у них акумульовано тисячолітній продуктивний досвід народного та загальнолюдського виховання, традиційні художньо-естетичні засади, що, безсумнівно, забезпечує не лише формування естетичного та ціннісного ставлення дітей до світу, до природного і соціального довкілля, стимулює їх художньо-пізнавальну активність, але і виступає ефективним засобом соціалізації особистості, засвоєння нею ключових моделей поведінки у суспільстві.

На думку І. Загарницької, іграшка є тим засобом, який сприяє засвоєнню дитиною сутності, основи людських взаємин, розумінню світобудови й місця людину у світі. Іграшка є носієм архетипів уявлень про морально-етичні, естетичні категорії. Також на думку дослідниці іграшка виконує психотерапевтичну функцію. Здавна іграшка допомагала дитині контролювати власні бажання, долати страхи, вчила прийняти поразку, заспокоювала, надавала емоційну підтримку.

А. Іщенко, звертає увагу на те, що іграшки як засіб пізнання дітьми соціального світу, бувають різними за призначенням і за своїми потенційними можливостями. Так, технічна іграшка допомагає малюкові ознайомитися з досягненнями технічної думки, зі способами управління предметами, дає уявлення про здатність людини впливати на оточуючий світ. Сюжетна іграшка збагачує уявлення дітей про світ дорослих, їх діяльність. Народна іграшка допомагає залучити дитину до її національних коренів, до її народу, що також дуже важливо для соціалізації особистості. Серед іграшок, які сприяють залученню дітей до соціального світу, особливе місце належить ляльці, оскільки ігрова діяльність з лялькою стимулює розвиток соціальних почуттів.

Згідно наказу «Примірний перелік ігрового та навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти» для дітей передшкільного віку (від 3-до 6 (7) років) пропонується в кожній групі для забезпечення ігрової діяльності мати: ляльки (немовлята,

однолітки (образ дитини дошкільного віку: хлопчики і дівчатка), дорослі, літературний персонаж, хлопчик та дівчинка в національному одязі, різнонаціональні ляльки різної статі); предмети лялькового вжитку (постільна білизна та одяг), меблі, посуд, побутова техніка та засоби зв'язку; різні фігурки (людей, тварин, транспорт); техніка та інструменти; ігрові споруди тощо. Усі ці іграшки покликані сприяти формуванню ключових життєвих компетенцій передбачених Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, а відтак сприяння її соціалізацію в сучасному світі.

Таким чином, іграшки виконують функцію засобу ознайомлення дітей з соціальним довкіллям, а відтак є і засобом соціалізації дітей, оскільки, дозволяють розширювати уявлення про світ і формувати практичні навички управління ним.

ДИФЕРЕНЦІЙНА ДІАГНОСТИКА ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Прагнення України приєднатись до європейської спільноти сприяє поступовому формуванню міжнародних підходів та стандартів у всіх сферах діяльності суспільства, зокрема у сфері надання спеціальних послуг. Одним із виявів такої тенденції є повільне, але невпинне просування ідеї деінституалізації послуг для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, одну з груп яких складають діти з розладами аутистичного спектра.

На сьогодні можна констатувати не тільки наявність суперечностей, що виникають у розумінні природи та сутності аутизму, але й брак надійного діагностичного інструментарію, який би уможливлював дослідження розладів аутистичного спектра дитини у контексті її цілісного розвитку, брак чітких критеріїв застосування численних корекційних методик, а також системної підтримки родин таких дітей.

Зазначимо, що розлади аутистичного спектра є найменш вірно і вчасно діагностовано з-поміж інших форм неповносправності, що обумовлює те, що цим дітям часто не надається належна психолого-педагогічна корекція та реабілітація, а відповідно втрачаються можливості допомоги у їх розвитку та самореалізації. З огляду на порушення розвитку та особливості поведінки діти з аутизмом часто зазнають упередженого ставлення, їм відмовляють в інтеграції у дошкільні навчальні заклади та школи.

Диференційна діагностика дітей з аутистичним спектром розладів ґрунтується на основі глибоких знань про онтогенез різних форм психічної діяльності і механізмів їх функціонування в нормі та патології. На сьогодні психолого-педагогічна корекція дітей з розладами аутистичного спектра не має однозначності й узгодженості щодо технологій та методик, які б допомагали ефективно долати дане порушення.

Аутистичний спектр розладів, або аутизм, є важливою формою патології розвитку, що впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом і виявляється в ураженні багатьох ділянок мозку, руйнуючи, власне, ті функції, які роблять нас людьми, тобто реакції на дію соціуму, здатність до комунікації і співчуття, розвитку мовлення та порозуміння, контакту і суспільних взаємодій з іншими людьми.

Багато авторів (К. Гілберт, О. Баєнська, В. Башина, К. Лебединська, М. Ліблінг, Т. Петерс та ін.) відзначають, що аутизм як симптом часто зустрічається при різних видах психічних порушень – при ускладнених формах олігофренії, дитячого церебрального паралічу, при патології слуху та зору тощо.

Диференційна діагностика дітей з розладами аутистичного спектра ґрунтується на основі глибоких знань про онтогенез різних форм психічної діяльності і механізмів їх функціонування в нормі та патології. На сьогодні психолого-педагогічна корекція даної категорії дітей не має однозначності й узгодженості щодо технологій та методик, які б допомагали ефективно долати дане порушення.

Діагностичний інструментарій для раннього виявлення особливостей дітей з розладами аутистичного спектра, який мав на меті з'ясувати картину цілісного розвитку дитини, передбачав нами виділення трьох напрямів дослідження: раннє виявлення дітей з розладами аутистичного спектра, встановлення діагнозу та проведення комплексного обстеження; виявлення комунікативних здібностей дітей з розладами аутистичного спектра в процесі діагностичного обстеження та психолого-педагогічної корекції; побудова індивідуальної корекційно-розвивальної програми розвитку дітей з аутистичним спектром (логопедичний аспект).

Перший напрямок дослідження передбачав виділення нами трьох блоків діагностичних завдань. Перший блок діагностичних завдань включав: когнітивні процеси (сприймання, пам'ять, мислення, уяву) – загальний інтелект (загальна пізнавальна здібність, що визначає готовність дитини до засвоєння й використання знань і досвіду). Другий блок діагностичних завдань включав: емоційні процеси (базові емоції, стосунки між індивідом і довкіллям) – соціальний інтелект (інтегральна здатність розуміти взаємостосунки між дітьми та міжособистісні події). Третій блок діагностичних завдань включав: психомоторні (регулятивні) процеси (увага, сенсомоторна координація, схема тіла) – психомоторний інтелект (динамічна система цілісних рухових і психічних актів, що виконують активувальну функцію).

Для діагностики когнітивних процесів було використано наступні методи: міжнародні діагностичні критерії DSM-IV і МКБ-10; «Шкала адаптивної поведінки Вайнленда (VABS)»; метод наукового спостереження; збирання інформації зі слів батьків дітей з аутистичним спектром розладів (стандартизовані, напівстандартизовані і нестандартизовані інтерв'ю); діагностичну карту розвитку дитини; апаратурні експериментальні методи (інформація про стан і функціонування мозку, вегетативної та серцево-судинної системи; визначення фізичних просторово-часових характеристик зорового, тактильного сприймання тощо).

На другому етапі діагностичних завдань, з метою діагностування емоційних процесів використовували наступні методи: «середовищний підхід» (І. Захарова), розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI), прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA).

З метою діагностики психомоторних процесів (третього блоку діагностичного інструментарію) використовували опитувальник CHAT та метод сенсорної інтеграції.

Другий напрямок дослідження передбачав виявлення комунікативних здібностей в процесі діагностичного обстеження та психолого-педагогічної корекції. Виявлення комунікативних здібностей здійснювалося за допомогою комплексу діагностичних процедур: методів альтернативної та підтримувальної комунікації; методу візуальних комунікаційних систем; різновидів терапій: арт-терапії, терапії за допомогою тварин та ін.

Щоб налагодити продуктивне спілкування з дітьми, які мають аутистичний спектр розвитку нами було опрацьовано на даному етапі роботи альтернативні методи комунікації. Серед них найвідоміші PECS **(**Picture Exchange Communication System), який дав змогу спілкуватися з іншими дітьми, а саме: передавати своє прохання, відповідати на питання, робити коментарі, описувати навколишнє середовище тощо.

Третій напрямок дослідження передбачав нами створення індивідуальної корекційно-розвивальної програми для дітей з аутистичним спектром розладів (логопедичний аспект).

Дітей, які володіють мовленням і яких діагностували та оцінювали за вербальними методиками було віднесено до таких груп: група дітей з аутистичним спектром розладів із розумовими вадами; група дітей з аутистичним спектром розладів із автономним мовленням, які характеризуються неспроможністю до активного мовлення та відсутністю мотивації проведення діалогу; монологічними захопленнями; група дітей з аутистичним спектром розладів із неконструктивною мовленнєвою діяльністю, які здатні підтримувати діалог, відповідати на запитання у спосіб, який індивідуально притаманний їм; група дітей з аутистичним спектром розладів із активним нав'язливим мовленням, які маніпулюють

реальною соціально-мовленнєвою ситуацією, перетворюючи її на необхідне для них адекватне задоволення; група дітей з аутистичним спектром розладів із резонерським контуром вербального мислення і словесне спілкування яких нагадує шизофренічну симптоматику, коли дитина з кожного окремого приводу пропонує своє власне бачення і висловлює судження, висновки, застереження, психологічні враження, бажання, уявлення, установки тощо; група дітей з аутистичним спектром розладів зі слабо модульованим, тихим, телеграфним мовленням; група дітей з аутистичним спектром розладів зі збереженим мовленням, яке використовується лише в окремих ситуаціях і називається «елективним аутизмом». Суть цієї якості мовлення полягає у вибірковості ситуації, яку обирають діти.

При корекції у дітей з аутистичним спектром розладів мовленнєвих порушень ми виділили наступні лінії педагогічної роботи, які складаються з наступних етапів: адаптаційний період; вироблення жестів; «викликання» звуків; навчання читання; формування зв'язного мовлення.

Адаптаційний період здебільшого триває 2-3 тижні (якщо дитина раніше перебувала в дитячому колективі), але іноді продовжується декілька місяців. Після того, як дитина відпускає руку матері й погоджується залишатися одна на заняттях із логопедом, починається другий етап роботи – вироблення жестів.

Коли дитина добре адаптована, розуміє та виконує багато інструкцій і жестів, переходимо до третього етапу – викликання мовних звуків; навчання читання по буквах.

Після того, як дитина засвоїла всі букви, необхідність у жестовій та артикуляційній підказці зникає. Тепер починається формування у дитини навичок читання: аналітико-синтетичного (по буквах), поскладового, цілими словами. Читання по буквах і закритих складах не викликає труднощів у роботі.

У разі успішного засвоєння предметно-словесних комбінацій можна переходити до роботи з розповідями, переказами, які дають змогу значно збагатити пасивну й активну лексику дітей з аутистичним спектром розладів.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що на сучасному етапі проблема діагностичного інструментарію розладів аутистичного спектра є актуальною і не розв'язаною остаточно. Тому перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження даної проблеми ми вбачаємо в розробці ефективних індивідуальних корекційно-розвивальних програм для дітей з аутистичним спектром розладів (логопедичний аспект).

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Косарєва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Оптимізація розвивальної роботи серед дітей з психофізичними вадами – одне з основних завдань, що намагаються вирішити дефектологи, педагоги і психологи, які працюють з ними. Велике значення в комплексі реабілітаційних заходів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення має психологічний супровід.

Результати наукових досліджень з вивчення особливостей дітей з тяжкими порушеннями мовлення, шляхів і засобів корекції висвітлені у працях вчених О. Агавеляна, В. Бондаря, Ю. Бистрової, Л. Виготського, В. Ковальов, К. Лебединської, І. Мамайчук, М. Певзнер, О. Романенко, М. Семаго, Н. Сєромахи, В. Синьова, Г. Сухарєвої, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Вікова динаміка психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення відрізняється повільністю розвитку вищих психічних функцій. На першому році життя проявляється недорозвиток моторних функцій, що в свою чергу гальмує розвиток інтерсенсорних зв'язків «рука-око», «око-вухо». Значно пізніше з'являються у цих дітей

емоційні реакції на різноманітні зовнішні стимули. В ранньому віці недостатній розвиток пізнавальної сфери проявляється в їх поведінці.

Під час навчання предметним діям потрібно формувати у дітей пошукові способи орієнтації у завданні, навчати дитину розрізняти кольори предметів, форму та величину. При формуванні у дітей константного та цілісного сприйняття предмета потрібно дати зрозуміти їм, що зовнішній вигляд предмета може змінюватися в залежності від того, з якої сторони на нього дивляться, однак предмет залишаються незмінним. Дітей потрібно ознайомити з тим, що цілий предмет складається з окремих частин, кожна з яких не тільки має свою функцію, але й відрізняється формою, величиною.

Продуктивні види діяльності (малювання, конструювання, аплікація, ліплення) ефективно впливають на формування цілісного образу предмета. Конструктивна діяльність, як зазначає І.Мамайчук, має надзвичайний розвивальний потенціал, тому що дитина в процесі цієї діяльності, по-перше, знайомиться з просторовими властивостями предметів, по-друге, у неї формуються різноманітні способи сприйняття: складання цілого з окремих частин, виокремлення складної форми та встановлення просторових взаємовідносин між предметами.

Важливе значення у розвивальній роботі з цією категорією дітей, на думку М. Семаго, належить формуванню просторової орієнтації. Програма формування просторових уявлень дітей включає декілька рівнів: рівень простору; розміщення об'єктів щодо власного тіла; взаємовідношення об'єктів між собою; лінгвістичний простір.

При формуванні просторових уявлень у дітей з тяжкими порушеннями мовлення потрібно звертати увагу і на розвиток дотикового сприйняття. Для цього застосовуються різноманітні дидактичні ігри, спрямованих на дотикове сприйняття форми, об'єму, величини тощо. Спочатку дітей навчають сприйняттю знайомих предметів (лялька, ведмедик, машинка, пірамідка тощо). Потім пропонується для обмацування об'ємні геометричні форми (куб, куля, деталі будівельного конструктора тощо). На наступному етапі діти обмацують та називають плоскі геометричні фігури. на останньому етапі діти вчаться класифікувати об'ємні фігури за величиною.

Розвиток пам'яті дітей з ТПМ теж має свої особливості: знижений обсяг, труднощі у збереженні та відтворенні інформації. Тому основними напрями роботи з розвитку пам'яті є: формування об'єму зорової, слухової та дотикової пам'яті; розвиток прийомів опосередкованого запам'ятовування предметів в процесі ігрової діяльності.

Важливим завданням розвивальної роботи є розвиток наочно-дійового та наочно-образного мислення. Корекційна робота повинна здійснюватися в таких напрямах: навчання дітей предметно-практичним діям з предметами різної форми, величини, кольору; навчання дітей знаряддєвим діям; розвиток наочно-образного мислення під час зображувальної та конструктивної діяльності; навчання дітей елементарним логічним операціям (узагальнення, порівняння).

Предметно-практична діяльність є основою для розвитку наочно-дійового мислення дітей, тому доречними будуть вправи на дію за зразком, групування предметів за зразком та різним властивостям. Велике значення мають також ігри з використанням допоміжних засобів (мотузка, палка тощо). Здатність дитини діяти подумки, оперуючи уявними образами є основою для розвитку наочно-образного мислення. На наступних етапах роботи потрібно навчати дітей з ТПМ знаходити правильний спосіб вирішення завдання, не застосовуючи практичні дії з предметами.

Враховуючи зазначене вище, на першому етапі потрібно навчати дітей порівнювати предмети за допомогою аналізу їх елементів. Наприклад, при порівнянні кози та козенятка звертати увагу на їх відмінності. На другому етапі навчають співставляти окремі ознаки предметів в залежності від визначень «схожий – відмінний». Наприклад, при демонстрації картинок з тваринами потрібно визначити, що чим вони схожі і чим відрізняються. На третьому етапі відбувається узагальнення ознак, що порівнювалися. Наприклад, потрібно відшукати схожі іграшки чи картинки і скласти їх в одну групу.

Отже, розвивальна робота з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення повинна бути спрямована на формування у них різних видів сприйняття; формування об'єму пам'яті, розвиток прийомів запам'ятовування; навчання дітей предметно-практичним діям, знаряддєвим операціям; розвиток наочно-образного мислення, навчання елементарним логічним операціям.

ВИКОРИСТАННЯ ОПІШНЯНСЬКОГО РОЗПИСУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Костенко Н. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Єськова Т. Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет

Виховання в дошкільників любові до рідної Батьківщини, поваги до свого народу особливо актуальні в умовах сьогодення. Національне виховання постає пріоритетним напрямом освітньої роботи з підростаючим поколінням. Так, у Законі України «Про дошкільну освіту» зазначається, що «завданням дошкільної освіти є виховання в дітей любові до країни, поваги до народних традицій та звичаїв, державної та рідної мов, національних цінностей українського народу…». Важливою складовою національної культури є декоративно-прикладне мистецтво, у творах якого закладені краса рідної природи, характер та душа народу. Одним з видів декоративно-прикладного мистецтва українців є опішнянський розпис.

Мета нашого дослідження – обґрунтувати можливість використання опішнянського розпису як засобу національного виховання дошкільників.

Національне виховання – це виховання майбутнього покоління на сукупності ідеалів, переконань, поглядів, досвіду свого народу, його традиціях і звичаях, у процесі якого засвоюється як матеріальна так і духовна культура та формується національна свідомість.

У своїх дослідженнях проблеми національного виховання висвітлювали видатні педагоги та науковці (О. Духнович, В. Сухомлинський, А. Богуш, Т. Поніманська та ін.). На особливому значенні дошкільного віку для формування основ національної свідомості, національного виховання, наголошує О. Кононко.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці багатогранні аспекти національно-патріотичного виховання розробляють І. Бех, О. Каплуновська, Н. Погрібняк, О. Сухомлинська, К. Чорна, П. Ігнатенко та ін. Одним із засобів ознайомлення дітей з культурним надбанням українського народує декоративно-прикладне мистецтво, зокрема опішнянський розпис. Використання декоративно-прикладного мистецтва у роботі з дітьми старшого дошкільного віку на заняттях з образотворчого мистецтва та художньої праці, сприяє формуванню творчо-активної особистості, яка буде продовжувачем народних традицій.

Проблемам ознайомлення дітей дошкільного віку з декоративно-прикладним мистецтвом, народними ремеслами, звичаями та обрядами присвячені дослідження Л. Калуської, А. Богуш, Н. Лисенко, В. Тименко та ін. На думку авторів, проведення занять з народознавства, на яких діти ознайомлюються з особливостями своєї держави, її природою, історією, культурою, з декоративно-прикладним мистецтвом та народними ремеслами, сприятимуть збагаченню духовного світу дитини, будуть вчити її розуміти прекрасне, виховувати бажання працювати та сприятимуть національному вихованню особистості.

До ефективних методів та засобів національного виховання дітей дошкільного віку належать: розповіді вихователя, узагальнюючі бесіди, читання та інсценування творів художньої літератури, мистецтвознавчі розповіді про різні види декоративно-прикладного мистецтва українського народу; розглядання виробів народних майстрів; навчання дітей виготовленню різних виробів на заняттях з образотворчої діяльності та художньої праці; організація виставок дитячих робіт до народних свят, екскурсії до художнього музею, на

виставки робіт народних майстрів; спільні з родинами виховні заходи (День міста, Свято вишиванки, День сім'ї, Свято бабусь) тощо.

Отже, на етапі дошкільного дитинства доцільно говорити про необхідність формування першооснов національного виховання, одним із важливих засобів якого виступає декоративно-прикладне мистецтво.Тому нашим завданням буде розробити систему роботи знаціонального вихованнядітей старшого дошкільного віку засобами опішнянського розпису.

ПІДХОДИ ДО ВІДНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЯ ПРИ ДИНАМІЧНІЙ ФОРМІ АФАЗІЇ

Коханевич А. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Войтович О. В., старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Відновлення мовленнєвого спілкування в осіб з післяінсультною афазією – одна з найдавніших класичних проблем реабілітації, що досліджується понад двох століть і має незгасаючий інтерес до вивчення.

Перші зафіксовані спроби загального вивчення і відновлення мовленнєвої функції при афазії належать другій половині XIX ст. На той час методики логопедичної роботи при афазії запозичувалися переважно з досвіду прийомів роботи навчання глухонімих і дітей дошкільного віку. Ще в 70-х роках позаминулого століття у роботі з хворими, які страждали афазією, вдавалося досягти позитивних результатів, застосовуючи мовленнєві вправи за так званим «материнським» методом, який ґрунтувався на терплячій і послідовній формі проведення занять, подібно до того, як мати займається з дитиною.

Е. М. Батуріна, М. А. Попова, А. М. Смірнова, А. Д. Чернова та інші вчені-практики у програмі відновлювальної роботи при афазії паралельно з оптико-тактильним методом застосовували спів та автоматизовані мовленнєві ряди, вважаючи їх обов'язковими.

Методика використання співу при афазії розроблена угорськими вченими. За їх методикою прості знайомі пісні з багаторазовим повторенням деяких слів прослуховуються хворими з аудіоплівки під час занять. Пісні супроводжуються демонстрацією сюжетних і предметних картинок з підписами до них.

Американські психологи XX ст. одним із першочергових завдань відновлення мовлення вважали розвиток розуміння, тому для його реалізації в основу авторської методики поклали стимулювання називання предметів, які оточують хворого. Завданням наступного етапу вчені вважали відновлення займенників, дієслів тощо. Автори акцентують увагу на тому, що роботу над дієсловами необхідно починати з інфінітивної форми, а допоміжні й модальні дієслова, займенники, прийменники та сполучники відновлюються в останню чергу.

Нова ера в розумінні та реалізації відновлювального навчання при афазії почалася з виникненням нових уявлень про психічні функції та їх зв'язок з мозком. У цьому важливу роль відіграли розроблена П. К. Анохіним теорія функціональних систем, які він визначав як основні структурні одиниці мозку, ідея О. М. Леонтьєва про функціональні системи як «функціональні органи» психічних процесів, теорія про прижиттєве формування вищих психічних функцій, дослідження О. Р. Лурія про дезінтеграцію психічних функцій, що виникає при ураженнях мозку та ін. Зазначені наукові погляди стали підґрунтям нейропсихологічного вчення О. Р. Лурія про вищі психічні функції та їх мозкову організацію. Ученим описані принципово нові підходи до розуміння та відновлення вищих психічних функцій при різних формах афазії.

В. М. Коган описав методику, яка складається із низки обхідних прийомів, основним з яких є формування словесно-предметних зв'язків. Вчений вважає, що дезавтоматизація слова і предмета має місце при всіх формах афазії. Основною базовою формою роботи, без якої

неможливе використання інших методів, вчений вважає відтворення вербально-невербальних асоціацій. У якості провідного прийому В. М. Коган пропонує демонстрацію предметів і картинок не тільки за їхньою назвою, але і за різними смисловими ознаками, що отримало назву «смислового обігравання».

Спираючись на точку зору В. М. Когана та інших авторів, Л. С. Цвєткова особливо рекомендує відновлювати порушену моторну сторону мовлення шляхом введення слова в смислові контексти, без спеціального виховання довільного проголошення окремих звуків. Бесіда з хворим привчає його слухати мовлення, співвідносити слово з предметом, емоційно реагувати на нього. Одночасно необхідною є робота з розгальмування експресивного мовлення за допомогою автоматизованих мовленнєвих рядів і співу з подальшим активним вичленовуванням з них окремих слів.

Взагалі концепція відновлювального навчання Л. С. Цвєткової виходить із загальнопсихологічних уявлень про ВПФ, їх мозкові механізми та вчення про відновлення функцій. Учена особливо підкреслює необхідність чіткої програми відновлення мовлення при різних формах афазії. Запропоновані нею методи систематизовані у відповідності з принципом, згідно з яким відновлення буде повноцінним, якщо в певний період навчання здійснення порушеної функції перейде до рук самого хворого, і функція набуде активної форми перебігу. Для реалізації цього підходу вченою розроблено і психологічно обґрунтовано метод програмованого (керованого ззовні) навчання. Щоб функція набула активної форми перебігу, хворий повинен володіти способом її здійснення. Цей спосіб має бути заданий ззовні так, щоб спочатку виконання функції розподілялося між хворим і педагогом, а потім створюються умови інтеріоризації цього способу і «присвоєння» функції хворому. Інше важливе положення методики Л. С. Цвєткової полягає у необхідності максимального винесення (екстеріоризації) алгоритму мовленнєвої дії з використанням різних зовнішніх опор, а потім поступової їх інтеріоризації (згортання).

ФОРМУВАННЯ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кошлата М.А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

До виходу Базового компоненту практика дошкільного виховання не була зорієнтована на врахування статевих особливостей дітей. Як правило, педагог лише інтуїтивно варіював свій підхід до дітей різної статі, виходив із своїх спостережень і вражень.

Проблема статево-рольової соціалізації, що включає в себе питання формування статі дитини, статевих відмінностей і статево-рольової поведінки – одна з важливих і актуальних проблем психолого-педагогічної науки. Без її вирішення неможливо розробити методи диференційованого підходу до виховання дітей різної статі.

Експериментальне дослідження з формування статево-рольової ідентифікації у дітей старшого дошкільного віку проводилось на базі Комунального закладу Іваничівський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) «Калинонька». У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку в кількості 60 дітей, яких було розподілено за двома групами: експериментальна (ЕГ) – 30 учасників, контрольна (КГ) – 30 учасників. Метою експерименту було вивчення особливостей статево-рольової ідентифікації у старших дошкільників. Для досягнення поставленої мети були проведені такі методики: «Статевовікова ідентифікація» Н.Білопільської; бесіда з дитиною, розроблена А. Щетиніною; «Спостереження за поведінкою дитини» Н. Татаринцевої.

Було охарактеризовано три рівні сформованості статево-рольової ідентифікації у старших дошкільників: низький, середній, високий. З проведених на констатувальному етапі

досліджень можна зробити висновки, що в цілому, у більшості дошкільнят старшого віку сформовані уявлення про те, якої вони статі. Високий рівень уявлення про свою стать є у 39% дітей ЕГ і в 36% дітей КГ, це вказує на те, що діти показують емоційно позитивне ставлення до себе в цілому і до виконання своїх статево-рольових функцій у сім'ї. У 37% дітей ЕГ і 39% дітей КГ відзначається середній рівень, тобто діти показали, що розуміють незворотність статі, що якщо вони є хлопчиками або дівчатками, то це є незворотнім процесом. У 24% дітей ЕГ і 25% дітей КГ низький рівень сформованих уявлень про свою стать.

З метою формування уявлень про особливості статево-рольової ідентифікації з дітьми експериментальної групи була проведена система роботи, що включала в себе: ігрові заняття-тренінги, бесіди з дітьми, для батьків дітей було проведено консультації, рекомендації для вихователів.

Проведений повторний зріз на контрольному етапі експерименту за діагностиками констатувального етапу засвідчив, що високий рівень усвідомлення стетево-рольової ідентифікації у дітей ЕГ склав 51% що на 12% більше ніж до про проведення формувального етапу, а в КГ – 38% приріст складає 2%. Середній рівень сформованості уявлень дітей про свої статеві ролі у ЕГ складав 37%, а після проведеної роботи – 43%, тобто приріст складає 6%, у дітей КГ за цим рівнем змін не виявлено. Низький рівень сформованості уявлень у старших дошкільників ЕГ складає 7%, що на 13% менше ніж до проведеної роботи з дітьми, а в КГ – 23%, що теж на 2% менше ніж на констатувальному етапі.

Отже, у ЕГ, де було проведено експериментальну роботу з формування уявлень про особливості статево-рольової ідентифікації, показники значно зросли, у КГ відбулися незначні зміни в порівнянні з показниками ЕГ.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ТПМ

Кошмак Т.П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Федорова Н.В., старший викладач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) ім. проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Мова – найважливіша психічна функція, притаманна лише людині. Завдяки спілкуванню за допомогою мови відображення світу в свідомості однієї людини постійно поповнюється і збагачується тим, що відображається в суспільній свідомості, зв'язується з досягненнями всієї суспільно-виробничій і культурній діяльності людства. Таким чином, мова є основою комунікативної функції, яка здійснюється за допомогою тієї чи іншої мови. На основі мови і її смислової одиниці - слова формуються і розвиваються такі психічні процеси, як сприйняття, уява, пам'ять.

Вивченням, попередженням і корекцією мовних порушень займається галузь дефектології логопедія (від грец. Logos - слово і paideia - виховання). Логопедія історично складалася як інтегративна галузь знань про мовленнєву діяльність людини, мовні механізми, які забезпечують формування мовної комунікації в нормі і в патології. Сучасний етап розвитку логопедії пов'язаний з розробкою наукових уявлень про різні форми мовних порушень, а також створенням ефективних методик їх подолання.

Пріоритетність мовлення в становленні дошкільника як особистості є беззаперечною. Мовлення є однією з найскладніших форм вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін). Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовлення сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички.

На сучасному етапі моніторинг оцінки показників здоров'я дитячого населення України засвідчує несприятливу тенденцію, а саме: підвищується частота вроджених і спадкових захворювань; зростає питома вага дітей, які народилися з травмами та патологією

центральної нервової системи; спостерігається зростання хронічних форм патології та хвороб алергічного походження; збільшується частота ускладнень вірусних і паразитарних захворювань (дифтерії, поліомієліту, туберкульозу тощо). Результат вищезгаданих явищ - збільшення загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами.

Разом з цим зростає і кількість дітей дошкільного віку, що мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. Щороку дефектологи, логопеди-практики фіксують зміну вікових параметрів відхилень, перебігу мовленнєвого порушення. Причому змінюється не лише клінічна картина певної вади, а й спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у вигляді їх поєднання з гіперактивністю, перинатальними ураженнями мозку, ММД і т.д. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості, сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реадаптацію дитини. Тому для дослідження була обрана тема: «Особливості розвитку словника у старших дошкільників з ТПМ».

Наявність у дитини того або іншого дефекту обумовлює своєрідність її подальшого розвитку. Дитячий організм так чи інакше пристосовується до обставин, знаходить обхідні шляхи компенсації свого дефекту. Л. Виготський в своїх теоретичних дослідженнях зазначав, що «... дефект будь-якого аналізатора або інтелектуальний дефект не зумовлює ізольованого виключення якоїсь однієї функції, а призводить до низки відхилень...». Саме тому актуальним є вивчення закономірностей розвитку дітей дошкільного віку з вадами мовлення.

Психолого-педагогічний аспект дослідження особливостей психічного мовленнєвого розвитку у дітей з різними вадами знаходимо в роботах М. Зєємана, С. Карпової, М. Лісіної, А. Маркової, К. Печори, Е. Труве, В. Тарасун. Особливості розвитку мовлення в процесі онтогенезу та дизонтогенезу висвітлено у дослідженнях: А. Богуш, О. Вінарської, Л. Галігузової, О. Гвоздєва, Г. Розенгарт-Пупко, Т. Ушакової, Є. Соботович. Впровадження за кордоном програм ранньої діагностики і корекції порушень у розвитку, зокрема мовленнєвого, представлено в працях Н. Байлей, Н. Дік, А. Геселл, К. Кеннінг, Д. Лешлі, Д. Хант та ін.

Так, первинний дефект, недорозвиток або пошкодження різних ланок мовленнєвої системи за умови браку спеціальних корекційних заходів обов'язково спричинює вторинні і навіть третинні відхилення: недорозвиток усіх структурних компонентів мовлення, обмеженість сенсорних, часових, просторових уявлень; недорозвиток мнестичних процесів; недостатню цілеспрямованість і сконцентрованість уваги; зниження рівня узагальнень; недостатнє вміння планувати власну діяльність, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо. Мовленнєві порушення беззаперечно призводять до стійкого порушення соціальних зв'язків і адаптивних можливостей.

ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Кравчук У.А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Созонюк О.С., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Увага забезпечує сприймання та розуміння особистістю предметів та явищ, відносин між ними. Це означає, що порушення уваги призводить до порушення інших когнітивних функцій та до змін емоційного фону особистості.

Успішність організації навчально-виховного процесу, залежить від стану сформованості у дітей психічних явищ, основна роль серед яких належить довільній формі уваги. Недостатній розвиток властивостей уваги є причиною труднощів, особливо у дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку при опануванні знаннями, уміннями та навичками (Н. Гаврилова, С. Конопляста, Т. Сак, Н. Пахомова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Проблему уваги вивчали в межах загально-теоретичних психологічних (Т. Дуткевич, Ю.Трофімов, О. Цигипало та ін.), педагогічних (Л. Виготський, О. Леонтєв та ін.), та фізіологічних (Л. Бадалян, Ю. Биков, Е. Хомська та ін.) підходів; у дітей з типовим психофізичним розвитком (Л. Василенко Р. Павелків, В. Поліщук, М. Савчин та ін.) та в межах вивчення психічних процесів у дітей з порушеннями мовлення (Л. Андрусишина, Н. Гаврилова, С. Конопляста, Р. Мартинова, Н. Пахомова, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Трошин); атиповим розвитком (Ю. Бугера, В. Шорохова та ін.).

Наукові дослідження (В. Воробйової, В. Глухової, Н. Гаврилової, О. Мастюкової, Т. Сак та ін.) доводять, що порушення мовленнєвої діяльності значно впливають на когнітивний розвиток дітей, зокрема на процеси уваги .

У дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку увага характеризується нестійкістю, низьким рівнем довільності, їм важко виконувати завдання за словесною інструкцією. Такі труднощі викликають складнощі у плануванні своїх дій, порушують аналіз та синтез отриманої інформації. Що призводить до великої кількості помилок при диференціації кольорів, форм, розташуванні фігур тощо. Так, у дітей із ЗНМ (А. Ястрєбова, Л. Спіров, О. Мастюкова, Т. Філічьова та ін.) спостерігали недостатню стійкість уваги, обмеженість у можливостях її розподілу. Часто являються не сформованими або частково порушеними усі види контролю за діяльністю. Розподіл уваги між мовленням та практичною діяльністю визиває відповідні труднощі при виконанні поставлених перед дітьми завдань.

У свою ж чергу Р. Мартинова у своїх дослідженнях вказує, що у деяких дітей-дислексиків спостерігається втомленість, виснажливість, відволікання, але у загальному ці діти налаштовані на отримання позитивного результату. А у дітей дизартриків при будь-якому навантаженні спостерігається характерна нестійкість уваги, втомлення, відволікання.

Згідно з дослідженнями Т. Бахмач, С. Коноплястої, А. Обухівської, Т.Сак увага дітей з порушенням мовлення має певні особливості такі як:

а) зменшення стійкості, концентрації уваги внаслідок загальної втоми;

б) неадекватні коливання уваги часто без будь-якої причини;

в) генералізованість і селективність уваги виявляється у неспроможності дітей зосередитися на розв’язанні завдання.

Діти з порушенням мовлення відрізняються за якісними показниками уваги. Наприклад, одним притаманна нестійка увага, що поєднується з достатнім рівнем розвитку пізнавальної діяльності (сприймання, пам’яті, наочно-образного і словесно-логічного мислення). При цьому основним чинником є порушення саморегуляції. Іншим дітям властивий обмежений обсяг уваги, що поєднується з недорозвитком пізнавальних процесів, уповільненим темпом діяльності, недостатньою короткотривалою пам’яттю.

ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І СІМ’Ї З ПИТАНЬ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Крот І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Дошкільна освіта функціонує за принципом єдності виховних впливів сім'ї і закладу дошкільної освіти. На це вказується у Законі України «Про дошкільну освіту», рекомендаціях МОН України «Щодо організації діяльності закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти». У Рекомендаціях наголошується на тому, що особливу увагу в закладах дошкільної освіти слід звернути на педагогіку партнерства, яка передбачає вміння забезпечити плідну співпрацю з дітьми та батьками на засадах взаємної довіри й поваги. Партнерська взаємодія є потребою часу, особливо нині, коли зрештою прийшло усвідомлення, що поодинці складно досягти вагомих результатів.

Аналіз досліджень Т. Андрющенко, Т. Валентьєвої, Л. Дубровської, В. Дубровського, І. Молодушкіної, С. Кампова, І. Нестайко, В. Новікової, О. Полєвікової, О. Рудік, Т. Швець та ін. засвідчив, що саме взаємодія і поєднання зусиль суспільного і родинного виховання буде умовою ефективного валеологічного виховання підростаючого покоління.

Як засвідчує практика і підтверджують педагогічні дослідження, батьки в цілому визнають пріоритет закладу дошкільної освіти у розв'язанні освітніх завдань, однак не завжди вважають за потрібне брати участь в освітньому процесі. У свою чергу, педагоги недооцінюють роль сім'ї і не прагнуть об'єднати свої зусилля з батьками для розвитку і виховання дітей, тому не забезпечують, належним чином, зворотній зв'язок, не використовують повною мірою вплив сім'ї на виховання дитини.

З огляду на це, суть взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї з проблем валеологічного виховання ми розглядаємо як організацію спеціальної підготовки батьків до здійснення означеної роботи в умовах сімейного виховання. Враховуючи недоліки, що були виявлені під час констатувального етапу експерименту у взаємодії дошкільного закладу і сім'ї ми розробили низку спільних форм роботи вихователів і батьків, метою яких було показати батькам необхідність валеологічного виховання та формування основ здорового способу життя вже починаючи з дошкільного віку та озброїти їх необхідними знаннями в означеному напрямі.

Перед проведенням відповідної роботи з батьками була проведена підготовча робота з вихователями у формі валеологічного семінару, метою якого було висвітлення організаційно-методичних аспектів роботи вихователя з сім'єю щодо валеологічного виховання та формування основ здорового способу життя дітей дошкільного віку, аналіз форм підвищення рівня педагогічної освіченості батьків.

Організовуючи спільну роботу вихователів і батьків з валеологічного виховання, ми використовували різноманітні форми роботи, які проводились нами у рамках освітнього фізкультурно-оздоровчого проекту «Про здоров'я треба знати, про здоров'я треба дбати». Зокрема, його реалізація розпочалась з організації зустрічі батьків-однодумців (батьківських зборів) «Ростимо здорову дитину». Проводили семінар з елементами тренінгу «Валеологічне виховання дітей». Робота охоплювала три основні складові: фізичне, психічне та духовне здоров'я. Зокрема, була проведена ділова гра з батьками на тему: «Психічне здоров'я дитини». Головна її мета була спрямована на навчання батьків набувати практики колективної діяльності у виробленні спільних рішень. Ознайомити зі стилями батьківської поведінки, запропонувати рекомендації щодо виховання дітей, показати можливі способи підтримки дитини, що є запорукою психічного здоров'я дитини.

Однією з дієвих форм, на нашу думку, педагогічної просвіти батьків ми є Дні відкритих дверей, організовуючи які, ми давали батькам можливість бути присутніми на заняттях валеологічного змісту, що допомогло збагатити їхні знання про валеологічне виховання, формування основ здорового способу життя, а також взаємно збагатити батьків і педагогів досвідом вивчення особливостей дітей та мистецтвом їх виховання. Безпосередньо ознайомитися з життям дітей та переконатися, що з дітьми проводиться відповідна робота з формування основ здорового способу життя, а також цьому питанню надається важливе значення.

Серед інших форм, які ми організовували можна назвали зустріч за «круглим столом» на тему: «Дитина. Довкілля. Здоров'я», на якій батьки мали можливість дістати відповіді на

численні запитання у бесідах з психологом, логопедом, лікарем і питань валеологічного виховання і здоров'я, які їх цікавили. з означеної теми.

Проводилась конференція «Проблеми формування здорової дитини в сучасних умовах», мета якої полягала в обміні батьками досвідом виховання дітей, формування основ здорового способу життя. До виступів були залучені батьки, оскільки тематика конференції була оголошена заздалегідь. До цієї конференцій була присвячена виставка дитячих робіт на тему «Вихідний день моєї сім'ї».

Важливе місце в реалізації освітнього проекту «Про здоров'я треба знати, про здоров'я треба дбати» ми надавали наочно-інформаційним формам роботи з батьками, оскільки вони не потребують значної затрати часу, а це одна з причин неучасті батьків в життєдіяльності закладу дошкільної освіти. Зокрема було створено «Куточок здоров'я», який періодично поповнювався новою інформацією. Постійно оформлювались для батьків папки-пересувки («Батьківська усмішка, ніжність, доброзичливість і розуміння стану дитини – запорука її психічного здоров'я», «Вввічливість – це прекрасно» та ін.

Таким чином, запропоновані форми взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї сприятимуть оволодінню ними інформацією з проблем валеологічного виховання та формування ціннісного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я своїх дітей, зростанню зацікавленості батьків проблемою валеологічного виховання дітей, підвищенню їхньої активності в житті закладу дошкільної освіти.

МІСЦЕ І РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

Крючкова І.Ю., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

В умовах модернізації української дошкільної освіти актуальними є педагогічні ідеї К. Д. Ушинського щодо організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей.

Учений розглядав художній твір як вікно, крізь яке дитина може побачити життя народу в різних його проявах. Водночас учений застерігав педагогів, що в дітей недостатній життєвий досвід, специфічне сприймання змісту художніх творів. Відтак, дитину потрібно вчити сприймати художні тексти в єдності форми і змісту. Методичні нотатки, як працювати з художніми творами, ми знаходимо в низці статей ученого.

Костянтин Дмитрович радив педагогам старанно планувати добір й читання художніх творів, враховуючи вік та доступність змісту. Перед читанням творів проводити невеликі бесіди, щоб підготувати дитину до сприймання художнього тексту, пояснити незрозумілі слова. Для того, щоб уникнути недоліків у поведінці дітей, потрібно акцентувати їхню увагу на якусь схвальну дію, на якийсь учинок з їхнього життя, який співвідноситься зі змістом художнього твору.

Учений пропонував розвивати образне мовлення і логічне мислення дітей засобами поетичних творів. У передмові до свого підручника «Дитячий світ» підкреслював: «У душі дитини з логічною думкою зростатиметься прекрасний поетичний образ; розвиток розуму йтиме дружно з розвитком фантазії та почуття; логічна думка відшукає собі поетичний вираз, і навпаки, поезія виразу закріпить саму думку».

Важливого значення Костянтин Дмитрович надавав усній народній творчості, в якій відображається вся історія народу, вся природа, всі звичаї і обряди, праця і побут людини, явища живої і неживої природи, що безпосередньо розвивають творчий потенціал й емоційну сферу дитини. Педагог назвав казки «першими блискучими спробами» створення народної педагогіки і вважав, що навряд чи хто-небудь був би спроможним «змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу». Казка збагачує соціальний і предметний досвід дитини, дає приклади для розв'язання різних моральних протиріч, у ній завжди перемагає

добро. На думку ученого, казки привертають увагу дітей до літературної мови, стимулюють виникнення власних думок, формування виразного та образного мовлення.

К. Д. Ушинський радив використовувати у навчанні і вихованні дітей малі фольклорні жанри, такі як приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, тому що вони краще слугують розвитку дитини, сприяють збагаченню і розвитку словника, засвоєнню літературних норм рідної мови, вдосконалюють вміння висловлювати свою думку, виразності мовлення.

Загадки і прислів'я природознавчого змісту, які учений рекомендував для читання дітям, є першою сходинкою для розуміння переносного значення слів і сприяють формуванню образного мислення. Наприклад, така загадка про росу: «Зоря-зоряниця, красна дівиця, по лісу ходила, ключі загубила, місяць бачив – не сказав, сонце побачило – підняло».

Своєрідним джерелом, з якого діти можуть отримувати знання, на думку К. Д. Ушинського, є оповідання, з якого діти можуть отримувати знання. Педагог розробив рекомендації стосовно використання оповідань під час навчання дітей мови, які використовують в закладах дошкільної освіти під час мовленнєвих занять. Сам К. Д. Ушинський також написав оповідання для дітей: «Історія однієї яблуньки», «Васька», «Як сорочка в полі виросла», «Півник із сім'єю», «Чотири бажання» та інші.

Варто відзначити, що учений ставив вимоги до художньої літератури для дітей, які знайшли своє відображення в його підручниках і книжках. К. Д. Ушинський радив більше читати дітям твори, у яких зображено пори року і доби, красу рідного краю. І саме через високу художню майстерність, вміле використання художніх образів і засобів, чітке педагогічне спрямування ці твори й досі не сходять зі сторінок дитячих книжок.

Методичні розробки К. Д. Ушинського з художнього читання мають неперевершене значення. Вони є підґрунтям для сучасних досліджень щодо читання дітям дошкільного віку художньої книги. Зауважимо, що нині методика читання дошкільникам художньої літератури досліджується низкою учених (Л. В. Артемова, О. І. Білан, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. С. Монке). Поради вченого знайшли своє відображення у програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (автор А. М. Богуш).

Отже, ідеї К. Д. Ушинського щодо важливості використання художніх творів у навчанні дітей реалізовано на сучасному етапі.

ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Куцюк Ю.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі реформування освітньої галузі пріоритетним напрямком нових освітніх стандартів є реалізація розвивального потенціалу освіти, тому актуальним завданням є забезпечення розвитку навчальних дій, спрямованих на математичний розвиток дошкільника. Чільне місце в математичному розвитку дошкільника у процесі формування початкових математичних понять посідає оволодіння дітьми відповідними, насамперед практичними, а також і розумовими діями.

Проблема формування математичних уявлень, математичної підготовки і математичного розвитку дітей дошкільного віку розглянута в багатьох дослідженнях у контексті різних наукових і методичних підходів.

Як зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти України, для розвитку логіко-математичних умінь важливим є забезпечення розвитку дитини в освітньому середовищі. Вихователю слід якомога частіше залучати дітей до організації оточуючого середовища, цікавитися їх думкою щодо наступних дій по його зміні, долучати дітей до самого процесу змін.

Логіко-математичний розвиток дошкільника – один з найважливіших аспектів його

підготовки до школи оскільки передусім сприяє формуванню у майбутнього школяра вміння розв'язувати інтелектуальні і практичні завдання в різних видах діяльності, оперувати моделями розв'язку. Можливість і доцільність поєднання логічного та математичного аспектів були предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, як одне з основних завдань, що мають розв'язуватися в дошкільному віці, визнано перехід від конкретних емпіричних знань до понять наукового характеру. За основу введення таких понять беруться різні математичні та логічні дії.

Логіко-математична компетентність старшого дошкільника характеризується цілим комплексом умінь. Зокрема, дитина: здійснює серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, перебігом подій у часі; класифікує геометричні фігури, предмети та їх сукупності за якісними ознаками та чисельністю; вимірює кількість, довжину, ширину, висоту, об'єм, масу, час; здійснює найпростіші усні обчислення, розв'язує арифметичні та логічні задачі; виявляє інтерес до логіко-математичної діяльності; прагне знаходити свої шляхи розв'язання завдань, самостійно виводить нові знання із засвоєного; уміє розмірковувати, обґрунтовувати, доводити й відстоювати правильність свого міркування; правильно користується виразами, що означають положення предметів у просторі, вказує напрямки, пов'язані з орієнтацією у часі; довільно, у потрібний момент, відтворює знання, легко й швидко використовує їх у різних життєвих ситуаціях, проявляє у різних формах активності.

Дітей дошкільного віку необхідно навчати узагальнених прийомів і способів діяльності, здійснювати логіко-математичний розвиток дошкільнят, поєднуючи різні форми пізнавальної діяльності (індивідуально-фронтальні, колективно-фронтальні) та паралельно застосовуючи індивідуально-групову, колективно-групову та індивідуальні форми на фоні фронтальної організації праці.

Організація пізнавальної активності дитини старшого дошкільного віку та індивідуально-диференційований підхід дають змогу врахувати індивідуальні особливості кожної дитини у процесі формування початкових математичних понять, що уможливлює їх логіко-математичний розвиток.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО

Лисенко Є.М., Софіян Л.Г.
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Гуманізація суспільного життя − глобальна проблема сучасності. В сучасному світі відбувається науково-технічна революція, ґрунтовні досягнення наук, з'являється нова техніка, впроваджуються нові технології в різних сферах виробництва − все це створило передумови для технократизації, бездуховності, дегуманізації життя, поневолення людини машиною, перетворення її в деталь виробничих відносин. Цей процес особливо згубно відбивається на дітях. Перешкодити цьому можуть й повинні зусилля, направленні на гуманізацію різних сторін життя, а в першу чергу - освіти.

Проблема гуманізації освіти не є новою ні для закордонної, ні для вітчизняної науки. Вона є однією з стержневих ідей прогресивної демократичної педагогіки. Її рішення було бажаною метою на протязі всієї людської історії, але особливу актуальність вона набула в період різних, доленосних перетворень в житті країн і народів.

В минулому столітті ця ідея надихала ідеологів і творців радянської системи освіти в перші роки радянської влади (А. Луначарський, С. Шацький, П. Блонський, А. Макаренко). В 50-60-х роках вона отримала своє втілення в літературно-педагогічній творчості та педагогічній практиці В. Сухомлинського, а в 80-х роках – у поглядах та творчості педагогів-новаторів, які висунули ідею співробітництва.

Всі ці спроби гуманізації освіти залишилися невикористані стандартною освітньою системою. Але, ідея гуманізації освіти не зникла з поля зору теоретиків і практиків освіти. В рамках традиційних для тої пори педагогічних поглядів, народжувалися різні концепції, які

містили в собі ідеї гуманізму. Це концепція оптимізації навчання Ю. Бобанського, формування пізнавальних інтересів (Г. Щукіна) проблемного навчання (М. Махмутова та І. Лернер) проблеми педагогічного стимулювання (З. Равкіна)та ін.

Значний вклад в розробку проблеми гуманізації внесли наші сучасники Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, М. Берулова, Б. Неменський, І. Бех, О. Кононко, Т.Пониманська.

Перехід до гуманістично-орієнтованої практики передбачав перегляд традиційного розуміння цілей освіти, розробку нових підходів до відбору змісту, перетворень в технології освіти і виховання, ствердження гуманістичних, по своєму характеру і стилю, взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу.

Вивчення літератури з теми показало, що проблема гуманізації освітньо-виховного процесу в ЗДО недостатньо розроблена, зокрема, практики потребують конкретних рекомендацій що до шляхів впровадження ідей гуманізму в дошкільну освіту. Це і стало мотивом нашого дослідження.

Одним із суттєвих напрямів гуманізації дошкільної освіти в Україні є впровадження в практику роботи дошкільних закладів особистісно зорієнтованого підходу до навчання і виховання дітей дошкільного віку. Саме в дошкільному віці починає формуватися особистість від того, як виховували дитину,в якому оточенні, яким стилем спілкувалися з нею, як ставилися цілі виховання і які принципи пронизували освітньо-виховну роботу, буде залежати якою вона стане в дорослому віці.

Особистісно зорієнтований підхід − це принцип гуманістичної педагогіки, який пронизує весь процес навчання і виховання і виражається в повазі до дитини як до особистості і визнанні її цінності та права на вільний розвиток в реалізації її потенційних можливостей. Принцип гарантує право на неповторність та індивідуальність вихованця. Центром педагогічного процесу є Не вихователь, як традиційно було, а особистість дитини.

Принцип пронизує всі види діяльності дошкільника: навчальну, ігрову, самостійну, працю, побутову і передбачає реалізацію особистістю свого потенціалу через різні форми активності.

На нашу думку в практиці сучасного дитячого садка принцип реалізується через вирішення таких завдань:

1. вивчення індивідуальних особливостей дошкільника і на основі «зони реального розвитку» проектування педагогом «зони найближчого розвитку»;

2. посилення уваги до нахилів, інтересів, здібностей та обдарованості дошкільника;

3. забезпечення самостійного комфорту дітям: увага до настрою, емоційного стану дитини; вивчення емоційного благополуччя дитини в сім'ї; створення життєрадісної обстановки в групі; недопустимість заорганізованості і примусу; постійний склад вихователів від молодшої до старшої групи).,

4.стимулювання активності дитини та прагнення до саморозвитку: розвиток особистісного досвіду дитини (особистісно значимі зв'язки, відкриття, експерименти); розвиток творчості дитини (відмова від зразків, стандартів, заохочення самостійності, незалежності, ініціативи).

5. формування життєвої компетентності дитини та цілісного уявлення про світ (інтеграція занять, профільність груп, наступність в змісті освіти, взаємозв'язок різних видів діяльності).

Ми припускаємо, що вище перехованні завдання успішно будуть реалізовуватися через такі шляхи:

1.базове навчання: (впровадження активних методів навчання; варіативність розумових та психічних навантажень; утворення диференційованих навчальних груп (за здібностями, нахилами, інтересами); індивідуальний підхід під час фронтальних занять впровадження в практику дошкільного садка індивідуальних міні-занять);

2. вибіркове навчання: гурткова робота, додаткові освітні послуги;

3. створення розвиваючого середовища в групі: розуміння вихователем дитячих інтересів та захоплень, створення матеріальних умов для їх реалізації;

4. гуманізація взаємовідносин вихователя з дітьми: перехід до 3-х блочної структури педагогічного процесу: блок спеціально організованого навчання, блок партнерської взаємодії вихователя з дітьми, блок вільної самостійної діяльності дітей; оптимальне використання різних позицій спілкування вихователя з дітьми: позиція «над», позиція «партнера», позиція «невтручання»; надання переваги груповим та індивідуальним формам роботи з дітьми; всі види діяльності проводити на фоні гри та самостійних занять за інтересами, щоб в блоці самостійної діяльності постійно були діти;

5. комплексне вивчення можливостей розвитку дітей: оцінка педагогом особливостей розвитку дитини (вихователь-дослідник); оцінка особливостей розвитку дітей спеціалістами (психологом, логопедом, лікарем); створення карт (паспортів) індивідуального розвитку на кожну дитину;

6. посилена увага вихованню дітей в сім'ї. Взаємодія вихователя з батьками: індивідуальні бесіди, консультації, патронаж, запрошення батьків в дитячий садок, батьківські збори, наочні форми роботи.

Висновок. Освітньо-виховна робота в закладах дошкільної освіти, зазнає кардинальних змін − змінюється основний принцип виховання наших дітей, який зумовлює зміни в змісті, організаційних формах та методах навчально-виховного процесу у відповідності з його цілями і закономірностями. В центр уваги ставиться дитина, її розвиток, успіх цієї справи великою мірою залежатиме від педагогів-дошкільників, від їх почуття професійного обов'язку за виконання важливої справи − виховання майбутніх громадян України.

НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Лисик К.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Інноваційні процеси в освітній галузі, що виникли внаслідок соціально-культурних трансформацій нашого суспільства, потребують суттєвих структурно-функціональних змін в системі неперервної освіти.

Оптимізації цього процесу сприятиме забезпечення наступності між різними ланками освіти, зокрема між дошкільною та шкільною освітою.

На жаль, сьогодні спостерігається протиріччя між необхідністю перегляду засад реалізації принципу наступності та недостатньою розробленістю методологічних основ комплексного рішення цієї проблеми.

Проблема наступності у філософії розглядається у контексті зв'язку між етапами або ступенями розвитку, що виявляється у збереженні певних характеристик процесу; у психології наступність розглядається як характеристика розвитку особистості, де періоди її становлення послідовно змінюють один одного; у педагогіці наступність є важливим принципом виховання, що забезпечує цілісність педагогічного процесу і є умовою реалізації інших принципів.

Наступність забезпечується не лише зовнішніми впливами, а й внутрішніми передумовами, постійна взаємодія зовнішнього і внутрішнього призводить до створення нових, раніше не існувавших продуктів, способів, засобів здійснення процесу і інших детермінант, які одразу ж включаються у подальше протікання процесу в якості нових умов.

Сьогодні у педагогіці наступність розуміється як загальнопедагогічний принцип, який забезпечує ефективність педагогічного процесу на різних його ланках і є умовою реалізації інших принципів.

Реалізація принципу наступності дозволяє об'єднати та ієрархізувати окремі педагогічні ситуації в цілісний педагогічний процес, що дасть можливість учням засвоїти

зв'язки та відношення між предметами та явищами оточуючого світу, створить умови переходу до більш складних.

Сутність наступності у вихованні моральних цінностей ми розуміємо як зв'язок між різними ступенями освіти та їх узгодження.

Реалізація принципу наступності у вихованні моральних цінностей дітей дошкільного і молодшого шкільного віку здійснюється на таких рівнях: особистісний рівень, що передбачає спрямованість виховного процесу на формування моральних цінностей окремої дитини і дитячого колективу в цілому; педагогічний рівень потребує узгодження всіх компонентів педагогічного процесу (мети, змісту, організаційних форм і методів виховання), створення розвивального середовища; управлінський рівень полягає в узгодження діяльності всіх підсистем закладу освіти.

Під моральними цінностями ми розуміємо значимість, особистісний смисл певних ідей, відповідних дій і вчинків, що об'єднуються у понятті «добро», характеризуються спрямованістю на іншу людину і виключають елемент корисності.

У дошкільному віці починає формуватися елементарна система моральних цінностей, до яких ми відносимо цінності дружби, любові, толерантності, справедливості, вірності, довіри і віри, які об'єднуються у загальному понятті «добро».

Наступність передбачає організацію виховання, за якої кожний виховний захід є продовженням попередньої виховної роботи, підносить вихованця на більш високий рівень розвитку, забезпечує перехід від простих до більш складних форм поведінки, їх послідовне збагачення та розвиток.

Реалізація наступності на педагогічному рівні передбачає усвідомлення педагогами єдиної мети виховання дітей; узгодження форм виховання моральних цінностей, які мають змінюватись від форм, де організатором є педагог – до таких форм виховання, де організаторами і виконавцями є діти.

Значна увага приділяється забезпеченню успішної адаптації дітей до школи у перші місці їх перебування у ній. З цією метою застосовуються такі заходи як спостереження за дітьми та вивчення міжособистісних взаємин у класі, індивідуальна робота з дітьми, які переживають важку адаптацію, робота з батьками (консультування, індивідуальні та групові бесіди), підтримка класного керівника.

Науковці (А.Богуш, М.Вашуленко, В.Галузяк, В.Киричок, В.Кузь, Н.Мойсеюк) стверджують, що наступність у роботі дошкільної і шкільної ланок освіти забезпечує цілісність та ефективність виховного процесу, є показником його послідовності й результативності.

Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою з одного боку спрямована на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, а з іншого – на використання у першому класі набутого у дитячому садку досвіду.

Таким чином, початкова школа має повно і точно враховувати досягнення дітей дошкільного віку, а зміст початкової освіти повинен логічно доповнювати, продовжувати і розширювати зміст дошкільної освіти.

ЗНАЧЕННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИХОВАННІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИНИ

Лопачук Т., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Козлюк О. А. , кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Рівненський державний гуманітарний університет

У сучасних умовах у нашій країні зростають вимоги до виховання і навчання підростаючого покоління. Так, одним з важливих педагогічних завдань, визначених Законом України «Про дошкільну освіту», є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови,

національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля.

Актуальність проблеми обумовлена необхідністю виховання патріотизму, починаючи з дошкільного віку. У цей період відбувається формування культурно-ціннісних орієнтацій духовно-етичної основи особистості дитини, розвиток її емоцій, відчуттів, мислення, механізмів соціальної адаптації в суспільстві, починається процес національно-культурної самоідентифікації, усвідомлення себе в навколишньому світі.

Провідні учені, серед яких О. Аксьонова, О. Андрієтті, А. Аніщук, Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, О. Білан. Л. Возна, Н. Гавриш, О. Голубович, О. Долинна, Л. Касян, П. Кононенко, Л. Кононко, С. Кулачківська, Н. Лисенко, О. Максименко, В. Ніколаєнко, Т. Поніманська, О. Семенюченко, Е. Фоменко, визнають виховання патріотизму найважливішим завданням сучсаної дошкільної освіти, а власне патріотизм розглядають як прояв принципу моралі.

За словами О. Лещенко, любов до України втілюється у патріотизмі, який являє собою високу внутрішню культуру, шанобливе ставлення до пам'яток історії, любов до Батьківщини, до ближнього, гідність, ввічливість, повага до свого минулого, чесність і решта рис, притаманних нашому народу. Тому педагог, перш за все, повинен сам усвідомити, що таке патріотизм. До виховання патріотизму не можна підходити формально лише з приуроченням до знаменних дат.

Важливим завданням патріотичного виховання в закладі дошкільної освіти є прищеплення дітям чіткого знання власної історії, культури, мистецтва тощо. Одним із майданчиків, на якому можна виховати в дітей патріотизм та заглибити їх у розмаїтий світ українства є музичні заняття.

На думку В. Мусієнко, виховання патріотичних почуттів дошкільників на музичних заняттях потрібно здійснювати через такі форми взаємодії музичного керівника з дітьми як: слухання високохудожніх зразків української класичної музики та бесіда з приводу прослуханого твору; цікаві бесіди про відомих українських співаків, композиторів, їх творчий шлях; ознайомлення і зацікавлення дітей українськими народними інструментами, грою на них; використання народних звичаїв, обрядів, ігор на святах, розвагах; розгляд ілюстрацій народознавчого змісту та бесіда у поєднанні з музикою; вивчення елементів народного танцю; вивчення українських народних пісень та їх виконання тощо.

Виховання патріотизму, формування у дошкільників національної самосвідомості на заняттях з музичного виховання та у повсякденному житті стає сьогодні чи не одним з найголовніших завдань музичного керівника та кожної української родини.

На костатувальному етапі експерименту на основі теоретичних положень і вивчення досвіду ЗДО з виховання у дітей старшого дошкільного віку любові до України засобами музики було виокремлено такі компоненти та критерії сформованості патріотизму у старших дошкільників: когнітивний, емоційно-чуттєвий; поведінково-діяльнісний. На основі діагностики яких було виокремлено три рівні сформованості патріотизму у старших дошкільників: низький, середній, високий. На констатувальному етапі експерименту було виявлено, що у дітей старшого дошкільного віку переважає середній рівень вихованості любові до Батьківщини та відзначено, що патріотизм дітей носить переважно емоційний характер.

На формувальному етапі роботи ми активно залучали музику з метою виховання любові до Батьківщини. Зокрема використовували музичні заняття, бесіди про українських композиторів, музикантів та співаків, музичні ігри, слухання музичних творів, інсценування народних звичаїв та традицій тощо.

Музичні ігри дали нам змогу виховувати любов до України на основі знайомства дітей з музичною спадщиною українського народу; закріплювати народні танцювальні рухи; розвивати навички швидкого орієнтування в просторі; музичний слух; виховувати дружні взаємини, інтерес до народних музичних ігор. Вони сприяли вихованню таких патріотичних

почуттів як любов до української мови, історії та традицій, повага до звичаїв, любов до Батьківщини тощо.

Також вчили сприймати музичні твори українських композиторів та музикантів, відгукуватись на характер, настрій музики, відтворюючи його в маршових та танцювальних рухах, виразно виконувати пісні, дотримуватись правил слухання та співу. Також систему роботи складали і тематичні розваги для дітей, інтегровані заняття.

Отже, результати нашого дослідження ще не завершені, однак вже дозволяють стверджувати, що музика є ефективним засобом виховання любові до Батьківщини, оскільки звертається до найтонших "струн душі", викликаючи емоційне переживання, яке є основою патріотичного виховання.

ВИКОРИСТАННЯ ЖАНРІВ МИСТЕЦТВА ЖИВОПИСУ В НАВЧАННІ МАЛЮВАННЮ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Лук'янчук О. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Янцур Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Проблема залучення дитини до мистецтва живопису в умовах сучасного розвитку освіти є вкрай важливим напрямком педагогіки і має ще багато недосліджених аспектів. Освіта сьогодні набула особистісно-зорієнтованого спрямування. Тому в Базовому компоненті дошкільної освіти вказується, що повноцінне художнє виховання дошкільників неможливе без розгляду аспекту особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва взагалі і, живопису, зокрема. Під поняттям „особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва" розуміємо позицію особистості (дитини), яка складається внаслідок сприйняття творів образотворчого мистецтва (живопису) і проявляється у вираженні нею естетичних почуттів, емоцій, суджень, об'єктивної оцінки, що випливають із задоволення її духовних потреб та проявляються у прагненні до відтворення сприйнятого в різних видах образотворчої діяльності, зокрема в малюванні.

Розробка особистісно-розвивальних технологій малювання є метою і предметом багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень і новаторської практики, наприклад Г.Григор'євої, О. Дронової, Т. Казакової, Т. Комарової, В. Котляра, Г. Сухорукової, Л. Шульга, Л. Янцур.

Джерелом інформації для добору змісту освітньої програми з малювання є мистецтво графіки та живопису. Ми вважаємо, що це може стати одним із шляхів підвищення ефективності в навчанні дітей малювання і підвищення інтересу до цієї діяльності. Тому метою нашої роботи є визначення шляхів використання жанрів мистецтва живопису в навчанні малюванню старших дошкільників.

Аналіз стану роботи закладів дошкільної освіти з організації образотворчої діяльності показав, що з дітьми старшого дошкільного віку проводяться заняття з різних видів малювання, але твори живопису (репродукції художніх картин) використовуються лише частково і частіше на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з природою або на інтегрованих заняттях. Старших дошкільників знайомлять з деякими жанрами живопису (натюрморт, пейзаж), проте технологію використання цих творів у навчанні дітей малюванню ми не спостерігали. У більшості дітей виявлено низький рівень технічних вмінь і навичок в користуванні основними інструментами для малювання, в зображенні окремих предметів і явищ, зокрема в передачі форми, композиції, просторових співвідношень тощо.

Аналіз планів роботи вихователів показав, що робота по ознайомленню дошкільників з творами живопису проводиться лише частково. Причиною цього є, насамперед, низька художня освіченість педагогів з образотворчого мистецтва, недостатня кількість наочного матеріалу, зокрема репродукцій картин творів живопису різних жанрів.

Для вирішення даної проблеми необхідно чітко окреслити пріоритетний напрям роботи ЗДО щодо навчання дітей малюванню. А саме: оновлення змісту навчально-виховного процесу, що виявляється у створені належних умов забезпечення розвивального середовища, своєчасне розкриття природних задатків, нахилів та здібностей дитини, формування готовності вихователів до інноваційної діяльності.

Тому на формувальному етапі експерименту ми спробували у навчанні дітей малювання використати мистецтво живопису таких жанрів як: натюрморт, пейзаж, портрет. Спираючись на дослідження Г. Сухорукової, О. Дронової та Л. Янцур , ми взяли за основу алгоритм педагогічної технології, яка складається з таких етапів: живе споглядання світу природи, предметів, людей; розгляд і обговорення творів живопису різних жанрів; вправляння дітей в техніці малювання, виконання творчих завдань. Ми переконалися, що цей шлях досить ефективний, він забезпечує свідоме оволодіння старшими дошкільниками процесом створення зображення в техніці малювання.

Нам вдалося визначити пріоритетні завдання роботи вихователів старшої групи з ознайомлення старших дошкільників з творами живопису:

- формувати уявлення про жанри живопису;
- знайомити дітей з картинами різних жанрів (натюрморт, пейзаж, портрет, казково-билинний);
- вчити вирізняти засоби виразності: світло, колір, колорит, перспективу, композицію;
- навчати дітей елементарному мистецькому аналізу творів живопису;
- давати доступні їм відомості про художників, розвивати креативність мислення, стимулювати бажання самостійно сприймати та невимушено, вільно, нешаблонно оцінювати твори мистецтва;
- формувати естетичне ставлення до творів живопису зокрема та і мистецтва в цілому.

На основі цього педагог залучає дошкільників до образотворчої діяльності в області малюнку: збагачує уявлення про художні матеріали і досвід роботи з ними: гуаш, акварель, кольорові олівці, крейда, вугілля. Діти звертаються до творчості художників і вчаться у них техніці малювання і створення художнього образу, що стимулює їх до творчості.

Після проведеного нами дослідження, діти експериментальної групи стали впевненішими у своїй художній діяльності. Вони намагалися вчитися у художника передавати форму, композицію просторові та колірні відношення. Старші дошкільники з інтересом розглядали репродукції художніх картин, аналізували їх, слухали розповіді про художників та про створення ними картин. Це дало їм змогу впевненіше створювати власні багатопланові композиції , давати елементарний мистецький аналіз творів живопису, а також збільшився рівень дитячої уяви, фантазії, креативного мислення під час створення власних образів у малюнку.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ В ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Люшин С.Ю., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Позитивну роль формування емоційно-ціннісної сфери у розвитку особистості відзначали видатні педагоги-гуманісти: Я. Коменський, М. Монтессорі, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, Р. Штайнер, К. Ушинський, Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський, які вказували на значення розвитку цієї сфери дошкільників.

Аналіз поглядів науковців (І. Бех, О. Киричук, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович, І. Додонов, В. Семиченко та ін.), які на основі вивчення емоцій і почуттів розкрили сутність поняття емоційно-ціннісної сфери, дозволяє визначити цю сферу як емоції, особливі психічні процеси і стани, пов’язані з потребами і мотивами дітей, і почуття як стійкі емоційні

ставлення до тих чи інших явищ і відображення емоційно-ціннісної сторони духовного світу особистості, що розвивається.

Ця сфера, вважає Н. Карун, міцно пов'язана з моральним вихованням особистості і покликана формувати інтереси, нахили, переживання тих чи інших почуттів, ставлень, усвідомлення і виявлення їх у практичній діяльності.

Емоційно-ціннісний розвиток – емоційне ставлення дитини до людей і подій, яке свідчить про її особисті орієнтації, інтереси, потреби, мотиви, переваги, вибори, бажання, незалежні від дорослого. Емоційно-ціннісний розвиток пов'язаний із системою потреб та інтересів дитини, з її вмінням приймати рішення, самовизначатися, надавати перевагу комусь – чомусь, здійснювати самостійний вибір.

Інтенсивний розвиток особистості дошкільника визначає глибокі зміни в його емоційній сфері. Якщо у ранньому віці емоції зумовлювалися безпосередньо оточуючими впливами, то у дошкільника вони починають опосередковуватися його ставленням до тих чи інших явищ. Внаслідок появи опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими. Дитина виявляє здатність стримувати небажані емоції, скеровувати їх відповідно до вимог дорослих та до засвоєних норм поведінки.

Важливим новим фактом емоційної сфери дошкільника стає переживання з приводу можливої реакції дорослих на його дії та вчинки: «що скаже мама?», «тато буде сваритися». Таким чином, емоції дошкільника включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент.

У процесі спілкування дитини з дорослими й однолітками, її участі у колективних формах діяльності у неї формується емоційна складова спрямованості на інших людей, такі соціально ціннісні якості особистості, як чуйність, уважність та інші. При цьому важливе значення має емоційний зміст спілкування дошкільника з оточуючими.

Позитивна емоційна спрямованість щодо ровесника формується у спільній з ним діяльності за такої її організації, коли об'єктом переживань дитини стає не тільки власний успіх, але й успіх товариша, успіх спільної справи.

У трудовій діяльності діти виконують соціально цінні завдання, переживаючи при цьому радість, гордість, відповідальність. Дорослі пояснюють дітям, що коли вони ретельно поллють квіти, то рослини будуть гарно виглядати; якщо приберуть в ігровій кімнаті, то в мами буде більше часу і вона спече смачний пиріг тощо. Діти надають допомогу своїм товаришам, спочатку за ініціативою дорослого, а до кінця дошкільного віку – самостійно.

Отже, можна зробити наступні висновки про особливості розвитку емоційно-ціннісної сфери дошкільника:

- емоції дошкільника опосередковуються його ставленням до тих чи інших явищ;
- внаслідок появи опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими;
- інтенсивний розвиток вищих почуттів відбувається у процесі виконання різних видів діяльності малюка – трудової, продуктивної, ігрової;
- особливістю вищих почуттів є їх тісний взаємозв'язок;
- ціннісні почуття дошкільників становлять важливу складову їхньої емоційної сфери, свідчать про розвиток їх особистості;
- ціннісні почуття лежать в основі такого особистісного утворення, як емоційна позитивна спрямованість на іншу людину;
- у розвитку ціннісних почуттів провідне значення мають спілкування та спільна діяльність дитини із дорослими та з ровесниками.

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ-ГО РІВНЯ

Ляшик А.О., здобувач першого (бакалавського) рівня вищої освіти
Руденко Н.М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І

Становлення сучасної особистості відбувається відповідно до гуманістичної парадигми, що посідає ключове місце у провідних світових концепціях освіти сьогодення. Контекст такої моделі виховання відрізняється наявністю високих вимог до формування моральних якостей підростаючого покоління, що оптимізує організацію досліджень означеного спрямування.

Емпатія передбачає розуміння емоційного стану іншої людини через співпереживання, а значить, уміння визначити, що відчуває інша людина, зрозуміти мотиви її поведінки і виникнення бажання допомогти знайти шляхи вирішення проблеми чи надати практичну допомогу. Саме добре розвинена емпатія забезпечує прийняття морально правильних рішень упродовж цілого життя людини. Особливо гостро питання її розвитку постає в умовах наявності своєрідності психофізичного розвитку, що проявляється у дефіциті певних функцій і справляє негативний вплив на особистісний онтогенез, виступаючи в подальшому суттєвою перепоною на шляху до соціалізації осіб з особливими потребами. Діти з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) є однією з таких категорій, що і аргументує актуальність дослідження.

Дану проблему вивчали такі вчені, як А. Сміт, Г. Спенсер, А. Шопенгауер, М. Шелер, Т. Ліпс, Т. Гаврилова, Л. Журавльова, С. Максименко Е. Тітченер, М. Шелер, Т. Рібо, В. Штерн, В. Бойко, Ф. Олпорт, Р. Даймонд та ін, які наголошували на необхідності та доцільності її формування, оскільки саме вона забезпечує взаєморозуміння партнерів під час комунікації, визначення емоційного стану іншої особи, розуміння її почуттів, мотивів поведінки та готовність допомогти у вирішенні проблемної ситуації.

Однак питання використання засобів психотренінгу для формування емпатії у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ІІІ-го рівня ще не було досліджене.

Метою дослідження є вивчення рівнів емпатії у дошкільників з мовленнєвими порушеннями і у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком.

Нами було зроблено теоретичний аналіз даної проблеми у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Було визначено сутність поняття «емпатія», історія його дослідження, онтогенез розвитку емпатії, та особливості емпатії у дітей дошкільного віку.

Ми виявили, що незважаючи на чимале число досліджень, знання про особливості емпатії у дітей різних вікових груп носять швидше фрагментарний, «мозаїчний» характер, література, яка описує даний феномен є застаріла і потребує доопрацювання, тому ми вкотре переконалися, що тема, яку ми обрали, є актуальною на сьогоднішній день.

Також нами була проведена діагностика рівня емпатії дошкільників з мовленнєвими порушеннями і їх здорових однолітків. Щоб виявити рівень емпатії, яка складається з трьох компонентів, ми окремо до кожного з них підібрали діагностичну методику. Емоційний компонент ми обстежували за допомогою методики Г. Урунтаевой, Ю. Афонькина «Розуміння емоційних станів», когнітивний – «Незакінчені розповіді» Т. Гаврилової, поведінковий – за розробленим авторським тестом для батьків. Тільки після отримання результатів по кожному з цих компонентів, ми могли визначити рівень емпатії у дітей дошкільного віку та зробити порівняльний аналіз цих даних.

Ми дійшли висновку, що діти без мовленнєвих порушень більш здатні до співчуття та переживання: високий рівень емпатії показали 38% респондентів без мовленнєвих порушень, тоді як їх однолітки з мовленнєвим порушенням лише 7 %; середній рівень емпатії у 56% здорових дітей, а 53% у дітей з мовленнєвими порушеннями; низький рівень емпатії лише у 6% дітей без мовленнєвих порушень, тоді як у їх однолітків з мовленнєвими порушеннями – 40%. Також у здорових дітей переважає гуманістичний тип емпатії (69%), а у дітей з мовленнєвими порушеннями – егоцентричний (80%)

Після теоретичного та експериментального дослідження нами було розроблено рекомендації щодо розвитку емпатії у дітей дошкільного віку.

Результати науково-дослідної роботи були впроваджені в освітній процес Центру всебічного розвитку «Перлинка» м. Рівне. Основні висновки дослідження було представлено на батьківських зборах і педагогічній раді даного закладу.

В подальшому ми плануємо дослідити взаємозв'язок емпатії з соціальним статусом дитини та розробити програму з розвитку емпатії у дітей дошкільного віку.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЧУЙНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ляшук А. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Педагогічна наука розглядає чуйність як моральну якість, формування і розвиток якої є одним із завдань навчально-виховного процесу. Чуйність становить одну з основ саморозвитку особистості та є умовою для її самореалізації: виховні можливості чуйності до однолітків пов'язані із розвитком моральної сфери особистості, становленням певного світогляду та системи ціннісних орієнтацій, розвитком саморегуляції, а також із формуванням позитивного само ставлення. Методами виховання чуйності є: просвітницька робота із роз'яснення значущості тієї чи іншої якості та комплекс заходів, спрямованих на становлення основи самоусвідомлення, активне діалогічне співробітництво з дошкільником, поєднання вимогливості з довірою, створення атмосфери підтримки та прояв поваги до дитини.

Результативне вирішення наукової проблеми потребує спільних зусиль батьків та педагогів для забезпечення таких педагогічних умов: створення і постійна підтримка в ЗДО та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату для виховання почуття чуйності у старших дошкільників; побудова освітнього процесу на основі переконання, заохочення особистості до подальшого виховання почуттів, зокрема чуйності; формування звичок, навичок моральної поведінки; виховання у дитини потреби в емоційній чуттєвості на основі синтезу мистецтв.

Для виявлення рівнів розвитку чуйності був проведений констатувальний етап експерименту. Експериментальне дослідження проводилося на базі закладу дошкільної освіти №23, м. Рівне. У експерименті брали участь 45 дітей, серед них 22 дитини – експериментальна група та 23 дитини – контрольна.

Метою експериментального дослідження було виявлення рівнів прояву чуйності дітей старшого дошкільного віку за наступними показниками: шанобливе ставлення до інших людей, знання про чуйність, чуйне ставлення до людей.

Для реалізації завдань констатувального етапу експерименту було використано комплекс експериментальних методів: аналіз документації вихователів, бесіда з вихователями групи, діагностичні методики для визначення рівня розвитку чуйності дітей старшого дошкільного віку, спостереження за творчими іграми дітей.

В результаті було визначено, що більшість дітей ЕГ мають середній рівень розвитку чуйності (56%); високий рівень у 24% дітей; низький – у 20%. Відповідно у КГ високий рівень розвитку чуйності виявлено у 27% дітей; середній рівень знань виявився у 51% дітей; низький рівень знань – у 22% дітей.

Таким чином, результати виявлення рівня прояву чуйності у дітей старшого дошкільного віку дали підстави стверджувати, що більшість дітей мають первинні уявлення про чуйність, не завжди шанобливо ставляться до оточуючих, вони не усвідомлюють соціальну значущість, цінність чуйності та її проявів.

Отримані данні дозволяли дійти висновку про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з розвитку чуйності у дітей. В експериментальному дослідженні ми виявили, що процес виховання чуйності позбавлений певної систематичності, тому

перспективою нашого подальшого дослідження є розробка та апробація педагогічних умов з виховання чуйності дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічні умови й основні завдання реалізуються поетапно за трьома напрямами: робота з дошкільниками, педагогічним колективом та батьками.

Робота з педагогічним колективом ґрунтувалася на особистісно орієнтованому вихованні. Під час роботи з дошкільниками об'єктом уваги педагога були узгодженість прагнень, можливостей дитини та оптимістичного оточення. Форма роботи у ЗДО полягала у двосторонній активності педагогів і дітей, чіткій періодичності та поглибленому обговоренні проведених спостережень, отриманих вражень та відчуттів. Цей напрям буде основою, фоном всього освітнього процесу.

Робота з дошкільниками у системі виховних впливів передбачала посилення уваги, турботи дорослого щодо таких здобутків, як поглиблення та розширення знань про моральні взаємини персонажів літературних та художніх творів, героїв театральних вистав та людей в реальному житті; розвиток емоційно-чуттєвої сфери (переживання, ціннісні ставлення, орієнтація дитини на чесноти персонажів творів та соціально схвалювані норми поведінки); оволодіння дитиною моделлю моральної поведінки, дієве сприяння створенню конструктивної спільності з ровесниками.

Роботу здійснювали послідовно, її сутність полягала у поступовому накопиченні старшими дошкільниками досвіду спостереження, обстеження, дослідження, що допоможе виявляти зовнішні та внутрішні характерні моральні ознаки.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Понімaнської Т.І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Важливим завданням виховання є становлення особистості і розвитку мовлення дітей раннього віку. Мова нерозривно пов'язана з розвитком усіх психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення) і слугує основою цілеспрямованої діяльності дитини. Розвиток мовлення здійснюється під впливом навколишнього середовища і, насамперед, під активним впливом дорослих.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та матеріали експериментальних досліджень свідчать про те, що проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку досліджувалась досить тривалий час і в педагогіці, і в психології. Педагогічний аспект даної проблеми висвітлений у роботах О.Гвоздєва, Н.Рибнікова, Т.Ушакової, С.Цейтліної, А.Богуш, Н.Швачкіна, К.Крутій, Г.Ляміною, Т.Науменко, Г.Розенгарт-Пупко та ін. Психологічний аспект мовленнєвої діяльності дітей раннього віку досліджувався такими вченими, як Л.Виготський, П.Гальперін, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, Г.Люблінська, О.Запорожець та ін. Систематизація різних досліджень з вивчення мовленнєвого розвитку дітей раннього віку свідчить про багатогранність означеного явища.

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов розвитку мовленнєвої діяльності дітей раннього віку.

Констатувальний етап експерименту передбачав з'ясування особливостей мовленнєвої діяльності та виявлення рівнів розвитку мовлення дітей третього року життя. Було визначено критерії (розуміння мовлення дорослого, активне мовлення) і показники мовленнєвого розвитку дітей. Розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених нами критеріїв та показників для визначення рівнів розвитку мовлення дітей третього року життя.

На основі одержаних експериментальних даних було визначено три рівні мовленнєвого розвитку дітей третього року життя: достатній, середній, низький.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив достатній – 24%

(ЕГ), 32% (КГ), середній – 38% (ЕГ), 45% (КГ) та низький – 42% (ЕГ), 23% (КГ) рівні мовленнєвого розвитку дітей третього року життя.

Формувальний етап експерименту мав на меті розвиток мовленнєвої діяльності дітей третього року життя.

Виходячи з результатів констатувального етапу експерименту, були визначені такі педагогічні умови розвитку мовленнєвої діяльності дітей третього року життя: 1) організація систематичної роботи з мовленнєвого розвитку дітей третього року життя на заняттях із мовленнєвого спілкування та у повсякденному житті; 2) створення сприятливого розвивального середовища.

Навчання дітей рідної мови не зводиться лише до підготовки та проведення занять із мовленнєвого спілкування (комплексних, тематичних). Мова і мовлення обслуговують всі види діяльності дітей, тож вони взаємопов'язані у мовленнєвому спілкуванні. Враховуючи це, забезпечували наскрізне, повсякденне розв'язання мовленнєвих завдань з дітьми третього року життя. В експериментальній методиці використані ігри на розвиток мовленнєвих компетенцій (лексичної, фонетичної, граматичної, діамонологічної, комунікативної).

Мовленнєву діяльність дітей третього року життя забезпечували в процесі організації і проведення різних видів занять: спостереження у довкіллі, цільові прогулянки, дидактичні ігри, заняття з картинкою, бесіди-розповідання, ознайомлення з художньою літературою: читання художніх творів, показ лялькового і тіньового театрів, показ діафільмів, настільні дидактичні ігри, показ інсценівок, спеціальні заняття на свіжому повітрі, ігри в оповідання, заняття з сенсорного виховання з дидактичним матеріалом. Під час занять застосовували методичні прийоми розвитку мовлення дітей: показ з називанням та в дії, багаторазове повторення фраз, слів у їх різноманітних варіантах і комбінаціях, запитання, пояснення, словесні доручення; ігрові сюрпризні моменти, ігри та ігрові вправи; розповіді й бесіди, читання. У повсякденному житті мовленнєвий розвиток забезпечували упродовж цілого дня, у процесі виконання всіх режимних моментів: прогулянка, одягання, роздягання, сніданок, обід, вечеря, умивання, укладання спати тощо. З дітьми проводилися спостереження на вулиці, в кімнаті, ігри на звуконаслідування, читання й заучування віршів, забавлянок, читання казок та оповідань, розмови. Діяльність експериментатора у повсякденному житті спрямовувалась не тільки на розвиток розуміння мовлення, а й на вдосконалення активного мовлення дітей. Так. під час режимних моментів та між заняттями увагу дітей активізували на тих речах, з якими діють самі або за якими часто спостерігають.

Особливу увагу приділили використанню різножанрових фольклорних творів у розвитку мовлення дітей. У зв'язку цим намагалися фольклором зацікавити дітей, викликати бажання слухати й вивчати фольклорні твори: це і розігрування забавлянок та пісеньок, заучування малих жанрів українського фольклору, загадування і відгадування загадок, проведення народних ігор, інсценування та драматизація казок.

Було створене сприятливе розвивальне середовище та змодельовано розвивальні куточки: острівець «Стежинкою казки»; острівець «Ігралія»: острівець «Вправні пальчики» під загальною назвою «Острівець розвитку». Розвивальне середовище спонукало дітей до мовленнєвої практики, стимулювало максимальну мовленнєву активність, збагачувало постійний мовленнєвий контакт з однолітками, дорослими та старшими дітьми.

Аналіз результатів дослідження засвідчив позитивні зрушення у характері мовленнєвої діяльності дітей експериментальної групи. Збагатився активний словник – це стало для них підтримкою у постійному спілкуванні з однолітками і дорослими, в активній мовленнєвій діяльності. Підвищення рівня мовленнєвого розвитку істотно позначилося на рівні розвитку пізнавальних процесів.

Таким чином, експериментальна методика вплинула на розвиток у дітей третього року життя вмінь розуміти мовлення дорослих та активно його використовувати. Збагатився досвід дітей, набутий під час мовленнєвої діяльності.

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ У ОЗНАЙОМЛЕННІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПРАВИЛАМИ ПОВЕДІНКИ

Мамчур Н.Ф., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Проблема морального виховання особистості та виховання культури поведінки завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона набуває особливого значення. На жаль, сьогодні спостерігається значне зниження духовного рівня суспільства, деформація багатьох моральних цінностей, взаємне відчуження між багатьма людьми.

Спілкування дітей дошкільного віку, перш за все, відбувається в сім'ї. У дитини, що прийшла в дошкільний заклад, коло спілкування розширюється – додається спілкування з однолітками, з вихователями та іншими працівниками закладу дошкільної освіти. У спілкуванні в дітей формується вміння підкорятись загальним правилам, орієнтуватись на соціальні норми .

Змістом морального виховання дітей дошкільного віку є виховання гуманності, колективізму, формування начал громадянськості і патріотизму, ставлення до праці і працьовитості. Завданнями морального виховання виступають: розвиток емоцій та почуттів дитини, позитивне ставлення до дотримання моральних норм, формувати позитивне ставлення до себе і оточуючих, продукувати ціннісне ставлення з звички моральної поведінки, розвивати культуру спілкування, поведінки, різних видів діяльності.

Під час морального виховання дітей дошкільного віку, на допомогу приходять правильно підібрані методи та прийоми. Усвідомлення труднощів, неможливість вирішити їх звичним шляхом спонукає дитину до активного пошуку нових засобів і способів рішення задачі, відкриття світу, предметів, зв'язків і взаємин. Завдяки проблемно-практичним методам вдається сконцентрувати увагу і залучити інтерес навіть у самих незібраних дітей дошкільного віку. На початку їх захоплюють тільки ігрові дії, а потім і те, чому вчить та чи інша гра. Поступово у дітей пробуджується інтерес і до самого предмета навчання.

На формувальному етапі психолого-педагогічного експерименту ми спрямовували роботу на виявлення особливостей уявлень дітей дошкільного віку про правила поведінки та використання проблемних ситуацій у цьому процесі. При цьому ми виходили з припущення, що для виховання моральних якостей дошкільників ефективними можуть бути проблемні методи, які ставлять дитину перед необхідністю обміркувати проблемну ситуацію та зробити певний моральний вибір.

Для вирішення поставлених завдань, нами були проведені заняття з використанням проблемних методів, де діти знайомилися з правилами поведінки вдома. Зокрема, на занятті «Як вести себе вдома» нашою метою було ознайомити дітей з правилами поведінки вдома. Заняття «Як вести себе в дитячому садку» мало на меті ознайомити з правилами поведінки в дитячому садку. А заняття «Як вести себе в гостях» присвячувалася ознайомленню з правилами поведінки дітей дошкільного віку в гостях.

Нами був створений куточок дитячої книги, до якого ми підібрали твори, за допомогою яких знайомили дітей з правилами культурної поведінки в громадських місцях. При цьому намагалися подати малюкам описані у творах ситуації як проблемні, обговорювали поведінку героїв твору, спонукали дошкільників дати їм оцінку. У процесі занять діти знайомилися з правилами поведінки, знаходили рішення у проблемних ситуаціях, використовували отримані знання в іграх, інсценуваннях, у спільній діяльності.

Наприклад, на першому занятті «Як вести себе вдома» у вступній частині до дітей у гості приходить Незнайко і говорить про те, що дуже хотів би навчитися правилам культурної поведінки. Діти з задоволенням перераховують правила поведінки, які їм знайомі. Потім вихователь пропонує дітям дізнатися ще більше правил, а діти разом з Незнайком погоджуються. В основній частині за допомогою картинок і віршів діти дізнаються про такі

правила, як: «Завжди слідкуй за порядком у своїй кімнаті. Ніколи не ламай меблі. Не ганяй м'яч по кімнаті. Не розкидай навколо гострі предмети». До кожного правила дітям був прочитаний вірш та продемонстровані відповідні ілюстрації, задавалися запитання. Після чого дітям була запропонована наступна проблемна ситуація; «Петрик прийшов зі школи додому. Переодягнувся, поїв і хотів піти погуляти. Виглянувши у вікно, Петрик засмутився, тому що на вулиці йшов дощ. А він так хотів пограти в футбол у дворі. І тут до нього прийшла ідея «пограти у футбол вдома». І поки батьків не було, Петрик взяв м'яч і почав грати. Спочатку Петрик легенько підбивав ногою м'яч, як це роблять дорослі футболісти на тренуванні. Але, захопившись, так сильно вдарив по м'ячу ногою, що м'яч підскочив високо, залетів на стіл і розбив мамину улюблену вазу. Чи хороша ідея прийшла Петрику? Чи можна в будинку грати у футбол? Як ви думаєте що ще могло статися?». Проблемна ситуація була вирішена і досить багато дітей висловили свою думку точно і змістовно. У заключній частині дітям пропонувалося пограти в гру і закріпити правила. Гра теж носила проблемний характер: гравці почергово повинні були продовжити висловлювання вихователя, передбачивши можливі наслідки недотримання правил поведінки. Наприклад, в грі було використано такі фрази: «Якщо ти будеш розкидати іграшки у своїй кімнаті, то ...»; «Якщо ти будеш стрибати на дивані, то ...»; «Якщо ти будеш розкидати гострі предмети у своїй кімнаті, то ...»; «Якщо ти будеш ганяти м'яч по кімнаті, то ...»; «Якщо ти будеш розгойдуватися на стільці, то ...» тощо.

Отже, використання проблемних методів у роботі з дошкільниками позитивно впливає на розвиток у них творчого мислення, пізнавальних умінь і здібностей. Створення ситуацій морального вибору передбачає використання особливих вправ, спрямованих на формування моральних мотивів поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Марчук Г.В., старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської

Рівненський державний гуманітарний університет

Проблемі соціального становлення особистості, її соціалізації в сучасній педагогічній науці приділено особливої уваги. Про це свідчать нормативно-правові документи: Закон України «Про дошкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. В процесі соціалізації дитина адаптується до умов життя, навчається дотримуватися норм та вимог, засвоювати доцільні правила, переносити свої знання в нові умови, набуває досвіду. Отже, цілеспрямована соціалізація – важлива складова повноцінного розвитку особистості.

В психолого-педагогічній науці виконано багато робіт, присвячених аналізу проблеми соціалізації дошкільників. В роботах обґрунтовано загальні положення і основи даної проблеми (С.А. Козлова, О.Л. Кононко, Т.І. Пониманська, А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко).

Аналіз соціально-педагогічних досліджень свідчить про інтерес учених до проблеми ранньої соціалізації дітей. Розроблено вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості. Визначено соціально-педагогічні умови формування соціальних уявлень, методи впливу на становлення позитивних взаємин однолітків (В.Абраменкова, А.Капська, С.Козлова, О.Кононко, С.Куліковська, С.Литвиненко, А.Мудрик, І.Печенко, В.Ямницький та ін.).

Основою соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює власний саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. Соціальний досвід дитини дошкільного віку розглядається як результат взаємодії з оточуючим світом, становлення якого не може бути обмежене лише засвоєнням певної суми

відомостей, знань, навичок, зразків, так як пов'язане з оволодінням способами діяльності та спілкування.

Оволодіння дитиною соціальним досвідом розглядається в якості сутнісної характеристики процесу її соціалізації, з чим, в свою чергу, пов'язана одна з основних потреб суспільства. Це набуває особливої значимості стосовно дітей з особливими освітніми потребами, що визначається специфікою соціального розвитку в умовах депривації, яка вимагає включення дошкільника з особливими потребами в педагогічно організовану діяльність, що буде забезпечувати йому позицію суб'єкта соціалізації та дозволяти корегувати, збагачувати стихійно набутий соціальний досвід.

Відтак постають нагальні питання: як надати їм найкращу підтримку, аби забезпечити всім без винятку дітям успішну соціалізацію. Таку допомогу та підтримку дітям у процесі соціалізації надають педагоги. Тому вимогою сьогодення є забезпечення закладів дошкільної освіти фахівцями нового покоління – вихователями інклюзивних груп.

Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти має здійснюватись в процесі вивчення курсу «Інклюзивна освіта». Навчальна дисципліна «Інклюзивна освіта» має на меті забезпечити підготовку майбутніх вихователів до включення дітей з особливими потребами у звичайні групи закладу дошкільної освіти, сприяти реалізації дітей щодо рівного доступу до якісної освіти та успішної соціалізації.

У результаті вивчення навчальної дисципліни формується професійно-особистісна готовність майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти.

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 уміннями (творчим підходом до вирішення проблем, креативністю, умінням 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.

ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Машкіна Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Для сучасного етапу розвитку освіти в Україні, зокрема її дошкільної ланки, характерною є тенденція розвитку інноваційних процесів. Це обумовлено докорінними перетвореннями, що відбуваються у нашому суспільстві. Тому заклади вищої освіти покликані забезпечити високий рівень професійних знань і умінь студентів-випускників, сформувати творчу активність педагога нового типу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (В.Безпалько, І.Дичківська, Т.Поніманська, К.Крутій, М.Кларін, І.Підласий, О.Савченко, Н.Юсуфбекова та ін.) свідчить про пріоритетність інноваційної педагогічної діяльності на різних рівнях освіти. Це викликає необхідність спеціальної підготовки випускників педагогічних закладів вищої освіти до

інноваційної діяльності, яка передбачає поруч із формуванням професійно-значущих якостей та творчого потенціалу студентів, озброїти їх знаннями про сучасні інноваційні технології.

Багато проблем, що постають перед педагогами в умовах інноваційного режиму, пов'язано з недостатнім рівнем їх готовності до інноваційного діяльності, яка має бути спрямована на створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, потребує суспільно-педагогічні відносини.

Професор Т.Поніманська розробила такі рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій: інформаційний, пробний, творчий. Для педагогів інформаційного рівня характерним є орієнтація в конкретних методиках роботи педагогів-новаторів, використання окремих елементів даних систем у власній діяльності. Педагоги пробного рівня намагаються втілити у власну діяльність відомі технології, у них є потреба у експериментуванні, бажанні поділитися досвідом з однодумцями.

Сучасні науковці вказують на необхідність підготовки у вишах педагогів-експериментаторів, що дозволить розширити діапазон професійного інтересу майбутніх фахівців – від суто методичної. В дослідженнях останніх років (К.Крутій, Н.Гавриш та ін.) розглядається процес формування активної особистості, здатної самостійно конструювати свою навчально-пізнавальну та інноваційно-професійну діяльність.

Як свідчать публікації, шляхи ознайомлення студентів з новими технологіями в зарубіжній вищій школі змінюються на основі моделі навчання як творчого пошуку нових знань, пізнавальних орієнтирів високого рівня складності (Е. де Боно, Д.Брунер, Е. де Корте, Д.Мезероу, М.Ноуелз, Х.Таба, Д.Шваб та ін.). Основними варіантами такої моделі (М.Кларін, В.Краєвський, І.Лернер) є: систематичне дослідження, спільне вироблення позицій, прийняття рішень на основі дискусії, гри, моделювання в предметно-змістовому та соціально-психологічному плані.

М.В.Кларін визначає, що в основі нових моделей навчання з пошуковою спрямованістю є надпредметна пошукова навчальна діяльність по організації студентами власного пізнання в інноваційних пошуках. Сучасні психолого-педагогічні дослідження намічають орієнтири для роботи за традиційними проектами і переходу до формування інноваційних ідей в ході освітнього процесу та практики.

Спираючись на психолого-педагогічну літературу, досвід роботи сучасної дошкільної освіти, а також досвід практичного впровадження педагогічних інновацій в області, нами запропоновано студентам-бакалаврам один із варіантів впровадження і інновацій за такими етапами: аналітичний; підготовчий; діагностичний; практичний; узагальнюючий.

На аналітичному етапі аналізується психолого-педагогічна література та практика реалізації і впровадження інновацій. На підготовчому етапі створюються умови для організації продуктивної праці педагогічного колективу закладу (групи) для розв'язання проблеми, виділяються основні аспекти технології: розробка моделі розвитку інноваційних педагогічних технологій; написання, обґрунтування експерименту; розробка концепції діяльності. На діагностичному етапі вивчається готовність закладу дошкільної освіти (групи) до реалізації експерименту, проводиться повторна діагностика. Практичний етап характеризується впровадженням в практику закладу дошкільної освіти інноваційної педагогічної технології. Щодо узагальнюючого етапу, то на ньому узагальнюються результати впровадження нових технологій. Це той етап, коли вихователі самі розпочинають впроваджувати нові оригінальні форми та методи.

Таким чином, інноваційна підготовка майбутніх фахівців є пріоритетною в умовах модернізації дошкільної освіти в Україні.

НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДЬ-РОЗДУМ

Миколаюк М. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені
проф. Поніманської Т. І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Необхідність навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум обумовлена значенням цього виду зв'язного мовлення в організації спілкування, у розвитку розсудливості як однієї із базових якостей особистості дошкільника.

Вчені А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Семенова, Н. Харченко розглядають розповідь-роздум як комплексний вид висловлювання, у якому послідовно, зв'язно передаються думки про факти ти явища довкілля шляхом встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків, і притаманними йому структурними і мовними особливостями.

Результати констатувального експерименту засвідчили несталість умінь дітей шостого року життя складати розповіді-роздуми.

На формувальному етапі експерименту застосовано методику розвитку міркувальних навичок старших дошкільників, яка передбачала три взаємопов'язаних етапи: підготовчий, ознайомлювальний, репродуктивно-творчий.

Підготовчий етап дослідження мав на меті збагачення чуттєво-інформаційного досвіду дітей. Для цього етапу було обрано такі форми і методи роботи: заняття з художньої літератури і розвитку мовлення, читання художньої літератури, загадки, бесіди, дидактичні ігри: «Лото» (зоологічне, технічне, універсальне, предметне), «Чому таким чином розвивалися події?», «Словесний клубочок».

Метою другого, ознайомлювального етапу дослідження виступило формування елементарного усвідомлення загальної структури розповіді-роздуму (теза, аргумент, висновок). Змістовий аспект роботи на цьому етапі було реалізовано на заняттях із розвитку мовлення, на яких використовувалися такі методи і прийоми: складання розповіді-роздуму за зразком вихователя, за допомогою наочної моделі, дидактичні ігри («Зникли слова – віконця в будинку», «Дивовижні розповіді-роздуми», «Чому слова так називаються?» «Схожий − не схожий»).

Третій етап дослідження, репродуктивно-творчий, спрямований на формування в дітей уміння самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, ігровій, предметно-практичній). Основними формами роботи виступили: заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, дидактичні ігри: «Хто найдопитливіший?», «Ярмарок», які мали на меті вдосконалювати вміння дошкільників складати суцільну розповідь-роздум.

Експериментально підтверджено, що навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум відбуватиметься успішно, якщо забезпечити: свідоме засвоєння дошкільниками елементарних знань про структуру розповіді-роздуму (теза – аргументи – висновок), і на цій основі оволодіння способом побудови зв'язного висловлювання.

Результати дослідження підтвердили ефективність експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

РОЛЬ БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Миронець Н.М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Перші уявлення про мужність та жіночність, статеві відмінності,несхожі ролі, що їх виконують батько і мати, виникають у дитини під час спілкування з батьками, в процесі життєдіяльності сім'ї. Все, що відбувається в сім'ї справляє істотний вплив на ранню статеву соціалізацію дітей. Ставлення до статі дитини з боку батьків уже з самого її

народження створює ніби особливий світ, сприятливіший для розвитку за жіночим або чоловічим типом.

На статеву соціалізацію також впливає склад сім'ї, в якій проживає дитина. У розлучених сім'ях діти розвиваються інакше, бо батьки однієї статі, - чи то мати, чи то батько – не можуть замінити обох батьків, бо не має еталона статі. І сварки між батьками за своїми психологічними наслідками є нерідко гіршими, ніж розлучення. Повторний шлюб дещо врятовує становище, бо мачуха чи вітчим у багатьох випадках позитивно впливають на статеву соціалізацію дітей. Проте, в сім'ї можуть бути й сестри, і брати. Часто наявність у ім'ї старших братів чи сестер виявляється значними факторами: старша сестра має вплив на дівчинку, а брат - на хлопчика. Взаємодія сестер і братів – добра соціально-психологічна школа, яка сприяє виробленню здатності до самообмеження, вміння рахуватися з типово жіночими чи чоловічими перевагами.

Виховання є цілісною системою формування ідей і звичок особистості до життя в тому середовищі, до якого вона належить. Виховання – це вироблення тієї чи іншої активної позиції, яка повинна стати орієнтиром в соціалізації як засвоєнні і привласнені існуючих моральних і культурних стандартів, і відбувається на кожному віковому етапі і орієнтується на майбутнє. Батьки при спілкуванні з дітьми свідомо чи несвідомо реалізують безліч виховних функцій. Проблема сімейного виховання позитивно вирішується лише з урахуванням успішного закріплення у свідомості дітей статево-рольового статусу. Статевим вихованням у родині охоплюється:

1) морально-культурна функція, що сприяє оптимальним формам соціальної поведінки в цілому;
2) емоційна функція, що забезпечує емоційну стабільність поведінки
3) сексуальна функція, яка запобігає формуванню можливих статевих відхилень і сприяє бажаним формам спілкування з представниками протилежної статі
4) правова функція, що сприяє формуванню первинного соціального контролю.

Згідно із З. Фройдом, дитинство є періодом, особливо уразливим у сексуальному відношенні, і ті конфлікти, що виникають у цей час, створюють ґрунт для психічних захворювань у майбутньому. Сутність психоаналітичного методу полягає у тому,щоб шляхом виявлення у підсвідомості тих комплексів, що були там поховані і утворили отруйний матеріал, звільнити людину від джерела її психічної неврівноваженості. Фрейдизм відносить до дитинства витоки всіх основних психічних травм,основних конфліктів особистості.

Згідно з цим, первинною психосексуальною функцією є маскулінність. Ця функція первинна як у хлопчиків, так і у дівчаток. Первинність маскулінності у дівчаток проявляється в тому, що об'єктом лібідо в них є жінка-мати. З. Фройд відзначає дві особливості жіночого розвитку порівняно з чоловічим. Перша – годування молоком має важливий момент для виникнення і закріплення особливого інтимного характеру відносин матері і дитини. Проте, настає момент, коли годування закінчується і близькість до матері змінюється. Це призводить до глибокої трагедії у душі дитини, і вона намагається відновити цю близькість. Туту виявляється друга особливість – зміна об'єкта лібідо – рання прив'язаність до матері, пов'язана із задоволенням нею важливих і простих життєвих потреб дитини, змінюється в ситуації Едипового комплексу прив'язаністю до батька.

Можливі три шляхи переходу від доедипової, материнської (фемінної) фази саме до едипової, батьківської (маскулінної) фази:

1) придушення сексуальності і невроз;
2) формування у жінки комплексу мужності;
3) формування нормальної жіночності.

З. Фройд зауважував, що етап первинної прив'язаності до матері,або первинної маскулінності, важливий для нормального функціонування особистості жінки – «вражаючі соціальні успіхи» жінки пов'язані з фазою ніжно едипової прив'язаності до матері.

Шодо ролі батька, то він повинен постійно наголошувати на своєму позитивному ставленні до дитини. Відчуваючи доброзичливість батька, дитина легше відривається від матері й переходить до нього. Тепло і доброзичливість як матері, так і батька є міцною основою для статевої ідентифікації. Позитивне ставлення дитини до своєї сталевості розвивається лише тоді, коли вона відчуває однакову безпеку і в материнських, і в батьківських обіймах.

Після першого етапу емоційно-статевої ідентифікації настає перехідний період, коли інтерес дитини до її статевості нібито згасає. У психології часто говорять про так звану приховану сексуальність дитини. Пов'язані зі статтю інтереси перехідного періоду значною мірою зумовлені перебігом першого етапу статевої ідентифікації.

В. Мухіна зазначає, що у дошкільному віці діти забарвлюють специфікою своєї статевої ролі відносини з дорослими. Реакція дорослого на певні дії дитини стверджують правильність її поведінки, коригують або забороняють ту чи іншу поведінку.

Для дітей дошкільного віку основою виховання є зразок поведінки дорослих та взаємодія з ними. Добре ставлення до чоловіка (дружини), дотримання меж дозволеного в інтимному спілкуванні при дітях, стриманість у висловлюваннях – усе це поступово формує у дітей чіткий стереотип поведінки, що напевно збережеться, коли вони подорослішають.

За даними Р. Нойберта, діти до 5-7 років уже повинні знати основні відомості про пологи, а до 6-8 – про роль батька, що збігається зі змістом запитань, що діти ставлять своїм батькам у цьому віці. Так, деякі вітчизняні вчені з'ясували, що діти в 5 років цікавляться тим, звідки вони з'явилися, а вже в 6-7 років – як потрапили «до мами в живіт» і яке відношення до цього мав тато.

Чим більше емоційного тепла, батьківської та материнської доброзичливості одержить дитина, чим більш спокійні та вичерпні відповіді їй дадуть на пов'язані зі статтю запитання, тим менша зацікавленість сексуальною сферою виникає у перехідний період.

Дитина, яка має міцну емоційну підтримку батьків і одержує відповідну її потребам інформацію щодо проблем статі, сексуальні питання у перехідний період сприймає як малоцікаві, навіть нудні. Розбестити таку дитину нелегко. Питання сексу приваблюють лише тих дітей, у яких сексуальна сфера позначена глибоким хворобливим станом.

Отже, у період статевої ідентифікації батьки відіграють найважливішу роль, оскільки вони є статевим зразком і допомагають дітям соціалізуватися і засвоїти відповідні статеві ролі.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мирончук О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Стан розвитку мовлення відіграє важливу роль у формуванні психічної, навчальної діяльності дитини, її соціальної адаптації. Розвиток мовлення посідає одне з центральних місць у системі спеціальної дошкільної освіти, особливо у зв'язку з підготовкою дітей до шкільного навчання.

Однією з найпоширеніших мовленнєвих патологій серед дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення, специфіка якого полягає в системному порушенні всіх компонентів і форм мовлення. У першу чергу, найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми на практичному рівні лексики та граматики рідної мови.

Мета нашої розвідки – проаналізувати роль дитячих ігор у формуванні зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Специфічні труднощі у формуванні зв'язного мовлення наявні у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Обмеженість словникового запасу, відставання в оволодінні граматичною будовою рідної мови ускладнюють процес розвитку зв'язного мовлення, перехід від діалогічної форми мовлення до контекстної. За дослідженнями В. Тищенко, І. Марченко, М. Шеремет відомо, що у дітей з ЗНМ відзначаються труднощі програмування змісту розгорнутих висловлювань та їх мовленнєвого оформлення. Для їх висловлювань (переказ, оповідання) характерними є порушення зв'язності і послідовності викладу, смислові пропуски, явно виражена «невмотивована» ситуативність і фрагментарність, низький рівень користування фразовим мовленням. В. Воробйова та С. Шаховська зазначають, що зв'язне мовлення дітей із ЗНМ недосконале за своєю структурно-семантичною організацією, у них виявляються значні труднощі в програмуванні висловлювання, синтезуванні окремих елементів у єдине структурне ціле, у відборі матеріалу з тією чи іншою метою. Характерним для дітей із ЗНМ також є порушення формування синтаксичної структури речення. Найчастіше воно виражається в елізіях членів речення (переважно дієслів), у незвичному порядку слів, що проявляється навіть у повторенні речень. Досить складними для дітей із ЗНМ є речення ускладненої синтаксичної структури. Спонтанний розвиток мовлення дітей із ЗНМ протікає уповільнено й своєрідно, внаслідок чого різні ланки мовленнєвої системи тривалий час залишаються несформованими. Основним завданням логопедичного впливу на дітей з загальним недорозвитком мовлення – навчити їх зв'язно та послідовно, граматично та фонетично правильно виражати свої думки, розповідати про події з оточуючого життя. Це має важливе значення для навчання в школі, спілкування з дорослими та дітьми, формування особистісних якостей

Саме розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ відбувається в ігровій діяльності. Гра є найбільш ефективним засобом для формування корекційно-розвивального середовища. Тому в організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку, значна роль відводиться грі. Саме цілеспрямована ігрова діяльність повинна посісти істотне місце в логопедичній роботі. Дитячі ігри сприяють розвитку особистості, її уяви, усвідомленню дорослих ролей, виробленню навичок і встановленню спілкування з однолітками та дорослими. Цієї ж думки дотримувався і Л. Виготський.

Крім того, ігрова діяльність сприяє фізичному розвитку дитини. Гра задовольняє потребу дитини в постійному русі, розвиває швидкість, точність, влучність, спритність, окомір, координацію рухів, приводить у тонус м'язи, пришвидшує обмін речовин, сприятливо впливає на фізіологічні системи організму, а також розвиває спостережливість, інтерес, практичні навички .У грі дитина-логопат почуває себе вільно.

Використовуються ігрові ситуації, сюжетно-рольові та дидактичні гри з дітьми із ЗНМ. Велике значення має розвиток уміння дітей користуватися інтонаціями під час розповіді, розвиток почуття ритму, виразності розповідання, розуміння настрою тексту, уміння відрізняти вірш, казку, оповідання, опис. Завдання творчого характеру при цьому можуть виступати як варіант ігрової дії. Подані види роботи сприяють розвитку у дітей уміння орієнтуватися у запропонованому текстовому і наочному матеріалі (мовленнєвий зразок, текст початку розповіді, опорні картинкиілюстрації) під час складання власної розповіді; активізації наявних знань і уявлень про оточуючий світ; уточненню і розвитку просторових і часових уявлень; розвитку творчої уяви; формуванню навичок самостійної розповіді. У дітей з ЗНМ активне мовлення може слугувати засобом спілкування лише за умови постійної допомоги у вигляді додаткових питань, оціночних суджень тощо. Без спеціальної уваги до мовлення діти малоактивні, лише в поодиноких випадках можуть бути ініціаторами спілкування, не звертаються з запитаннями до дорослих, не супроводжують мовленням ігрові ситуації. Важливою умовою розвитку зв'язного мовлення є створення мотивації спілкування, формування прагнення розповісти про себе, своїх друзів, про події з життя родини, дитячого садка.

АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Михалик А.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені
проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, в процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. Л.Виготський висунув тезу про те, що рушійною силою психічного розвитку є навчання, як шлях «привласнення» дитиною загальнолюдських цінностей. Натомість навчання не буде успішним, якщо дитина сама не виступатиме суб'єктом пізнавальної діяльності. Одним із видів пізнавальної діяльності є мовленнєва діяльність.

Розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання і письмо. Слухання і читання називають рецептивним мовленням, а тих, хто слухає або читає, − реципієнтами. Говоріння і письмо належать до продуктивного мовлення. Мовців і тих, хто читає, називають продуцентами. У дошкільному закладі діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності – слухання та говоріння. Активною стороною мовленнєвого акту є говоріння.

Слухання, тобто аудіювання, − це сприймання мовлення на слух і його розуміння. Слухання (аудіювання) опосередковується говорінням іншого учасника спілкування. Його мета – розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується і не контролюється свідомістю того, хто слухає. Слухання задається зовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

Смислове сприймання (розуміння) мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки зрозуміло й чітко він висловлюється, від темпу й виразності його мовлення, вміння визначити головне, встановити контакт зі слухачами. Водночас розуміння мовлення залежить від підготовленості слухачів до слухання і сприймання висловлювань. Тому дітей потрібно навчати не лише говорінню (активному мовленню), а й слуханню. Отже, мовленнєву діяльність важко розподіляти на активну й пасивну. Адже рівень володіння мовленням одного суб'єкта визначає рівень розуміння його іншим. Із психофізичного погляду, активність мовлення зумовлюється рівнем володіння мовцем мовленнєво-вимовним актом і рівнем розуміння мовлення.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності являє собою одночасне сприймання на слух мовного матеріалу, впізнавання лексико-граматичного матеріалу в мовленнєвому взаємозв'язку, розуміння змісту й смислу в цілому при одночасному пред'явленні.

Сприймаючи мовленнєвий матеріал, слухач намагається передбачити, що буде сказано далі. У випадку, коли ця гіпотеза не правильна, висувається нова. У своєму здогадуванні 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 (ключові слова, наочні образи). Треба зберігати в пам'яті початок висловлювання,щоб зрозуміти зміст і смисл почутого. Також у процесі аудіювання важливими елементами здогадування, смислова орієнтація, еквівалентні заміни.

Головна умова, що визначає сформованість аудіативного вміння,− інтуїтивне сприймання мовної форми при концентруванні уваги на змісті мовлення, що сприймається на слух. Особливо це стосується спілкування рідною мовою, оскільки в рідній мові форма і зміст єдині.

У реальній комунікації аудіювання виконує три основні функції:

- використовується як мовленнєва дія, спрямована на задоволення потреб людини в отриманні інформації на слух, що складає частину її особистої та професійної діяльності (слухання радіо- і телепередач, доповідей, виступів, лекцій, переглядів фільмів тощо);

- є компонентом усного спілкування в бесіді, діалозі, диспуті, суперечці;

- може виступати в ролі супроводжувальної мовленнєвої дії людини, що говорить, читає або пише; при цьому дозволяє здійснювати контроль за власним мовленням під час говоріння, письма та контроль за розумінням чужого мовлення під час читання.

Отже, аудіювання є важливим видом мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» В САРНЕНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Михальська К.Г., заступник директора з навчальної роботи, викладач-методист вищої кваліфікаційної категорії, Сарненський педагогічний коледж

Рівненський державний гуманітарний університет

Новим законом «Про освіту» запроваджено 12-річне компетентнісне навчання, починаючи з 2018 року. Збільшення років навчання потрібне для переходу від нинішньої школи знань – до школи, де навчають використовувати ці знання на практиці. Початковій школі, яка має 2 цикли: 1-2 класи та 3-4 класи, притаманні особливості методик навчання та освітнього середовища, зокрема, 1-2 клас – цикл ігрової і предметно-маніпулятивної діяльності. Знаннєва парадигма в ній практично не змінилась, але задекларовано зміну мети та методичних підходів.

Для вчителів початкових класів затвердили професійний стандарт, який визначає необхідні компетентності, знання та вміння. Якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін.

Запровадження на всеукраїнському рівні ключової реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа» загострило актуальну проблему підготовки вчителя початкових класів, головною функцією якої є формування його професійної компетентності.

Загалом, підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів.

Згідно з новим Державним стандартом початкової загальної освіти метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими.

Основними завданнями викладачів навчальних дисциплін «Педагогіка», «Методика навчання…» при підготовці вчителя початкових класів є:

- реалізація основних положень ключової реформи МОН «Нова українська школа» та вимог нового Державного стандарту початкової загальної освіти, в яких задекларовано зміну мети (розвиток компетентностей дитини та наскрізних умінь, формування цінностей) та методичних підходів;

- формування професійної компетентності майбутнього вчителя відповідно до затвердженого МОН України професійного стандарту вчителя, який визначає необхідні компетентності, знання та вміння;

- забезпечення виконання державних вимог щодо якості підготовки фахівців з навчальних дисциплін та освітнього процесу педагогічно виваженим добором змісту, методів, засобів навчання і систематичною консалтинговою роботою зі студентами.

Викладачами коледжу внесено доповнення в зміст робочих навчальних програм навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Методика навчання…» щодо реалізації задекларованих в концепції «Нова українська школа» та Державному стандарті початкової освіти основних ідей: компетентнісний та діяльнісний підходи в організації освітнього процесу; розвиток критичного мислення; формування у молодших школярів навичок XXI століття - «4-К»: креативність, критичне мислення, кооперація (робота в групах,парах), комунікація (спілкування, діалог); ціннісне ставлення до оточуючого; етапи проектної діяльності, методи та прийоми роботи на кожному етапі проекту; етапи створення Лепбуків, призначення та створення інтелект-карт в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» тощо та забезпечується ознайомлення студентів з оновленим змістом навчальних тем.

Методичним кабінетом коледжу запроваджено практику проведення методичних семінарів з окресленої проблеми та координування їх підготовки.

З метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів нової української школи викладачі :

- використовують студію онлайн-освіти EdEra, що пропонує онлайн-курси, інтерактивні підручники, освітні спецпроекти та моделі інтеграції сучасних освітніх рішень у традиційний навчальний процес (підвищення кваліфікації викладачів, студентів – майбутніх учителів); матеріали громадської спілки «Освіторія»; матеріали вебінарів Vov Tube www.yutube.com/c/MARAFON OSNOVA тощо;
- глибоко вивчають та реалізовують при проведенні пробних уроків студентами модельні навчальні програми з математики, української мови, освітніх галузей інтегрованого предмету «Я досліджую світ»; «Щоденні 5», «Щоденні 3» - педагогічні технології навчання читанню письму, математиці, ключова мета яких – навчання учнів самостійності;
- на заняттях методики навчання іноземної мови в початкових класах широко використовують методичні прийоми інтерактивних технологій: «Прес», «Наосліп», «Асоціація», «Акваріум», «Фішбоун», які сприяють формуванню творчого, критичного мислення студента, навичок роботи в команді, умінню слухати і приймати погляди інших на засадах партнерства, аналізувати власну та спільну діяльність;
- на заняттях педагогіки показують зміни щодо планування і здійснення освітнього процесу, щодо освітнього середовища і роботи з батьками, інклюзивної освіти; питання інтегрованого навчання, різних підходів до його організації, його види, інтегроване навчання за тематичними тижнями та діяльнісний підхід в інтегрованому навчанні молодших школярів, а на основах педагогічної майстерності – щодо понять педагогічної діагностики та проведення педагогічних досліджень;
- пройшли тренінги в червні 2019 р. у сертифікованого тренера НУШ Меркотан Л.І., вивчають та впроваджують досвід роботи вчителів пілотної школи №18 м.Рівне.

При підготовці студентів до роботи в умовах нової української школи потребують розв’язання проблеми недостатньої уваги окремим методикам навчання грамоти учнів початкової школи, формування вміння у студентів розробляти мовно-мовленнєві вправи; розуміння відмінності в інтегрованому та предметному вивченні української мови, математики; вивчення лексичного матеріалу на уроках іноземної мови; прийоми розвитку мислення і мовлення; прийоми навчання учнів через діяльність та гру; відсутність в навчальних планах дисципліни «Методика навчання предмета «Я досліджую світ», зміст якої забезпечує інтеграцію освітніх галузей: вимог до матеріального забезпечення вивчення курсу «Я досліджую світ»; методика формування природничих, інформатичних та соціальних уявлень, понять; планування та розроблення навчальних занять з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; планування та розроблення екскурсій (природничі, культурознавчі, виробничі, сільськогосподарські); аналіз інтелектуальних карт для

організації навчального змісту інтегрованого курсу та доцільності використання конкретного обладнання під час вивчення окремих тем курсу «Я досліджую світ» тощо.

Зміщуємо акцент на вироблення і розвиток у студентів умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних ситуаціях. У 21-у сторіччі педагог має перестати виконувати роль єдиного джерела знань, перетворитись із ретранслятора на помічника, ментора дитини, який супроводжує її у процесі пізнання і досліджує світ разом із нею.

Стан розв'язання порушеної проблеми не вичерпує всіх її аспектів, а важливість і актуальність проблеми підготовки фахівців до роботи в новій українській школі визначає необхідність подальшого виявлення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Мурашко Л.О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Нині гостро постає питання осмислення й пізнання нових педагогічних реалій, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її глибинних прагнень, духовного змісту життєдіяльності. На цій основі формується нова педагогіка життєтворчості, у центрі якої є дитина з її потребами, радощами й інтересами, занурена в ігрову активність засобами казки.

За останні десятиліття значну кількість казок із яскраво вираженою світоглядною проблематикою розробили О. Бріцина, О. Вознюк, М. Селиванов, В. Юзвенко, І. Березовський.

Як категорія сучасної педагогічної думки, життєтворчість – це особлива, вища форма виявлення творчої природи людини. Вона сприяє самостійному вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, добору та використанню засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого проекту. Як засвідчує аналіз наукових джерел, для того щоб реалізувати цей проект, необхідна відповідна система соціальних орієнтирів. Саме завдяки казкам дитина засвоює їх безпосередньо й опосередковано.

Соціальні орієнтири, як наголошували І. Кант, Ж.-Жак Руссо, Е. Муньє, Ю. Александрович, Р. Інгарден, Я. Корчак, Б. Суходольський та інші філософи і педагоги, можуть мати як позитивний, так і негативний зміст. Наприклад, не можна вважати позитивними орієнтирами ті, які вже з ранніх років спрямовують дитину до пристосовництва, податливості, лінощів, пасивності, індиферентизму, аполітичності тощо.

Аналізуючи казки, в їх змісті, ми ніде не зустрінемо толерування цих орієнтирів. Зазначимо, що вони хоч і певною мірою поширені у суспільстві, і ми з ними зустрічаємося, але в казках В. О. Сухомлинського вони ненав'язливо, проте переконливо осуджуються. І це має місце не тільки в українських казках, але й у казках інших народів світу. Натомість, за відповідної інтерпретації вихователем у душу дошкільника глибоко западають сюжети героїчних учинків народних месників, дії добрих звірів і птахів, зміст праведного життя людини, відповідальність героїв казок перед іншими людьми і суспільством в цілому, гуманне ставлення не тільки до людей, але й до тварин, і збереження природи. Саме гуманне ставлення до людей і природи, як писав видатний польський професор медицини, екології й педагогіки Ю. Александрович, є найвагомішим соціальним орієнтиром. Тому педагоги мають донести цю думку до дітей, якщо вони хочуть виховати добрих людей.

У цьому процесі, як наполягав Ю. Александрович, слід ураховувати рівень зрілості дошкільника, його знання, характер, психологічні риси. Ще чіткіше з приводу формування соціальних орієнтирів висловився Я. Корчак. Цей видатний і мужній учитель постійно наголошував, що казка є найбільш дієвою «зброєю» вихователя для формування у

дошкільника справедливості, відповідальності, гуманізму. Казки всіх народів світу, як наголошував Я. Корчак, акумулюють усе прекрасне, що виробило людство впродовж свого існування. У казці немає фальші, лукавства, вона висміює, коли це може піти на користь суспільству, звеличує, коли це може підняти людину з колін або надати їй впевненості, коли вона занепадає духом.

Широке використання казок у закладах дошкільної освіти зумовлюється тим, що їх зміст викладено у цікавій для дитини формі. Існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність учинків яких легко розуміється дітьми і дає змогу визначити якості кожної дійової особи. Це полегшує юним читачам змогу правильно оцінити моральність учинку.

Великий виховний потенціал закладено у зібранні казок І. Франка під назвою «Коли ще звірі говорили». Видатний українець здійснив, як висловилась Л. Дунаєвська, «блискучу інтерпретацію всесвітньовідомої теми так званого плутовського роману про лиса, до якої ще в XII столітті звернулися французькі, а пізніше західноєвропейські письменники багатьох національностей».

Формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами усної народної творчості на сьогодні набуло величезного поширення. Казки В. Сухомлинського також спрямовані на формування у дітей відповідних ціннісних орієнтацій, що базуються на філософській рефлексії наукового світогляду. Про це засвідчує останнє видання збірки творів для дітей В. Сухомлинського «Я розповім вам казку… Філософія для дітей», яку підготувала О. Сухомлинська.

Сьогодні казки В. Сухомлинського є найбільш доступним засобом пізнання світу для дитини. Вони несуть у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу, дають можливість прогнозувати події, будувати свою поведінку на основі конструювання моделі оточуючого дитину світу.

Попри певну кількість праць стосовно місця і ролі казки в формуванні світоглядних орієнтирів, в українській і зарубіжній літературі маємо проблеми, які вимагають копіткого дослідження, узагальнення результатів, отриманих цілою плеядою вчених.

Отже, кінець XX і початок XXI століття характеризуються глобалізаційними процесами в світі, що радикально впливає на економічну, політичну культуру людства. Якщо взяти до уваги зміни у суспільній свідомості, то виразно проявляється зміна ціннісних парадигм у напрямку усвідомлення необхідності пріоритетів загальнолюдських цінностей. На формування цих цінностей в умовах розбурханої технізації звертали увагу вже християнські теологи.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ПРЕДМЕТНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Найда Р.Г., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської

Рівненський державний гуманітарний університет

Найпершим освітнім середовищем, що зумовлює розвиток особистості є дошкільна освіта, метою якої є забезпечення гармонійного розвитку дитини. В ході формування механізмів адаптації до руху суспільства, довкілля створює сприятливі умови для формування особистісної зрілості дитини та її базових якостей. В майбутньому це забезпечить збалансованість пріоритетів в моральному розвитку дорослого.

Дослідження самооцінки як соціальної якості особистості та здатності особистості самостійно корегувати свою поведінку, представлено у працях А.С. Макаренка та В.О.Сухомлинського. Потреба у реалізації своїх потенційних можливостей через організацію діяльності дошкільника проаналізована у С. М. Карпова, В. К. Котирло, Л. Г. Лисюк, Т. О. Маркової, Т. І. Пониманської, А. Шахманової, Л. В. Артемової, Л. Г. Подоляк.

Формування самооцінки дошкільника є складовою, що забезпечує належний рівень соціально-особистісного розвитку дитини. Положеннями Базового компонента дошкільної освіти визначено зміст особистісно-оцінної компетенції дитини. Дошкільник повинен набути здатність до самооцінки, довільної регуляції власної поведінки в різних життєвих ситуаціях, позитивного ставлення до власного внутрішнього світу. Цей процес набуття та засвоєння відбувається впродовж всього дошкільного дитинства.

Яскраво виражений зміст самооцінки спостерігаємо у старшому дошкільному віці. Типологізація самооцінки у старших дошкільників виділяє дітей з неадекватною завищеною самооцінкою, з адекватною самооцінкою і дітей із заниженою самооцінкою.

Дошкільник у своїй поведінці застосовує лише ті ресурси та якості особистісної компетенції, які уже сформовані. Так, дошкільники з неадекватно завищеною самооцінкою не затримуються довго на виконанні певних дій, є рухливими, не зосередженими, проте домінантно впевненими, невдачі їх не засмучують.

У поведінці дітей із адекватною самооцінкою домінантною є впевненість у собі. Такі дошкільники є позитивно налаштовані у ситуаціях невдач. Їм притаманне прагнення з'ясувати шлях до кінцевого результату.

В закладі дошкільної освіти дитина демонструє своє ставлення до соціально-комунікативного простору шляхом самостійного аналізу своєї поведінки. Відсутність цієї здатності і характеризує дитину як суб'єкта із заниженою самооцінкою.

У роботі із такими дітьми педагогу необхідно використовувати позитивну оцінку із окресленням завдань, над якими ще необхідно попрацювати. Емоційна підтримка може лише зняти тривожність. підвищення самооцінки потребує спільної роботи з батьками. Слід зауважити, що перебування дитини із негативною самооцінкою в стані незадоволення, призводить до відходу від діяльності. Вихователь не повинен квапити дитину із відповіддю, треба дати їй час зібратися і знову повірити у свої сили. Загальмованість та пасивність є захисною реакцією на ситуацію засудження з боку дорослого.

Вихователь з дошкільниками із заниженою самооцінкою, повинен дати можливість повірити у себе та у свої сили. Не слід на початковому етапі формування оцінної компетенції педагогу вимагати від дитини виконання в повному обсязі завдання. Слід звернути на емоційному забарвленні виконуваної дії.

Важливими умовами формування адекватної самооцінки є досвід дитини у спілкуванні з дорослими (батьками, вихователем), ровесниками та знання про самого себе як самодостатню особистість.

Вікові особливості дітей дошкільного віку вимагають врахування методів та прийомів роботи вихователя з метою формування базової компетенції. Егоїзм та конкуренція дошкільника є інструментами для формування адекватної самооцінки.

Егоїстична позиція дитини, щодо ігрового середовища, формує здатність засвоїти правила поведінки у колективі, вміння відстоювати власні інтереси. Здоровий егоїзм дає можливість дитині визначити свою позицію, і в разі адекватності, відстояти її. Найефективніший вік дитини для аналізу є старший дошкільний вік.

Присутня конкуренція серед дітей є передумовою формування самооцінки. Однак, конкуренція повинна носити позитивно-емоційно забарвлений характер. Самоствердження дитини відбувається через схвалення дорослого. В такому разі в ході заохочення не повинно бути зловживань. Тоді конкуренція здійснює педагогічний вплив та допомогає сформувати позитивну самооцінку.

Прояв власної ініціативи, як ознаки гуманної позиції, характеризується найбільш сприятливим періодом у формуванні самооцінки. Ціннісні орієнтації старших дошкільників допомагають регулювати власну поведінку, а, відтак, особистісно-оцінну компетенцію.

Таким чином, реалізація завдань Базового компонента дошкільної освіти передбачає формування самооцінки дошкільника. Шляхи реалізації виконання поставленої мети педагогами є різноманітними. На нашу думку, найбільш ефективним у роботі педагога з дошкільником в процесі формування само оцінних дій є педагогічне проектування. Воно

допоможе прослідкувати зміни у роботі з дитиною дошкільного віку та внести корекцію в разі необхідності. Отже, проектування педагогічного впливу на становлення та корекцію самооцінки дошкільника вимагає розробки алгоритму дій, з метою реалізації освітніх завдань у ході виховання та навчання дітей дошкільного віку.

ВПЛИВ МОДЕЛЮВАННЯ НА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Нездюр А.В. здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені
проф. Понімaнської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Ефективним напрямом вдосконалення процесу навчання дітей дошкільного віку рідної мови є використання наочного моделювання.

Вітчизняні науковці Л. Бурков, А. Нісімчук, О. Шпак вбачають користь використання такої педагогічної технології як моделювання в тому, що педагоги можуть конструювати освітній процес на принципах системності, прогнозувати його розвиток, орієнтувати на досягнення кінцевого результату.

Психологічні дослідження О. Запорожця, О. Леонтьєва, М. Поддякова, Л. Венгера дозволяють стверджувати, що ще в дошкільному віці формується загальна пізнавальна здатність дитини – здібність до опосередкування, одним із видів якого є здібність до наочного моделювання.

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами наочного моделювання.

Дослідження проходило в два етапи. Перший етап був спрямований на з'ясування рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Другий етап роботи передбачав експериментальну перевірку ефективності запропонованих нами методичних підходів щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами наочного моделювання.

У дослідженні було визначено показники розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку – зв'язні висловлювання репродуктивного, продуктивного та творчого характеру.

Відповіді дітей оцінювалися за такими критеріями: послідовність, логічність побудови зв'язного висловлювання, наявність структурних компонентів (початок, середина, кінець розповіді).

Експериментальні дані констатувальних зрізів засвідчили низький та середній рівні розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників.

Формувальний етап дослідження передбачав розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку шляхом активного застосування моделювання.

В експерименті використовували моделі, умовно поділені на групи: описові; узагальнювальні (класифікаційні); для складання творчих розповідей; мнемічні (для заучування віршів).

Схеми-моделі слугували своєрідним зоровим планом для створення монологів, допомагали дітям засвоїти структуру розповіді, її послідовність та лексико-граматичну наповнюваність.

У дидактичних іграх дітей учили розуміти символи, вдосконалювали їхні уявлення про способи класифікації предметів за типовими ознаками.

Під час навчання дітей складати поширені речення використовували кубики, на гранях яких були намальовані предметні картинки.

Картинно-графічний план як прийом наочного моделювання використовувався при складанні дітьми описової розповіді. На спеціально організованих заняттях, на яких діти описували іграшки, предмети, використовувалися схеми Т. Ткаченко, К. Крутій.

Схематичні зображення були елементами наочних моделей і слугували планом розповіді за картиною або серією картин.

Наочні моделі використовувалися у процесі розвитку у старших дошкільників навичок творчого розповідання. Вони допомагали дітям подолати страх перед складанням творчих зв'язних висловлювань.

Використання наочного моделювання у ході формування в дітей вміння переказувати сприяло удосконаленню структури мовлення дітей, виразності, вміння будувати речення: коли дитина бачила дійових осіб, послідовність подій, зображених схематично або у вигляді малюнків, вона концентрувала свою увагу на побудові речень.

Метою заучування віршів з використанням символів було навчання дітей запам'ятовувати римований текст, розвивати інтонаційну виразність мовлення, пробуджувати інтерес до довкілля.

За допомогою моделювання діти ефективніше сприймали і переробляли зорову інформацію, зберігали і відтворювали тексти розповідей, казок, віршів; створювали розповіді за картиною, творчі розповіді.

Контрольний етап експерименту підтвердив ефективність експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників засобами наочного моделювання.

Педагогічними умовами розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами наочного моделювання є: застосування різних груп моделей для побудови різних видів зв'язних висловлювань; особистісно-орієнтований підхід до дітей.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Носуленко У.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Назаревич Л.М., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри вікової та педагогічного психології
Рівненський державний гуманітарний університет

У наш час відбувається зміна ставлення суспільства та держави щодо дітей з порушеннями аутичного спектру від ізоляції (сегрегації) та агресії до терпимості (толерантності) та інклюзії.

В основі інклюзивної освіти лежить ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дитини, забезпечуючи однакове ставлення до усіх людей та створює особливі умови для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Інклюзивна освіта є процесом уваги та реакції на різноманітність потреб усіх дітей з порушеннями психофізичного розвитку через зростаючу участь у навчанні. Тому її метою є підтримка освіти для всіх, приділяючи особливу увагу зняттю перешкод для участі у навчанні дітей з порушеннями аутичного спектру, забезпечення їх рівноправності, виробленні нових підходів щодо здобуття ними освіти, що більшою мірою задовольняли б потреби їх розвитку, покращували процеси абілітації та реабілітації, сприяли інтеграції у суспільство.

Інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини з порушеннями аутичного спектру. Тому інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних потреб дітей з порушеннями аутичного спектру.

Включення дітей з порушеннями аутичного спектру в масову освітню систему в дошкільному і в шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема,

підвищення рівня мовних і комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня.

Ключовими факторами в успішній інклюзії таких дітей є розуміння суті даного захворювання і вибір педагогічних методів для їх навчання. На відміну від дітей з іншими видами розладів (наприклад, з розумовою відсталістю), велика частина дітей з порушеннями аутичного спектру можуть успішно навчатися за загальною шкільною програмою. Збережений інтелект, гарна пам'ять, нормальне візуальне сприйняття дозволяють дитині успішно освоювати академічний матеріал.

Разом з тим, питання про доцільність організації спеціальних класів для таких дітей важко вирішити однозначно. Навчання дітей з порушеннями аутичного спектру дійсно потребує нестандартного підходу. Вчителю необхідно враховувати їх особливий темп роботи, труднощі організації уваги. Їм потрібно відповідне улаштування шкільного життя з ретельно продуманим функціональним простором класу, робочого місця, стійким порядком занять.

Особливості психічного розвитку дітей з порушеннями аутичного спектру визначають необхідність створення спеціальних форм організації його шкільного навчання. Безумовно, для таких дітей необхідно створити особливий тип школи зі своєю програмою психолого-педагогічної корекційної роботи, відповідної їх особливим потребам, де сама організація середовища, взаємодії педагога і дитини дозволять максимально використовувати, розвинути його здібності до навчання та соціальної адаптації.

Втім, реально оцінюючу ситуацію, яка є в системі освіти в Україні, ми усвідомлюємо те, що рідко в якій школі зараз є можливість забезпечити повноцінну інтеграцію для дітей з порушеннями аутичного спектру. Досвід показує, що більшість із них, навіть перебуваючи в загальних школах, мають доволі негативний соціальний досвід – і потрібно ще багато років, щоби створити в українських школах повноцінні умови для інклюзивної освіти дітей з особливими потребами.

Слід зазначити, що введення дітей з порушеннями аутичного спектру в єдину систему навчання і виховання вимагає підготовки спеціальних кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців-дефектологів. У свою чергу, це вимагає розробки і впровадження нових, особливих підходів до технології в організації навчального процесу, створення програм, необхідних для підготовки фахівців, а також створення програм і умов для навчання і виховання дітей з порушеннями аутичного спектру.

Необхідною умовою успішної адаптації дітей з порушеннями аутичного спектру є організація не тільки особливих класів, але і кабінетів психологічного розвантаження (потрібних не тільки дітям, а й батькам, і педагогам), зон відпочинку, тихих куточків. У цих зонах повинні бути будь-які зорові, тактильні, слухові стимулятори (акваріуми, м'які і музичні іграшки, фонтанчики, дрібні тварини і т.п.).

Попри всі ці заходи важливо пам'ятати, що головним усе ж є не техніки, а позитивний зв'язок між учителем та учнем, позитивне сприйняття такого учня з боку вчителя, увага до всіх аспектів розвитку дитини – зокрема усвідомлення важливості її соціального розвитку, щоб вона в контексті стосунків з ровесників набула необхідних соціальних навичок. Це можливо лише, якщо є загальний позитивний дух у шкільному колективі, позитивна настанова адміністрації та взаємопідтримка колег.

Не менш важливою є злагоджена співпраця вчителів із батьками дітей з порушеннями аутичного спектру, спілкування між ними. І якщо йдеться про навчання в умовах інтегрованої освіти, то, без сумніву, вчителю належить проводити велику роботу з усім загалом дітей, сприяти позитивному сприйняттю дитини з порушеннями аутичного спектру, толерантності, взаємодопомозі. Позитивний вплив учителя на долю дитини з порушеннями аутичного спектру справді може бути неоціненним: він може стати тією головною особою в її житті, яка допоможе відхилити двері й увійти в ширший світ людської спільноти поза сім'єю – і це стане важливою передумовою подальшої соціальної інтеграції.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Огороднік О.А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

В наші дні багато приділяється уваги проблемі вивчення і корекції розладів спектру аутизму у дітей. РСА – це не окреме захворювання, а цілий спектр зв'язаних між собою порушень.

Розлади спектру аутизму (РСА) включають в себе багаточисельні стереотипні дії, моторні і мовленнєві порушення, порушене розуміння зверненої мови, простих інструкцій, обмежена невербальна поведінка, присутня нездатність або обмеженість організувати й підтримати взаємодію з однолітками, нездатність ініціювати та підтримувати розмову, повторення стереотипних мовленнєвих штампів, відсутність спонтанної імітаційної та уявної гри, патологічна зміна темпу, ритму, гучності голосу. Відтак, корекційна робота повинна бути спрямована на навчання вербальним способам комунікації, навчанню альтернативним засобам комунікації, диференціювання мовленнєвих порушень, обумовлених аутизмом і супроводжуючими синдромами, встановлення емоційного контакту з дитиною, активізація мовленнєвої діяльності, формування мовленнєвих навиків, формування і розвиток спонтанної мови в побуті і в грі, розвиток мовлення в навчальній ситуації, формування немовних навиків. Основним недоліком у дітей з РСА є порушення спілкування з навколишнім світом. Тому формування комунікативних навиків є пріоритетним напрямком психолого-педагогічної корекції розладів спектру аутизму.

Метою дослідження є дослідити проблему розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму.

Розлади спектру аутизму представляють особливий тип порушення психічного розвитку, що виникає на основі біологічної дефіцитарності дитини (С. Барон-Коен, Л. Вінг, Л. Каннер, К. Лебединська, І. Мамайчук, О. Мастюкова, О. Нікольська, Б.Римланд, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Хохліна, Е.Шоплер, Д. Шульженко, А. Чупріков та ін.). Описано клінічні характеристики основних аутистичних синдромів (синдром Каннера та синдром Аспергера) та систематизовано дані про аутичну симптоматику при різних захворюваннях: важкі захворювання ЦНС; шизофренічний процес; уроджені енцефалопатії інфекційного походження; уроджені дефекти обміну речовин; дегенеративні захворювання; генетичні захворювання; поствакцинальні ускладнення.

Сучасні дослідження проблеми комплексної медико-психолого-педагогічної корекції аутичних розладів у дітей показують, що існують позитивні тенденції для їх особистості адекватно адаптуватись в соціальних умовах, вчитися разом з нормативними дітьми, отримувати професію, створювати сім'ю – словом, бути корисним собі, суспільству та рідним. При цьому істотно розширюються можливості соціалізації тих, хто вчиться, способи їх комунікації з соціумом, формуються необхідні передумови для включення кожної дитини в суспільство.

В залежності від тяжкості симптомів дитини та їх тяжкості, діагностичні оцінки можуть включати дослідження мовлення, інтелекту, соціальних навичок, особливості відчуттів і рухових навичок. Ці тести допоможуть не тільки діагностувати, а й підібрати відповідну корекцію для дитини. Логопед проводить оцінку мовлення дитини та її комунікативних здібностей. Мовленнєва діяльність тісно пов'язана з психічним розвитком дитини, тому вимагає уваги з перших років життя. Для батьків особливо важливо знати закономірності розвитку мови в нормі і при порушеннях процесів становлення психіки. Оскільки формування мовленнєвої сфери дітей з РСА дуже специфічне, то воно вимагає особливого підходу при корекції.

Діти дошкільного віку з РСА мають такий рівень розвитку, що дозволяє їм розвивати свої мовленнєві навички. Дослідження показують, що біля 25% людей з аутизмом не можуть спілкуватись за допомогою мови. Тим не менше, за рахунок раннього втручання, застосування різноманітних методик більшість дітей долають цей недолік і стають повноцінними членами суспільства.

ФОРМУВАННЯ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Огородник О. Ф., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Руденко Н. М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі розвитку Української держави одним із пріоритетних напрямів національної політики виступає модернізація освіти щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. Відомо, що основною умовою особистісного та психічного розвитку дитини є збереженість мовленнєвої функції або, у випадку мовленнєвої патології, корекція та розвиток усіх її структурних компонентів як повноцінного засобу спілкування. Крім того, сучасні тенденції розвитку світової та вітчизняної дошкільної освіти вказують на підвищення уваги до проблеми успішної соціалізації дитини дошкільного віку в мікросоціальній групі та в суспільстві, а соціалізація, як відомо, неможлива без комунікативних навичок.

У дітей з аутистичними проявами порушено формування експресивного мовлення, і що старшою стає дитина, то більш виявляються труднощі під час взаємодії її з оточуючими людьми і з навколишнім середовищем. Вивчення експресивного мовлення у дітей з аутизмом (РДА) дошкільного віку здійснено у роботах найвідоміших вчених: Л. Каннер, Г. Аспергер, С. С. Мнухін, Л. Уінг, Е. Орніц, К. Джіллберг та інші.

Метою нашого дослідження було здійснення порівняльного аналізу експресивного мовлення у дітей з РДА і їх однолітків з нормальним розвитком. Нами попередньо було проведено інтерв'ю з батьками дітей з РДА та дітей з нормальним розвитком, яке допомогло нам з'ясувати, що стало підґрунтям порушень в експресивному мовленні дітей - аутистів: пізня народжуваність, наступні вагітності, негативні фактори під час вагітності матерів, пологи, що супроводжувалися патологіями та порушений розвиток, який виявляється у наявності вокалізації, ехолалії та відсутності імітації звуків.

Провівши спостереження за поведінковими особливостями дітей з нормальним розвитком та дітей з РДА ми побачили, що показники досить різняться. На відміну від дітей з нормальним розвитком, дітям з аутистичними проявами властиві труднощі у соціальній взаємодії та комунікації.

Також нами було проведено опитування, за результатами якого, ми виявили, що діти з РДА та діти з нормальним розвитком значно відрізняються за рівнем розвитку експресивного мовлення. Для дітей з РДА характерно: слова-штампи, фрази-штампи; відсутність звертання; нездатність до ведення діалогу; недостатність монологічного мовлення; пізня поява у мовленні особистих займенників, особливо «я», і їх неправильне використання; відсутність слів «так» і «ні»; порушення семантичної сторони мовлення, нездатність до словотворчості; порушення синтаксичної будови мовлення; порушення граматичної будови речення; порушення звуковимови; порушення мелодики.

У подальшому ми плануємо розробити програму для дітей з РДА, використовуючи при цьому логопедичну ритміку в системі корекційної роботи з формування експресивного мовлення. Логопедична ритміка – це форма активної терапії, метою якої є подолання мовленнєвих порушень, зокрема формування експресивного мовлення, через розвиток рухової сфери дитини в поєднанні зі словом, ритмом і музикою.

Ефективним під час роботи з дітьми з аутизмом буде використання засобів логоритміки. Під логоритмікою розуміють систему рухових вправ, у яких різноманітні рухи поєднуються зі звуковимовою. Вона виступає формою активної терапії, допомагає подолати мовленнєві та супутні порушення шляхом корекції, а у кінцевому результаті адаптувати людину до мінливих умов внутрішнього та зовнішнього середовища. Особливістю методу є те, що мовленнєвий матеріал включається у рухові завдання, а рух не лише супроводжується музикою, а є для його керівним початком. Під час регулярних логоритмічних занять у дітей перебудовується дихальна, серцево-судинна, сенсорна, рухова та інші системи, виховується емоційно-вольові якості особистості. На логопедичних заняттях із дітьми з аутизмом засобами логоритміки у разі правильного застосування розвивають слухову увагу, фонематичний і мовленнєвий слух. З цією метою проводимо голосові та мімічні вправи. Логоритмічні заняття із аутистами будують так, щоб усі види робіт мали позитивний вплив не лише на мовленнєву функцію, але й виконували загальнозміцнюючу функцію. В основну частину заняття зазвичай включається комплекс рухів, які об'єднуються однією темою.

Засоби логопедичної ритміки допомагають у формуванні експресивного мовлення, крім того сприяють всебічному розвитку дитини, оволодінню руховими навичками, вмінню орієнтуватися у навколишньому середовищі, розумінню змісту завдань, здатності долати труднощі, творчо проявляти себе та отримувати емоційне задоволення, поєднуючи при цьому «приємне з корисним».

Отже, проаналізувавши наукову літературу, ми можемо дійти висновку, що формування експресивного мовлення у дітей з аутизмом доцільно проводити шляхом поєднання мовлення з словом, рухом та музикою, що сприяє розвитку звуковимови, відчуття ритму, нормалізації та регулюванню темпу мовлення, творчому самовираженню дітей, розвитку рухових умінь, набуттю дітьми важливих особистісних якостей, необхідних для розвитку та адаптації дошкільників у сучасному суспільстві.

НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СТВОРЮВАТИ ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Осипчук М. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Янцур Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасна освітня парадигма спрямована на особистісно-орієнтований підхід у вихованні дітей дошкільного віку. Поява освітніх стандартів дошкільної освіти вимагають якнайшвидшої перебудови всього освітнього процесу. Прилучення дитини до світу художньої культури є визнаним пріоритетом дошкільного виховання. Проблема навчання створенню художнього образу (помічати прекрасне в навколишніх предметах і явищах, осягати за допомогою власної образотворчої діяльності їх сутність, виражати свої почуття від спілкування з мистецтвом, самому створювати художні твори) визначається інтересом до вивчення особливостей дитячої образотворчої діяльності, на що вказується в Базовому компоненті дошкільної освіти.

Дослідження в цій області показують, що діти старшого дошкільного віку здатні сприймати художню «мову» різних видів мистецтва і при відповідних умовах самостійно створювати виразні образи. Венгер Л. А., Сакуліна Н. П. та ін. вчені основною умовою виникнення художнього образу у дітей вважають безпосереднє чуттєве ознайомлення з предметами і явищами дійсності. Комарова Т.С. один із шляхів підвищення виразності художнього образу в дитячих малюнках бачить в навчанні дошкільнят техніці малювання. Оволодіння технікою розуміється Комаровою Т.С. не тільки як основа виникнення художнього образу, але і як засіб досягнення його виразності. Дослідження вчених (Є. О. Фльоріна, Н. П. Сакуліна, Т. Г. Казакова, В. О. Інжестойкова та ін.) показують, що аналіз «стилю» дитячої художньої творчості характеризується стійкістю виразних рис в

передачі художнього образу і, як зауважує І.А.Ликова, «великою динамікою малого досвіду». Незважаючи на теоретичне вивчення даної проблеми, в практиці роботи закладів дошкільної освіти виникла необхідність в нових підходах до організації навчання дошкільників створювати художній образ. Цим пояснюється актуальність даної проблеми.

Мета нашого дослідження – визначення ефективності навчально-виховної роботи з навчання старших дошкільників створювати художній образ в образотворчій діяльності.

На констатувальному етапі експерименту ми виявили, що в практиці роботи закладів дошкільної освіти недостатня увага приділяється в роботі зі старшими дошкільниками вирішенню основного завдання в образотворчій діяльності - створення художнього образу. Вихователі більше уваги приділяють навчанню дітей зображення окремих предметів і створення сюжетних композицій. Хоча рівень технічних умінь і навичок дітей як експериментальної так і контрольної груп досить низький. Не належним чином використовуються нетрадиційні техніки малювання (в основному самі по собі і не спрямовані на створення художнього образу), не використовується поєднання різних засобів виразності (малювання і аплікації), різних матеріалів в створенні художнього образу. Відповідно старші дошкільники часто не задоволені результатами своєї роботи, що спричиняє спад інтересу їх до даної діяльності.

Тому формувальний етап експерименту був спрямований перш за все на корекцію техніки малювання (бездоганне засвоєння правил малювання олівцем і пензлем). Взявши за основу дослідження В.С.Денисова, О,В. Мельникової, А.А.Лукашової, ми спробували визначити педагогічні умови, що впливають на формування художнього образу в малюнках старших дошкільників, це: зміна співвідношення навчальних і творчих завдань, усвідомлене і активне ставлення дитини до продукту своєї діяльності, почуття досягнення власного успіху, поєднання організації роботи з розвитку у дітей естетичного сприймання з використанням ігрової мотивації та пошукових ситуацій, емоційно-позитивну атмосферу на заняттях і в самостійній художній діяльності, забезпечення різноманітних форм організації образотворчої діяльності, здійснення індивідуально-диференційованого підходу в навчанні дітей, створення предметно-розвивального середовища. Втіленню художніх образів в малюнках дітей старшого дошкільного віку сприяє оволодіння різними способами зображення предметів навколишнього світу, надання дитині можливості вибору способу зображення, оволодіння умінням комбінувати їх, видозмінювати, доповнювати, насичувати образ новими властивостями і особливостями. Досить ефективною умовою, що сприяє підвищенню якості художніх образів в образотворчій діяльності старших дошкільників є оволодіння нетрадиційними техніками малювання. На формувальному етапі дослідження нами була розроблена програма занять з використання нетрадиційних технік для навчання старших дошкільників умінню створювати художній образ (на прикладі образу «Зайчика-побігайчика» та інших казкових персонажів). Цьому сприяло перечитування казок, перегляд ілюстрацій до них, картинок, мультфільмів, індивідуальних корекційних вправ з різних технік малювання, розучування віршів і пісень. Ми вчили дітей створювати художній образ за допомогою різних виразних засобів (малюнка і аплікації), різних зображувальних матеріалів (фарби і фломастери, акварельні і гуашеві фарби, вугілля та ін.). Досить ефективними в створенні художнього образу виявилися інтегровані заняття на яких використовувались художнє слово, музика, твори образотворчого мистецтва.

З метою перевірки ефективності впровадженої програми навчання створювати художній образ в образотворчій діяльності нами було проведено контрольний етапи дослідження, в результаті якого вияснилося, що показник низького рівня зменшився з 20% на констатувальному етапі до 10% на контрольному етапі. Показник середнього рівня становить 45% проти 60% на констатувальному етапі. Суттєво зріс показник високого рівня - з 20% до 45%. Отримані результати свідчать про ефективність педагогічних умов навчання старших дошкільників створенню художнього образу в образотворчій діяльності.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ДЦП

Отрода С.П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Однією з найважливіших ознак, що свідчать про рівень моральної культури суспільства, його гуманності, є ставлення до дітей з особливими освітніми проблемами, а саме до дітей з ДЦП.

Церебральний параліч виникає внаслідок ураження тих відділів центральної нервової системи, які контролюють роботу м'язів, відповідають за рівновагу і довільність рухів. Це ураження може виникати до народження, під час пологів, або в перші тижні життя дитини.

Дитина із церебральним паралічем не може керувати своїми рухами так само, як інші діти, вона не може навчитися самостійно сидіти, стояти, говорити і ходити. Її рухи і хода завжди будуть відрізнятися від рухів і ходи інших дітей. Різноманітні рухові порушення можуть виявлятися у вигляді парезів (обмеження рухових функцій і м'язової сили), гіперкінезів (надмірних мимовільних рухів), порушень координації рухів. Іноді таким дітям взагалі буває важко перебувати в будь-якому положенні через постійні рухи, які вони не можуть зупинити.

Виникнення церебрального паралічу може бути пов'язано з різними чинниками, що спричинюють ураження мозку плоду:

- захворювання матері в період вагітності (ендокринні, серцево-судинні, інфекційні, хронічні запальні захворювання та ін.);
- механічні травми матері під час вагітності;
- асфіксії (задуха), черепно-мозкові травми дитини.

У новонародженої дитини ДЦП може виникнути як наслідок менінгіту, енцефаліту, травм голови. При церебральному паралічі ураження в центральній нервовій системі не прогресує і не розвивається так, як це буває при деяких інших захворюваннях, наприклад, спадкових. Але в міру розвитку в дитини можуть змінюватися прояви цього ушкодження.

Церебральний параліч часто супроводжується різноманітними порушеннями мовлення, психіки, зору, слуху, інколи – епілептичними нападами. Це захворювання не прогресуюче, однак, залишається стійкою причиною тяжкого фізичного стану дитини.

ДЦП посідає одне з перших місць в структурі дитячої інвалідності. Тяжкість захворювання обумовлена складністю рухових, психічних та мовленнєвих порушень (О. Архіпова, Т. Вісковатова, С. Євтушенко, Є. Калижнюк, О. Приходько, Л. Ханзерук та ін.).

У дітей з ДЦП простежуються всі мовленнєві порушення, а саме: затримка мовленнєвого розвитку, дизартрія, алалія, дислексія, дисграфія, заїкуватість тощо.

У свою чергу, недоліки розвитку рухових та мовленнєвих функцій, їх порушення негативно позначаються на загальному розвитку дитини, утруднюють її навчання, побутову й соціальну адаптацію. У зв'язку з цим особливої значущості набуває ефективність корекційно-розвивальних і оздоровчих методик, що використовуються у роботі з дітьми із ДЦП.

Сьогодні в теорії і практиці корекційної роботи, зорієнтованої на фізичний розвиток дітей дошкільного віку із ДЦП, найбільш продуктивною визнається методика корекції рухових порушень, що ґрунтується на використанні фізичних вправ у положенні лежачи, з поступовим переходом до вертикального положення через ускладнення рухових режимів, у положення стоячи, потім до ходьби і бігу. Це дозволяє послідовно розвивати в дітей комплекс рухових якостей і здібностей, необхідних для їхнього подальшого фізичного розвитку й соціальної адаптації (Глен Доман, М. Єфименко, Б. Сермеєв та ін.).

Сучасні педагогічні теорії свідчать про необхідність комплексного підходу в реабілітації дітей з обмеженими руховими можливостями. Його основу складають: створення

умов для досягнення нормального функціонування основних фізіологічних механізмів в організмі хворих дітей за допомогою масажу, лікування позами, трудотерапії, медикаментозного лікування тощо; забезпечення будь-якої рухової діяльності не окремими м'язами, а цілісно, що на рівні рухових проявів виявляється як рухова функціональна система.

Отже, саме комплексна система медико-педагогічних заходів: лікувальних, оздоровчих, формувальних, зміцнювальних, розвивальних, навчальних забезпечує ефективність корекції рухових порушень у дітей із ДЦП.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ "ДИСКАЛЬКУЛІЯ" ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПРОЯВУ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Понімaнської Т. І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Формування елементарних математичних уявлень є фундаментальною складовою всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Без лічильних знань, умінь і навичок малюку не можливо повноцінно соціалізуватися. Якщо в дошкільному віці дитина не опанувала азів математики, то у початковій школі це лише поглибиться. Особливо гостро нині стоїть проблема – навчання елементам математики дітей з освітніми проблемами, зокрема тяжкими порушеннями мовлення.

Труднощі в оволодінні математикою на початковому рівні навчання в школі спостерігаються як у дітей з збереженим психічним розвитком, так і у дітей з різними видами порушень розвитку.

Порушення лічильних операцій визначається термінами «акалькулія» і «дискалькулія». Акалькулія – досить обширне поняття, яке включає різноманітні порушення розуміння чисел і здійснення арифметичних дій.

В залежності від механізму виникнення, акалькулія класифікується на дві основні форми: первинну і вторинну. Первинна (специфічна) акалькулія викликана патологічними процесами в області рахункового центру на стику потиличної і тім'яної частки домінуючого півкулі. Вторинна (неспецифічна) акалькулія виникає при ураженні інших зон кори, що беруть участь в складному процесі лічби, буває чотирьох видів:

- Оптична – порушення зорового сприйняття цифр. Розвивається при патології потиличних областей церебральної кори.
- Сенсорна (слухова) – обумовлена розладом впізнавання звуків і мови. Пов'язана з ураженням верхньої скроневої звивини, поєднується з сенсорною афазією.
- Акустико-мнестична (амнестична – в основі порушення лежить слухомовленнєвий розлад пам'яті при патологічних процесах в скроневих відділах кори.
- Лобова – операції з цифрами неможливі через розлади організації та контролю цілеспрямованої діяльності (праксису).

Дискалькулія у дітей є специфічним, складним і стійким порушенням в оволодінні рахунковими операціями, яке негативно впливає на шкільну адаптацію дитини, формування його особистості, а в цілому на формуванні культури пізнання математики.

Л. Косч виділяє наступні види дискалькулії:

- Вербальна дискалькулія проявляється в порушенні словесного позначення математичних понять.
- Практогностична (або апраксична) дискалькулія проявляється в розладах системи числення конкретних і наочних предметів або їх символів.
- Дислексична дискалькулія проявляється в порушенні читання математичних знаків, словесному позначенні математичних понять, в порушенні сприйняття кольору, форми, величини, кількості, просторового сприйняття, зорової та слухової пам'яті.

- Графічна дискалькулія проявляється в порушенні запису математичних знаків або символів і правильного відтворення геометричних фігур.

- Операціональна дискалькулія пов'язана з невмінням виконувати математичні операції.

Отже під акалькулією розуміємо труднощі, придбані людиною в дорослому віці, яка раніше не відчувала ніяких труднощів при виконанні обчислювальних операцій і яка зберігає загальні розумові здібності.

Під дискалькулією розуміємо специфічну форму нездатності до навчання, а саме нездатність до математики, що є характеристикою розвитку дитини. Саме дискалькулія може зустрічатися в дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

ЕТАПИ НАВЧАННЯ ТВОРЧОГО РОЗПОВІДАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Панасюк К.А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри
педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Театралізована діяльність є важливим та ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей, оскільки вона сприяє розвиткові літературної мови, що дозволяє дитині самостійно будувати зв'язне висловлювання, забезпечує усвідомлення змісту, ідеї художнього твору через сприймання театральної вистави. Актуальність дослідження: визначається концептуальними положеннями Базового компонента дошкільної освіти у сфері «Культура», зокрема змістовою лінією «Світ мистецтва» щодо театральної і літературної обізнаності дітей, яка вводить дитину в світ «практичної та доцільної діяльності людини, розвиває потребу в реалізації власних творчих здібностей, навчає одержувати задоволення від процесу та результату своєї діяльності, культивує інтерес до надбань національної та світової культури». Зазначимо, що провідними тенденціями в дошкільній лінгводидактиці науковці (Богуш А., Захарченко В., Зрожевська А., Ласунова С., Луцан Н., Постоян Т., Таніна Л., Фесенко Л., Ушакова О. та ін.) визначають інтеракцію, тобто застосування принципу інтегративного і комплексного навчання рідної мови, оскільки дошкільник набуває певних знань, умінь і навичок в активній мовленнєвій практиці, що пов'язана зрізними видами дитячої діяльності. Передусім це стосується оволодіння зв'язним мовленням – одного зі стрижневих завдань мовленнєвого розвитку дошкільників.

На думку вчених, саме театралізована діяльність визначає вагомий вплив на різні аспекти розвитку особистості, оскільки вона – унікальний засіб збагачення мовленнєвого досвіду дітей, розвитку зв'язного мовлення та дає можливість одночасно розв'язати різні мовленнєві завдання, а саме: зв'язності – в сюжетоскладанні, образності та інтонаційної виразності – у виконавчій діяльності, збагачення й уточнення словника – у процесі засвоєння та відтворення текстів, вправляння в різних видах творчих завдань.

Результати констатувального експерименту засвідчили низький рівень розвитку творчого розповідання обмежує можливості дітей у театралізованій діяльності, що виявляється у невмінні розгорнути сюжет, наочно уявити образи персонажів і знайти відповідне мовленнєве оформлення, розробити сценарій. Водночас виявлено зацікавленість та позитивне ставлення до театралізованої діяльності старших дошкільників.

На формувальному етапі експерименту було розроблено спеціальну методику навчання творчого розповідання в процесі театралізованої діяльності, яка обіймала три взаємопов'язаних етапи: ознайомлювальний, пошуково-діяльнісний, самостійно художній. Робота проводилася за такими напрямками: літературно-мовленнєвим, мовленнєво-творчим, театрально-ігровим. Визначено програмні навчальні завдання, розроблено конспекти занять театрального гуртка на навчальний рік, ігри. Основною задачею було – виробити елементарні уявлення про театр.

Метою першого етапу – ознайомлювального – було знайомство дітей із жанровими та композиційними особливостями літературних творів, можливістю їхнього відтворення засобами театру. У першій серії завдань дітям пропонували скласти сюжет на наочній основі за темою: «Пригоди на лісовій галявині», переказати його, супроводжуючи показом (матеріалом до завдання слугувала «рамка – ігрове поле», оформлена у вигляді лісової галявини), змінити сценарій на основі введення до заданого тексту нового персонажа (колобка), розіграти новий сценарій у театрі іграшок; самостійно перетворити літературний сюжет (текст) на сценарій для театралізованої вистави (дітям читали оповідання В.О.Сухомлинського «Як котові соромно стало», надалі експериментатор пропонував розробити власний сценарій за цим оповіданням і розіграти його в театрі: «Поміркуй, про що б могли розмовляти кіт та горобці, чим вони могли займатися, і склади про них розповідь»).

Другий етап – пошуково-діяльнісний – передбачав розвиток уміння дітей аналізувати художні твори за змістом і формою в процесі виконання творчих мовленнєвих завдань, ігор під час бесід за змістом художніх творів і знаходити відповідні засоби відтворення набутих уявлень, вражень, почуттів у театралізованих іграх. Другий етап полягав в індивідуальному складанні кожною дитиною власного сценарію. Експериментатор пропонував змінити готовий сценарій і ввести до нього нового персонажа – колобка

Третій етап – самостійно художній – було спрямовано на розвиток уміння дітей вживати у власних зв'язних висловлюваннях діалоги, образні мовні вирази; дошкільників підводили до усвідомлення їхньої ролі у створенні художнього образу; вчили самостійно складати сюжети, розробляти сценарії на основі комбінування знайомих сюжетів, уведити нових персонажів до знайомого тексту. На третьому етапі експериментатор зачитував дітям найбільш цікаві варіанти сценаріїв і пропонував розіграти казку за ними..

Експериментально підтверджено, що навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованої діяльності відбуватиметься успішно, якщо буде створено спеціальні педагогічні умови організації мовленнєвої роботи, а також при умові надання дітям можливості усвідомити себе як особистість, проявити своє власне «Я», висловити свої думки й міркування.

Результати дослідження підтвердили ефективність експериментальної методики навчання творчого розповідання старших дошкільників у процесі театралізованої діяльності.

ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Парфенюк І. Ю., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені
проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Важливе місце в системі засобів формування оцінно-етичних суджень у дітей належить художньо-мовленнєвій діяльності .

Актуальність теми дослідження обумовлена необхідністю вирішення проблеми формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку в складних і неоднозначних умовах соціуму, адже розвиток цивілізаційних процесів XXI століття зумовлює тенденції до інтенсивної інформатизації суспільства, комп'ютеризації дозвілля підростаючого покоління та розвитку розважального телебачення. За таких умов спостерігається зниження інтересу до книги в дитячому середовищі. Це ускладнює прилучення дітей до світу літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей культури.

Свого часу видатні представники прогресивної педагогічної думки, письменники та громадські діячі: Х. Алчевська, С. Васильченко, Л. Глібов, Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Корф, М. Коцюбинський, А. Макаренко, С. Миропольський, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, Л. Українка, К. Ушинський,

Т. Шевченко вказували на важливість виховання дітей і молоді засобами художнього слова. Адже саме література як вид мистецтва покликана плекати високі духовні цінності, почуття прекрасного, гуманізм, патріотизм. Органічною складовою художньої літератури є дитяча література, яка володіє потужним виховним потенціалом і сприяє становленню й розвитку підростаючої особистості.

Художня література традиційно розглядається як важливий засіб виховного впливу на особистість дитини-дошкільника. І це не випадково, оскільки її вважають скарбницею культури, джерелом реальних знань та сильних вражень, ознайомлення з незвичним, фантастичним.

Експериментальна методика формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури включала три взаємопов'язані етапи: когнітивно-інформаційний, репродуктивно-оцінний та оцінно-творчий.

Метою першого – когнітивно-інформаційного етапу дослідження було збагачення, розширення й уточнення знань дітей щодо морально-етичних норм у суспільстві засобами художньої літератури; збагачення та активізація словника дітей лексикою морально-етичної спрямованості. Було використано заняття з художньої літератури: читання художніх творів морально-етичної спрямованості; бесіди морально-етичного змісту; розглядання ілюстрацій; мовленнєві вправи за змістом художніх творів; введення нових слів (збагачення словника) морально-етичного змісту в межах кожної теми за тематичним словником.

На другому – репродуктивно-оцінному етапі дослідження здійснювалося занурення дітей в активну оцінно-етичну діяльність під керівництвом експериментатора, активізація набутої оцінно-етичної лексики. Було використано заняття з художньої літератури, заняття з розвитку мовлення та з інших розділів програми. Проводились тематичні етичні бесіди, літературні вікторини оцінного характеру, ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів, дидактичні ігри, розв'язання моральних задач, ігри-діалоги з героями художніх творів.

Третій – оцінно-творчий етап передбачав подальшу активізацію оцінно-творчої діяльності дошкільників на різних заняттях та в різних видах діяльності.

Було проведено заняття з художньої літератури, розвитку мовлення, малювання, аплікації; парні та «живі» картини; театрально-ігрову діяльність (ігри за сюжетами літературних творів, сюжетно-рольові ігри, інсценування). Широко практикували мовленнєві вправи, життєві морально-етичні ситуації, складання творчих розповідей моральноетичної спрямованості.

У процесі дослідження помічено, що темпи формування оцінно-етичних суджень залежать від розуміння й усвідомлення дітьми сутності відповідної морально-етичної категорії (позитивної чи негативної зафарбованості). Крім цього, виявлено залежність формування оцінно-етичних суджень від виду діяльності. Навчальні заняття з художньої літератури і розвитку мовлення підвищують темпи формування оцінно-етичних суджень у дітей. Занурення дітей в активну оцінно-етичну діяльність як на заняттях з різних розділів програми, так і в повсякденному житті впливає на темпи збагачення словника дітей лексикою морально-етичної спрямованості. Активне вживання дітьми прислів'їв і приказок морально-етичної спрямованості обумовлюється позитивними стимулами з боку вихователя.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості оцінно-етичних суджень у дітей експериментальної і контрольної груп засвідчив відчутні позитивні зміни, що відбулися під впливом навчання у дітей експериментальної групи.

Отже, визначені педагогічні умови й експериментальна методика формування оцінно-етичних суджень у старших дошкільників засобами художньої літератури виявилися ефективними.

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРАХ ЗА СЮЖЕТАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Пасічник Ю. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Ігри за сюжетами художніх творів – це такі, в яких діти втілюють сюжет художнього твору, передають діалоги персонажів близько до тексту або інтерпретують їх. Розігруючи діалогічні тексти з художніх творів, дошкільники спочатку дослівно їх відтворюють, надалі використовують набуті зразки у вільному мовленнєвому спілкуванні в процесі ігрової діяльності.

Проблема використання художнього слова як засобу навчання дітей діалогічного мовлення висвітлена у працях дослідників – Л. Березовської, Н. Гавриш, Н. Луцан, О. Монке, О. Прокопова, Ю. Руденко, О. Ушакова та ін.

Вплив гри на розвиток мовлення дітей проаналізовано в роботах Н.Водолаги, В.Захарченко, Г. Люблінської та ін.

Ігри на теми художніх творів менше прив'язані до сюжету і композиції конкретного твору, ніж ігри-драматизації. Вони можуть поєднувати події з різних літературних джерел, довільно інтерпретувати їхній зміст, передбачати нових героїв.

Водночас дошкільники легко втілюють у грі сюжет художнього твору. Будь-які ігрові дії дітей супроводжуються мовленням: з мовлення вихователя дошкільники черпають зразки правильного мовлення, мовленнєві еталони, вислови; мовлення необхідне дитині, щоб запросити однолітків до спільної гри, пояснити її суть, разом дібрати атрибути, розпочати та завершити гру.

Мета нашої розвідки – окреслити проблему формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів.

Зміст творчої активності дітей в іграх за сюжетами літературних творів визначають такі основні показники:

- ініціатива, тобто прагнення організувати гру, бажання і готовність висловити свої почуття до літературних героїв та до змальованих подій в ігрових образах та ігрових діях;
- самостійний вибір способів реалізації задуму гри і розвитку її змісту, тобто окреслення плану гри на основі змісту літературного твору і власного досвіду, зацікавлення грою інших, створення захопливої ситуації;
- виразність ігрових образів та дій, тобто емоційне втілення взятої на себе ролі, вміння застосовувати відповідну міміку, вдаватися до пантоміми, інтонацій голосу при передачі характерів героїв літературних творів, їхніх дій і взаємодій;
- уміння пристосувати для гри різні предмети.

Велике значення має і добір літературних творів, бо не кожний з них може трансформуватися у гру. Необхідно, щоб оповідання чи казка містили нескладні діалоги, які легко відтворити.

Суттєво важливим моментом є використання ілюстрацій, які допомагають дітям повніше сприйняти зміст твору, конкретизують образи, описані події, обстановку, в якій вони відбуваються.

Однією з умов формування творчої активності є активізація сприйняття дітьми змісту літературних творів.

Ефективними можуть бути такі прийоми:

- переказ від імені одного з героїв твору;
- малювання за темами казок і оповідань;
- переривання оповідання із складанням можливих варіантів;

- вигадування нових, захопливих історій, у яких діють герої вже знайомого дітям твору, різних казкових сюжетів тощо.

Заохочуючи дітей до ігор за сюжетами літературних творів, педагог розвиває їхню пам'ять, мислення, стимулює творчу уяву, фантазію, дарує радість спілкування з улюбленими героями казок та оповідань, вправляє у добрих справах та вчинках.

Розігруючи діалогічні тексти з художніх творів, діти спочатку дослівно їх відтворюють, надалі вживають набуті зразки у вільному мовленнєвому спілкуванні у процесі ігрової діяльності.

Казки і розповіді по-різному втілюються в іграх дітей. Деякі з дошкільнят розігрують окремі епізоди казки, інші діють, як улюблений казковий герой або намагаються відтворити всю казку, збагачуючи її зміст фактами з реального життя, виявляючи творчість. У дитячих іграх герої художніх творів можуть діяти дуже несподівано. Закінчуватися гра може так, як цього хоче дитина, а не так, як про це йдеться у творі.

У грі діти активізують, розвивають свої мовленнєві можливості, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою.

Отже, в процесі діалогічної взаємодії діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження; перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог).

РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ДИТЯЧОЇ КАЗКИ)

Пахалюк Л. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Ніколайчук Г. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики англійської мови
Рівненський державний гуманітарний університет

Реформування системи спеціальної освіти в Україні потребує розробки нових ефективних методів корекційно-попереджувального та розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами, що відповідають сучасним науковим знанням про нормальний і дизонтогенетичний розвиток. Однією з найпоширеніших патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми цієї категорії лексики та граматики рідної мови.

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки виділено й описано чотири рівні мовленнєвого розвитку дитини з нормальним онтогенезом (від 10 місяців до 7 років) у рамках психолінгвістичної періодизації цього розвитку (у лексичній, граматичній та фонетико-фонематичній ланках), що є умовним еталоном для його оцінювання (Є. Соботович). Такий онтогенетичний підхід дає можливість визначити не тільки рівень мовленнєвого розвитку дитини, але і виявити його відставання від вікової норми.

Проблеми діагностики та корекції порушень при загальному недорозвитку мовлення у дошкільників висвітлені і вивчені досить широко (Н. Жукова, Г. Каше, Р. Лєвіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Т. Філічева та ін.). Однак, враховуючи дані сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, логопедичних досліджень мовленнєвої діяльності при нормальному та порушеному онтогенезі, певного перегляду потребують зміст і методики корекційного навчання з розвитку окремих сторін мовлення (зокрема лексико-граматичної). Так, у діючих методиках з розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ переважає підхід, відповідно до якого головним у словниковій роботі є розширення лексики, що визначається, насамперед, завданнями розумового виховання.

У ході дослідження лексичної сторони мовлення дошкільників виявлено деякі особливості засвоєння ними слів, розуміння значення яких відбувається у процесі слухання та розуміння конкретного тексту (за Є. Соботович). Велику роль у розумінні тексту дітьми старшого дошкільного віку відіграє дитяча казка, яка супроводжує дитину з народження і розвиває у дитини всі сторони мовлення.

Для вивчення особливостей засвоєння дитиною різноманітних (контекстуально зумовлених) значень одного і того ж слова було дібрано відповідний мовленнєвий дидактичний матеріал. У текстах використовуються слова, які не мають предметної співвіднесеності, отже розуміння їх значення вимагало від дитини більш високого рівня узагальнень. Наприклад, прикметники, що означають особистісні якості (жадібний, добрий, бідний, хитрий, дурний, хоробрий), іменники, які представляють осіб з характерними ознаками (ледар, хвастун, герой). Такі слова діти недостатньо правильно розуміють, тому що у різних контекстах вони можуть набувати іншого (варіативного) значення або відтінку.

Для виявлення особливостей розуміння контекстуально зумовленого значення слова дитина повинна послухати різні тексти з певним словом і пояснити, що воно означає в кожному з них. Отримані результати показали, що діти п'ятого року життя з II-III-м рівнем загального недорозвитку мовлення розуміють лише деякі значення слів у контексті; кількість правильних відповідей у них менше, ніж у дітей з нормально розвинутим мовленням. Наприклад: "добрий" – норма – 100%, ЗНМ – 53%; "бідний" – норма – 100%, ЗНМ – 60%. Наведемо приклади розуміння контекстуально зумовлених значень деяких слів дитиною з III-м рівнем мовленнєвого недорозвитку та з нормальним мовленням. Норма: "добрий – він всіх лікує", "ледарі – вони нічого не робили", ЗНМ – "він лікує усіх звірів", "вони нічого не сказали".

Разом з тим виявлено, що у деяких випадках дитина не може пояснити значення слова, але розуміє ситуацію, яку воно означає, тобто адекватно використовує слово. Наприклад, на запитання: "Що означає жадібне ведмежа?" (казка "Двоє жадібних ведмежат") відповідає: "Я не знаю, але я завжди ділюся".

У ході якісного аналізу отриманих даних встановлено, що неадекватні відповіді, а також відсутність пояснень характерні для дітей з II рівнем мовленнєвого недорозвитку. Ці діти часто не розуміють змісту запропонованого їм завдання, поставленого запитання. Вони швидко відволікаються, неуважні, не проявляють інтересу до тексту. Якщо дитина не може виконати це завдання чи має певні труднощі, їй пропонується послухати інші тексти, де вказані слова не присутні, однак у колізії сюжету описуються відповідні якості та дії. Перенос значення певного слова для позначення аналогічних якостей, станів, дій також свідчить про засвоєння узагальнювального значення, хоча дитина й не завжди може пояснити його.

Діти з нормальним мовленнєвим розвитком самостійно роблять перенос і називають задане слово в 92% відповідей, діти із ЗНМ II-III рівня – 48,5%. Діти із ЗНМ припускаються помилок під час переносу необхідного слова на схожу ситуацію у тексті: не називають слово взагалі, роблять неправильний перенос (бідний – йому було нудно).

Одним із поширених способів визначення розуміння дитиною значення слова є добір до нього синонімів. Це завдання є складним і викликає у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком певні труднощі. 25,5% дітей із ЗНМ II-III рівня та 73% дітей з нормальним розвитком мовлення відповідають правильно (бідний – небагатий, нещасний; свіжий – корисний, смачний).

Добираючи антоніми, діти із ЗНМ II-III рівня успішно виконують завдання в 48,4% випадків, діти з нормальним мовленням – у 86,5%. У неточних або неправильних відповідях діти не добирають слова з протилежним значенням, а лише приєднують до запропонованого слова частку не- (недобрий, некороткий, не говорити). Часто діти добирають одне і те саме слово до кожного запропонованого слова (добрий, веселий – хороший, ледачий, жадібний – поганий). Взагалі діти майже не добирають антоніми до іменників, прикметників, що

означають якості, властивості (твердий, широкий), внутрішній стан (сміливий, ледачий, радість).

Результати виконання цих завдань свідчать про недостатній рівень розвитку лексичної сторони мовлення дошкільників.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Петришина Н., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

У світлі сучасних освітніх тенденцій актуальним залишається питання інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. Планомірний і систематичний підхід у формуванні розумових можливостей дитини створює надійний ґрунт для мовленнєво-комунікативного розвитку особистості, слугує основою розвитку та виховання здібностей і творчості малюка, забезпечуючи таким чином успіх у оволодінні основами наук у загальноосвітній школі. Отже, дбаючи про гармонійне становлення особистості дитини, необхідно створювати належні умови для повноцінного розвитку логічного мислення дитини, починаючи з дошкільного дитинства.

Логічне мислення – це вибіркове емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності. Тут виступають в єдності об'єкт логічного мислення, що має захоплюючі, привабливі сторони, і є суб'єкт, для якого ці сторони життєво важливі.

У дітей дошкільного віку розвиток мислення відбувається у напряму від практичного (наочно-дієвого, практично-дієвого), образного (чуттєво-образного) до вербально-понятєвого (словесно-логічного) мислення.

Якщо у віці немовляти мислення дитини, не будучи самостійним процесом, функціонувало всередині сприйняття, було включено у практичні маніпуляції з предметами, то у ранньому віці засвоєння цих предметних дій здатне підвести дитину до самостійного встановлення певних зв'язків між цілим і частиною, або між двома предметами. Тобто, у малюка у процесі розв'язання практичних завдань виникають перші розумові операції – порівняння й узагальнення. На переконання Л. Терлецької, уявлення дошкільника про результат і умови дій свідчить про зародження наочно-образного мислення. Дитина ж старшого дошкільного віку здатна розв'язувати розумові завдання в уявленні, її мислення стає безситуативним, тобто зароджуються зачатки логічного мислення.

Логічне мислення, будучи вищою формою інтелектуальної діяльності дитини, проходить тривалий шлях розвитку. На початкових етапах дитина нагромаджує чуттєвий досвід і привчає розв'язувати практичним шляхом ряд конкретних наочних завдань. У дошкільному віці вона набуває можливості формувати завдання, ставити питання, будувати докази, розмірковувати і робити висновки.

У дослідженнях А. Венгер, М. Вовчик-Блакитної, О. Запорожця, Т. Косми, О. Люблінської, У. Ульєнкової вказується на існування певної залежності: якщо у дошкільника розвинене вміння розмірковувати, логічно пояснювати, доводити, робити висновки, то це свідчить, з одного боку, про рівень мовленнєвого розвитку, а з іншого – про рівень логічного мислення.

Відзначимо особливу роль мовленнєвої діяльності у розвитку мислення дитини. І хоча у сучасній науці зв'язок мислення і мови не підноситься до абсолюту, однак «опанування мовленням сприяє розвитку міркувань як способу розв'язання розумових завдань, виникає розуміння причинності явищ». Таким чином, мовлення, дитячі запитання, з одного боку, виступають показником розвитку проблемності мислення дитини, а з іншого, педагогічно організована мовленнєва діяльність дошкільника слугує розвитку його розумових дій –

аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, зіставлення, систематизації та групування.

Мислити логічно – це значить мислити точно і послідовно, не допускати протиріч у своїх міркуваннях і вміти розкривати логічні помилки. Ці якості мислення мають велике значення в будь-якій області наукової і практичної діяльності, вимагаючи точності мислення, обґрунтованості висновків. І навпаки, мова, що містить логічні помилки, плутана і суперечлива, утрудняє з'ясування справи, а в деяких випадках може служити причиною винесення неправильного вироку.

Мислення людини підкоряється логічним законам і протікає в логічних формах незалежно від науки логіки. Багато людей мислять логічно, не знаючи її правил. Зрозуміло, можна правильно мислити, не вивчивши логіку, однак не можна недооцінювати практичного значення цієї науки.

Логічне мислення формується на основі наочно-образного і є вищою стадією мислення взагалі. Процес досягнення цієї стадії доволі тривалий і складний. Пояснюється це тим, що повноцінний розвиток логічного мислення вимагає не лише високої розумової активності, але й передбачає наявність у людини певної суми знань про спільні і суттєві ознаки предметів та явищ навколишнього світу. Дослідження психологів свідчать про те, що лише на 14 році життя дитина досягає стадії формально- логічних операцій, після чого її мислення стає все більш схожим на мислення дорослої людини.

Отже, основи розвитку логічного мислення закладаються в дошкільному віці. Старші дошкільники здатні оволодіти на елементарному рівні такими способами логічного мислення, як порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація і змістове співвідношення.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пилипець А.А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Розвиток особистості відбувається протягом життя людини і одним з найважливіших критеріїв особистості є творчість. Адже, творчість – це діяльність людини, в якій вона створює нові об'єкти та якості, схеми поведінки й спілкування, нові образи та знання. Творчі прояви у дитини спостерігаються досить рано. Для дитячої творчості характерними є непередбачуваність, спонтанність. Під творчою здібністю розуміють ту, яка відображає глибинну властивість особистості приймати нестандартні рішення і створювати оригінальні цінності. На сьогоднішній день головною вимогою є розвиток творчої особистості, яка здатна виходити за межі відомого, створювати продукти, які характеризуються новизною, приймати нестандартні рішення.

Емпіричне дослідження проводилося на базі ЗДО № 5 м. Полонне Хмельницької обл. Метою констатувального етапу було виявлення рівня розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Рівень розвитку творчих здібностей дошкільників визначалися за допомогою наступних методик: методики Е. Торренса «Вивчення оригінальності малюнків» (визначення рівня оригінальності мислення дітей) та методика вивчення гнучкості мислення дітей старшого дошкільного віку «16 кружечків»; діагностичної гри для з'ясування швидкості мислення «Обіграй іграшку»; діагностичної вправи для виявлення фантазії «Придумай сюжет за умовою»; спостереження за організацією роботи з творчого розвитку, аналіз документації вихователів, бесіди з батьками та педагогами.

Дослідження рівня розвитку креативності старших дошкільників дозволило зробити такі висновки: середній рівень КГ – 60%, ЕГ – 55%. Ці діти мало оригінальні, епізодично можуть вибирати тему, продуктивної, ігрової діяльності, але частіше приймають тему дітей-лідерів, дорослого; у своїй самостійній діяльності вони можуть запозичувати сюжети відомих казок, фільмів, мультфільмів, не завжди реалізують свій задум діяльності. Дітей з високим рівнем виявилося більше у КГ – 25%, у ЕГ високий рівень у підсумку отримали 20% дітей. У таких дітей виявляється оригінальність, вони діють самостійно в іграх, придумують нові сюжети, фантазують, комбінуючи свої знання з навколишнього світу зі своїми фантазіями, проявляють ініціативу у всьому: можуть самостійно вибрати тему продуктивної ігрової діяльності, продумати зміст роботи, здатні домислювати запропонований варіант сюжету, з легкістю реалізують свої задуми, придумуючи щось незвичайне, оригінальне. Вони можуть захопити своїми ідеями інших дітей групи. Показники низького рівня відповідно 15% – КГ та 25% – ЕГ. Діти цього рівня неоригінальні, мало товариські, майже весь час грають наодинці. Вони не можуть проявити себе у вигадуванні теми, сюжету продуктивної, ігрової діяльності, не можуть доповнити запропонований варіант, рідко виявляють бажання самостійно займатися продуктивною ігровою діяльністю. У них відсутня здатність фантазувати, вигадувати щось незвичайне, оригінальне. Без інтересу приймають запропоновану тему і часто не доводять її до кінця.

Таким чином, констатувальний етап дослідження виявив, що у старших дошкільників переважає середній рівень розвитку творчих здібностей. Швидкість, гнучкість та оригінальність мислення на високому рівні розвинена не у всіх дітей. Більшість дошкільників мислять стандартно, не відходячи від загальноприйнятих рамок. Діти не завжди ініціативні, мало фантазують, більше наслідуючи дії дорослих, переносять навколишню дійсність у гру.

Отже, отримані результати стали підставою для розробки та апробації в експериментальній групі педагогічних умов розвитку творчих здібностей дітей, а саме: забезпечення особистісно-орієнтованого характеру педагогічної взаємодії; педагогічне стимулювання творчої самореалізації у процесі ігрової діяльності, створення емоційно сприятливого навчально-виховного середовища; поетапність включення дошкільників у творчу діяльність (інтерпретація, імпровізація); уведення елементів інтеграції мистецтв у навчально-виховний процес; дотримання принципів системності, домінантності та варіативності; застосування розроблених форм, методів та засобів навчання; дотримання технології проведення заняття.

Система роботи на формувальному етапі експерименту включала в себе: заняття, комунікативні ігри, рольові ігри, театралізовані ігри, дидактичні ігри, імітаційні та рухливі ігри, ігри-стратегії, експериментальні ігри, вправи, малюнкові завдання, розігрування ситуацій тощо; роботу з вихователями (консультації, індивідуальні бесіди, розвивальні та корекційно-відновлювальні програми, тренінги, семінарські заняття) та батьками (групові батьківські збори; анкетування; просвітницька робота за допомогою наочно-інформаційного матеріалу: папки-пересувки, педагогічно-інформаційні стенди, інформація в куточках для батьків; консультативна робота; дні відчинених дверей; виставки дитячої творчості; відкриті заняття).

Після реалізації програми, нами було повторно проведена діагностика на контрольному етапі. Результати свідчать про те, що на контрольному етапі відбулися позитивні зміни в ЕГ: зменшилася кількість із низьким рівнем креативності; збільшилася кількість дітей з середнім та високим рівнем розвитку творчих здібностей, в той час як в контрольній групі, де не застосовували програму, результати майже не змінилися.

Таким чином можна вважати, що педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей виявилися ефективними.

ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Пилипчук М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Цілісний розвиток особистості дошкільника забезпечується єдністю основних напрямів виховання: фізичного, розумового, морального та естетичного. При цьому розумове виховання виступає не лише як оволодіння знаннями і способами розумової діяльності, але і як формування певних якостей особистості дитини.

На думку дослідника М. Поддьякова, розумове виховання – це спеціально організований педагогічний процес, спрямований на формування в дошкільників системи елементарних знань і умінь, способів розумової діяльності, а також на розвиток здібностей дітей і потреби в розумовій діяльності.

На думку Д.Максименка, метою розумового виховання є активізація розумової діяльності, а важливими завданнями розумового виховання є формування розумових дій, розумових здібностей дітей дошкільного віку, що забезпечується завдяки активному навчанню.

Одним із важливих завдань дошкільної освіти є розвиток мислення дитини. Важливо не озброїти дитину системою розрізнених знань, а навчити отримувати інформацію, порівнювати, аналізувати, узагальнювати, розвивати мовлення тощо. Важливо також виховувати самостійність мислення, оскільки механічне запам'ятовування, отримання готової інформації і репродуктивне її відтворення, наслідування та копіювання думок дорослих нічого не дають для розвтку мислення дітей.

Якщо ми говоримо про дітей дошкільного віку, та навчання і розвиток дитини повинні бути невимушеними, здійснюватися через властиві конкретному віку види діяльності та педагогічні засоби. Таким розвивальним засобом для старших дошкільнят виступає гра.

Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Гра є засобом розвитку індивідуальних психологічних якостей і особливостей особистості, які є передумовою успішного виконання дитиною певної діяльності. Тобто гра сприяє розвитку розумових або ще їх називають загальними збідностями.

У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвиваються пізнавальні процеси (увага, пам'ять, мислення, уява), прагнення до знань та допитливість. Задовольняючи свою природну потреба в діяльності, дитина в процесі гри «добудовує» в уяві все, що поки недоступне їй в довкіллі. Будучи заховленою грою, дитина не помічає, що вчиться: пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше отриманий досвід, пововнює запас знань та уявлень, різноманітних понять, розвиває фантазію.

Таким чином, гра є засобом розвитку розумових здібностей, оскільки дозволяє вирішувати завдання спрямовані на розвиток кмітливості, сенсорики, словникового запасу, що є запорукою успіху будь-якої діяльності дитини.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ З ФІЗКУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНИХ ОБРАЗІВ

Пірог І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із найбільш значущих мотивів активної навчальної діяльності є пізнавальний інтерес, який формується під час виховної роботи. Основним джерелом стимулювання

пізнавального процесу є зміст навчального матеріалу, який несе дітям невідому раніше інформацію, відкриває нові грані у знаннях, демонструє практичне значення того, що вивчається

Науковці (Н. Бібік, Б. Ведмеденко, Н. Хоменко) зазначають, що для стимулювання пізнавального процесу використовують самостійність у навчанні, інтенсивну розумову діяльність, організацію навчального процесу на оптимальному рівні розвитку дітей, створення емоційної атмосфери навчання, позитивного емоційного тонусу навчального процесу.

Необхідною умовою успішного проведення сюжетних ігор є уміння вдало зайняти ігрову позицію, яка базується на здатності переходити із реального плану в ігровий відчувати радісний внутрішній стан дитинства. Уміння «скинути з себе все доросле» викликає довіру у дітей, стати керівником порадником, який сприймається як здатний усе зрозуміти товариш – в цьому полягає майстерність організатора рольових ігор.

Сюжетні образи основну увагу гравців спрямовують на досягнення певної мети і точне виконання правил, що часто приводить до ігнорування чіткості рухів, проте значно ефективніше ніж звичайні рухливі ігри оптимізують інтереси малят до гри зокрема та до фізичних вправ в цілому Оскільки ігрові вправи та сюжетні образи застосовують в усіх вікових групах, організація і методика їх проведення має багато спільного.

Виокремлюють чотири умови формування у дошкільника інтересу до занять фізкультурою, про які йде мова у науковій літературі (Дмитренко Т. І.):

Перша умова формування інтересу – це розуміння дитиною змісту і значення виучуваного; для цього вихователь повинен поставити перед собою педагогічну чітку мету: в чому він повинен сьогодні переконати дошкільників, як розкрити їм знання даного питання в наш час і найближчу для дітей перспективу.

Друга важлива умова збудження інтересу – це наявність нового як у змісті виучуваного, так і в самому підході до його розгляду. Не можна повторювати відомі істини на одному і тому самому пізнавальному рівні: треба розширювати горизонти пізнання дітей, виявити відшуковувати в добре відомому питанні нове, раніше не відоме, але істотне для глибшого розуміння матеріалу.

Третя умова виховання інтересу – це емоційна привабливість навчання. Треба прагнути, щоб виконувані на заняттях вправи викликали в дошкільників емоційний відгук, активізували їх моральні, інтелектуальні та естетичні почуття.

Четверта умова виховання інтересу – це наявність оптимальної системи тренувальних творчих прав і пізнавальних завдань до відповідної «порції» програмного матеріалу.

Під системою тренувальних вправ і пізнавальних завдань педагоги розуміють найдоцільніше їх чергування і виконання в кількості, необхідній і достатній для засвоєння дітьми певного матеріалу, придбання потрібних знань, умінь і навичок.

Для регулювання фізичного навантаження дітей в сюжетно-рольових іграх підбирають групу методичних прийомів:

1. ускладнення правил;
2. формування груп гравців і розстановка гравців;
3. варіювання ролей гравців (в тому числі педагога).

Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що оптимізація процесу виховання у дошкільників інтересу до фізкультури засобами сюжетних образів це достатньо успішна справа. Оскільки, крім того, що сюжетні образи розвивають уяву дитини, здатність до перевтілення, імітування уявних героїв, вони ще і викликають зацікавленість. Діти із задоволенням слухають цікаві розповіді та охоче виконують саме той набір фізичних вправ, який пропонує вихователь. Вихователі та фізінструктор неодноразово наголошують, що дошкільники стають більш уважними, старанними та виконавськими. Адже головна мета вихователя – не вимогами, а заохоченнями досягти результату, і сюжетні образи якраз і є одним із способів заохочення.

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Подйом О. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Джеджера К.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Проблема гармонійного розвитку особистості нерозривно пов'язана із завданням естетичного виховання. Адже людина, яка володіє естетичною культурою, здатна побачити прекрасне не лише у мистецьких творах, у предметах, але й вчинках і поведінці людини, її думках і прагненнях. Естетичність дає змогу актуалізувати свої духовні потреби, інтереси, здібності, знаходити форми прояву індивідуальної активності.

Відтак проблема естетичного виховання завжди була у полі зору вчених. Різні її аспекти розглядали В. Бутенко, І. Зязюн, В. Котляр, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька, Г. Шевченко. Естетичному вихованню дошкільників приділяють увагу Є. Бєлкіна, Н. Ветлугіна, Г. Лабковська, Т. Комарова, А. Король, К. Мазур, О. Поліщук, Т. Пониманська, Л. Шевчук.

Важливе місце серед питань, які розглядають дослідники, належить питанню добору засобів естетичного виховання. Одним із них традиційно обирається декоративно-прикладне мистецтво (від лат. decoro – прикрашаю), яке унікальним чином інтегрує у собі побутові, мистецькі, педагогічні традиції (Г. Борин, Н. Вишнякова, Н. Гвоздяк, Є. Горунович, В. Григоренко, К. Демчик, С. Діденко, І. Кляпетура, О. Ковальов, С. Коновець, Н. Кудінова, Л. Маєвська, А. Микуліна, Л. Одерій).

Притаманні декоративно-прикладному мистецтву етнохудожні цінності дають змогу передати підростаючому поколінню споконвічний естетичний досвід народу, а естетичні образи, створені уявою художника-майстра в дитячих іграшках, одязі, керамічних і дерев'яних виробах, викликають у дітей інтерес, спричиняють позитивні переживання, спонукають до виявлення оцінного естетичного ставлення.

Важливо підкреслити, як це роблять Н. Кудінова та Л. Одерій, що дієвість творів декоративно-прикладного мистецтва як засобу естетичного виховання дошкільників зумовлена тим, що вони є яскравими, барвистими, простими за формою та розміщенням декоративних елементів і тому «допомагають розвивати в дітей відчуття кольору, використовувати їхню техніку», дають змогу зрозуміти взаємозалежність між призначенням декоративно-прикладного виробу та його формою й оздобленням, відчути його ритміку і симетрію.

Зазначені особливості надають особливої ваги декоративно-прикладному мистецтву як засобу естетичного виховання, оскільки, як слушно стверджують А. Король та А. Мазур, «педагогічно організований процес естетичної дії на старших дошкільників має на меті не лише ознайомлення їх із різними видами і творами мистецтва, а й передбачає освоєння дітьми прекрасного в мистецтві та довкіллі і є процесом естетично правильної організації всього дитячого життя».

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Прозапас І. Р., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Театр – це синтез мистецтв, що ввібрав в себе практично все, що допомагає розвиватися повноцінній людині, яка вміє сприймати оточуючий світ як живий єдиний організм.

Значення театру підкреслювалося і вивчалося в дослідженнях Г. Генова, Т. Караманенко, Ю. Караманенко, М. Миханевої, І. Плакіди. Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях, присвячених вивченню ігрової (Л. Артемова, Н. Сиротинич, І. Штанько тощо.), мовленнєвої діяльності (О. Аматьєва), становленню емоційної сфери дошкільників (Л. Макаренко, Н. Сорокіна). Особливого значення театралізована діяльність набува в процесі естетичного виховання дошкільників.

Занурення в світ театру в дитячому віці створює у свідомості люди визначені ідеали, які згодом несуть тільки позитивну енергетику, бо закладаються не примусово, як це іноді здається.

Естетичне виховання передбачає формування знань, умінь, навичок, почуттів, інтересів, потреб, оцінок і смаків, які реалізуються в естетичній діяльності дошкільника. Попри певні особливості, зумовлені специфікою дошкільних закладів, належністю дітей до певної вікової групи, його зміст вибудовується за такими напрямами:

1. Формування знань про прекрасне в житті, природі, чинках людей. У процесі естетичного виховання у дітей формуються загальні уявлення про прекрасне у повсякденному житті, природі та мистецтві, його антагонізм із потворним, аморальним, антигуманним. Вони отримують найпростіші уявлення про види мистецтва: графіку, скульптуру, живопис, декоративно-прикладне мистецтво, літературу, музику та їх жанри, засвоюють основні естетичні поняття, загальні категорії, наприклад «прекрасне», «потворне». У старшому дошкільному віці педагог підводить дитину до розуміння важливості морального чинника в мистецтві, який унеможливлює використання таланту в антигуманних помислах, наслідком чого є расова, релігійна ворожнеча, жорстокість, агресивність, використання сили, нерідко – збройної, у вирішенні складних проблем взаємодії народів, людей.

2. Розвиток естетичних умінь і навичок. З ранньої дошкільної пори дітей привчають спостерігати за явищами і предметами навколишнього світу, бачити їх загальні та специфічні властивості, з використанням різних матеріалів створювати прості предмети, сюжети, композиції, слухати музику – опановувати навички співу, гри на музичних інструментах, ритмічних рухів.

3. Формування естетичного ставлення. Різноманітні предмети і явища навколишньої дійсності збуджують у душі дитини емоційний відгук на прекрасне, добрі почуття, прагнення до творчої діяльності

4. Розвиток творчої діяльності. Важливою складовою естетичного виховання дітей дошкільного віку є формування у них самостійних творчих дій. Прагнення до творчості вони виявляють передусім у провідній своїй діяльності – у грі. Елементи творчості спостерігаються вже тоді, коли діти обирають тему зображення і знаходять способи здійснення задуманого. Поступово вони вчаться комбінувати їх у відображенні дійсності.

Як вважає дослідниця Л. Фурміна, театр відіграє важливу роль для розвитку естетичного смаку, а також формує інтереси у дітей, розвиває творчу активність. Особливістю театральних розваг являється те, що всі вони потребують додаткового зовнішнього оформлення. Їхнє видовище, театральність спонукає учасників з допомогою вихователя чи самостійно виготовляти костюми, декорації, атрибути. Все це готує малят до самостійності, а також стає важливим засобом естетичного виховання. Систематичне проведення розваг в закладі дошкільної освіти збагачує життя дітей, сприяють більш повному і гармонічному розвитку.

Поліпшенню змісту естетичного виховання сприяють створення у дошкільних закладах розвивального виховного середовища, модернізація засобів і методів роботи з діть-

ми, спрямованої на розвиток їхнього творчого ставлення до естетичного освоєння дійсності, відображення його у власній творчій діяльності.

Отже, естетичний розвиток пов'язаний з формуванням усіх граней особистості. У дошкільному віці формуються основи потреб і смаків, народжується любов до мистецтва, заявляють про себе творчі здібності, якими різною мірою наділена кожна дитина і все це відбувається за допомогою театралізованої діяльності.

АНАЛІЗ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Рего Г.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Закарпатський інститут ІППО

Термін «управлінська компетентність» розкритий у працях теоретичного та методичного характеру (Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Пометун, Т. Сорочан та ін.) та трактується досить широко і багатоаспектно.

На думку Л. Даниленко, наявність компетентності дозволяє керівнику у найбільш ефективний спосіб виконувати свою діяльність, при чому здійснювати саморозвиток і самовдосконалення як у системі підвищення кваліфікації, так і в процесі самостійної роботи. За твердженням І. Зязюна «компетентність керівника» проявляється як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ним ефективних рішень. О. Пометун виділяє дане поняття як «результативно-діяльнісну характеристику освіти керівника» а Т. Сорочан вбачає в ньому єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань.

Дослідники Л. Даниленко та Л. Карамушка виділили компоненти професійної компетентності керівника серед яких, заслуговують на увагу:

- знання які необхідні для даної спеціальності або посади;
- наявність умінь і навичок, що сприяють успішному виконанню функціонально-посадових обов'язків;
- наявність професійних, ділових і особистісних якостей;
- наявність загальної культури, гуманістичного світогляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;
- і не в останню чергу відповідна мотиваційна сфера професійної діяльності.

Професіоналізм керівника представляє собою інтегральну сукупність індивідуальних, особистісних та суб'єктивно-діяльнісних якостей, які впливають на успішність вирішення типових для тієї чи іншої діяльності завдань й розглядається як сутнісна характеристика керівника будь-якої ланки управління, відтак, і керівника закладу дошкільної освіти.

Професіоналізм керівника має принаймні три рівні: виконавчий (який обмежується в основному репродуктивною діяльністю), компетентний (що полягає в поглибленні знань, здібностей до ефективного виконання діяльності) та досконалий (який є свого роду ідеалом, до якого слід прагнути).

Можемо узагальнити, що керівник закладу дошкільної освіти – це професіонал, який досягає високого рівня в професійній діяльності, свідомо змінює і розвиває себе, вносить свій власний внесок у професію, володіє предметними (спеціальними) знаннями і визначеним набором пов'язаних з ними професійних умінь в управлінській сфері.

До професійно важливих якостей керівника закладу дошкільної освіти традиційно відносять індивідуальні особливості особистості: психофізіологічні (особливості нервової системи, темперамент, характер), особливості психічних процесів (мислення, пам'ять, увага, уява тощо), соматичні, морфологічні та інші якості людини (фізична сила, витривалість, наполегливість тощо).

Узагальнюючи різні точки зору, виділимо професійну компетентність керівника закладу дошкільної освіти:

- особистісні якості: включають широкий світогляд, гуманістичну спрямованість, розвинену комунікативність, принциповість, відповідальність, толерантність, схильність до новаторства і психологічну готовність працювати досягаючи високоякісний результат;

- наявність педагогічної підготовки: знання наукових основ і технологій керівництва навчально-виховним процесом, вміння обирати оптимальні позиції у процесі взаємодії з педагогами, батьками, громадськістю та за необхідністю іншими соціальними групами й організаціями;

- наявність спеціальної підготовки: включає володіння фундаментальними знаннями та практичними вміннями у сфері управлінської підготовки;

- педагогічна культура: наявність педагогічної етики, навиків педагогічного спілкування, здатності до самопізнання й самовдосконалення, широкої загальнокультурної підготовки, рефлексивних здібностей;

- організаційна культура: наявність самоорганізації, професійної компетентності, потреби в підвищенні професійної діяльності, систематичному підвищення управлінської кваліфікації в системі післядипломної освіти та набуття інноваційного досвіду.

STREAM-ОСВІТА ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Романович Т.П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Національний університет водного господарства та природокористування

Зараз на часі проблеми розвитку сучасних дітей: які вимоги ставлять перед дітьми; що потрібно для того, щоб виховати щасливу дитину, яка любить і хоче пізнавати нове, навчатися, володіє критичним мисленням; що потрібно знати сучасному педагогу, щоб бути цікавим для дитини; які якості та знання повинні бути в педагога, щоб навчити дитину мислити системно і проактивно, виховати винахідників, підготувати дітей до професій майбутнього та ін.

Для нашого дослідження слід згадати основні ключові компетентності концепції «Нової української школи»: спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова грамотність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна, екологічна грамотність і здорове життя, гармонійно входять в систему STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості і як фахівця, і як громадянина. І тому головна мета STEM-освіти полягає у реалізації державної політики з урахуванням нових вимог Закону України «Про освіту» щодо посилення розвитку науково-технічного напряму в навчально-методичній діяльності на всіх освітніх рівнях.

Вважаємо, щоб учні нової української школи (НУШ) краще адаптувалися до процесу навчання, могли проявляти свої здібності, то слід впроваджувати STREAM-освіту ще в дошкільні роки. Підтримуємо думку нобелівського лауреата Д.Шехтмана, який сказав, що слід розпочинати навчати дітей науці з 5 років, адже чим раніше розпочинаєш навчати дітей, тим швидше вони полюблять науку і тим вірогідніше стануть інженерами і вченими.

Показово, що питанням STEM-освіти чимало досліджень присвятили зарубіжні вчені Девід Ленгдон, Кейт Ніколс, Хізер Гонсалес, Джеффрі Куензі та ін.; вітчизняні науковці К.Крутій, І.Стеценко, Т.Грицишина та ін.

Розуміємо, що діти дошкільного віку найкраще сприймають та засвоюють матеріал та знання через гру. В.Сухомлинський наголошував: «Без гри немає й не може бути повноцінного розумового розвитку»; «Гра – це іскра, яка запалює вогник допитливості, цікавості»; «Казка, гра, фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень...». Прикро визнавати, але ігор, які розвивають продуктивне та креативне мислення дітей дошкільного віку, можуть стимулювати до продукування принципово нових ідей і рішень, розроблено недостатньо. Навіть ті, що з’явилися в кінці ХХ — на поч. ХХІ ст.

(конструктори ЛЕҐО, кубик Рубіка, ігри Б. Нікітіна, В.Воскобовича та ін.) не дозволяють повною мірою реалізовувати поставлені завдання.

Новий підхід до інтегрованої освіти дошкільників; підвищення впевненості дитини у своїх можливостях; активна комунікація і командна робота дошкільників; використання початків науково-технічних знань у житті дитини; розвиток навичок продуктивного та критичного мислення і вирішення проблем розвиток інтересу до технічних дисциплін; креативні та інноваційні підходи до проектної діяльності; підготовка дітей до технологічних інновацій життя – основні завдання, які науковцям слід вирішити та методично оформити щодо STREAM-освіти дошкільників.

Для ефективної роботи нам важливо застосовувати принципи STREAM-освіти дітей дошкільного віку (специфічні):

- орієнтації на пізнавальні інтереси дитини.
- свободи вибору діяльності.
- освоєння знань в єдності зі способами їхнього отримання.
- опори на розвиток умінь самостійного пошуку інформації.
- поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання.
- використання авторських та освітніх програм.

Проаналізувавши сучасні дослідження науковців і власний досвід, можемо виокремити переваги STREAM-освіти: навчання за темами, адже дитина чіткіше бачить зв'язок між науками; використання знань у повсякденному житті (реалізація та актуалізація); розвиток критичного мислення та вміння вирішувати проблеми; надання впевненості у власних силах; комунікація та командна робота, що зараз особливо на часі**;** креативні та інноваційні підходи до проектів; підготовка дитини до технологічних інновацій у житті.

Важливо, що STEAM бачимо в кожному аспекті життя і методично можемо застосувати до будь-якої дисципліни в закладах освіти. STEAM та STREAM освіта є «інструмент, що допомагає здобувачам освіти зробити перший крок на шляху розуміння комплексності світу, усвідомлення багаторівневих зв'язків між різними аспектами життя».

Позитивним є те, що STREAM-освіту активно впроваджують в Україні:

- на базі STREAM-центрів (Дошкільна академія «УнікУм» Інституту обдарованої дитини НАПН України; «Арт-студія»; «Дослідницька лабораторія», де діти опановуватимуть наукові знання з основ природничих наук: астрономії, географії, історії, фізики, хімії тощо, зокрема й шляхом проведення дослідів, експериментів; «Логіки світу» (за методикою І. Стеценко);
- створюють парціальну програму зі STREAM-освіти дошкільників «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» та ін.

Без сумніву, такий підхід до занять формує у дітей мислення, виховує культуру, допомагає інтегрувати та застосовувати на практиці знання з різних напрямів, формуючи в дітей дошкільного віку цілісну картину світу. «Креативність і творчість дуже важливі для розвитку сучасної дитини. Зараз ми повинні скеровувати свої сили у навчанні дітей на ті речі, що не зможе зробити робот. Талант, технології, толерантність – це є ключ до 21 століття».

ОЦЕНОЧНЫЕ СУЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рублевская Е. А., кандидат педагогических наук, доцент
Суета И. Л., студент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Дошкольное детство – период наиболее интенсивного познавательного развития личности, что является наиболее благоприятным для формирования осознанного отношения

к явлениям окружающей действительности. Поэтому перед взрослыми стоит важная задача: воспитать новое поколение, которое, будет понимать важность бережного отношения к природным ресурсам Актуальность проблемы ресурсосбережения и связанной с этим проблемы сохранения климата не вызывает сомнений. Успех решения обозначенной проблемы может быть обеспечен, если приоритетом всех людей, каждого человека в отдельности будет стремление беречь природные ресурсы. Поэтому так важно воспитывать культуру ресурсосбережения у детей.

Однако эффективность педагогического воздействия на ребенка в этот период зависит от оптимального выбора методов и средств образовательной работы, которых сегодня очень много. Тем не менее, в каждом из них обязательно присутствует общий компонент – оценка.

В своем исследовании мы предположили, что воспитанию бережного отношения к природным ресурсам у дошкольников может способствовать использование оценочного суждения педагога.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что разрабатываются разные аспекты проблемы воспитания бережного отношения к природным ресурсам. Необходимость экономического воспитания на этапе дошкольного образования отмечают в своих исследованиях многие отечественные педагоги (Л. И. Галкина, Л. А. Голуб, Л. Д. Глазырина, М. Ф. Грищенко, Е. А. Курак, Н. Селиванова, А. А. Смоленцева, А. Д. Шатова). Методика формирования культуры ресурсопотребления и ресурсосбережения подробно раскрывается в работах С. Д. Галкиной, Е. В. Глущенко, Л. Б. Климкович, И. П. Рословцевой и др. Однако ни педагогическая оценка, ни оценочные суждения сверстников предметом исследования данной проблемы не были.

Исходя из актуальности проблемы, ее социально-педагогической значимости, нами была сформулирована цель нашего исследования - теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективные условия использования оценочного суждения в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей старшего дошкольного возраста.

Оптимизация процесса воспитания бережного отношения к природным ресурсам детей старшего дошкольного возраста посредством оценочных суждений педагога, с нашей точки зрения, предполагает соблюдения следующих условий:

- использование педагогом в работе с дошкольниками разных видов оценочных суждений, которые различаются, с нашей точки зрения, по направленности (прямые, опосредованные, косвенные); по содержанию (конкретные, неопределенные); по выполняемым функциям (констатирующие, ориентирующие, стимулирующие); по временной направленности (ретроспективные, прогностические); по характеру воздействия (положительные, отрицательные);

- содержание и вид оценочных суждений педагога должен учитывать уровень сформированности бережного отношения к природным ресурсам детей старшего дошкольного возраста:

- для воспитанников с высоким уровнем сформированности бережного отношения к природным ресурсам следует использовать положительные оценочные суждения только в тех случаях, когда ребенком были затрачены определенные усилия. Для этого на первых этапах целесообразно использовать косвенную педагогическую оценку, а затем прямую констатирующую и предвосхищающую оценку старания ребенка, проявления им усилий.

- для воспитанников со средним уровнем сформированности бережного отношения к природным ресурсам следует использовать косвенную оценку, которая, прежде всего, связана с оцениванием отношения к природным ресурсам персонажей экологических сказок, мультипликационных произведений, специально придуманных ситуаций, что ведет к пониманию детьми важности соблюдения норм и правил использования природных ресурсов. Так же в работе с данной категорией воспитанников следует использовать прямую прогностическую оценку деятельности ребенка и положительную констатирующую оценку сформированных умений и навыков бережного взаимодействия с природными ресурсами.

- для воспитанников с низким уровнем сформированности бережного отношения к природным ресурсам следует использовать косвенные и предвосхищающие оценки для формирования и закрепления представлений об использовании природных ресурсов человеком; положительные прогностические оценки для стимулирования эмоционально положительного отношения к деятельности; ориентирующие ретроспективные оценки для выработки необходимых умений и навыков использования природных ресурсов;

- включение бережного отношения к природным ресурсам в систему ценностных ориентаций детского коллектива;

- инициирование с помощью оценочных суждений педагога оценки сверстников. Мнение значимого для ребенка сверстника является для старшего дошкольника иногда более значимым, чем мнение воспитателя;

- посредством оценочных суждений удовлетворение у каждого ребенка потребности в признании, социальном одобрении.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО СУЧАСНИХ ПРОФЕСІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Савостьянова В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Козлюк О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Завдання ознайомлення дітей з працею та професіями дорослих, активне включення їх у освітній процес повинні займати одне з провідних місць у роботі закладу дошкільної освіти, оскільки вони забезпечують усвідомлення дітьми ролі праці в житті суспільства і окремої людини, спрямовують мотиви і ставлення дитини до власної трудової діяльності, до предметів, створених іншими людьми, формують уявлення про різноманітні професії.

Відкриваючи дошкільникам світ сучасних професій, ми ознайомлюємо їх з новими тенденціями на світовому і національному ринках праці, професійними назвами робіт майбутнього та основними передумовами успішної кар'єри. Існує безліч професій, які є зовсім молоді, але корисні у сучасному суспільстві. Вони виникли внаслідок розвитку, вдосконалення інформаційно-комунікативної сфери, збільшенням інформації у суспільстві.

У процесі ознайомлення з сучасними професіями дорослих здійснюється формування особистісних якостей дошкільника, таких як самостійність, активність, ініціативність, творчість, упевненість в собі, відповідальність за свої вчинки. Знайомство з сучасними професіями дорослих розвиває допитливість, винахідливість, сприяє розвитку креативності та естетичного смаку.

Дослідження сучасних підходів до ознайомлення дошкільників з професіями дорослих зумовлені потребою визначення сучасного стану означеного питання та пошуку напрямів подальшої роботи. Для досягнення позитивних результатів в ознайомленні дітей з сучасними професіями ЗДО має забезпечити необхідні умови для реалізації цього змісту роботи, а саме: здійснювати диференційований підхід до дітей у процесі поетапного формування у них уявлень про сучасні професії дорослих з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей; створити предметно-ігрове середовище, організовувати тісну співпрацю ЗДО й сім'ї, активно поширювати знання серед дітей.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що 50% дітей старшого дошкільного віку виявляють зацікавленість сучасними професіями дорослих, проте не мають достатньо міцних і повних знань про ці професії. Лише 30% дітей володіють достатнім обсягом знань про сучасні професії дорослих, мають чітке уявлення про їх соціальне значення для суспільства та проявляють інтерес до них. 20% дітей не проявляють інтересу до сучасних професій. У них фактично відсутні будь-які знання про ці професії, або наявні знання не відповідають дійсності.

Розробляючи програму формувального етапу, ми послуговувались матеріалами книги А. Коломієць та Ю. Гутніченко «Незвичайні професії». Діти були зацікавленні надзвичайним розмаїттям професій (флорист, пасічник, тітестер, кінолог, пілот повітряної кулі, піцайоло, сурдоперекладач, архітектор та ін.), описаних у книзі, проявляли ініціативу в плануванні подальшої роботи з ознайомлення з ними.

З метою забезпечення поетапного формування у старших дошкільників уявлень про сучасні професії дорослих нами був розроблений план роботи, за яким здійснювалась уся педагогічна робота. Він включає різноманітні форми роботи з ознайомлення дітей з сучасними професіями (заняття, дидактичні ігри, екскурсії, зустрічі з представниками різних професій, читання художньої літератури тощо).

Також було створено відповідне предметно-ігрове середовище - куточок «У світі професій», в якому було зібрано твори художньої літератури, що ознайомлюють зі світом професій, ілюстрації, на яких зображено представників сучасних професій, обладнання для сюжетно-рольових ігор на професійну тематику, іграшки, які відображають ресурси і результати праці, дидактичні ігри.

Для забезпечення тісної співпраці ЗДО і сім'ї з питань ознайомлення дошкільників з сучасними професіями, ми активно до цієї роботи залучали батьків, організовуючи зустрічі з дітьми, на яких вони розповідали про свої професії і важливість їх у сучасному суспільстві.

Отже, отримані дані дозволяють дійти висновку про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з розвитку інтересів у дітей про сучасні професії дорослих, забезпечення умов, що дозволяють успішно реалізовувати цей напрям педагогічної роботи. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням поведінкового і емоційного компонентів сформованості уявлень про сучасні професії.

ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

Семенюк М.М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Наразі в основу галузевих стандартів вищої освіти нового покоління покладено компетентнісний підхід, застосування якого забезпечуватиме перехід від оцінювання знань випускника закладу вищої освіти до оцінювання його компетенцій та визначення рівня компетентності загалом.

Компетенція – новий концептуальний орієнтир, наперед задані вимоги до підготовки фахівця, що впливає на формування змісту освіти, її методів, критеріїв, вибір діагностичних процедур.

Змістові характеристики професійних компетенцій в основному підпорядковані змісту типових задач діяльності та змісту виробничих функцій майбутнього вчителя-логопеда в закладах освіти, охорони здоров'я та реабілітаційних установах. Саме тому підготовка майбутніх логопедів до роботи з дітьми з мовленнєвими вадами передбачає визначення обсягу і змісту необхідних компетентностей і компетенцій.

Професійна компетентність обумовлює здатність педагога діяти самостійно і відповідально, наявність достатнього обсягу знань, умінь і здібностей, щоб у необхідний момент використовувати їх в процесі реалізації своїх професійних функцій.

Значний внесок в осмислення поняття професійної компетентності педагогів та її формування в сфері вищої освіти внесли О. Антонова, С.Вітвицька, Ю. Татур, А. Маркова, О. Савченко.

Головна мета підготовки майбутніх вчителів-логопедів – забезпечення їх необхідними інтегрованими знаннями, уміннями та навичками, як запоруки успішності і результативності

діагностичної, реабілітаційної, абілітаційної і корекційної роботи та саморозвитку і професійного самовдосконалення.

Однак, не зважаючи на значний обсяг наукових розвідок, пов'язаних з удосконаленням підготовки майбутніх вчителів-логопедів у закладах вищої освіти, проблема формування їх діагностичної компетентності як окремого напряму дослідження знаходиться в стадії становлення. Для вчителя-логопеда ця компетентність набуває важливого значення, адже в їхній професійній діяльності потрібно виявляти причини мовленнєвих порушень, давати ймовірний прогноз щодо специфіки навчання дітей із мовленнєвими порушеннями, визначати умови для організації планомірного корекційно-розвивального освітнього процесу.

Підготовка студентів-логопедів до діагностичної діяльності потребує визначення відповідних критеріїв, показників і рівнів сформованості їх діагностичної компетенції. Оскільки, результатом професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів до логопедичної діагностики дітей з мовленнєвими порушеннями, на наш погляд, виступає саме сформованість у них діагностичної компетенції.

Формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до організації діагностичної діяльності передбачає відповідну організацію освітнього процесу, в якому студент повинен посідати центральне місце з точки зору його активної діяльності, оскільки організація навчання відображає взаємодію тих, хто навчається, і педагогів, їх співробітництво, організацію й управління освітнім процесом, орієнтовані на запланований результат (досягнення мети і завдань навчання). Тому орієнтованість освітнього процесу на формування у майбутніх педагогів діагностичної компетенції потребує, як вже зазначалося, відповідних змін в організації навчання.

Розвиток діагностичних умінь у майбутніх вчителів-логопедів – системний і тривалий педагогічний процес, що здійснюється шляхом поетапного оволодіння студентами професійно-педагогічними установками, мотивами, ставленнями, інтересами, знаннями, уміннями і досвідом діагностичної діяльності в процесі вивчення теоретичних і методичних дисциплін, елективних курсів, науково-дослідницької роботи, педагогічної практики в системі професійно-педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти.

Саме на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки, важливим є оновлення змісту навчальних предметів, діагностичних методик і технологій підготовки студентів до професійної діяльності, розробка і впровадження дієвої системи оцінки сформованості у майбутнього вчителя-логопеда діагностичної компетенції.

Отже, забезпечення якісної підготовки майбутніх вчителів-логопедів неможливе без організації освітнього процесу, орієнтованого на формування діагностичної компетентності, що передбачає знання теоретичних основ, методик виявлення мовленнєвих порушень; уміння аналізувати, прогнозувати свою діяльність та самостійно обирати засоби та способи дії в певних конкретних ситуаціях; здатність до саморозвитку та самореалізації опанування сучасних наукових досягнень та їх впровадження; позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Таким чином, діагностична компетентність виступає домінантою в професійній діяльності фахівця, зокрема вчителя-логопеда.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДЕКОРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗА МОТИВАМИ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ.

Сивенко Н.Ф., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Янцур Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Декоративна діяльність є унікальним засобом, що сприяє вихованню моральних цінностей дошкільників, їх креативному, естетичному розвитку, соціалізації, оздоровлення,

володіє навчальним, розвивальним і виховним потенціалом, містить значні можливості для розвитку художньої творчості дитини, її особистісних якостей. Ознайомлення з українським декоративним мистецтвом, народними промислами поглиблює уявлення дітей про національні здобутки, викликає патріотичні почуття. Важливу роль декоративного мистецтва у розвитку дітей підкреслювали Є. Фльоріна, Н. Сакуліна, Н. Ветлугіна, О. Васильєва, О. Ковальська. Дослідження Є. Антоновича, З. Богатєєвої, С. Герасимова, О. Доронової, Л. Сірченко, Л. Скиданової, О. Смірнової, О. Трусової, Н. Халєзової та інших вчених переконують, що ознайомлення з творами декоративно-ужиткового мистецтва пробуджує у молодого покоління яскраві образні уявлення про рідну країну, про її історію і розвиток культури, про національний колорит, сприяє естетичному вихованню дошкільнят. Це мистецтво відповідає віковим інтересам дітей, збагачує їх художнє сприймання, спонукає до естетичних переживань і творчої діяльності.

Декоративна діяльність у закладах дошкільної освіти представлена такими видами: декоративне малювання, декоративне ліплення, аплікація, оригамі, виготовлення сувенірів з природного і викидного матеріалів. Метою декоративної діяльності є створення краси у предметній формі. Мотиви можуть бути різні: навчитись робити красиве власноруч, пізнавати закони краси і гармонії, зробити красиву річ у дарунок, виготовити атрибут для гри, декорації, костюму. У системі видів декоративної діяльності дошкільнят провідне місце посідає декоративне малювання.

В чинних програмах навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку наголошується на необхідності використання декоративного мистецтва у навчально-виховному процесі ЗДО, однак, завдання декоративної діяльності представлено в контексті навчання образотворчому мистецтву і окремо не виділено. Декоративна діяльність відзначається своєю специфікою і має свою мету, завдання, процес і результати. А тому педагоги відчувають труднощі, пов’язані з організацією декоративної діяльності від раннього і до старшого дошкільного віку у взаємоузгодженні з іншими видами зображувальної діяльності та потребують навчально-методичного забезпечення, в якому б системно й послідовно відображався зміст і структура занять, методи, ілюстративний матеріал, що обумовлює актуальність даної теми.

Дослідно-експериментальна робота проводилась нами на базі Демидівського закладу дошкільної освіти в Рівненській області. На констатувальному етапі нами було здійснено аналіз діяльності закладу та діагностику рівня розвитку уявлень про декоративно-прикладне мистецтво у дітей старшого дошкільного віку та рівня умінь і навичок з декоративної діяльності. У досліджуваному закладі значна увага приділяється вивченню українських народних промислів. Однак недостатньо представлені зразки творів декоративно-прикладного мистецтва, наочні посібники та матеріали для організації декоративної діяльності дошкільників за мотивами українських народних промислів. В групах немає мольбертів для занять образотворчою діяльністю, що ускладнює роботу і з декоративної діяльності. В куточках самостійної зображувальної діяльності є необхідний матеріал, який відповідає віку дітей і задовольняє їх потребу в декоративній діяльності. Аналіз планів роботи вихователів показав, що робота з декоративної діяльності за мотивами українських народних промислів проводиться епізодично, не завжди цілеспрямовано, без дотримання принципу поступового ускладнення програмового матеріалу, що знижує ефективність всієї роботи в ЗДО по ознайомленню з народним мистецтвом. Визначення рівня уявлення дітей старшого дошкільного віку про українські народні промисли та рівня технічних умінь та навичок з декоративної діяльності показало, що 50% дітей мають низький рівень, 30% - середній і лиш е 20% - високий. Отримані результати ви значили необхідність цілеспрямованої роботи з організації декоративної діяльності дітей старшого дошкільного віку за мотивами українських народних промислів.

Тому формувальний етап експерименту був спрямований на пізнання творів народного мистецтва в оточуючому дітей середовищі, розвитку у них естетичного сприймання і емоцій. Залучення до народного мистецтва - це саме той «ключик», який

розкриває в дітях творчий потенціал, дає реальну можливість адаптуватися їм у соціальному середовищі. Педагогічними умовами, які, на нашу думку, забезпечують ефективну організацію декоративної діяльності старших дошкільників за мотивами українських народних промислів є: 1) формування мотивації на формування декоративної діяльності на основі вивчення народних промислів; 2) реалізація методики формування декоративної діяльності на основі вивчення народних промислів; 3) організація предметно-просторового середовища для закріплення дітьми навичок декоративної діяльності, що сприяють розвитку зацікавленості народними промислами.

Ми використовували різні форми роботи з ознайомлення дошкільників з декоративно-прикладним мистецтвом і виховання інтересу до нього: бесіди , подорожі, інтегровані заняття, розгляд справжніх виробів народного мистецтва, виставки в міні-музеї виробів українського та місцевого декоративного мистецтва, виставка дитячих робіт з декоративної діяльності, перегляд відеофільмів, експериментування з різними художніми матеріалами, заучування лічилок, примовок, віршів, розповідей про свої роботи. Для розвитку творчих здібностей старших дошкільників досить ефективним виявився метод проектів (зокрема проект «Міні-музей народних промислів»). За допомогою мультимедійного обладнання та Інтернет-ресурсів ми розширювали світогляд дітей в області декоративного мистецтва, влаштовували відео-екскурсії в музей Українського побуту». Все це ефективно позначилося на результатах дослідження.

ГУМАНІСТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Симончук В. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасний освітній простір вимагає інноваційного підходу до всіх сфер життєдіяльності людини. Змінами у соціокультурній сфері нашого суспільства й реформуванням освітнього простору, зумовлено першочерговість проблем забезпечення гуманізації безперервного особистісного розвитку.

Головна функція морального виховання полягає в тому, щоб виховувати у підростаючого покоління моральні цінності: свідомість, стійку моральну поведінку і моральні почуття, що відповідають сучасному способу життя, сформувати активну життєву позицію кожної людини, звичку керуватися у своїх вчинках, діях, відносинах почуттям громадського обов'язку.

Виходячи в широкий і безмежний світ, сповнений протиріч, у дитини повинні сформуватися чіткі моральні орієнтири, які і входять до системи моральних цінностей, що допоможе їй керуватися у всіх життєвих ситуаціях.

Становлення морально-ціннісної складової відіграє важливу роль у формуванні життєвої компетентності дошкільника і полягає в опануванні духовно-моральними нормами та принципами. Дитина поступово усвідомлює необхідність керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці та спілкуванні, стає здатною до гуманної поведінки у суспільстві, поводитися адекватно, доцільно і конструктивно. У результаті виявляється її здатність критично ставитись до дій оточуючих і власних, нести відповідальність за свої вчинки. Так, дослідниця Т. Поніманська, яка вказувала на важливість формування людяності у дитини дошкільного віку в процесі формування її життєвої компетентності, підкреслює значення самостійного регулювання поведінки людини на основі гуманістичних цінностей. Вона зазначає, що насправді моральною можна вважати не ту людину, яка знає, що чинить морально, а ту, яка не може діяти інакше, незважаючи на наявність винагороди за це.

Аналіз теоретичних підходів та експериментальних даних в дослідженнях різних авторів щодо становлення і розвитку моральної свідомості дошкільників, дозволяє виділити

дві суттєві умови формування морально-ціннісної складової життєвої компетентності дошкільника:

1. створення емоційно-позитивного та виховуючого середовища, спрямованого на розвиток оптимістичного світосприйняття, але активного виховного потенціалу таке середовище набуває лише за умов поєднання у виховному просторі національних та загальнолюдських цінностей, народних і родинних традицій;
2. змістовне наповнення середовища: театралізовані вистави духовно-морального змісту, ситуації морального вибору, ситуації-провокації, заняття Добра і Краси, ігри моральної спрямованості, читання художньої літератури .

Для успішного формування моральних цінностей необхідно, щоб мотиви, з допомогою яких дітей спонукають до сприйняття і усвідомлення моральних цінностей, були значимими, а ставлення до моральних якостей в них були емоційно позитивним. Дошкільнику важливо знати не тільки, як поводитись, але й чому, заради чого варто дотримуватися встановлених вимог. Осмисленість власних вчинків та дій інших дітей, прикладів з художньої літератури веде до формування узагальнених уявлень про добро і зло, критерії їх розмежування. Старший дошкільник може обґрунтувати, чому один казковий герой добрий, а інший злий. Свої обґрунтування дитина будує не на основі зовнішніх ознак образу, а на підставі вчинків: добрий, тому що допомагає, будує, рятує, оберігає; злий, бо робить шкоду, нищить, ні на кого не зважає.

«Оволодіння першими простими навиками моральної поведінки ще не означає засвоєння моральної норми» – вказує Т. Поніманська. Необхідно спочатку сформувати моральні стимули, мотиви, які здатні втілити цінність у акт поведінки чи дію. Наступним етапом буде засвоєння моральних цінностей у взаємозв'язку з практикою вчинків та моральним вибором. «Дитина прилучається до світу людських цінностей не у формі споглядання, а діяльно, активно» – наголошує дослідниця.

Сучасні перетворення, обумовлені соціальними, економічними та політичними змінами, оновленням концептуальних засад розвитку освіти України, її інтеграцією до європейської спільноти, передбачають необхідність гуманізації освітнього простору, актуалізації завдань формування моральних цінностей як основи особистості. Означена модель системи гуманістичного виховання у процесі становлення моралі, нині набуває світового визнання в якості прикладу втілення провідної ідеї виховання духовного та морально свідомого підростаючого покоління.

ХУДОЖНЄ СЛОВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-ГІГІЄНІЧНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ

Собчук Д. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Нині стратегічним завданням державної політики є виховання культурно освіченого покоління, формування в дітей з дошкільного віку соціально значущих якостей особистості.

У дошкільному віці закладаються основи норм моралі, етики, естетики, культури поведінки, виховуються основні риси особистості людини. Дошкільні заклади покликані створити сприятливі умови для оптимального розвитку дитини, отримання знань про людські взаємини, опанування санітарно-гігієнічних навичок. Проблема виховання базових якостей дошкільника в закладі дошкільної освіти є актуальною для українського суспільства з огляду на його розвиток у контексті якісних змін, об'єктивного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ матеріального і духовного світу. На думку, Т. Поніманської, в дошкільному віці моральна норма стає реальною спонукою і регулятором поведінки, оскільки моральна поведінка повинна бути природною потребою дитини і викликатися відповідним ставленням до людей.

Культурно-гігієнічні навички – це один з важливих компонентів культури поведінки особистості. Підтримання чистоти і акуратності в одязі та взутті, порядку в кімнаті, на робочому місці, в тумбі з книгами та іграшками – основні навички, які повинні бути сформовані в процесі виховання дошкільника. Надалі вони повинні перетворитися у стійку звичку дітей доглядати за собою і своїм середовищем. Йдеться про створення такої «гігієнічної детермінанти» у свідомості дитини, глибоко вкоріненої в психіці, котра сприймається як нагальна потреба та слугує її захистом від багатьох захворювань.

У практичній роботі з формування культури поведінки важливу роль відіграє художнє слово. Адже сприйняття дітей цього віку лише формується, тому вихователі повинні використовувати різні жанри літературних творів: фольклор, авторські та народні казки і оповідання, поетичні вірші та пісні. Зокрема О. Богініч, Н. Гавриш, О. Пожидаєва, Н. Маліновська, М. Цимбалюк та інші вважають, що у дітей потрібно формувати культуру поведінки за допомогою усної народної творчості – потішок, забавлянок, пестушок, загадок, прислів'їв і приказок.

Діти дошкільного віку легко засвоюють та розуміють зміст віршів та пісеньок, тому вчені та педагоги-практики Л. Дяченко, Т. Костенецька, Л. Шишалова доводять доцільність їх використання у процесі формування культурно-гігієнічних навичок дітей. Малюки цього віку також можуть зосереджувати свою увагу на прозових творах (казки, оповідання, байки), якщо ті не будуть надто великими і їх зміст буде легким для сприймання. На це звертають увагу В. Бенера, Л. Ліхаєва, Г. Петренко, С. Сокирко та інші вчені. М. Цимбалюк вважає, що дітям дошкільного віку простіше засвоювати навички культури поведінки, якщо вони проілюстровані саме художнім твором.

Задля дослідження ефективності використання художнього слова як засобу виховання у дошкільників культури поведінки ми вирішували наступні завдання:

з'ясували стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і практиці дошкільної освіти;

визначили критерії, показники та рівні сформованості у дошкільників культури поведінки;

розробили та експериментально перевірити методику роботи вихователів ЗДО, спрямовану на формування культури поведінки дошкільників засобами художнього слова (на прикладі культурно-гігієнічних навичок).

Одержані результати констатувального етапу дослідження дозволили висунути припущення про необхідність застосування спеціальної методики, спрямованої на підвищення рівнів сформованості культурно-гігієнічних навичок дітей засобом художнього слова.

У роботі було використано казки, оповідання, вірші, малі форми фольклору (загадки та забавлянки), зміст яких сприяв кращому розумінню дітьми значення культурно-гігієнічних навичок та підвищував мотивацію до оволодіння малюками конкретними навичками особистої гігієни.

Контрольний етап дослідження виявив позитивну динаміку в рівнях сформованості культури поведінки дошкільників. Зокрема, вихованці експериментальної групи не лише краще оволоділи відповідними вміннями (мити руки та обличчя, чистити зуби, розчісуватися, поводитися за столом під час їжі), у них сформувалися основи емоційно-ціннісного ставлення до особистої гігієни, що, безумовно, обумовлене впливом на їхній емоційний розвиток художнього слова.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОЯСНЮВАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ

Сорока Н. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Важливим напрямом роботи сучасного закладу дошкільної освіти є формування зв'язного монологічного мовлення дітей.

Становлення, розвиток і формування зв'язного мовлення дошкільників було предметом дослідження вчених різних галузей: психологів (Л. Виготський, О. Лурія, Г.Леушина, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.), психолінгвістів (Т.Ладиженська, М.Рождественський, Л. Щерба та ін.), педагогів (А. Богуш, Л.Ворошніна, В.Захарченко, А. Зрожевська, Е.Короткова, Н. Кузіна, Н. Луцан, Н. Орланова, Є.Тихеєва, Л. Фесенко, Г.Чулкова та ін.).

Дані наукових досліджень переконують, що зв'язне мовлення – це не просто послідовність викладу думки. Воно акумулює успіхи дитини у засвоєнні всіх сторін рідної мови, стає умовою виховання умінь доцільно користуватися засобами виразності мови. Зв'язний вислів показує, наскільки дитина володіє багатством рідної мови, його граматичною будовою, нормами мови та мовлення і відображає рівень розумового розвитку дитини.

Одним із типів зв'язного мовлення є мовлення-пояснення або пояснювальне мовлення.

Низка досліджень свідчать про можливість та доцільність навчання дітей старшого дошкільного віку будувати мовлення-пояснення (Л. Виготський, О.Запорожець, Н.Кузіна, Г. Люблінська, Г. Леушина, М. Поддьяков).

Пояснення завжди потребує умовисновків, розміркування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Пояснення складається з двох частин: перша – те, що пояснюється, друга – власне пояснення.

Одним із типів мовлення є мовлення-пояснення або пояснювальне мовлення. Психологи (Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Кузіна, Г.Люблінська, М. Поддьяков, Я.Пономарьов, Ф. Сохін та ін.) розкрили структуру пояснювального мовлення. Так, у роботі Я. Пономарьова зазначається, що пояснювальне мовлення має суттєве значення у формуванні внутрішнього плану дій, вирішенні теоретичних завдань, тобто коли дітям доводиться не тільки досягти якогось практичного результату, але й пояснити, як, яким чином цей результат досягнуто. Цей вид зв'язного мовлення характеризується низкою специфічних властивостей. Сам процес пояснення – це особливий процес, який суттєво відрізняється і від переказу чи розповідання казки або оповідання, і від простого опису подій.

Вчений розкриває змістовий аспект пояснювального мовлення: зміст пояснення складається з центральної ланки і допоміжних ланок. Щоб пояснити, як діє механічна іграшка, дитині необхідно спочатку описати її основні елементи, і лише згодом, як ці елементи функціонують. Пояснення правил гри іншій особі вимагає попереднього опису основних елементів цієї гри. Інакше, пояснити щось іншій особі – це означає: в певній послідовності підвести людину до розуміння головних зв'язків і відношень змісту, що передається. Завдання пояснення виникає, якщо визначений зміст не може бути зрозумілим для людини, котра слухає безпосередньо, без спеціальної підготовки.

Розвиток пояснювального типу зв'язного мовлення дітей відбувається в процесі повсякденного життя, а також на заняттях. Він залежить не тільки від рівня їхнього розвитку, а також від умов, в яких воно здійснюється.

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стачинська О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Степанова О.І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Рівненський державний гуманітарний університет

Мовлення дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Сучасне трактування мовленнєвого спілкування здійснюється у контексті теорії мовленнєвої діяльності. У дітей дошкільного віку існують паралельно дві сфери мовленнєвого спілкування**:** а) *спілкування з дорослими* – педагогами, членами сім'ї, знайомими та незнайомими людьми; б) *спілкування з дітьми* – однолітками, меншими за віком, старшими за віком дошкільниками та дітьми шкільного віку, як знайомими, так і незнайомими.

У педагогічних дослідженнях з питання мовлення дітей доведена залежність розвитку мовлення від становлення спільної з дорослим діяльності (М.Єлагіна, Н.Лепська, М.Лісіна та ін.), визначено закономірності, принципи та методи навчання (А.Богуш, М.Вашуленко, К.Крутій, Г.Ляміна, Т.Науменко, К.Пономарьова та ін.).

Мета нашої розвідки – формування навичок спілкування в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності старших дошкільників.

Для розвитку в старших дошкільників потреби в мовленнєвому спілкуванні було використано методичний арсенал, а саме такі методи і прийоми: ранкові привітання; створення проблемних ситуацій; розігрування художніх творів у формі діалогу; ігри-інсценізації, створення в групі доброзичливої атмосфери, налагодження вихователем емоційно-особистісних стосунків з кожною дитиною, індивідуальний підхід до дитини у процесі мовленнєвого спілкування (навчального й повсякденного). Окреслено принципи, які покладено в основу комунікативної діяльності, передбачають: гуманізацію комунікативних установок педагога, товариськість та рівноправність у спілкуванні, конструктивну позицію у спілкуванні з дітьми; добір оптимальних мовленнєвих форм, діалогічну орієнтацію у спілкуванні; дотримання професійної етики та мовленнєвого етикету, встановлення емоційної довіри і збереження позитивної атмосфери спілкування; врахування індивідуальних особливостей та ситуативного стану дитини.

Мовленнєве спілкування дітей відбувається у процесі формування комунікативно-мовленнєвої діяльності. Змістовий бік її розвитку пов'язаний з формуванням когнітивно-комунікативної, орієнтувально-планувальної, організаційно-комунікативної, мовленнєвої, комунікативно-діяльнісної компетенцій. З метою формування когнітивно-комунікативної компетентності діти знайомляться з правилами мовленнєвого спілкування в різних життєвих ситуаціях, під час взаємодії з дорослими та однолітками, навчаються нормам і правилам українського мовленнєвого етикету, етичних норм спілкування; опановують стандартні форм мовленнєвого етикету; оволодівають словником на позначення ситуацій спілкування: просторово-часових характеристик, емоційного і фізичного стану учасників спілкування, особистісних якостей та рис характеру людей; розуміння значень виразу обличчя, пози, жестів.

Реалізації завдань сприяло застосування таких методів: проведення бесід на морально-етичні теми; читання художніх творів, ознайомлення з малими жанрами українського фольклору; введення у словник дітей нової лексики; створення ігрових мовленнєвих ситуацій, розігрування діалогів і сценок з літературних творів; розглядання ілюстрацій до художніх творів відповідного змісту; використання дидактичних ігор. Ми пропонували ілюструвати художні твори, герої яких переживають яскраво виражені емоційні стани, шукали способи розв'язання певних комунікативних задач. Діти виявляли особливий інтерес до складання казок, ми навчали їх поєднувати вербальні й невербальні засоби спілкування. Було розроблено методику формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх-інсценізаціях, що включала два послідовних етапи: репродуктивний і творчий. До змісту роботи входили: сприймання літературних творів різних жанрів, читання діалогічних текстів, бесіди за змістом художнього твору, аналіз змісту творів. Також змістом роботи було дотримання норм мовленнєвого етикету в ігрових ситуаціях з діалогами, активізація мовленнєвого спілкування. У своїй роботі ми використовували розігрування жартівливих інсценівок за змістом художніх творів.

На заняттях з художньої літератури ми навчали дітей сприймати художні твори різних жанрів. У процесі навчання на першому етапі звертали увагу на вживання у творах різноманітних мовних засобів, мовленнєвих еталонів. Для цього використовували вправи «Кольорові твори», «Чарівні слова», «Впізнай казку». Комунікативні уміння дітей розвивали на основі зразка, поданого у вигляді діалогічного тексту, що був найкращим взірцем для навчання ведення діалогу, збагачення арсеналу мовленнєвих еталонів. У процесі цієї роботи вживали такі види діалогів: діалог-бесіду, діалог-інсценівку, бесіду дітей між собою і з педагогом. Бесіда за змістом художнього твору вимагала зосередження на певній темі розмови, передбачала достатній рівень знань про те, що будуть обговорювати. Під час бесіди звертали увагу, щоб дошкільники логічно та послідовно висловлювали власні думки. Щоб діти більш упевнено могли поводитися в будь-якій ситуації спілкування зі знайомими, друзями, рідними, незнайомими людьми ми виокремили такі: «Знайомство», «Прощання», «Заблукав», «Подяка», «Поздоровлення» тощо.

Отже, використання проаналізованих методів під час освітнього процесу дає змогу організовувати спілкування як діяльність, створює оптимальні умови для ефективного розвитку у дітей навичок комунікації завдяки набутому досвіду мовленнєвої взаємодії як з однолітками, так і з дорослими.

ФОРМУВАННЯ СЕМАНТИКИ СЛОВА ЯК ОСНОВА РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Степанова О. І., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) ім. проф. Т.І. Пониманської

Рівненський державний гуманітарний університет

У спеціальних дослідженнях педагогів, психологів, лінгвістів та психолінгвістів питання корекції порушення лексичного складу мовлення в дошкільників розглядаються в зв'язку із вивченням формування мовленнєвої активності та комунікації (А. Богуш, І. Марченко, Т. Піроженко, Є Соботович, М. Шеремет та ін.).

О. Лурія підкреслював, що слово є найважливішою номінативною одиницею мови та входить в її лексичний склад. На думку вченого, без засвоєння лексичної системи мови неможливо оволодіти мовленням як засобом спілкування. Формування лексичного складу мовлення є важливим для становлення в дитини навиків спілкування і повноцінних уявлень про світ. Оволодіння значенням слова в онтогенезі відбувається через смисл, конкретний у кожній ситуації. Таким чином дитина засвоює як прямі, так і переносні значення слів, використовуючи їх у різних мовленнєвих ситуаціях. Найважливішими для формування семантичної сторони слова є практика мовленнєвого спілкування з дорослими, пізнавальна інформація про оточуючий світ, предметно-практична та ігрова діяльність. Разом із тим, засвоєння абстрактних, переносних значень передбачає регулярне цілеспрямоване навчання.

Учені відзначають, що словник дошкільників із ЗНМ досить бідний. У таких дітей спостерігаються труднощі в оволодінні семантики; порушення лексичної сполучуваності; недоліки словотворення та словозміни; використання слів у неточному значенні; заміна лексем, близьких за ситуацією та призначенням тощо.

Бідність активного і пасивного словника обмежує мовленнєві можливості дошкільника із ЗНМ, знижує розуміння зверненого до них мовлення, негативно впливає на формування їхньої пізнавальної діяльності, утруднює оволодіння писемним мовленням та ін.

Мета нашого наукового доробку – визначити зміст корекційно-логопедичної роботи з розвитку лексичного складу у старших дошкільників із ЗНМ.

Формуванню семантики під час розвитку словника у старших дошкільників із ЗНР передбачає: а) уточнення семантичного змісту і предметної відповідності слів пасивного словника; б) розширення обсягу лексикону; в) з'ясування семантики похідних слів; г) розвиток розуміння та диференціації словотвірних моделей; д) актуалізацію лексем в

експресивному мовленні. Корекційно-логопедичний вплив у процесі педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення активного словникового складу рідної мови, здійснюється поетапно. Ці етапи тісно пов'язані між собою та взаємозумовлені: перший – передбачає уточнення й актуалізацію словникового запасу дошкільників; суть другого – формування лексичної системності та структури значення слова, а також навиків словотворення; третій – це закріплення й автоматизація отриманих навиків у різних мовленнєвих ситуаціях.

На першому етапі необхідно проводити індивідуальні та підгрупові заняття, мета яких – об'єднання слів в тематичні групи за спільністю лексичного значення; асоціативний підбір визначень до слів і підбір іменників до визначення, підбір дієслів до іменників, а іменників – до дієслів; підбір синонімів, антонімів тощо.

Під час таких занять учитель-логопед вирішуватиме завдання по формуванню навиків словотворення, розширенню й активізація словника дошкільників. Так, для уточнення значення слів ефективними будуть вправи з підбору іменників до прикметників, прикметників – до іменників, іменників – до дієслів, дієслів – до іменників тощо.

Суть таких завдань полягає в асоціативному підборі до предметів ознак і дій і, навпаки, предметів – до ознак і дій. Крім розширення, актуалізації та активізації словника, використання прийому асоціацій сприятиме розвитку пам'яті та формуванню асоціативних лексичних зв'язків, що є важливим для дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

При здійсненні роботи із введення слова в систему лексичних зв'язків і формуванню його значення необхідно врахувати, що розвиток лексичної системності передбачає утворення семантичних полів за різними ознаками. Це активізує становлення у дітей мислительних операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та узагальнення.

Робота по формуванню і розвитку структури значення містить встановлення лексичних зв'язків на основі протиставлення й аналогії, тобто розвиток у дітей навиків підбору синонімів і антонімів. Важливим є також формування словотвірних навиків у різних частин мови – іменників, прикметників, прислівників.

Для засвоєння і закріплення дітьми синтагматичних зв'язків між словами пропонуються вправи на утворення словосполучень і простих речень. Саме формування синтагматичних зв'язків передбачає оволодіння словом у мовленнєвому потоці. На основі синтагматичних зв'язків кожне слово ніби витягує за собою із лексикона дитини інше, що означає облегшення та прискорення вибору найбільш точного слова. Це один із шляхів перетворення мовленнєвих навиків і умінь із автоматичного плану в довільний.

Отже, перелічені завдання і вправи створюють умови для подолання мовного і мовленнєвого недорозвитку та допомагають дошкільникам із загальним недорозвиненням мовлення підготуватися до навчання в школі.

РОЗВИТОК ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ ЯК ОСНОВА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Сюрвасева К. С., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Формування особистості дитини, виховання у неї якостей гуманістичної спрямованості та певної моральної позиції – складний педагогічний процес, в основі якого лежить правильний, гармонійний розвиток почуттів. У свою чергу цей процес тісно пов'язаний із розвитком у дітей дошкільного віку емоційного ставлення до навколишнього світу.

Унікальність дошкільного періоду порівняно з подальшими віковими етапами становлення особистості полягає в тому, що він створює основи саме загального розвитку

дитини. Формуються не лише ті якості, що взагалі характеризують поведінку дитини, її ставлення до довкілля, а й такі, що проектуються на майбутнє.

Основу гуманності, як риси особистості складають:

- гуманні почуття (співчуття, співпереживання, почуття справедливості, доброзичливість, турботливість, бажання допомогти іншій людині, зокрема, тому, хто менший, слабкіший; як правило гуманні почуття поширюються не лише на людей, а й на інших живих істот – рослини. тварин);
- уявлення людини про моральну цінність гуманних вчинків;
- гуманне ставлення людини до оточуючого, яке проявляється у власних вчинках (турботі про інших, допомозі, дієвому співчутті, вмінні радіти за інших тощо) та відповідній реакції на вчинки інших (оцінці).

У Базовому компоненті дошкільної освіти завдання виховання гуманності включені до змісту соціальної компетентності дитини. Соціальна компетентність включає навички відповідної поведінки, свідоме ставлення до себе як до рівної з іншими людьми особистості, інтерес до людей та спілкування з ними, співпереживання, співчуття, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки.

З огляду на мету гуманістичного виховання, важливо вирішити такі завдання:виховувати бажання здійснювати вчинки у відповідності з моральними цінностями: діяти по совісті, справедливо;розвивати здатність розуміти іншу людину, співпереживати, співчувати, співрадіти, бути терпимим;виховувати почуття власної гідності, впевненість у своїй поведінці у відповідності з моральними нормами, вміння відстояти власну точку зору.

Гуманістична спрямованість соціальної компетентності дошкільника може бути охарактеризована за такими складовими (за Т. І. Поніманською):

- пізнавальний компонент – рівень і зміст знань про людину, близьких та далеких дорослих людей, людей різного віку і статі (поінформованість);
- ціннісний компонент – ставлення до людини як найвищої цінності, повага до життя і діяльності, гідності кожної людини (гуманність);
- емоційний компонент – інтерес до людей, прагнення до спілкування, бажання бути схваленим іншими людьми, уміння співчувати, співпрацювати, розуміти емоції і почуття людей і керувати своїми почуттями в процесі спілкування (чуйність);
- оцінний компонент – вміння дати оцінку вчинкам людей та їх взаєминам, бути толерантним, прагнення справедливого ставлення до людей (справедливість);
- поведінковий компонент – оволодіння етичними еталонами поведінки і спільної з іншими діяльності, вміння пропонувати, надавати і приймати допомогу, здійснювати моральні вчинки за власною волею, вміння спілкуватися (моральна активність).

На думку Т.І. Поніманської, особливістю виховання гуманістичної спрямованості особистості є необмеженість певними формами освітньо-виховної роботи, місцем у режимі дня, тривалістю у часі. Дитина здобуває соціальний досвід постійно, а вихователь має постійно насичувати цей досвід гуманним змістом. Уся атмосфера дошкільного закладу, поведінка дорослих, спілкування, спільна діяльність дітей має сприяти збагаченню досвіду гуманної поведінки дошкільників Т.І. Поніманська зазначає, що гуманістичне виховання дітей вимагає актуалізації особистісної позиції педагога, адже сутність гуманізації виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку полягає, передусім, у розробці основ цілісного педагогічного процесу, який забезпечує: наповнення змісту виховання і навчання гуманістичними смислами; створення умов для активної творчої діяльності кожного вихованця в усьому її різноманітті з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, потреб; емоційний комфорт у спілкуванні та особистісну значущість особистості педагога для вихованців. Означені педагогічні умови уможливлюються переорієнтацію вихователів дошкільних закладів з навчально-дисциплінарної на особистісну модель взаємодії з дітьми. Це зумовлює необхідність ґрунтовного розроблення теоретичних засад системи підготовки педагога до виховання, заснованого на гуманістичних цінностях.

Отже, цілеспрямоване виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку у сім'ї, у дитячому садку є передумовою формування їх моральної активності – готовності до належної поведінки, вміння бачити необхідність своїх дій відповідно до норм гуманізму, домагатися утвердження їх у поведінці однолітків.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ САМООСВІТИ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Теслюк Р.-М. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі розвитку суспільства за умов постійних соціально-економічних і політичних дестабілізуючих криз важливою й такою, що відіграє особливу та фундаментальну роль у житті кожної людини, є вища освіта. Сьогодні вона не тільки виконує свою основну функцію – формування професіонала, а й для більшості молодих людей стає обов'язковим етапом у житті. Це гостро ставить перед нами проблему якості надання вищої педагогічної освіти.

Загалом проблема самоосвіти є багатогранною. Її значущість знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський), зарубіжній педагогічній науці (І. Герде, В. Оконь та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В. Буряк, В.Козаков й ін.). Питання професійної самоосвіти, зокрема застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності, самоосвіта педагога як умова вдосконалення його професійної діяльності розкриті М. Заборщиковою, Б. Зязіним, Д. Казихановою, І. Наумченко.

Професійне зростання спеціаліста, його соціальна необхідність, як ніколи залежать від уміння проявити ініціативу, вирішити нестандартне завдання, від здатності планувати і прогнозувати результати своїх самостійних дій. Це переорієнтовує самостійну роботу з традиційної мети – простого засвоєння знань, набуття вмінь та навичок, досвіду творчої і науково-інформаційної діяльності – на розвиток внутрішньої і зовнішньої самоорганізації майбутнього спеціаліста. А. Громцева розглядає самоосвіту як зумовлену самою особистістю систематичну пізнавальну діяльність із метою розвитку освіченості.

Самоосвіта – це особлива діяльність, яка має свою специфічну структуру, що відрізняється від навчальної діяльності та її самостійних форм основними компонентами-мотивами, завданнями, способами дій і контролю, які визначаються самим студентом. Як правило, в основі самоосвіти лежать мотиви життєвого значення, потреби, які не задовольняються в умовах школи чи вищого навчального закладу, більш зрілі способи роботи й контролю».

Професійна підготовка майбутнього вихователя має забезпечувати наявність у нього ціннісних орієнтацій, мотивів, внутрішньої потреби в систематичному оновленні й збагаченні професійних знань, усвідомлення ним особистісного та суспільного значення самоосвіти, розвинений емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів на шляху до опанування новими знаннями в процесі самоосвітньої діяльності.

У сучасних наукових джерелах прийнято вважати, що педагогічний талант – найвищий ступінь здібностей особистості, які забезпечують можливість найбільш успішного, творчого виконання педагогічної діяльності. Як бачимо, ключове поняття тут – «здібності».

У той же час поняття «педагогічна кваліфікація» означає підготовленість особистості до педагогічної діяльності, тобто наявність у неї спеціальних знань, умінь та навичок, що необхідні для здійснення цієї діяльності. Тут ключовим словом є «підготовленість». Порівнюючи ці поняття можна дійти висновку, що здібності особистості як індивідуальні її особливості, які є умовою успішного здійснення вчительської роботи, неможна звести тільки до знань, умінь на навичок, тобто таланту неможна навчити.

Для студента, як майбутнього вихователя, необхідне чітке усвідомлення того, що заклад вищої педагогічної освіти – це лише умова отримання освіти. Освіта вчителя залежить від його інтересів, установок, потреб, власної активності в оволодінні науковими знаннями та вміннями, цілеспрямованості, свідомості і наполегливості у розвитку в собі тих якостей, що утворюють особистість сучасного фахівця. Можливості ж самовдосконалення дуже значні. Гнучкість нервової системи дозволяє людині не лише змінити окремі риси її характеру, але видозмінити свою особистість в цілому.

Самовдосконалення – це свідома робота майбутнього вихователя з розвитку своєї особистості як професіоналу, що передбачає адаптацію власних індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і розвиток соціально-моральних якостей. Самовдосконалення майбутнього вихователя як і будь-який вид діяльності, має свою загальну структуру. Її основними компонентами є: мета, завдання, принципи, форми, методи, засоби та результат.

Важливу роль у самовдосконаленні відіграє ідеал, як уявлення про найвищу досконаліть, яка визначає певний спосіб і характер діяльності людини. Ним для майбутнього вчителя може бути як окрема особистість, так і спрямованість на досягнення конкретних результатів у професійній діяльності. На основі аналізу життя та професійної діяльності видатних педагогів щодо вдосконалення своєї особистості можна зробити висновок про те, що педагогічні здібності можна розвивати.

Систему методів самовдосконалення доцільно розглядати у послідовності, яка передбачає реалізацію процесу самовиховання на практиці, починаючи від виникнення потреби у його реалізації до досягнення тих чи інших результатів: самопізнання (самоспостереження, самоаналіз, самодослідження) та самооцінка; самостимулювання (самозаохочення, самокритика); самопрограмування; методи самовпливу (самоінструкція, самозаохочення, самоконтроль, самозвіт, самонавіювання, самонаказ, самопідпорядкування, самопримушення тощо).

Методи реалізуються на практиці завдяки використанню певних прийомів, зокрема: прийоми, спрямовані на використання інтелекту (особисті правила або девізи; самонагадування); прийоми, спрямовані на використання почуттів (самосхвалення, самозаохочення, самокритика, самоосуд, самопокарання); прийоми, спрямовані переважно до вольових зусиль та до практики поведінки (самообіцянка, самозобов'язання, клятва, намір, самопідбадьорювання, самозаборона).

Результатом професійного самовдосконалення є зміни, що відбиваються в особистість майбутнього вихователя завдяки реалізованим самовпливам. У цьому випадку студент педагогічного навчального закладу має вміти володіти своєю волею, управляти своїми емоціями, стримувати себе, підтримувати добрий, бадьорий настрій, виконувати особисті правила, режим дня тощо.

Таким чином, самовдосконалення – це свідома робота майбутнього вихователя з розвитку своєї особистості як професіоналу, що передбачає адаптацію власних індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і розвиток соціально-моральних якостей, основою яких є процеси самовиховання та самоосвіти.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ УМОВ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА І ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ

Улюкаєва І. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри дошкільної освіти

Бердянський державний педагогічний університет

Підготовка сучасного педагога, здатного здійснювати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні освітньо-виховні проблеми, вимагає особливих підходів до характеру його практичної та мислительної діяльності (А. Вербицький, М. Кларін, В. Сластьонін та ін.). Однак дані багатьох досліджень засвідчують, що для значної частини студентів і педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості інноваційної поведінки, так звана «інноваційна хвороба», яку викликає існуюча практика традиційного вузівського навчання, що не передбачає глибокого вивчення інноваційних процесів у сучасному освітньо-виховному закладі. Причини такої неадекватності, на наш погляд, полягають у наступному: інновації слабо представлені в освітніх цілях, у системі управління вищим педагогічним навчальним закладом, у відносинах «викладач – студент»; процеси оновлення недостатньо враховують потреби студентів (більше 40% студентів не задоволені освітою, яку одержують); у сфері професійно-педагогічної підготовки виявляється дисонанс між цінностями викладачів і студентів; недостатній рівень поінформованості і низька процесуальна готовність до інновацій, посилення екстернальності (орієнтації на зовнішні причини) викладача перешкоджає формуванню ставлення до професійної діяльності як педагогічної цінності; процес професійної підготовки майбутніх педагогів не орієнтований на забезпечення готовності до нововведень, що гальмує розвиток інноваційної поведінки.

Багато проблем, що постають перед педагогами в умовах інноваційного режиму, пов’язано і з низькою інноваційною компетентністю, яка визначається нами як система мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність використання сучасних педагогічних технологій у роботі з дітьми. За результатами дослідження І. Дичківської, компонентами означеної компетентності виступають:

1) поінформованість про інноваційні педагогічні технології;
2) грамотність у володінні їх змістом та методикою;
3) культура використання інновацій у навчально-виховній роботі з дітьми;
4) особистісна позиція педагога щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій.

Готовність ми розглядаємо як внутрішню силу, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога (І. Алексашина, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, С. Максименко, І. Підласий, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін.).

Специфіка науково-технічних, суспільно-політичних і соціокультурних перетворень, що визначають завдання, адресовані закладам дошкільної освіти, вимагає від сучасного вихователя уміння вирішувати цілий комплекс нових, не властивих йому раніше науково-теоретичних і практичних завдань. За нашим переконанням, педагог інноваційного спрямування повинен уміти реалізувати в рамках навчально-виховного процесу:

1) педагогічний гуманізм («прийняття» вихованців, довіра до них, повага їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);

2) емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, уміння стати на їх позиції);

3) співробітництво (поступове перетворення вихованців у «співавторів педагогічного процесу»);

4) діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, вести міжособистісний діалог на основі рівноправства, взаємного розуміння і співтворчості);

5) особистісну позицію (здатність творчого самовираження, за якою педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, яка має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій).

Аналіз актуальних протиріч масової педагогічної практики показує, що у сучасних умовах професійна діяльність педагога повинна носити інноваційний характер і відповідати основним принципам:

– принцип інтеграції освіти (передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями);

– принцип диференціації та індивідуалізації освіти (налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця);

– принцип демократизації освіти (дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи й творчості вихованців і вихователів, зацікавленої їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою).

Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну самого характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток різнобічної, творчої особистості, з урахуванням її індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей.

Отже, у структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності варто розглядати як показник його здатності нетрадиційно, по-новому вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ВСЕСВІТОМ

Форсюк О.С., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Останнім часом спостерігається підвищена увага до дослідницької діяльності у закладах дошкільної освіти, що свідчіть про актуальність цієї проблеми у дошкільній освіті.

Дослідницька діяльність визначається як організована педагогом діяльність дітей, у якій вони шляхом самостійного відкриття природи, рішення проблемних завдань, практично перетворювальних дій одночасно оволодівають новими знаннями, а також уміннями та навичками їхнього подальшого самостійного набуття.

Для того щоб підтримати пізнавальну активність на постійному рівні, необхідно спиратись на пізнавальний інтерес дітей. Пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку дитини, сприяє усвідомленій самостійності, викликає продуктивну роботу, змінює способи розумової діяльності, є умовою розвитку творчої особистості.

З метою діагностувати рівень пізнавальних інтересів та уявлень про Всесвіт дітей старшого дошкільного віку було організовано експериментальне дослідження на базі ЗДО №41 «Чомусик» міста Рівне у двох групах дітей старшого дошкільного віку №4 і № 8, яким було охоплено 68 дітей.

За результатами методики «Казка» виявлено, що 36,1% дітей КГ та 53,1% дітей ЕГ проявили інтерес до казки про незнайомий об'єкт, тобто виявили високий рівень розвитку допитливості, а 63,9% дітей КГ і 46,9% дітей ЕГ не зацікавилися новою казкою про космічний об'єкт, їх віднесено до групи дітей з низьким рівнем розвитку допитливості.

За методикою «Новий об'єкт» до підгрупи з високим рівнем пізнавального інтересу до природи належать 5,6% дітей з КГ та 3,1% дітей з ЕГ, до підгрупи з середнім рівнем 61,1% дітей КГ та 53,1% дітей ЕГ, у підгрупі з низьким рівнем 33,3% дітей КГ, та 43,8% дітей ЕГ.

За результатами дослідження за опитувальником «Знання про Космос» по блоку питань «Планета Земля» високого рівня досягли 58,3% дітей КГ та 62,5% дітей ЕГ. З блоку «Космічні об'єкти» на високому рівні 16,7% дітей КГ та 25% дітей ЕГ. З питань блоку «Космічні явища» до високого рівня зараховано лише 8,3% дітей КГ та 6,3%. дітей ЕГ. По блоку питань «Людина і Космос» високого рівня досягли 2,8% дітей з КГ та 6,3% дітей з ЕГ.

Основу формувальної частини експериментального дослідження склав тематичний тиждень «Подорож у Космос», розроблено також навчальний проект на тему «Безмежний Всесвіт» і створено в ЗДО куточок «Безмежний Всесвіт».

Ефективність проведеної нами роботи підтверджена результатами контрольного етапу експерименту, з використанням опитувальника «Знання про Космос». За його результатами середній рівень знань і уявлень дітей про космічні об'єкти і явища природи (з питань 4-х блоків) виріс в порівнянні з початковими результатами.

Застосування методики для виявлення найбільш значимих для дитини понять природи і соціуму дало змогу визначили, що рівень динамічних уявлень про природні об'єкти дітей помітно змінився: діти стали більш активними, з великим бажанням відповідали на запитання, давали повні відповіді.

За результатами методики «Чарівний будиночок» можна зробити висновок, що найбільшу кількість дітей (25%) привабила екскурсія у планетарій, вони бажали б побувати там. 18,8% обрали віконце, де хлопчик малює політ ракети у Космос. Це свідчить про наявність інтересу до космічної тематики і діяльності пов'язаної з отриманням нових знань про Всесвіт, виявом своїх вражень і ставлень до Всесвіту у власній продуктивній діяльності. Першість позицій у виборах зберігає ігрова діяльність дітей (15,6%). 12,5% виявили інтерес до милування рослинним світом та спостереження за об'єктами живої природи. Не надто велика кількість дітей обрала досліди з водою (9,4%), що показує необхідність використання методів та прийомів активізації пошуково-дослідної діяльності і заохочення дитячого експериментування.

Отже, організація дієвого пізнання природи старшими дошкільнятами у формі самостійної пошуково-дослідницької діяльності значно підвищує інтерес їх до таких компонентів природи, котрі в умовах репродуктивних методів навчання мало зацікавлюють дітей. Тому важливе місце повинні займати методи, які дозволяють самостійно набувати досвіду спілкування з природою.

РОЗУМІННЯ ДІТЬМИ ГЕНДЕРНО-ВІДПОВІДНОЇ ПОВЕДІНКИ

Хільчук В.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Розуміння гендерної приналежності впливає, як на психіку, так і на емоційну рівновагу і самопочуття людини. Ідентифікація та усвідомлення ідентичності відбуваються невпинно протягом усього життя, але більшість досліджень в цій області фокусується на підлітковому віці, який відомий кризами самосвідомості та самоствердження. Тим часом, дітям необхідно ще до школи здобувати знання про гендерно-рольові особливості, поведінку і очікування представників чоловічої і жіночої статі.

Метою дослідження було дослідити проблему розуміння дітьми гендерно-відповідної поведінки. У процесі дослідження були розглянуті суть і зміст гендерно-відповідної поведінки дітей дошкільного віку та проведені відповідні дослідження. У ході дослідження показано, що засвоєння гендерної ролі у дітей п'яти років виявляється через їхню

ідентифікацію з батьками, оскільки сім'я є найпершим і найважливішим інститутом гендерного виховання дитини. Саме тому роль батьків у формуванні статево-рольової ідентичності є визначальною, оскільки вони є основними та взаємодоповнюючими взірцями для наслідування. Важливим завданням дорослих є виховання особистісних якостей хлопчиків та дівчаток, які повинні відповідати їх статі. Зокрема для хлопчиків – виховання таких рис, як витримка, мужність, уміння захистити, допомогти, підтримати. У дівчаток, відповідно, – співчуття, доброта, відчуття краси і гармонії власного тіла.

Аналізуючи відповіді на запитання анкети, ми переконалися, що батьки проявляють активність у регулюванні зовнішньої сторони поведінки дітей, розуміють необхідність статевого виховання дітей, але часто стикаються із труднощами в правильному його здійсненні.

Тобто як показало дослідження, проблема статевого розвитку дитини досить актуальна для батьків, але не всі вони готові передати необхідні знання дитині, а саме дошкільнику, пояснити факт народження людини, розповісти йому про ідеальні образи чоловіка і жінки (поведінка, культура спілкування), а найголовніше, формувати все це у дитини з урахуванням її приналежності.

Аналіз результатів методики «Діагностика рівня соціалізації хлопчиків і дівчаток» показав, що серед досліджуваних дітей виявлено три рівні статево-рольової соціалізації хлопчиків і дівчаток. Зокрема, високий рівень виявлено у 20 % дівчат і 10% хлопців. Високий рівень: дитина чітко знає свою стать, називає її ознаки (атрибутивні і поведінкові), має уявлення про соціальні статево-рольові функції в майбутньому (буде мамою, татом, будівельником), називає ознаки еталонних фемінінних і маскулінних якостей хлопчика і дівчинки, усвідомлює незворотність своєї статі, виражає позитивне ставлення до себе як до хлопчика чи дівчинки (пишається приналежністю до своєї статі і виконанням соціально необхідних статево-рольових функцій), проявляє бажання бути хорошим хлопчиком (дівчинкою), виявляє позитивне ставлення до представників протилежної статі, проявляє певні «чоловічі» чи «жіночі» способи поведінки в різних ситуаціях.

Середній рівень виявлено у 20% дівчат і 30% хлопців: дитина знає свою стать, але має дуже мало знань про її ознаки як атрибутивні, так і поведінкові; має недостатні уявлення про соціальні статево-рольові функції в майбутньому, називає лише 2–3 еталонних якості хлопчика чи дівчинки, усвідомлює незворотність приналежності до певної статі, але досить легко погоджується на уявну зміну статі, усвідомлює свою статеву роль, але проявляє індиферентне ставлення як до своєї належності до неї, так і до відповідності еталонним якостям хлопчика чи дівчинки, виявляє ознаки негативного ставлення до однолітків протилежної статі, проявляє нестабільність в прояві маскулінних або фемінінних способів поведінки.

Низький рівень виявлено у 10 % дівчат і 10 % хлопців: дитина знає свою стать, деякі її атрибутивні і поведінкові ознаки, виявляє нестійкі уявлення про свої соціальні статево-рольові функції в сьогоденні і відсутність їх знань в майбутньому, не знає еталонних якостей хлопчика та дівчинки і відповідних їм способів поведінки, допускає можливість зміни статі, нерідко дає собі як хлопчику чи дівчинці негативні оцінки, проявляє негативне або недовірливе ставлення до представників протилежної статі.

Результати методики «Дослідження дитячої самосвідомості та статевовікової ідентичності» свідчать, що всі досліджувані хлопчики змогли правильно побудувати послідовність ідентифікації: немовля – дошкільник – школяр – юнак. Майже половина з них продовжили побудову послідовності та ідентифікували себе з майбутньою роллю чоловіка і жоден з них не ідентифікував себе, як людину похилого віку. Всі досліджувані дівчата, так само, як і хлопці, правильно побудували послідовність ідентифікації: немовля – дошкільниця – школярка – дівчина. Майже половина з них мала певні труднощі із ідентифікацією себе, як жінки і жодна з них не ідентифікувала себе із образом старої жінки.

В якості привабливого образу досліджувані діти частіше за все вказували образи школяра – 80% дівчат і 60% хлопчиків. Непривабливими образами діти вважали образи

старості – 100% дівчат і 80% хлопчиків. А 20% хлопчиків вважали за непривабливий образ – немовля.

Загальною характерною рисою для всіх досліджуваних дітей виявилась важлива, на наш погляд, тенденція обирати в якості «привабливого» наступну вікову категорію. Ця особливість відображає неусвідомлене прагнення дитини до росту і розвитку, готовність прийняття нової вікової і соціальної ролі.

ФОРМУВАННЯ ЛІЧИЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТФІЛЬМІВ

Ходоровська І. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Про необхідність цілеспрямованого математичного розвитку дітей дошкільного віку писали ще класики педагогіки (Я. Коменський, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, К. Ушинський, Ф. Фребель та ін.). Питання змісту і способів навчання дітей лічбі й формування елементарних математичних уявлень особливо гостро дискутувались в 30-50 рр. ХХ ст. у зв'язку з початком розробки психологічних основ методики формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку (Л. Виготський, Є. Крозакова, Г. Костюк, К. Лебединцев, Г. Леушина, Н. Макляк, Н. Менчинська та ін.)

Науковцями досліджувались різні питання, пов'язані з використанням медіапродукції в навчанні та вихованні дітей. В результаті були зроблені висновки, що сучасні мультимедійні технології здійснюють сильний вплив на засвоєння та сприйняття інформації (О. Араптанова, В. Коротова, В. Краєвський, Б. Лихачов, І. Лернер та ін.). Змістові аспекти впливу медіа та мультиплікації на особистість дитини вивчали також З. Алфьорова, М. Аромштам, І. Зубавіна, А. Ласманіс, Л. Лорензіні, Н. Маркова, О. Петрунько, В. Яковлєв та ін.

Павлюк Т.О. у своїх працях зазначає, що комп'ютер став незамінним засобом і інструментом, за допомогою якого навчання може стати більш цікавим, швидким і простим, а знання – більш глибокими. Мультимедійні технології мають на меті створення продукту, який містить колекції зображень і даних, що супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами. Особливого значення це набуває у процесі формування елементарних математичних уявлень.

Застосування мультфільмів як засобу формування лічильних умінь та навичок надає заняттю специфічної новизни, яка за своїм змістом і формою викладення надає можливість відтворити за короткий час значний за обсягом матеріал, деталізувати нечітко сформовані уявлення, поглибити здобуті раніше знання.

Ю. Глінчук вважає, що успішність використання мультфільмів у ролі дидактичного засобу при формуванні елементарних математичних уявлень зумовлена актуальністю мультфільмів для дітей дошкільного віку та їх наочністю.

Т. Кузнецова зазначає, що мультфільм поєднує в собі чинники, які сприяють довше утримувати увагу дитини. Це дає змогу досягти позитивних результатів в освітньому процесі дошкільників.

Отже, сучасні технічні засоби навчання дозволяють стимулювати розвиток мислення та уяви дітей, творчого засвоєння і використання інформації, формувати дослідницькі, пошукові уміння, уміння приймати оптимальні рішення, викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання.

Тому формування у старших дошкільників лічильних умінь та навичок із застосуванням мультимедійних засобів стає цікавішим, продуктивнішим і актуальним у наш час.

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Хрящевська М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Останнім часом гендерні дослідження стали невід'ємною частиною педагогічної науки. У працях українських і зарубіжних учених більшою чи меншою мірою висвітлена освітня проблематика, а саме: формування гендерної педагогіки (С. Бухен, К. Деріхс-Кунстманн, В. Кравець, П. Мільгоффер, Х. Фімер, Л. Штильова); гендерні аспекти навчання і виховання дітей дошкільного віку (В. Єремєєва, І. Клецина, Л. Попова, М. Ускембаєва, Т. Хрізман, Н. Шевченко); рівні можливості у суспільстві (Ш. Берн, С. Валь, І. Кон, Л. Міщик). Питання сучасних гендерних досліджень у педагогіці вивчали Л. Булатова, Я. Кічук, О. Луценко, А. Мітрофанова; питання виховання шанобливого ставлення до представників протилежної статі розглядали Г. Бреслав, В. Геодакян, Д. Ісаєв, В. Каган, Б. Хасан, А. Хрипкова.

Освітні заклади прийняли обов'язок щодо реалізації гендерної стратегії у навчально-виховні установи, згідно з Концепцією Державної програми гендерної рівності від 2005 року. На основі цієї Концепції відбуваються вагомі зміни, створюються певні умови для ефективного впровадження у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади гендерних знань, формування у дітей відповідних уявлень, умінь тощо. Глибинний сенс таких дій полягає передусім у розробці відповідного змісту щодо гендерного виховання підростаючого покоління, який має відповідати гендерній політиці держави.

Гендерний підхід в освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності, що дає надалі особистості велику свободу вибору, можливості для самореалізації, допомагає бути досить гнучкою і уміти використовувати різні можливості поведінки.

Упровадження гендерного підходу в педагогічну освіту слід розуміти як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної дитини, вивільнення мислення педагогів від статеворольових стереотипів. Справжня рівність нівелює стать, проте враховує в освітньому процесі специфіку життєвих інтересів та психологічних відмінностей дівчаток і хлопчиків, а також далеку від ідеальної гендерну ситуацію в українському суспільстві. Тому початкове формулювання проблеми гендеру в освіті полягає в аналізі уявлень і стереотипів, які мають місце в навчально-виховному процесі освітніх закладів.

Гендерний підхід у педагогіці є новим методологічним інструментом аналізу і проектування особистісних змін, який ґрунтується на врахуванні «фактору статі» у змісті освіті та характері міжособистісної взаємодії вихователь-дитячий колектив. У різних країнах він має різну назву: ґендерний аналіз, «ґендерні лінзи», ґендерний вимір, ґендерна інтеграція тощо. Український дослідник В. Кравець зазначає: «Гендерний підхід у педагогіці й освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності. Цей підхід дає людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки».

Потребу включення в педагогіку даного поняття сучасні науковці вбачають у тому, що сучасна освіта, зокрема дошкільна, повинна сприяти дітям у розвитку їхніх індивідуальних можливостей і якостей, створювати умови для самореалізації, незалежно від статі та існуючих упереджень, а для цього педагогічний колектив має володіти гендерною чутливістю та гендерним підходом у вихованні та навчанні дітей.

З огляду на це гендерний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим підходом, теорією гендерного виховання.

Саме на межі педагогіки і гендерної теорії сформувалася гендерна педагогіка як нова галузь педагогічної науки, яка базується на визнанні рівної цінності як чоловічої, так і жіночої особистості та на відсутності протиставлення та диференціації за ознакою біологічної статі.

Гендерний підхід у педагогічному процесі має принципове значення, оскільки ще у закладі дошкільної освіти, а потім у школі формується чимало уявлень щодо професійного самовизначення, життєвої стратегії, доступу до ресурсів влади, що мають у своїй основі соціостатеву орієнтацію. Така ж точка зору теорії гендерних схем, згідно з якою, звільнивши зміст освіти від існуючих упереджень та підготувавши нове покоління педагогів, можна виховати підростаюче покоління, позбавлене гендерних стереотипів.

Підсумовуючи викладене вище, гендерний підхід в освіті як механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості передбачає: відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка чи жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення гендерних стереотипів; врахування соціально-статевих відмінностей. Він є необхідною передумовою реалізації гендерного виховання і виступає складовою особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу.

Особистісно-орієнтована педагогіка передбачає гендерний підхід у вихованні кожної дитини, що наразі стає її головним напрямком.

Глобальними завданнями гендерного виховання на сучасному етапі є: формування правильного розуміння ролі чоловіка й ролі жінки в суспільстві та моделі правильної поведінки певної статі; прищеплення культури взаємовідносин статей та ін. А конкретизація завдань, які мають вирішувати педагоги дошкільного навчального закладу в процесі гендерного виховання дітей дошкільного віку визначається нами таким чином: виховувати у дітей стійкий інтерес і позитивне ставлення до себе як об'єкта пізнання, до рідних, близьких людей, бажання бути приємним партнером у спілкуванні з ними; поглиблювати знання про розподіл усіх людей на чоловіків і жінок, про зміст понять «хлопчик», «дівчинка», сприяти статевій ідентифікації; формувати здорове ставлення дітей до статевих відмінностей, до народження дитини; вчити реагувати на прояви сексуального розвитку дітей різних статей правильно і компетентно; підтримувати фізичне і психічне здоров'я дітей, радість світосприйняття, оптимістичне ставлення до навколишнього світу; розвивати уявлення про себе та інших людей як про осіб фізичних і соціальних – зі своїми недоліками, типовими й індивідуальними особливостями; створювати умови для набуття досвіду відносин з навколишнім світом у цілому і світом людей зокрема; стимулювати самостійність, уміння здійснювати мотивований вибір, віддавати комусь/чомусь перевагу; розвивати емпатію як якість особистості – вміння відчувати і розпізнавати стан і настрій людей, поводитися відповідно до них, керувати своїми емоціями і поведінкою; збагачувати свої знання про свою сім'ю, рід, сімейні реліквії, традиції; ознайомлювати з основними функціями сім'ї як психологічної групи і соціального інституту, з розмаїттям соціальних ролей, їх особливостями тощо; закладати основи виконання відповідних своїй статі соціальних ролей.

РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

Хрящевська Т.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є виховання у дошкільників ціннісного ставлення до природи, утвердження в їхній свідомості природи як універсальної цінності для життя людини і його рівноправного партнера, необхідності поважного, дбайливого, ставлення до неї.

Відомі педагоги і просвітителі (К. Ушинський, В. Сухомлинський, В. Бєлінський, О. Водовозова, Є. Тихеєва) пропагували ідеї щодо спілкування дітей з природою з метою формування їхнього світогляду. Ці вчені розглядали позитивний уплив наукових знань про природу на формування моральних якостей особистості, які визначають поведінку дітей у природі. Спілкування з природою викликає у малечі емоційний відгук, прояв симпатії до світу, прагнення наблизити його до себе, пізнати, зрозуміти; формує вміння і бажання активно берегти і захищати природу.

Одним із сучасних напрямів формування у дошкільників ціннісного ставлення до природи є мистецтво, його види й різновиди.

Як відомо, мистецтво – це одна з форм суспільної свідомості; вид людської діяльності, що відбиває дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів.

Історично склався відносно стійкий спектр видів мистецтва: архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-прикладне мистецтво, кіномистецтво, телебачення, література. Кожний з них освоює ту чи іншу сторону багатогранного людського буття і йому притаманна своя специфічна художньо-образна мова.

Виховання художнім словом призводить до великих змін в емоційній сфері дитини, що сприяє появі живого відгуку на різні життєві події, змінює його відношення до речей, перебудовує його суб'єктивний світогляд. Під час читання творів дитина уявляє певну картину, конкретну ситуацію, образ, переживає описані події, і чим сильніше ці переживання, тим багатше її почуття і уявлення про дійсність.

Особливо значний вплив на формування особистості дитини в розвитку творчої діяльності має музичне виховання. Це мистецтво, як і будь-яке інше здатне до всебічного впливу на дитину, спонукання до морально-естетичних переживань, до активного мислення. Крім цього, музика виступає як один з ефективних шляхів морального збагачення особистості дитини, активізації її розумової діяльності, підвищення життєвого тонусу.

Живопис наочно відтворює колористичне багатство дійсності, її просторовість і предметність, втілює широке коло уявлень про життя людей, суспільства і природи. Під час ознайомлення дошкільників з декоративним мистецтвом у них формуються знання та уявлення про таємниці розпису петриківських, опішнянських, костівських майстрів, особливості барв, квітів, орнаменту. Вихованці пізнають історію буття розпису від народження до теперішнього часу, з натхненням сприймають легенди і милуються рукотворною красою.

Дослідження вчених довели, що важливу роль в становленні дитини дошкільного віку відіграє мистецтво скульптури, яке сприймається при цілеспрямованому навчанні. Воно впливає на формування художніх смаків, духовних потреб, сприяє розвитку творчої активності особистості. Елементарні знання про скульптуру дають можливість дітям робити висновки, міркувати, порівнювати пластичні образи. Різноманітність скульптурних матеріалів (камінь, дерево, метал, кераміка тощо) значно збагачує сенсорний досвід дітей, а невеликі за розміром скульптури малих форм роблять її доступною для сприйняття кожною дитиною.

Широкі можливості щодо виховання та розвитку особистості дитини має архітектура. При сприйнятті творів архітектури у дошкільнят виникають різноманітні емоційні переживання, з'являється прагнення до творчої діяльності. Для старших дошкільників характерні неповні та поверхові уявлення про основні властивості архітектурних споруд, їх конструктивні особливості, засоби художньої виразності.

Таким чином, презентовані нами твори мистецтва, як засоби формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до природи, дозволяють дітям у лініях, фарбах, композиціях дізнаватися про почуття й помисли митця, зрозуміти, яку важливу роль відіграють художні засоби в створенні того чи іншого образу. Це розвиває в дітей інтерес до творів мистецтва, вони можуть охарактеризувати героїв, дати назву картинам, відчути ритм пісні, розказати емоції і переживання митця. Навчання включає розвиток уміння бачити,

чути і розуміти, а головне уміння розповісти про викликані враження. Паралельно йде робота щодо збагачення мовлення дітей виражальними засобами (метафорами, епітетами) розвитку вмінь будувати промову, використовуючи речення різних типів, дотримуючись структури.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ КРИТЕРІЙ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Цимбал-Слатвінська С., кандидат педагогічних наук, доцент
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

Готовність майбутніх логопедів до професійної діяльності має свою структуру. Одним із елементів цієї структури визначено інформаційно-компетентнісний критерій, який є сукупністю таких складників: способів пізнання навколишньої дійсності через сформованість розвинених пізнавальних умінь; знань сутності професійної діяльності, що дозволить майбутньому логопедові грамотно її здійснювати; професійних знань, необхідних для здійснення діяльності відповідно до специфіки майбутньої професії.

Цей критерій передбачає адекватне сприйняття, осмислення природних і соціальних процесів навколишнього світу (відображення, пізнання, моделювання). Він визначає систему знань як безліч пов'язаних між собою елементів, що становлять певне цілісне утворення і характеризуються такими якостями, як гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивність, прогностичність, цілісність. Включає здатність діяти з випередженням, що передбачає прогнозування і рефлексію, здатність передбачати події, передбачає цілепокладання, планування, програмування, проектування, вибір методів діяльності, управління.

Знання в першому значенні утворює зміст навчання. Студенти у процесі навчання мають отримати суму знань про корекцію порушення мовлення дітей. У рамках логопедичних дисциплін такі знання можуть бути поділені на власне наукові знання, що містять фундаментальні положення логопедії, та наукові відомості у вигляді поточної наукової інформації, що відрізняється меншою стабільністю. Студенти отримують також знання про способи (правила) корекції, яка їм знадобиться в подальшій практичній роботі.

Важливою характеристикою знань студентів є їх систематичність. Такі знання повинні в певній логічній послідовності охоплювати все основне в досліджуваній галузі, бути взаємопов'язаними і розкривати все істотне в кожному досліджуваному понятті.

Інформаційно-компетентнісний критерій включає спеціальні знання, що визначається в основному вимогами державних освітніх стандартів (про різні категорії дітей із проблемами в розвитку та основні напрями корекційної роботи з ними; про закономірності комплексного психолого-медико-педагогічного процесу діагностики, корекції і профілактики відхилень у розвитку дитини; про систему соціальних інститутів для надання дітям консультативно-діагностичної, корекційно-педагогічної, психологічної, реабілітаційної та іншої спеціалізованої допомоги; принципи й методику відбору дітей у спеціальні установи, зміст і форми логопедичної роботи з ними тощо).

У науковому обґрунтуванні спеціальної педагогіки поруч із філософськими, соціокультурними, економічними, правовими, медичними основами важливе місце займає система комп'ютерних знань. Тому важливим елементом інформаційно-когнітивного критерію майбутнього логопеда є технологічна, графічна й інформаційна грамотності, основними складовими компонентами яких є, у свою чергу, комп'ютерна та експлуатаційна грамотність.

О. Мартинчук, досліджуючи зміст і структуру професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда, пропонує до їх структури віднести такі складники: компетентність у діагностико-аналітичній, корекційно-розвивальній, дидактичній, виховній, консультативній, трансформаційній, конструктивно-організаторській, комунікативній діяльності.

Р. Султанова визначила склад ключових компетентностей, затребуваних у процесі підготовки майбутніх учителів-логопедів:

– організованість – здатність керувати своєю діяльністю з максимально ефективним результатом на основі самоконтролю, бути раціональним і планомірним;

– підприємливість – здатність до прояву професійного ентузіазму, ініціативи й самостійності, діяльності;

– соціально-професійна мобільність – готовність і здатність до швидкої зміни професії (перекваліфікації), адаптація до нових соціально-економічних умов на основі таких якостей, як пластичність, освіченість, адаптивність;

– комунікативність і здатність до кооперації, проявляються в умінні спілкуватися і співпрацювати в трудовому колективі, правильно висловлювати свої думки в усній і писемній формі, передавати інформацію на вербальному і невербальному рівні, умінні слухати і чути, входити в контакт із людьми; умінні працювати спільно з іншими людьми, підтримувати дух команди і взаємодопомоги;

– креативність – здатність створювати оригінальні ідеї, бути творцем;

– естетична чутливість – уміння бачити й відчувати прекрасне в реальній дійсності, створювати речі, що мають художню цінність;

– ручна умілість – як розвинений сенсомоторний апарат (окомір, координація, тактильна чутливість пальців тощо);

– спеціальна компетентність – характеризує рівень професійних знань та умінь за фахом і здатність постійно поповнювати багаж знань і застосовувати їх практично.

Отже, знання, вміння та спілкування студентів, насичуючись особистісним змістом, трансформуються на практиці у ключові професійні компетентності.

Показниками сформованості інформаційно-компетентнісного критерію готовності служать: повнота, глибина, системність, усвідомленість володіння знаннями, рівень засвоєння інформації, отриманої в інформаційно-освітньому середовищі, сформованість предметних, методичних, соціальних і особистісних компетентностей. Ці показники характеризуються такими ознаками: знання закономірностей психічного розвитку та індивідуально-психологічних особливостей дітей з порушенням мовлення; знання індивідуальних особливостей дітей з порушенням мовлення і методів роботи з ними; знання теорії соціально спрямованої корекційно-педагогічної діяльності майбутніх логопедів, знання особливостей, форм і основних напрямів взаємодії фахівців у корекційних організаціях різної спрямованості; знання нормативно-правової бази діяльності логопеда, здатність отримувати інформацію, запитувати різні бази даних, опитувати оточення, консультуватися в експерта, працювати з документами і класифікувати їх; системне володіння професійними компетентностями, необхідними в реалізації соціально-педагогічного складника професійної діяльності логопеда; прояв уміння організовувати спільну діяльність і міжособистісну взаємодію суб'єктів інформаційно-освітнього середовища.

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Цимбалюк В. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Діти – це найбільше щастя та радість у нашому житті. Для того щоб вони виросли справжніми людьми, дорослим потрібно вкласти багато сил, терпіння, мудрості, любові і доброти в серця дітей. Однозначно, виховання – це важка справа. Але від того, як саме виховується наше майбутнє покоління, залежить майбутнє усієї нашої країни.

Категорія «цінність» має різноманітні значення. Вперше це поняття було введене в філософську лексику в 60 рр. XIX ст. Німецький філософ і фізіолог Р.Лотце теоретично обумовив ціннісну сферу від явищ дійсності. В міжнародній енциклопедії соціальних наук відмічається, що концепція цінності вперше згадується в теорії праці, розробленій англійським економістом А.Смітом і Д.Ріккардо.

Дошкільне дитинство – це період засвоєння норм моралі і соціальних засобів поведінки. Коли дитина починає активне життя в людському суспільстві, вона стикається з великою кількістю проблем і труднощів. Вони пов'язані не тільки з тим, що дитина мало знає про цей світ, а вона повинна і хоче його пізнати. Дитині, що тільки починає пізнавати оточуючий світ, дуже потрібні книги, які готують її до активного життя в суспільстві. Твори дитячої літератури, проходячи крізь уяву і серце юного читача, пробуджують в ньому співчуття до доброго і прекрасного, розширюють загальний кругозір, вчать любові й відданості, чесності та наполегливості. В процесі цього пізнання дитина стає особистістю, зі своїм світоглядом, зі своїм розумінням добра і зла, зі своїми реакціями на вчинки інших і власною поведінкою.

Важко уявити собі дошкільне дитинство без книги. Супроводжуючи дитину з перших років її життя, художня література впливає на розвиток і збагачення мовлення дитини: вона виховує уяву, дає прекрасні зразки рідної літературної мови. Слухаючи знайому казку, вірш, дитина переживає, хвилюється разом з героями. Так вона вчиться розуміти літературні твори і з допомогою цього формується як особистість. Художня література має велику перевагу серед мистецтв, як засобів гуманних почуттів та формування духовних цінностей. Ця перевага виявляється і в можливості активно впливати на почуття і розум дитини, розвивати її емпатійність, емоційність. Недостатній розвиток цих якостей призводить до штучного обмеження можливостей дитини, вихованню людини, яка не відчуває, не розуміє, не співпереживає.

Вже в старшому дошкільному віці діти здатні розуміти зміст, ідею, і подальше знайомство з літературними творами буде спиратися безпосередньо на фундамент, який дорослі закладають в дитинстві. Коли дитина читає книгу вона бачить перед собою певну картинку, конкретну ситуацію, образ, переживає описані події і чим сильніше її переживання, тим багатше її почуття і уявлення про дійсність. Дитина як би входить всередину подій художнього твору, і стає як би його учасником, переживаючи при цьому різні емоції та почуття.

Видатні представники прогресивної педагогічної думки, письменники та громадські діячі: Х. Алчевська, С. Васильченко, Л. Глібов, М. Горький, Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Корф, М. Коцюбинський, А. Макаренко, С. Миропольський, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, Л. Українка, К. Ушинський, І. Франко, Т.Шевченко вказували на важливість виховання дітей і молоді засобами художнього слова. Адже література як вид мистецтва покликана донести до читача, що саме з неї людина плекає високі духовні цінності, почуття прекрасного, гуманізм, патріотизм. І однією з найбільш органічних складових художньої літератури є саме дитяча література, адже вона несе у собі потужний виховний потенціал і сприяє становленню й розвитку підростаючої особистості.

З педагогічних позицій проблему цінностей розглядали Ш.Амонашвілі, Н.Асташова, Б. Гершунский, Н. Дереклеєва, М. Казакіна, В. Караковський, Н. Нікандров, Л. Новікова, Н. Щуркова та ін. Проблема ціннісних орієнтацій відображалася в роботах І. Кона, О. Леонтьєва, А. Маслоу, А. Петровського, К. Роджерса, С. Рубінштейна та ін. У роботах І. Афанасьєвої, О. Дробницкого, А. Здравомислова, В. Осовського, В. Тугаринова були досліджені теоретичні основи формування ціннісних орієнтацій особистості. В теорії навчання і приватних методиках, проблема цінностей була розглянута Н.Дереклеєвою, І.Колесниковою, Б. Кругловим, Д. Леонтьєвим, К. Платоновим, Н. Щурковою та ін.

Художня література використовується як засіб розвитку людяності, гуманних почуттів особистості: добра, справедливості, почуття обов'язку. Зокрема О.Хролець

зазначає, що дитяча література забезпечує перехід гуманістично-ціннісних орієнтацій у внутрішнє надбання особистості.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень з порушеної теми, на сучасному етапі недостатньо з'ясовано сутність дитячої літератури як засобу формування цінностей у дітей дошкільного віку. Можна сказати, що ця проблема є досить актуальною і вимагає достатньої уваги й осмислення, адже дитяча література, а особливо читання як процес відіграють провідну роль у формуванні особистості, у створенні системи загальнолюдських цінностей.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я» У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Цинко К.Б., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Косарєва О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Розвиток уявлень про себе є важливою основою усвідомлення дитиною себе у цьому світі, виділення своєї цінності, унікальності і зв'язку з іншими людьми за допомогою включення дошкільника в активну дію. Включення дитини в спеціально організований процес спілкування з близькими дорослими і однолітками створює умови для розвитку уявлень про себе у дітей.

Образ-Я, як афективно-когнітивне утворення є важливою складовою особистісного становлення дошкільника. У ньому, у нерозривній цілісності представлені знання дошкільника про себе і ставлення до себе. Афективна частина образу-Я - це самооцінка дитини, натомість когнітивна - її уявлення про себе.

В умовах ЗДО важливе значення для формування позитивного образу «Я» має організована ігрова діяльність. Головна перевага ігрової діяльності полягає в тому, що вона має найближче відношення до потребо-мотиваційної сфери дитини. В грі виникає нова форма бажання. Дитина вчиться бажати і співвідносити своє бажання з ідеєю, з фіктивним «Я» (тобто з іншим, втіленим в ролі). Ще один найважливіший момент полягає в тому, що в грі дитина усвідомлює своє «Я». Створюючи фіктивні точки ідентифікації і співвідносячи себе з ними, вона виділяє себе і освоює своє «Я». У грі, завдяки розбіжності смислового і видимого поля, стає можливою дія від власного задуму, тобто від узятої на себе ролі (іншого «Я»), а не від ситуації. Адже дитина, як би емоційно не входила в роль, все ж почуває себе самою собою. Вона дивиться на себе через роль, яку взяла, тобто через дорослого (чи будь-якого героя), і виявляє, що вона зовсім не дорослий. Свідомість себе як дитини, тобто свого місця в системі громадських стосунків, відбувається через гру.

Таким чином, найважливіша функція індивідуального досвіду полягає в забезпеченні когнітивної частини образу самого себе фактичними знаннями про себе, свої здібності і можливості дошкільника.

Експериментальне дослідження значення ігрової діяльності у становленні образу «Я» старшого дошкільника проводилося на базі ЗДО № 3 м. Березне Рівненської обл. В дослідженні брало участь 50 дітей старшого дошкільного віку та 4 вихователі. На констатувальному етапі дослідження ми використали ряд методик: опитування «Який я?» , проективна методика де Греефе та «Автопортрет», модифікаційний прийом С. Якобсон, В. Щур, методика Рєпіної Т.О. «Вивчення самооцінки та оцінки особистісних якостей дітей групи», опитування дітей та спостереження за ігровою діяльністю старших дошкільників.

Результати констатувального етапу дослідження дозволили виокремити основні групи дітей відповідно до домінуючих проявів образу «Я»:

– першу групу (12 % дітей ЕГ та 16 % дітей КГ) ми її назвали з «позитивним образом-Я» - складають дошкільники, що вирізняються стабільністю у проявах «Я»-образу. Їм притаманні чіткі усвідомлені уявлення про себе. Характерним є змістовна диференціація

образу: виокремлення особистісних властивостей, якостей та ідентифікація їх наявності чи відсутності у себе та інших дітей.

– у другій групі (80% –ЕГ та 76 % – КГ), умовно названій «нестійкій образ-Я», - діти з недостатньою орієнтацією і стабільністю в уявленнях про себе. Висловлювання або неоднозначні, або неконкретні. Недостатня змістовна диференціація образу себе (виокремлення особистісних властивостей та якостей, що відображають різні аспекти «Я», їм притаманна нечіткість, не аргументованість).

– у третю групу (8% ЕГ та КГ) – увійшли діти з явною нестабільністю у проявах «Я»-образу, з нерозвинутістю їх як суб'єктів самосвідомості. Ця група отримала назву «неусвідомлений образ-Я». Для них характерна проста, недиференційована змістовна основа образу: відсутність чітких уявлень про себе і свої можливості; відсутність відокремлення «Я» від конкретних умов і близького оточення; відсутній зміст, пов'язаний зі ставленням до себе як до суб'єкту, крім усвідомлення власних бажань.

З метою формування позитивного образу «Я» з дітьми експериментальної групи була проведена система роботи, що включала в себе: різноманітні психотехнічні ігрові методики, прийоми, ігрові тренінги, творчі ігри, ігрові заняття. Система роботи, спрямована на формування позитивного образу «Я», передусім мала на меті покращення самопізнання.

Контрольний етап дослідження передбачав повторну діагностику з метою виявлення змін у сформованості образу «Я» у старших дошкільників. Можемо стверджувати, що проведена система роботи з використанням ігрової діяльності для формування позитивного образу «Я» старших дошкільників виявилася ефективною. А саме: на 52 % збільшилася кількість дітей з «позитивним образом «Я» в ЕГ, тоді як в КГ лише на 4%; жодної дитини не виявлено з «неусвідомленим образом «Я» в ЕГ, в КГ позитивних змін не відбулося.

Ігрова діяльність сприяла формуванню позитивного Я-образу дітей за рахунок того, що створювала позитивний фон, утвердила власну гідність дітей, дозволила зрозуміти цінність свого імені, прийняти свій зовнішній образ, розвинули у дитини особисті домагання, викликала відчуття психологічної безпеки, емоційного прийняття дитини іншими дітьми, та визнання її чеснот і досягнень значущими для неї людьми, сформувала адекватну самооцінку дітей, збагатила індивідуальний досвід новими знаннями про реальні межі своїх сил, надала впевненості у собі.

ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Чепурко Г. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Джеджера К. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Переорієнтація українського суспільства на ринкові відносини призводить до виникнення та розвитку відносно нових для нього конкурентних явищ та певної ціннісно-смислової невизначеності пов'язаних з ними регулятивів. У цих умовах цілком ймовірною є загроза посилення впливу на свідомість людини індивідуально-споживацьких цінностей, а в її поведінці з'являється все більше байдужості, егоїзму, агресивності, жорстокості. Натомість нівелюється значення такої якості ставлення до людей, як добросердність, співчутливість, турботливість, милосердя, допомога. У зв'язку з цим важливим є збереження здатності людини виявляти гуманність щодо інших та до себе.

Зазначена потреба отримала втілення в ідеях гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Кононко, Т. Пониманська, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська), у світлі яких «головною педагогічною цінністю стає конкретна людина з її унікальним внутрішнім простором та індивідуально-специфічним процесом пізнання», набуває вирішального значення виховання свідомого ставлення дитини до навколишньої дійсності, та вироблення гуманної поведінки особистості.

Проблема формування гуманної поведінки є особливо актуальною для дошкільної освіти, коли, як стверджують дослідники (Л. Артемова, В. Котирло, Т. Фасолько), дитина пізнає світ моральних норм, які поступово утворюють основу для нормативної регуляції і спонукають до гуманних дій і вчинків. Пріоритетність цього освітнього завдання аргументується об'єктивною необхідністю «створення у суспільстві моральної атмосфери, яка сприяла б утвердженню в усіх ланках суспільного життя гуманного ставлення до людини, вимогливості до себе та інших, чесності, довір'я, поєднаного з високою відповідальністю», що потребує гнучкого реагування педагогів на сучасні соціокультурні запити щодо виховання підростаючого покоління.

У зв'язку з цим у педагогіці активно розробляються питання, які розкривають різноманітні аспекти виховання гуманної поведінки дошкільників, а саме: виховання основ гуманізму (Н. Гордій, І. Корякіна), гуманних взаємин (А. Гончаренко, В. Котирло, Ю.Приходько, Т. Титаренко), гуманних почуттів (О. Вовчик-Блакитна, О. Долинна, С. Кулачківська, С. Ладивір, А. Федорович), гуманістичних якостей (І. Княжева, М. Воробйова, І. Дьоміна, Т. Пономаренко). Сутність гуманної поведінки та можливості її виховання у дітей старшого дошкільного віку є предметом наукового аналізу Л. Врочинської, Н. Кравець, Н. Цуканової.

Трактування гуманної поведінки базується на філософському осмисленні (М. Гайдеггер, Ж.-П. Сартр, О. Токман, Е. Фромм) феномена гуманізму, що у сучасній інтерпретації є сукупністю поглядів, які не лише «виражають гідність і цінність людини, її право на вільний розвиток, який стверджує людяність у відносинах між людьми», але й відображають зосередженість на майбутньому людини і людства, на створенні умов для «розвитку всіх потенцій людського духу і розуму» шляхом утвердження антропометричних ціннісних універсалій морального ставлення людини до світу і до себе: .гідності, справедливості, рівноцінності людей, свободи, моральної відповідальності, поваги до культурних традицій, здорового способу життя тощо.

Відповідно слушним бачиться висновок Л. Врочинської про те, що гуманну поведінку треба розуміти «як синтез гуманних уявлень, почуттів, мотивів, а відтак – вчинку на основі засвоєння цінностей гуманізму і формування морального досвіду» і водночас – як моральну цінність, конкретизовану у відповідних правилах поведінки стосовно себе та інших людей (у дошкільників – до найближчого оточення, а згодом – до ширшого соціального довкілля.

Загальні орієнтири виховання гуманної поведінки дитини окреслені у працях вчених, присвячених проблемі гуманістичного, зокрема особистісно-орієнтованого виховання (І. Бех, Л.Бобко, А. Вірковський, І. Кіреєв, П. Перепелиця, Т. Поніманська), заснованого, на думку І. Беха, на законах випереджального морально-духовного розвитку, розвитку вищих емоційних переживань та занурення в емоційні стани, оволодіння людським знанням в контексті людської культури, піклування людини про навколишній матеріальний і соціальний світ, ідентифікації вихованця зі значущим дорослим.

Виходячи з цих засад, Л. Врочинська розробила досить стрункy модель виховання гуманної поведінки старших дошкільників, орієнтовану на взаємодію закладу дошкільної освіти з батьками. Виходячи з потреби дітей у різних видах активності, автор пропонує розширювати їх знання про гуманну поведінку, використовувати отримані знання в реальних діях та вчинках, аналізувати їх разом з дорослими, використовуючи засоби спілкування, гри, навчання, читання художньої літератури.

Позитивним у цій моделі бачиться те, що активним учасниками процесу виховання зазначеної якості є як діти, так, і дорослі (вихователі і батьки). Ми цілком погоджуємось з думою дослідниці про те, що така взаємодія – «об'єктивна необхідність, яка існує вже через те, що педагогів і батьків об'єднує одна мета – виховання духовно-моральної особистості».

Водночас бачиться доцільним зауважити, що нерідко правила гуманної поведінки сприймаються дошкільнятами як певна формальність, що відтворюється в контрольованих з боку дорослих діях та очікуваних оцінках стандартних ситуацій життєдіяльності. Тому особливим важливим, на наш погляд, є створення ситуацій переживання вихованцями

гуманних почуттів, їх мотивування до гуманних вчинків, засноване на потребі творити добро.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КАРТИНИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Черняк Л.Л., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Завдання розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в закладі дошкільної освіти.

Навчання зв'язному мовленню одночасно є і метою, і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. З допомогою добре розвиненого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості.

Проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей завжди знаходились у центрі уваги педагогів і лінгводидактів, а саме: А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Варзацької, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Орланової, С. Русової, В. Сухомлинського, Є. Тихеєвої, Л. Федоренко, Н. Хорошковської та ін.

Ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є дидактична картина. Вона викликає у дітей бажання поговорити про зображену ситуацію, наштовхує їх на розповідь, активізує досвід, у дітей з'являється потреба висловитись, розповісти про свої спостереження, враження. За даними досліджень З. Істоміної, Е. Короткової, Н. Орланової, картина є стимулом для розвитку складнішого виду мовленнєвої діяльності, яким є творче розповідання.

Розповідання за картиною – це складна розумова діяльність, в якій мають місце аналіз, синтез, порівняння, умовивід. Навчання дітей розповіді за картиною позитивно впливає на поведінку дітей, на вироблення в них якостей, необхідних для успішного навчання в школі. У дітей виникають інтерес до занять, вимогливість до себе, здатність уважно стежити в процесі занять за вказівками вихователя і мовою товаришів, прагнення до самостійності, вимогливість до своєї мови і мови інших, самокритичність та інші якості. За допомогою картини здійснюються також виховні завдання.

У методиці розвитку мовлення дошкільників виокремлюють кілька видів занять зі складання розповіді за змістом картини, які подають за ступенем ускладнення: 1) складання розповіді-опису предметної картини; 2) складання сюжетної розповіді за змістом картини; 3) порівняльний опис двох картин; 4) розповідання за серією сюжетних картин.

Методика проведення кожного з цих видів занять має свою специфіку, проте обов'язковим є дві структурні частини – організація сприймання, розглядання дітьми картини та навчання розповідання за її змістом. Продуктивність другої частини заняття цілком залежить від результативності першої, тобто від того, наскільки ефективно був організований процес сприймання. Щоб правильно керувати розумовою та мовленнєвою діяльністю дітей на цих заняттях, педагог має оволодіти методикою навчання дітей виділяти картини та методикою навчання розповідання за її змістом.

Отже, дослідження науковців та аналіз практики роботи вихователів показує, що дидактична картина є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Поступове ускладнення завдань, ретельний підбір методів і прийомів роботи роблять процес навчання дітей розповідання засобами дидактичної картини доступним, цікавим і ефективним.

РОЛЬ ІГОР У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ

Чучак К.О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Гра – новоутворення і провідна діяльність всього дошкільного дитинства. І саме в грі відбувається перебудова усіх пізнавальних процесів дитини і розвиток «зон її найближчого розвитку» (тобто всього того, що дитина сьогодні може виконати за допомогою дорослого, а завтра уже може це виконати самостійно), включаючи її поведінку і мовлення.

Гра проявляється як самостійна діяльність в той момент життя дитини, коли вона не зайнята жодною іншою, суспільно корисним видом діяльності. Недорозвиток гри у цей період, на думку Д. Ельконіна, А. Рояк, наносить психічному розвитку дитини непоправну шкоду. Це пов'язано з тим, що в грі (за рахунок «зон найближчого розвитку») відбуваються розвиток усіх видів пам'яті, довільної уваги і довільної поведінки, мислення, у тому числі просторової, зорово-моторної координації і тонкої моторики руки, мовлення і уяви.

Саме тому, досить часто багато дошкільників психологічно не готові або неправильно підготовлені до навчання в школі. При цьому побутує уявлення, що готувати дитину до школи – це значить навчити її рахунку, письму, читанню. Більшість вихователів і батьків взагалі заперечують гру у справі підготовки до школи.

Психологічна готовність до школи забезпечує перехід від провідної ігрової діяльності до провідної навчальної. Психологічна готовність формується в грі. Якщо дитина не освоїла в достатній мірі різноманітні види ігор, вона не може добре і без труднощів навчатися.

На думку В. Горбатих, адаптація вчорашніх дошкільників до умов шкільного навчання буде успішною, якщо їх повсякчас супроводжуватиме гра – знайома, бажана, емоційно тепла, яка не втратила своєї значущості навіть за умов зміни провідного типу діяльності.

Готуючи дитину до школи, треба насамперед навчити її зосереджуватись на виконанні завдань під час гри. У грі відбуваються основні зміни в психіці дитини, вибудовуються основні форми взаємин з оточуючими.

Як зазначає Н. Круглова, у грі вперше з'являються навчальні мотиви, що стимулюють діяльність, процесуально не завжди привабливу. Іншими словами, в надрах ігрової мотивації зароджується навчальна мотивація, що стимулює діяльність не заради процесу, а заради результату у вигляді конкретних знань, умінь, навичок, що дозволяють задовольняти інші потреби дитини, що розвиваються (пізнавальну, у визнанні, в новому статусі тощо).

Т. Пониманська розглядає, будівельно-конструкційні ігри як різновид творчої гри, оскільки, крім певних знань, моторних, сенсорних навичок, моральних і вольових якостей, вони потребують активної роботи дитячої уяви, нешаблонного мислення, уміння знаходити оригінальні рішення, ініціативно діяти у незвичних ситуаціях. Під час будівельно-конструкційних ігор усі ці якості динамічно розвиваються і випробовуються дітьми в єдності та взаємодії. Саме ці якості і необхідні для успішного навчання в школі.

У дослідженні А. Бондаренко, дидактична гра представляє собою багатопланове, складне педагогічне явище: вона є і ігровим методом навчання дітей дошкільного віку та засобом всебічного виховання особистості дитини. Дидактична гра дозволяє значно підвищити ефективність освітньо-виховного процесу, у тому числі в психологічному розвитку дітей.

Сюжетно-рольові, творчі ігри – це ігри, які придумують самі діти. В іграх відображаються знання, враження, уявлення дитини про навколишній світ відтворюються соціальні відносини. Для кожної такої гри характерні: тема, ігровий задум, сюжет, зміст і роль. В іграх проявляється творча уява дитини, яка навчається оперувати предметами та іграшками як символами явища навколишнього життя, придумує різноманітні комбінації

перетворення, через взяту на себе роль виходить з кола звичної повсякденності і відчуває себе активною «учасником Життя дорослих» (Д. Ельконін).

В іграх дитина не тільки відображає навколишнє життя, але і перебудовує її, створює бажане майбутнє. Як писав Л. Виготський у своїх роботах, «гра дитини є не простим спогадом про пережите, а є творчою переробкою пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, що відповідає запитам і потягам самої дитини». У грі всі сторони особистості дитини формуються в єдності та взаємодії. Гра займає особливе місце в системі фізичного, морального, трудового та естетичного виховання дошкільників. Гра має важливе освітнє значення, вона тісно пов'язана з навчанням на заняттях, зі спостереженнями повсякденному житті.

Діти захоплено грають у будь-які ігри, тому використання ігрової форми завдань часто призводить до того, що діти навіть не помічають впливу дорослих на їх навчання і виховання. Вони захоплені самою грою, їм просто цікаво. Але непомітно для себе, під час такої гри дошкільники порівнюють, лічать, запам'ятовують, вирішують логічні завдання і пізнають багато нового.

Отже, дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи. Все це й доводить актуальність та практичну значущість піднятої проблеми.

ПРІОРИТЕТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Шадюк О.І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Пономансмької

Рівненський державний гуманітарний університет

Неперервний розвиток мережі закладів дошкільної освіти в нашій країні вимагає все більшої кількості спеціалістів в галузі дошкільної освіти. Закладу дошкільної освіти потрібні кваліфіковані вихователі, люди великої душі, які любили б дітей, свою професію, гордилися б нею.

Сучасний педагог має глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку. Тільки в культурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, створювати нові інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство. Особливої актуальності саме сьогодні набуває теза «Від людини освіченої – до людини культурної» (І.Бех, О.Савченко, А.Соколов), що визначає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності.

Необхідність формування професійної культури студентів педагогічних закладів вищої осіти зумовлена зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної, спеціальної і педагогічної підготовки випускників, потребами в постійній професійній самоосвіті й самовихованні, підготовкою майбутніх фахівців до професійного компетентного входження до ринку праці, що потребує готовності й уміння майбутніх вихователів утілювати в життя гуманістичні ідеї, становлення системи сучасних і соціально значущих цінностей у структурі особистості, здатності створювати й передавати цінності. Виявлення й оцінка ціннісних пріоритетів сучасного педагога, розвиток його аксіосфери, аксіологізація професійно-педагогічної діяльності, розробка інваріантного ядра ціннісноорієнтаційних якостей особистості майбутнього вихователя, дослідження специфіки ціннісних орієнтацій у процесі його професійної підготовки – питання, які набувають на сьогодні стратегічного характеру і є одними з найважливіших й актуальних завдань вищої педагогічної школи.

Завданням закладу вищої освіти є виростити нове покоління педагогів дошкільного профілю, спроможне працювати з дітьми на демократичних засадах, щоб підготувати їх до

життя в демократичному суспільстві. Розв'язання цього завдання має здійснюватись такими пріоритетними напрямками: завдяки структурній організаційній перебудові системи професійної підготовки фахівців, аксіологічний зміст роботи зі студентами, які в майбутньому здійснюватимуть роботу з дітьми та дорослими, а також, гуманізація навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти.

Один з підходів до виховання молоді – це створення системи ідеалів, норм, цілей і понять, спираючись на які молодь будує своє життя. Цю ієрархічну систему називають цінностями виховання. Людина здійснює свою діяльність у різних сферах – особистій, родинній, громадянській, національно-державній, вселюдській. Ці сфери підпорядковані одна одній і відповідно до них отримуємо шість груп цінностей, а саме: цінності особистого життя; цінності родинного життя; громадянські цінності; національні цінності; абсолютні вічні цінності; професійні цінності до яких ми відносимо педагогічні.

Педагогічні цінності, як і будь-які духовні цінності, стверджуються у житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних і економічних відносин у суспільстві. Останні суттєво впливають на розвиток педагогіки і освітньої практики. Із зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства і особистості трансформуються і педагогічні цінності.

Необхідність і важливість виховання наймолодших кваліфікованими вихователями безсумнівна, а виростити такого педагога здатна збалансована система підготовки спеціалістів дошкільної освіти.

Педагогічний підхід до цінностей представлений працями О.Бондаревської, Г.Ващенка, О.Вишневського, П.Ігнатенка. Взагалі проблема формування системи цінностей майбутнього вихователя порушується у зв'язку з вирішенням таких питань, як: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М.Євтух, Н.Крилова, І.Смолюк, Р.Скульський, Г.Шевченко); формування особистості вихователя в системі вищої педагогічної освіти (І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін, В.Тамарін, Є.Шиянов, О.Щербаков); формування професійно-педагогічної культури майбутніх вихователів (В.Гриньова, В.Зелюк, І.Ісаєв, Т.Левашова, Л.Нечепоренко).

Окремим питанням формування системи цінностей майбутнього педагога присвячені праці В.Кузнецової, Л.Настенко, І.Слоневської. В.Сластьонін і Г.Чижакова досліджують проблему цінностей вихователя в контексті педагогічної аксіології як міждисциплінарної галузі педагогічних знань. Історичний аспект розвитку цінностей в освіті знайшов своє відображення в працях Н.Ткачової.

Цінності, виступаючи одним з найважливіших особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всю її життєдіяльність. (Б.Ананьєв, І.Бех, С.Рубінштейн).

Якщо ми справді хочемо, щоб наша освіта була якісною, ми маємо орієнтувати її учасників на таку мету, як покращення якості життя у будь-яких сферах – духовній, матеріальній, політичній, психологічній, технологічній. А починається досягнення цієї мети з позитивної трансформації цінностей – переходу від демонстрації себе – до усвідомлення необхідності ефективного виконання завдання як ментальної риси.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ БЕРЕЖЛИВОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Швець Н. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі процес економічної соціалізації дошкільників характеризується відсутністю єдиного погляду на її необхідність. Про це свідчать постійні дискусії, що розгораються серед педагогів, психологів, практиків та теоретиків дошкільної галузі освіти.

Виховання бережливості пов'язане з формуванням у дітей розумних потреб. Звичайно, діти повинні мати гарний одяг, хороше харчування, іграшки, навчальне приладдя, книги. Але при цьому завжди необхідно пам'ятати про міру.

У дошкільному закладі в дітей виховують бережливе ставлення до речей, що передбачає формування уявлень про кожну річ як результат чиєїсь праці, а недбайливе ставлення до неї може свідчити про неповагу до людей праці. Норми ставлення до речей охоплюють уміння користуватися ними за призначенням, класти на місце, не бути байдужим, якщо виявили залишену не на місці іграшку, книжку. Дитина має усвідомити, що помітивши зламану річ, вона повинна звернутися за допомогою до дорослого, спробувати полагодити її. Старших дошкільників часто залучають до прибирання групової кімнати чи ділянки, в результаті чого у них формується вміння підтримувати лад, нетерпиме ставлення до будь-яких порушень. Виховуючи бережливість, педагог водночас запобігає виявам пожадливості, прагнення берегти тільки своє, зневажливого ставлення до чужого.

Елементарні економічні знання не формуються на порожньому місці, визначальним тут є конкретні умови, в яких росте й виховується дитина: сімейне середовище, ставлення до оточення, її духовний світ мають великий вплив на формування особистості майбутнього громадянина.

У зв'язку з реформуванням освіти й усвідомленням ученими значущості проблеми економічного виховання в теорії та практиці педагогіки на сучасному етапі активізувався науковий пошук ефективних навчальних технологій. Готовність до практичного життя, набуття важливої складової життєвої компетентності, формування якої – один з пріоритетів Базової програми.

Учені А. Аменд, І. Баріло, М. Єрмоленко, І. Іткін, Н. Клепач, Н. Кулакова, І. Мельничук, Л. Пономарьов, І. Сасова, А. Шпак розглядають виховання бережливості як самостійний напрям. Окремі автори (Л. Горкіна, О. Комишанченко, А. Кітов, В. Кондратьєв, Т. Любимова, І. Прокопенко, О. Шпак), при визначенні економічного виховання зауважують, що його основою є формування економічного мислення, свідомості, бережливості й інших соціально-психологічних якостей особистості, які необхідні їй у виробничо-економічній діяльності й повсякденному житті.

Особливий інтерес для нас представляють дослідження Р. Жуковської, яка розглядала проблеми формування економічно значимих якостей особистості, зокрема: ощадливості стосовно природі, речам (книгам, іграшкам тощо).

Дослідження цієї проблеми в умовах суспільного виховання в дитячому садку провела Р. Жуковська. Її праця була спрямована на вишукування способів, прийомів формування ощадливості, як однієї з найважливіших сторін виховання дитини, виховання колективіста. При цьому виховувалося в дітей вміння зберігати необхідні речі для себе й для інших, не стаючи при цьому рабом речей. Р. Жуковська вказувала, що формувати якість ощадливості в дітей потрібно тільки в єдності з родиною. У її дослідженні переконливо показано, що виховання дбайливого відношення до речей можливо лише в сполученні із трудовим вихованням, приученням до порядку, вихованням відповідальності за збереження речей, як результату праці.

Дослідження Н. Кривошеї пов'язане з формуванням у дітей звички дбайливого відношення до предметів навчальної діяльності, що йшло у двох напрямках: збагачення дітей відповідними знаннями й формування досвіду поводження.

Отже, економне, бережливе ставлення до природних ресурсів, продуктів праці людей – важлива вимога сучасного життя. І чим раніше діти усвідомлять це, тим більше берегтимуть дари природи і весь рукотворний світ. Тому виховання бережливості є важливим завданням закладу дошкільної освіти.

КОРЕКЦІЯ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ

Шевцова І. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Федорова Н.В., старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Освітня системи України акцентує увагу на поглиблене вивчення особливостей психічного та мовленнєвого розвитку сучасних дітей. У наш час значно збільшилась кількість дітей з мовленнєвими вадами, що ускладнює самореалізацію особистісного розвитку. Особливості порушення мовлення у дітей залежить в першу чергу від тяжкості ураження мозку та пізнє формування або недорозвиток тих відділів кори головного мозку, які мають особливо важливе значення у мовленнєвій та психологічній діяльності. Порушення мовлення є актуальною проблемою сьогодення і навіть болючим для дітей, які мають порушення розвитку мовлення.

Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві створюють сприятливі умови для корекційно-логопедичної роботи з дітьми. Підтвердженням цього є впровадження та функціонування різноманітних інноваційних форм роботи з дітьми даної мовленнєвої патології в корекційній педагогіці та логопедії.

В контексті проблем тяжкими вадами мовлення є корекція та розвиток фонетико-фонематичної системи мовлення, збагачення словникового запасу слів, удосконалення граматики, розвиток комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення тощо. У дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими розладами просодичні ускладнення виступають як провідні, так і додаткові за цілого ряду порушень мовленнєвої діяльності, а саме: афазії, заїкання, алалії, дизартрія, порушення голосу, бради і тахілалії.

Найбільш розповсюджена форма мовленнєвої вади у дітей – це дизартрія, яка визначається порушення формування навичок вимови та функцій, які беруть участь в акті фонації: голосотворення, просодики, артикуляції, мовленнєвого дихання, що обумовлене раннім органічним ураженням головного мозку.

Дизартрія – одна із найскладніших вад мовлення, яка має прояв у дітей різних клінічних груп: з мінімальною мозковою дисфункцією, із затримкою психічного розвитку, з нормальним психофізичним розвитком і церебральним паралічем.

Термін «дизартрія» походить з латинської що в перекладі означає розлад членороздільного мовлення і характеризується певними особливостями залежно як від проявів, так і від походження. Вперше термін «дизартрія» був використаний німецьким терапевтом, клініцистом та спеціалістом з нервових хвороб А. Куссмаулем у 1879 році, що розглядав дизартрію як одну із форм лалопатій. Пізніше у різні історичні періоди виступають питання наукового пошуку вивчення дизартрії. Відчуваючи потреби сьогодення вчені активно впроваджують питання пошуку діагностики, методики та класифікації дизартрії.

Просодія (дав.-гр. − наголос, приспів) – це вчення про співвідношення складів у вірші; сукупність правил віршування, розділ віршознавства, що містить класифікацію метрично важливих складників віршованого мовлення. Так, у силабо-тонічному віршуванні просодія визначає наголошені та ненаголошені склади.

Питання корекції просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією та проблемним полем у психологічній, медичній, педагогічній та інших галузях наук розглянуто в наукових доробках вітчизняних та українських вчених. Заслуговують увагу праці Л. Лопатіної, Є. Серебрякової, О. Архіпової, О. Мастюкової, О. Правдіної, К. Семенової, Л. Позднякової та багато інших, що висвітлюють проблемну сутність дизартрії та наголошують на необхідності тривалої, систематичної роботи і комплексного підходу у подоланні означеного розладу мовлення.

Проблема мовлення обіймає ранній і дошкільний періоди, тому важливо правильно сформувати цілу систему мовленнєвого розвитку. Дизартрія є найбільш поширеним

мовленнєвим розладом серед дітей старшого дошкільного віку з 3 до 6 років як важливий сенситивний період дитинства. Саме в цей період коли провідним у діяльності дитини є візуальні спостереження, відповідно виникають уявлення та поняття про недоліки мовлення. Корекція просодичної сторони є найвищим рівнем мовлення, саме просодичне оформлення тексту забезпечує семантико-синтаксичні завдання мовленнєвого висловлювання.

Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією характеризується підвищеною увагою з боку логопедів, фоніатрів, лікарів-отоларингологів тощо. Це досить багатоаспектний, багаторівневий, складний та довготривалий етап логопедичної роботи. Проводяться заняття як індивідуальні так і групові з інтонаційної виразності мовлення, висоти і сили мовленнєвого голосу, мелодійності, чіткої дикції, темпу, ритму та наголосу.

Одним зі значущих аспектів корекційної роботи з дітьми дизартрією є стимуляцно-емоційне тренування виконавчих органів просодичного оформлення. Основна мета є стимулювання мімічних рухів для формування емоційної сторони мовлення. Необхідність даного напрямку має фізіологічне підґрунтя, оскільки з центру емоцій до мімічних м'язів поступають імпульси, які викликають мимовільні емоції. За допомогою системи зворотньої аферентації, яка заснована на імпульсах від периферії до центру, від стимуляції та координованої роботи з розвитку міміки на довільному рівні стимулюється діяльність центрів емоцій.

Поєднання таких вправ, як пальчикова гімнастика, самомасаж з вправами з корекції звуковимови і формуванню лексико-граматичних категорій, дозволяє значно підвищити ефективність корекційно-логопедичної діяльності в умовах дитячого садочку, оптимізувати виконання мовленнєвих вправ в домашніх умовах.

Таким чином, враховуючи усе вищевикладене розповсюдженість дизартрічних порушень у дітей старшого дошкільного віку є важливою складовою соціального значення суспільства. Впровадження інноваційних, комплексних заходів у реабілітаційно-корекційні роботі з дітьми означеної мовленнєвої патології є необхідною умовою логопедичної науки. Такі діти повинні мати відповідних спеціалістів, відповідні умови та індивідуальний підхід. Для цього необхідно чітко і ретельно проаналізувати та визначити комплексні компоненти система корекції просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією для цілісного оформлення висловлювань.

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ

Шеремета Н.В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Федорова Н.В., старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І.Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Проблема лікування, корекції в разі заїкання є актуальною для науковців і практичних працівників медицини, дефектології та психології. Величезний інтерес науковців до проблеми заїкання зумовлений її актуальністю – захворювання значно поширене, помітне оточенню, має соціальне значення та часто має рецидивний характер, важко піддається корекції.

Заїкання – порушення мовлення, що виявляється у мимовільному повторенні окремих звуків, складів або цілих фраз, неприродному розтягуванні звуків або блоках мовчання, протягом яких людина, що заїкається, не може вимовити звук. Л. Білякова визначила термін «заїкання»« як порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату.

Ймовірно, заїкання з'явилося практично одночасно з мовою, адже згадки про нього доходять до нас з найдавніших часів. За свідченнями заїкалися: єгипетські фараони, перський цар Бат, можливо, пророк Мойсей (страждав якимсь дефектом мови, за описами схожими на заїкання), римський поет Вергілій та інші. Нині інтерес до проблеми не

знижується. Соціальні передумови для початку наукового обґрунтування та вивчення проблеми заїкання, а також його лікування склалися в Європі (Франції, Німеччині, Росії, Австро-Угорщині) у другій половині XIX ст. З того часу інтерес до проблеми заїкання серед науковців посилювався. Актуальність його вивчення з часів М. Хватцева, який детально розкрив питання визначення сутності заїкання, його причин, механізмів, методів і прийомів корекції, не втратила своєї значимості. Визначаючи заїкання як свого роду невроз, що проявляється у вигляді судом, М. Хватцев підкреслював наявність при цьому змін в психічній сфері. Натомість, Н. Асатіані, Л. Міссуловін, В. Шкловський та інші в своїх дослідженнях відзначають, що прямої залежності між вираженням вторинних невротичних відхилень і ступенем тяжкості судомних проявів немає. В дослідженнях І. Данилова, І. Черепанова, Л. Бєлякової представлений нейрофізіологічний аспект дослідження заїкання. З психолінгвістичної точки зору заїкання розглядали І. Абелева, Т. Візель та інші. Логопсихотерапевтичний аналіз проявів заїкання представлений в працях Ю. Некрасової, Л. Арутюнян (Андронової), Н. Карпової та інших. Активно вивчали патогенез заїкання дослідники 70-80х років XX століття. Вони ж виділили дві форми заїкання: невротичну та неврозоподібну. При неврозоподібній формі завжди має місце органічне порушення роботи центральної нервової системи. Це підтверджено дослідженнями Н. Асатіані, Б. Драбкіна, В. Казакова та інших.

Сучасні вчені та логопеди не припиняють досліджень проблеми заїкання, а також шукають нестандартні шляхи його корекції. До нетрадиційних методів корекції заїкання можна віднести: мнемотехніку, фітотерапію, каністерапію, акватерапію, гіпнотерапію, психотренінг та аутотренінг, театралізовану діяльність, ігри з LEGO тощо.

Мнемотехніка – сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам’ятовування і збільшують обсяг пам’яті шляхом утворення штучних асоціацій, заміна абстрактних об’єктів і фактів за допомогою понять та уявлень, які мають візуальне, аудіальне або кінестетичне представлення, об’єднання об’єктів з уже наявною інформацією в пам’яті різних типів для спрощення запам’ятовування. У сучасній корекційній роботі вивчення або розповідання текстів чи віршів за мнемотехнікою є досить захопливим і продуктивним процесом. Особливо вдало цей метод використовується при сенсорній алалії та заїканні.

Фітотерапія – лікування за допомогою лікарських рослин. Лікарські трави – ефективний засіб лікування різноманітних мовленнєвих порушень. Їх вживають для відновлення інтелектуальної та фізичної працездатності, усунення втомлюваності, астенічного синдрому, профілактики порушень мозкового кровообігу, нервозності. При неврозоподібному заїканні використовується збір трав, що мають протисудомну та заспокійливу дію. В результаті вдається покращити сон дитини, зняти напруженість, дратівливість, підвищити працездатність, покращити її загальний стан.

Каністерапія – метод позитивного психосоціального і фізіореабілітаційного впливу на людей які цього потребують, через спеціально керованих і навчених собак. В процесі використання каністерапії стали помітні зміни в поведінці дітей, а саме покращення загальної та дрібної моторики, збільшення словникового запасу, більш висока впевненість в собі, покращення спілкування з оточуючими, менша кількість вибухів злості, нівелювання страхів, особливо перед тваринами, що благотворно впливає на дітей, які страждають на заїкання.

Акватерапія – це метод стимуляції психічного та фізичного розвитку, оздоровлення за допомогою води. Це доступна для кожної дитини форма діяльності, яка допомагає попередити, усунути чи коригувати мовленнєві вади дітей. Використання акватерапії підсилює бажання дітей, що заїкаються, розмовляти, забуваючи про свій недолік і тим самим долаючи феномен фіксованості на дефекті.

Гіпнотерапія – це вид психотерапевтичної практики, в межах якої застосовується стан так званого зміненої свідомості, інакше кажучи, стан гіпнотичного трансу. Гіпнотичні техніки умовно можна поділити на два віяння - медична спрямованість і психологічна.

Медичний напрям гіпнотерапії полягає у вирішенні проблемних завдань, які пов`язані з відновленням здорового фізичного тіла суб`єкта. Психологічний напрямок являє собою застосування гіпнотичних технік в психотерапії. Гіпнотерапію використовують в комплексі подолання заїкання.

Психологічний тренінг – форма активного навчання навичкам поведінки. На тренінгу учаснику пропонується виконати ті або інші вправи, орієнтовані на розвиток або демонстрацію психологічних якостей або навичок. Така форма роботи допомагає особам, що заїкаються, розкриватися в психологічній групі і разом із цим знімати їх фіксованість на своїй мовленнєвій ваді. Аутогенне тренування (аутотренінг) - психотерапевтичний метод широкого профілю, що використовується для лікування захворювань як функціонального, так і органічного характеру . Застосовується також як засіб психологічної саморегуляції заїкуватих, допомагає їм самостійно зняти психологічну напруженість, пов'язану з їх мовленнєвим недоліком.

В сучасних педагогіці і психології відмічається вплив театралізації на психічний розвиток дитини: формування здібностей, свідомості, моральних норм та правил поведінки, емоційного розвитку. Також театралізована діяльність має великі корекційні можливості. Використання театралізацій на заняттях з дітьми старшого дошкільного віку із заїканням підвищує мотивацію до корекційно-логопедичної роботи, розвиває комунікативні навички, допомагає дитині звільнитися від фіксації на дефекті і забезпечує корекцію порушень комунікативної сфери.

Багато сучасних логопедів використовують у своїй роботі LEGO-технології. Інноваційні корекційні заняття з LEGO-цеглинками сприяють корекції психічних процесів та подолання важких порушень мовлення у дітей, зокрема заїкання, а також урізноманітнюють та вдосконалюють методику проведення корекційніх занять із заїкуватими дітьми дошкільного віку, роблять процес навчання цікавим та ефективним. Корекційна та розвивальна робота на таких заняттях відбувається м'яко, без нервового напруження, що позитивно позначається на загальному стані дітей, що заїкаються, а також на якості засвоєння матеріалу.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

Шилак Ю. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Руденко Н. М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Соціалізація сучасного дошкільника відбувається в умовах стрімких суспільних змін. Унаслідок цього засвоєний дітьми множинний досвід здатний виводити їх за межі традиційних соціалізувальних моделей і правил, що не завжди позитивно позначається на їхній соціальній компетентності та на успішності соціалізації загалом. Тому важливою науковою проблемою є дослідження психолого-педагогічних чинників, здатних забезпечити розвиток гармонійної особистості та становлення соціальної компетентності дошкільника.

Відповідно до суспільних потреб вітчизняними і зарубіжними вченими розроблено концепції соціалізації особистості (І. Звєрєва, А. Капська, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко); розкрито соціально-педагогічні аспекти проблеми (А. Богуш, О. Бодальов, Н. Грама, Т. Жаровцева, В. Караковський, І. Кон, Ю. Косенко, С. Литвиненко, А. Мудрик, Л. Новікова, Т. Степанова, Я. Щепанський); визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма).

Поняття «соціальна компетентність» відрізняється від таких понять, як «соціальний досвід», та «обізнаність», воно означає цілеспрямованість на досягнення життєвого успіху, свідоме накопичення знань та соціального досвіду, застосування їх у реальному житті. Отже

поняття «соціальна компетентність» певною мірою можна вживати у сенсі мудрості, досконалості, доречної актуалізації здібностей; тобто єдністю розуму, інтуїції та спостережливості дитини.

Виховання особливих дітей − процес розвитку природних сил, здібностей дитини за допомогою організованої педагогами різноманітної спільної діяльності дітей і дорослих. Це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя та практичної трудової діяльності.

Інклюзія – це реальне включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя і однаковою мірою для всіх членів суспільства. А інклюзивна група ЗДО – це група загального розвитку дітей, серед яких є такі, що мають особливі освітні потреби.

За концепцією дошкільного виховання та Базовим компонентом дошкільної освіти, сучасний заклад дошкільної освіти має стати «інститутом соціалізації» дітей, а особливо дітей з особливими потребами. По-перше, це відбувається завдяки поступово зростаючій ролі дитячого співтовариства, яке, за твердженням Ю.Лотмана, починаючи зі старшого дошкільного віку суттєво впливає на процес соціалізації дитини.

Дитяча спільнота – важливе джерело близької інтересам дітей інформації про соціальну дійсність, яка, хоч і відрізняється неточністю, проте активно сприймається й швидко й легко засвоюється. По-друге, дитяче співтовариство – школа формування соціальних почуттів та особистісних якостей. Передусім дитина неодноразово спостерігає прояви почуттів іншими дітьми, відчуває на собі ці прояви й сама висловлює свої почуття. Взаємини з однолітками активізують певні особистісні якості дитини. Дитина, що є дуже цінним, здобуває практику (частіше всього інтуїтивно) відбору, активізації якостей, ухвалених певним дитячим товариством. Це формує гнучкість, здатність пристосовуватися до середовища, повагу до інших, розвиває впевненість у собі. Проте дитяче товариство може активізувати й негативні якості дитини, стимулювати агресивність, надмірну гнучкість, підкорення більшості. По-третє, дитяче товариство в дошкільному закладі створює умови для практики соціальної поведінки. Взаємини дітей стають, так би мовити, полігоном для перевірки й закріплення засвоєних соціальних моральних норм. Отже, у процесі соціалізації дитячому співтовариству, керованому педагогом, належить значна й відповідальна роль. Його не можна замінити дорослим товариством.

Формуючи у дошкільників соціальну компетентність в умовах інклюзивної групи, слід виходити з того, що вона має стати інтегральною характеристикою юної особистості щодо її індивідуальної свідомості та оптимальної для віку міри соціальної активності. За нормального розвитку індивідуальної та соціальної сторін особистості дошкільника матимемо власне соціальний тип. Така дитина жваво цікавиться соціальним життям, охоче бере участь у соціальній діяльності, відчуває потребу в ній.

Отже, соціально компетентний дошкільник, як зазначають провідні науковці, характеризується, з одного боку, розвиненою самосвідомістю, індивідуальним обличчям, відчуттям самовартісності, позитивним Я-ставленням, з другого – відкритістю до соціуму, готовністю до комунікації, здатністю налагоджувати конструктивну взаємодію, спільну з іншими діяльність, інтересом і повагою до людей. Соціально компетентна дитина знає про елементарні соціальні події та явища, за допомогою дорослого адекватно їх оцінює, розуміє основні закономірності соціальних ситуацій, будує свою поведінку відповідно до соціальних вимог, проявляє соціальну відповідальність, дбає про рідних та близьких людей, уміє домовлятися, розв’язувати конфлікти. Важливою складовою соціальної компетентності старшого дошкільника є розвиток його самосвідомості. У міру своїх можливостей дитина вже починає усвідомлювати себе часткою людської спільноти, відчувати свій зв’язок із суспільством, залежність від нього.

УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ

Шимко К. М. здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Пониманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі свого розвитку дошкільна освіта спрямована на виконання Базового компонента дошкільної освіти в Україні – Державного стандарту, згідно з яким саме “мовленнєве виховання забезпечує духовно - емоційний розвиток дитини через органічний зв’язок з національним вихованням”.

Добре розвинене мовлення слугує засобом повноцінного спілкування і розвитку особистості дошкільника. Лексика як найважливіша частина мовленнєвої системи, має загальноосвітнє і практичне значення. Словник є однією з провідних мовленнєвих характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Тому завданням сучасного закладу дошкільної освіти є формування лексичної компетенції у дітей.

Формування дитячого словника у процесі словникової роботи – це тривалий, складний процес кількісного накопичення слів, засвоєння соціально закріплених знань та вміння доречно використовувати їх у конкретних умовах спілкування.

Одним із найбільш доступних та ефективних засобів збагачення словника дитини вважається усна народна творчість. Легкість для запам’ятовування, барвистість, ритмічність та виразність – це те, що вигідно її характеризує. Саме тому дітям дуже подобається народна творчість. Невеликий обсяг тексту, цікавий сюжет, доступний зміст та яскраві художні засоби відповідають віковим особливостям дітей дошкільного віку.

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема його лексичного компонента, засобами усної народної творчості не є новою в освітньому просторі. Окремі її аспекти висвітлювались у працях Є. Тихєєвої, Ф. Сохіна, А. Бородич, С. Бухвостової, О. Ушакової, О. Усової, К. Ушинського, С. Русової, В. Сухомлинського, сучасних науковців А. Богуш, М. Стельмаховича, Н. Дзюбишиної - Мельник, Л.Фесенко, В. Пабат, Н. Лисенко, Н. Гавриш та ін.

За Т. Полковенко, жанровий поділ усної народної творчості для дітей класифікується таким чином:

- зразки усної народної словесності, створені дорослими для дітей: колискові пісні, пестушки, утішки, небилиці, безкінечні казочки, скоромовки тощо.
- твори, які перейшли до дитячого фольклору із загального народнопоетичного набутку: казки, обрядові пісні (заклички, примовки, колядки, щедрівки, веснянки, гаївки), загадки, прислів’я, приказки тощо.
- зразки усної народної творчості, які виникли і функціонують у дитячому середовищі: ігрові пісні, лічилки, жарти, дражнилки, мирилки, безконечники- «нескінчухи», кричалки та інший «віршований галас».

Усна народна творчість сприяє вирішенню завдань розвитку лексики, зокрема:

• збагачення кількісного складу лексики новими, раніше не відомими словами, а також збільшення словникового запасу за рахунок засвоєння дітьми нових значень багатозначних слів, що вже наявні в їхньому лексичному запасі;

• якісне засвоєння лексики, що виявляється в поглибленому розумінні значення й смислових відтінків слів і словосполучень, подальшому оволодінні узагальненням, яке в них виражене;

• активізація словника – застосування дітьми лексичних засобів у різних мовленнєвих ситуаціях.

Загальновідомо й те, що чим більше дитина знає різножанрових фольклорних текстів, тим глибше в неї розвинене мовлення. Прислів’я, приказки, колискові, забавлянки, загадки, лічилки, мирилки тощо збагачують словник новими поняттями, виховують інтерес і любов до рідного слова.

Отже, усна народна творчість – це один із основних засобів розвитку мовлення і збагачення словника дітей.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИРОДНЫХ РЕСУРСОВ

Шушкевич К. Б., студентка
Киселевич Ю.П., студентка
Рублевская Е.А., доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

В современных условиях человечество получило практически неограниченные возможности воздействовать на природу. На наших глазах преобразуется облик планеты – исчезают леса, осушаются болота, истощаются полезные ископаемые. Своей хозяйственной деятельностью люди изменяют биосферу, создают новую среду. На современном этапе каждый человек должен научиться оценивать результаты своей практической деятельности, прямо или косвенно влияющей на окружающую среду. В этой связи возникла проблема первостепенной важности - нужно обучать рациональному использованию естественных ресурсов при сохранении природной среды.

Одной из задач нашего исследования стало изучение уровня сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста об использовании человеком природных ресурсов для удовлетворения своих потребностей.

Для выявления начального уровня представлений детей об использовании человеком природных ресурсов была использована индивидуальная беседа с каждым воспитанником группы.

В процессе беседы с детьми обсуждались следующие вопросы: «Должен ли человек использовать природу? Почему?», «Что в природе использует человек?», «Как люди используют воду?», «Как люди используют воздух?», «Как люди используют почву?», «Как люди используют солнце (солнечную энергию)?».

При ответе на первый вопрос «Должен ли человек использовать природу?» все дети ответили положительно, но только половина из 30 детей группы могла обосновать свой ответ. Дети отвечали, что природа дает нам еду, воду, одежду, помогает строить дома, обогревать их, лечит и многое другое.

На второй вопрос «Что в природе использует человек?» у всех детей была правильная направленность ответа. Однако достаточно полный аргументированный ответ дали только 11 детей. Еще 6 детей вспомнили все компоненты живой и неживой природы, но не смогли аргументировать свой выбор. 10 воспитанников вспомнили, что человек использует растения и животных, но не упомянули о неживой природе. 3 человека ответили наугад, назвав растения, животных, воду (воздух). Полученные результаты свидетельствуют о бессистемности имеющихся у детей представлений.

На третий вопрос «Как люди используют воду?» все дети дали правильный ответ. Обосновывая свой ответ, дети вспоминали о бытовом использовании воды, рассказывали о том, что человек использует воду для питья, приготовления пищи, для стирки, для приема ванны, мытья полов. 14 человек показали общую эрудицию, вспомнив про использование воды на заводах и фабриках. 5 воспитанников отметили важность воды для полива растений, ухода за животными. 2 человека рассказали об использовании воды для закаливания. Полученные данные по этому вопросу свидетельствуют скорее об общей осведомленности детей, чем о специально полученных знаниях.

На четвертый вопрос «Как люди используют воздух?» 11 детей ответили, что воздух нужен человеку, чтобы дышать. Еще 12 человек сказали про дыхание животных и растений. 6 детей вспомнили о ветряных мельницах. 2 воспитанника рассказали о работе таких

приборов, как вентилятор и насос. При ответе на этот вопрос дети продемонстрировали представления полученные в повседневной жизни и из художественной литературы.

Пятый вопрос «Как люди используют почву?» у всех детей вызвал затруднения. 4 ребенка вообще не были знакомы с термином «почва». 19 детей вспомнили о растениях огорода и комнатных растениях. 3 человека рассказали о животных живущих в почве (крот, дождевые черви) и приносимой ими пользе.

На шестой вопрос «Как люди используют энергию солнца?» 6 человек не смогли дать ответа, 8 ответили упрощенно: «От солнышка тепло и светло» 16 человек сделали попытку порассуждать о смене дня и ночи и пор года. Полученные данные свидетельствуют о том, что такому важному компоненту природы, как солнце не уделяется достаточно внимания в процессе наблюдений и на специально организованных занятиях.

Результаты проведенного нами исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста имеются отрывочные сведения об использовании в своей жизни (в жизни человека) таких компонентов неживой природы, как воздух, вода, почва, энергия солнца. Полученные результаты могут послужить основой для разработки методики воспитания бережного отношения к природным ресурсам у воспитанников старшей группы учреждения дошкольного образования.

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ОРІЄНТУВАННЯ НА МІСЦЕВОСТІ

Юсенко Н., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Павлюк Т. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Рівненський державний гуманітарний університет

Діти дошкільного віку проявляють спонтанний інтерес до математичних категорій: кількість, форма, час, простір, які допомагають їм краще орієнтуватися в речах і ситуаціях, впорядковувати і пов’язувати їх один з одним, сприяють формуванню понять. Дошкільні навчальні заклади враховують цей інтерес і намагаються розширити знання дітей в цій області. Однак, знайомство зі змістом цих понять і формування елементарних математичних уявлень не завжди здійснюється систематично, і часто, бажає кращого.

Проблема орієнтування в просторі й формування правильних просторових уявлень і понять є однією з актуальних в області психології, педагогіки й методики, оскільки орієнтування в просторі лежить в основі пізнавальної діяльності людини.

Концепція дошкільної освіти, орієнтири і вимоги до оновлення змісту дошкільної освіти, Базовим компонентом окреслюють ряд вимог до пізнавального розвитку дошкільників, частиною якого є математичний розвиток.

Проблема формування просторового орієнтування й просторових уявлень порушена в багатьох педагогічних і психологічних дослідженнях. Науковцями з’ясовано низку питань щодо особливостей формування просторових уявлень у дітей (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Люблінська, О. Ф. Рибалко, С.І. Шаблін, І. С. Якиманська). Це одна з найбільш складних й актуальних наукових проблем, оскільки здатність до орієнтування в просторі є універсальним за своїм характером властивістю психіки, що грає важливу роль у процесах біологічної й соціальної взаємодії людини з навколишнім світом.

Орієнтування на місцевості – це дії за визначенням положення (точки стояння) серед навколишніх об’єктів та орієнтирів, сторін обрію а також точного дотримання напрямку руху. Це вміння швидко запам’ятовувати місцевість, пройдений шлях та безпомилково знаходити зворотну дорогу. Зазвичай, кожний мандрівник, хоч він і маленький, повинен уміти орієнтуватися.

Орієнтуватися на місцевості для дітей – це, передусім, означає розбиратися в навколишньому оточенні, вміти визначати своє положення стосовно місцевих предметів та об’єктів. Це вміння дає можливість дітям впевнено пересуватися по незнайомій місцевості,

знаходити зручну дорогу, проводити дослідну діяльність. Вулиця, мікрорайон, місто, село, країна, як географічні об'єкти, що розташовані на земній поверхні, мають певну протяжність, територію, яку діти не можуть безпосередньо сприймати. Розуміння та засвоєння ними просторових характеристик географічних об'єктів та їх співвідношення (вулиця – частина мікрорайону, район – частина міста, місто – частина країни тощо) є центральним моментом формування у дітей географічних понять.

Вміння орієнтуватися у просторі, усвідомлення просторових відносин, напрямів збагачує мову дитини, робить її більш точною, конкретною, граматично правильною. Завдяки розумінню дитиною просторових відносин, перед нею розкриваються змістовні зв'язки між предметами і явищами –причинні, цільові, спадкові.

Розвиток навичок орієнтування в просторі відбувається протягом усього дошкільного та молодшого шкільного віку. Вже в ранньому дитинстві відбувається опанування вмінням враховувати просторове розташування предметів у власній діяльності. Однак, дитина ще не відокремлює напрямів простору й просторових відношень між предметами від самих предметів. Формування уявлень про предмети та їхні властивості відбувається раніше, ніж уявлень про простір, і слугує їхньою основою.

Б. Г. Ананьєв зробив психологічний аналіз поетапного розвитку просторових орієнтувань у дітей різного віку. Ним обґрунтовано, що в ранньому віці дитина сприймає простір в основному на чуттєвій основі. У дошкільному віці навчання спирається як на чуттєву, так і на логічну (словесну) основу. Але сьогодні ще не можна сказати, що педагоги повною мірою використовують всі можливості для розвитку просторових орієнтувань дітей.

Орієнтування людини в навколишньому середовищі тісно пов'язане з його відчуттям. Новонароджена дитина ще не має здатності сприймати простір. Ця здатність розвивається поступово. Особливістю формування просторового орієнтування в молодшій групі є опора на чуттєву основу, накопичення практичного досвіду.

Розвиток орієнтування в просторі, як показали дослідження А.Я. Колодної, починається з диференціювання просторових відносин власного тіла дитини (виділяє і називає праву руку, ліву, парні частини тіла). Включення слова в процес сприйняття, оволодіння самостійною мовою в значній мірі сприяє вдосконаленню просторових орієнтувань, уявлень. «Чим точніше слова визначають напрямок, – підкреслює Г. М. Леушина, – тим легше дитина орієнтується в ньому, тим повніше включає ці просторові ознаки відображено ним картину світу, тим більше свідомою, логічною, цільною вона стає як дитини».

Отже, розвиток просторових сприймань і уявлень, орієнтування на місцевості розглядається як один з важливих компонентів у роботі підготовки дітей до школи. Ця робота запобігає виникненню численних помилок у просторового характеру, які спостерігаються у дітей при засвоєнні різноманітного навчального матеріалу на уроках читання, письма, малювання, ручної праці, фізкультури тощо. Формування у дошкільному віці просторових уявлень і понять є основою географічних і геометричних знань у майбутньому.

ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Якубишина М.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Програми виховання і навчання дітей у сучасних закладах дошкільної освіти України визначають цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. У них передбачається необхідність ознайомлення дітей з працею дорослих і економічного виховання дітей у контексті з розв`язанням завдань трудового і морального виховання.

Під час ознайомлення з працею дорослих перед вихователем ставиться завдання дати дітям знання про працю в промисловості, відповідно з особливостями регіону і т.п. В зміст цих знань входять: основні професії, зміст праці, ставлення до праці, суспільна значимість праці Акцентується увага на поглибленні знань про працю в сфері обслуговування.

В програмі «Дитина» у розділі «Привчаємось працювати» виділені види праці, форми участі дітей в праці, визначені виховні і освітні завдання дитячої трудової діяльності. Ставиться мета: сформувати моральні навички і звички зберігати і підтримувати чистоту, порядок, вміння долати труднощі, вміння радіти успіхам своїм і успіхам товаришів, що є основою подальшого початкового економічного виховання.

У розділі «Праця дорослих» («Дитина в дошкільні роки») ставляться завдання, пов'язані з вихованням культури праці, вміння користуватися обладнанням, заощаджувати матеріал, час, утримувати в порядку робоче місце; формування суспільних мотивів праці; формування особистісних якостей: самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, бережливе ставлення до оточуючих речей, вміння підтримувати охайність і порядок.Отже, дитина повинна адекватно поводитися у різних ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками, змінювати свою діяльність у залежності від зміни умов та вимог, контролювати себе та узгоджувати свої дії з колективом.

За програмою «Українське дошкілля» (розділ «Економічне виховання») передбачається формування у дошкільників уявлення про товари і товарно-грошові відносини (товар – товар, товар – гроші), дають поняття що таке товар, для чого він існує, де його взяти, як його можна придбати.

Важливо познайомити дітей з національною грошовою одиницею, пояснити, для чого потрібні гроші, вчити оперувати грішми, підвести до розуміння того, що люди різних професій працюють для загального добра. Важливо ознайомити дітей з розмаїттям торгових закладів (крамниця, ринок, аптека, кіоск, гуртовня, аукціон, виставка-продаж), функціональними особливостями кожного торгового закладу.

Дошкільників треба знайомити з правилами економічної діяльності (перед початком будь-якої справи продумати усі деталі, визначити, де зручніше працювати, як використовувати матеріали, щоб менше було відходів не залишати справу незакінченою).

Авторська програма А.Шатової «Дошкільник і економіка» розрахована на роботу з дітьми старшого дошкільного віку і спрямована на те, щоб дитина могла: навчитися розуміти і цінувати навколишній предметний світ; поважати людей, що вміють добре працювати й чесно заробляти гроші; усвідомити на доступному дошкільникові рівні взаємозв'язок понять «праця – продукт – гроші», те, що вартість продукту залежить від його якості, бачити красу людського витвору; сприяти становленню авторитету якостей людини-господаря, усвідомленню понять, що втратили нині свою етичну й економічну значущість: бережливість, раціональність, обачність, ощадливість, працьовитість, але водночас і щедрість, благородство, чесність, співчуття (приклади меценатства, матеріальної взаємодопомоги, підтримки); засвоювати з дитинства способи і форми розумної поведінки, виробляти вміння адекватно діяти в реальних життєвих ситуаціях, розвивати розумні потреби.

Таким чином, в діючих в Україні програмах, завдання та зміст економічного виховання дітей недостатньою мірою забезпечують безперервність формування початкових економічних уявлень дошкільників, не враховують роль початкових економічних знань, вмінь та навичок у професійній орієнтації дітей.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Ячменник Р.О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Дичківська І.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Т.І. Пониманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Феномен пізнавальної активності як один із найважливіших чинників навчання постійно привертає увагу дослідників, оскільки взаємодія людини із навколишнім світом можлива тільки завдяки її активної діяльності. Під пізнавальною активністю слід розуміти самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях (О. Брежнєва, А. Демидова, І. Литвиненко).

Пізнавальний інтерес проявляється в прагненні дитини пізнавати нове, виявити незрозуміле про якості, властивості предметів, явищ дійсності, в бажанні вникнути в їх сутність, знайти між ними взаємозв'язки.

Слід враховувати, що пізнавальний інтерес відрізняється від допитливості широтою захоплення об'єктів, глибиною, вибірковістю. Основою пізнавального інтересу є активна мислительна діяльність. Під впливом пізнавального інтересу дитина здатна до довготривалої та стійкої зосередженості уваги, проявляє самостійність у вирішенні розумового або практичного завдання.

Суб'єктивно для самої людини інтерес і допитливість виявляються у позитивному емоційному тоні, що супроводжує процес пізнання, у бажанні пізнати більше, ознайомитися глибше з тим об'єктом, який є в полі її зовнішньої чи внутрішньої уваги.

Зважаючи на все вищезазначене, слід зауважити, що допитливість спонукає людину активно шукати шляхи і засоби задоволення потреби в знаннях, у створенні духовних чи матеріальних цінностей. Реалізуючись в інтересі, допитливість немовби зберігає інтерес, не дає можливості йому згаснути, а, навпаки, зумовлює внутрішню перебудову й осмислення здобутих знань, сприяє появі нового інтересу, що відповідає вже вищому рівню пізнання. Таким чином, допитливість через інтерес постійно збуджує «механізм» пізнання (В. Юркевич).

Ми поділяємо точку зору української дослідниці Т. Поніманської, яка зазначає, що майстерність виховного впливу полягає у пробудженні й спрямуванні саморуху, саморозвитку, самостійної діяльності дитини, її пізнавальної активності, творчої ініціативи у розв'язанні як життєвих, так і спеціально створених дорослими ситуацій. У дошкільному дитинстві пізнавальний інтерес виникає й розвивається не сам собою, а лише за умови спілкування з близькими дорослими, які є прикладом для наслідування. Пізнавальні ж здібності дитини насамперед характеризуються пізнавальною активністю, можливостями розв'язувати пізнавальні завдання, зокрема проблемні, застосовуючи при цьому різні способи і засоби.

Особливо слід підкреслити, що розвиток пізнавальної активності у дитини є обумовленим позицією дорослого. Уважне ставлення дорослих до пізнавальної потреби дітей, організація відповідних проблемних ситуацій, сприяє становленню впевненості дитини у своїх власних силах, а це зумовлює оптимальний розвиток її пізнавальної сфери, адже пізнавальна активність – це і потреба пізнання, й спонукувана нею пізнавальна діяльність.

Дослідниця Л. Лохвицька стверджує, що у старшому дошкільному віці розвиток пізнавальної сфери – це складний комплексний феномен, який включає розвиток пізнавальних процесів, що регулюють діяльність дошкільника та особистісну активність у пізнанні.

Отже, підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що формування у дітей активного ставлення до навколишньої дійсності є одним із основних напрямів виховання, оскільки власна активність дитини є однією з умов її повноцінного розвитку.

Наукове видання

Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти:

Матеріали ІІ Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Пониманської

Actual problems of preschool and special education:

Newsletter of the Second International pedagogical readings devoted to Professor Ponimanska T.I.

Технічний редактор:
Тетяна Павлюк

Відповідальна за випуск:
Ілона Дичківська

Підп. до друку 04.11.2019

Видавець О. Зень
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія РВ № 26 від 6 квітня 2004 р.
вул. Кн. Романа, 9/24, м. Рівне, 33022;
068-0250-674; olegzen@ukr.net

Друк: VPM-ПОЛІГРАФ
вул. Буковинська, 3, м. Рівне, 35304;
тел. 0-362-64-21-34; 0-98-327-24-00
642134@ukr.net