

**Рівненський державний гуманітарний університет
Кафедра педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)
імені проф. Т.І.Поніманської**



Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти:

матеріали III Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора

Т.І.Поніманської

Рівне - 2020

ЗМІСТ

Demény Piroska Az olvasási-és íráskészség fejlesztése multiszenzoriális eszközzel	10
Karlovitz János Tibor tanárok és a hallgatók életkompetenciáinak kialakítása	10
Torgyik Judit Milyen is legyen a jövő iskolája	11
Врочинська Л. Особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	13
Войтович О. Профілактика емоційного вигорання спеціального педагога	15
Горопах Н. Методологічні засади навчання природознавства молодших школярів з вадами мовлення	18
Горопах Н., Бережна К. Створення в групі дітей раннього віку освітнього середовища для сенсорного виховання	20
Горопах Н., Бережна К. Педагогічні умови створення в закладі дошкільної освіти розвивального середовища для сенсорного виховання дітей раннього віку	22
Горопах Н., Білецька Б. Практичні аспекти забезпечення взаємозв'язку екологічного і трудового виховання дошкільників	24
Горопах Н., Гетьман І. Робота закладу дошкільної освіти і сім'ї з естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку	26
Горопах Н., Гресь О. Теоретичні аспекти навчання старших дошкільників дослідженню природи	29
Горопах Н., Дякова О. Можливості розвитку самостійності дітей молодшого дошкільного віку у самообслуговуванні	30
Горопах Н., Прокопчук О. Роль різних видів ігор у формуванні мовленнєвої творчості дошкільників	32
Горопах Н., Собчук Д. Інноваційні методики виховання культури поведінки у дітей дошкільного віку за допомогою художнього слова	33
Григор'єва Н. Актуальність виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтесоррі	36
Гурський В., Венгловська І. Проблеми дошкільного виховання у педагогічній спадщині Софії Русової	38
Гурський В., Дрогомирецька О. Формування адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями	40
Дарий Л. Проблемы педагогической практики и пути их решения	42

Джеджера К., Буняк М. Експериментальне впровадження педагогічних умов реалізації освітньої лінії «Мовлення дитини» у групі дітей молодшого дошкільного віку	44
Джеджера К., Крушельницька Н. Формування педагогічної культури батьків у малокомплектному закладі дошкільної освіти	46
Дичківська І., Борсук О. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з ролі дошкільного закладу та сім'ї у вихованні інтересу до людини у дітей старшого дошкільного віку	49
Дичківська І., Зух Ю. Вплив мистецтва на екологічне виховання старших дошкільників	51
Дичківська І., Мазур М. Формування сенсорно-пізнавальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку засобами Монтессорі-педагогіки	53
Дичківська І., Кобець Ю. Гра як засіб організації змістового спілкування дітей старшого дошкільного віку	55
Дичківська І., Савчук М. Використання лепбуків у формуванні знань моделей соціальної поведінки старших дошкільників орієнтованих на освіту сталого розвитку	58
Дичківська І., Прищеп Р. Виховання у дітей культури міжетнічних відносин у закладах дошкільної освіти	60
Дичківська І., Розман М. Методи корекційного впливу з подолання загального недорозвитку мовлення	62
Дичківська І., Чаплик Г. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з розвитку творчої уяви старших дошкільників у процесі підготовки до навчання	64
Дичківська І., Чумак О. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування дослідницької поведінки в старших дошкільників у процесі дитячого експериментування	66
Дичківська І., Ярош Л. Створення еколого-розвивального середовища в ЗДО	68
Донченко О. Педагогічні умови розвитку креативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	70
Доманюк О. Особистісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх вихователів до оформлення доброзичливості у дітей дошкільного віку	72
Козлюк О., Беднарчук І. Спілкування з вихователем як засіб виховання гуманних почуттів дошкільників	74

Козлюк О., Лозян Н. Моральне виховання дітей дошкільного віку в грі	77
Козлюк О., Маманович В. Упровадження системи роботи з економічного виховання дітей для сталого розвитку в роботі ЗДО	78
Козлюк О., Мошук К. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами музейної педагогіки	81
Козлюк О., Торчинська А. Проблема готовності майбутніх вихователів до майбутньої професійної діяльності	83
Козлюк О., Шуляр О. Кінезітерапія та пальчикові ігри як засіб розвитку дрібної моторики у дітей з особливими освітніми потребами	84
Козлюк О., Остапчук О. Педагогічна творчість у формуванні педагогічної культури батьків в умовах інклюзивної освіти	87
Козлюк О., Яромлчук І. Формування навичок соціальної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку: практичний аспект	90
Косарева Г., Драгун Я. Корекційно відновлювальна робота з розвитку активного і пасивного словника у дошкільників з ринолалією	92
Косарева Г., Гаврилюк С. Проблема відновлення комунікативної функції при еферентній моторній афазії	94
Косарева Г., Гаєвська А. Застосування арт-терапії у корекції порушень мовлення дошкільників	96
Косарева Г., Коханевич А. Корекційно-відновлювальна робота при динамічній афазії	99
Косарева О., Виднічук З. Вплив сім'ї на формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку	101
Косарева О., Степанець А. Особливості адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО	103
Кулаков Р., Вейна К. Діагностика мислительних операцій у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня	105
Кулаков Р., Рацин М. Використання ТРВЗ у навчанні старших дошкільників образотворчої діяльності	108
Кулаков Р., Серко В. Освітньо-виховні можливості народних прислів'їв як носіїв моральних норм поведінки людини	110
Кулаков Р., Сосна К. До проблеми використання сюжетно-рольової гри для корекції заїкання дошкільників	111
Кулаков Р., Сосновська Т. Особливості засвоєння звукової сторони мовлення дітьми старшого дошкільного віку	114
Кулакова Л., Миронець Л. Психолого-педагогічні аспекти гуманного сімейного спілкування та його вплив на формування дитячої особистості	116

Кулакова Л., Ткачук Л. Розвиток усного зв'язного мовлення старших дошкільників із порушенням зору	118
Кулакова Л., Хомярчук Н. Особливості взаємодії логопеда з батьками, що виховують дитину з тяжкими порушеннями мовлення	120
Кулакова Л., Цимбалюк М. Психологічні особливості прояву самооцінки у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення	123
Кулакова Л., Щеглова І. Взаємозв'язок дислалії з проявами тривожності та страхів у дітей старшого дошкільного віку	126
Маліновська Н., Глодовська І. Формування монологічної компетенції у дітей передшкільного віку засобами дидактичної картини	128
Маліновська Н., Михалик А. Аудіювання як складова мовленнєвої компетенції	130
Маліновська Н., Нездюр А. Формування діамнологічної компетенції старших дошкільників засобами моделювання	132
Маліновська Н., Романюк Л. Дидактичні ігри у підготовці дітей до засвоєння грамоти	134
Маліновська Н., Сорока Н. Розвиток пояснювального мовлення у старших дошкільників	136
Марчук Г. Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з соціальним довкіллям	139
Мороз-Рекотова Л. Професійно-комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як підґрунтя для формування «soft-skills»	141
Назарець Л., Крук Л. Особливості вербального та невербального мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня	144
Назарець Л., Левчук О. Особливості імпресивного мовлення в дітей дошкільного віку із ЗНМ	146
Назарець Л., Мартинюк І. Аналіз поведінкових реакцій у дітей молодшого шкільного віку	149
Назарець Л., Носуленко У. Особливості організації корекційної роботи з дошкільниками із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	152
Ніколайчук Г., Оксенюк Н. Розуміння та сприймання поетичного тексту дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня	154
Ніколайчук Г., Пахалюк Л. Розуміння казки – складна пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку	156

Ніколайчук Г., Попадюк Д. Особливості розуміння усних текстів дітьми старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	158
Ніколайчук Г., Сияк О. Теоретико-методичні аспекти розуміння прозового тексту дітьми дошкільного віку	160
Ніколайчук Г., Сиротюк В. Описовий текст в композиційно-мовленнєвій структурі старших дошкільників	161
Павлюк Т. Змістово-організаційні засади підготовки майбутніх логопедів до навчання математики школярів з порушеннями мовлення.	165
Павлюк Т., Данчук О. Впровадження корекційно-розвивальної програми розвитку мовлення гіперактивних дітей-логопатів в умовах інклюзивної групи	168
Павлюк Т., Кирилюк В. До проблеми формування мовленнєво-рухових навичок у дошкільників з порушеннями мовлення	170
Павлюк Т., Ковалик К. До проблеми організації корекційно-педагогічної роботи зі старшими дошкільниками з дислалією	172
Павлюк Т., Кутянська С. Формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про форму і геометричні фігури з використанням логічних блоків З. Дьенеша	173
Павлюк Т., Мельничук Д. Історичні аспекти проблеми математичного розвитку дітей дошкільного віку	175
Павлюк Т., Петришина Н. Небилиці як засіб навчання дошкільників елементів математики	177
Павлюк Т., Стельмах І. До проблеми формування уявлень у дітей раннього віку про множину	180
Павлюк Т., Ходоровська І. Педагогічні умови формування лічильних умінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку з використанням мультфільмів	181
Павлюк Т., Юсенко Н. Практичні аспекти проблеми формування просторових уявлень у дітей молодшого дошкільного віку	184
Павлюк Т., Ярмолюк Л. До проблеми розвитку пам'яті у дітей дошкільного віку на заняттях з математики з використанням методики Домана	186
Петрук Л. Моральне виховання дошкільників засобами українського фольклору	188
Петрук Л., Боболович М. Ігри змагального характеру у формуванні вольових якостей у дітей старшого дошкільного віку	190

Петрук Л., Будько К. Комплексний підхід до подолання ринолалії	193
Петрук Л., Булачок Л. Художня література як засіб морального виховання дітей дошкільного віку	194
Петрук Л., Войчук Т. Зміст корекційної роботи логопеда з дітьми з ринолалією в післяопераційний період	197
Піонтковська Д., Костів А. Психологічні особливості страхів у дітей молодшого шкільного віку	199
Рего Г. Організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти	201
Руденко Н. Особливості виховання відповідальності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку	203
Руденко Н., Бурчак К. Особливості формування у дітей дошкільного віку емоційно-ціннісного ставлення до довкілля засобами дидактичної гри	206
Руденко Н., Гордійчук А. Особливості формування мовленнєвої активності дітей дошкільного віку засобами народної гри	208
Руденко Н., Гордійчук А. Формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектра	210
Руденко Н., Новак Г. Аналіз результатів діагностики особливостей соціалізації дітей старшого дошкільного віку	213
Руденко Н., Ряба Н. Формування творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами гри драматизації	215
Руденко Н., Сідельник Б. Творча гра як засіб формування доброти у дітей дошкільного віку	217
Руденко Н., Хом'як К. Формування моральної свідомості дітей дошкільного віку засобами етичних бесід	220
Семенова Н., Парфелюк Н. Формування гендерних відносин у дітей старшого дошкільного віку: теоретичний аспект	222
Семеняко Ю. Методичні аспекти підготовки майбутніх вихователів до здійснення медіаосвітньої діяльності у закладі дошкільної освіти	225
Сілкова Е., Крупко О. Впровадження методики виховання шанобливого ставлення до людей у дітей старшого дошкільного віку на засадах творчості В. Сухомлинського	228
Созонюк О., Ковальчук І. Логопедична робота з розвитку пізнавальної діяльності дітей шостого року життя із загальним недорозвитком мовлення	230
Созонюк О., Кравчук У. Особливості уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	232
Степанова О. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх логопедів зі спецметодики початкового навчання української мови	234

Степанова О., Александрук О. Формування комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку	237
Степанова О., Гнатюк О. Корекція комунікативної сфери дітей із ЗНМ	239
Степанова О., Грицай К. Збагачення словникового запасу молодших школярів із ЗНМ засобами суфіксально-іменникового словотвору	241
Степанова О., Давидюк І. Методика збагачення словника експресивною лексикою дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення	244
Степанова О., Дмитрук І. Діагностика стану сформованості старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в школі	246
Степанова О., Мирончук О. Ігрова діяльність як один із важливих компонентів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	248
Фасолько Т. Використання методів активного навчання у професійній підготовці фахівців для дошкільної освіти	251
Федорова Н., Воробйова В. Розвиток комунікативних навичок дітей із загальним недорозвиненням мовлення	253
Федорова Н., Іванова І. Формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами художніх творів	256
Федорова Н., Колошва А. Використання логоритміки на корекційних заняттях із дітьми	259
Федорова Н., Кошмак Т. Педагогічні аспекти розвитку словника дітей дошкільного віку	261
Федорова Н., Лещук Л. Формування уявлень про батьківщину як складова патріотичного виховання дошкільників	263
Федорова Н., Шевцова І. Особливості просодичної сторони мовлення при дизартрії у дітей старшого дошкільного віку	265
Шадюк О., Коськовецька М. Робота закладу дошкільної освіти з сім'єю щодо виховання любові до рідних	268
Шадюк О., Максимчук М. Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з правилами безпечної поведінки	270
Шадюк О., Петріна І. Виховання морально-вольових якостей у дітей дошкільного віку.	273
Шадюк О., Яковець О. Виховання дітей дошкільного віку на традиціях українського народу	274

Шевчук К., Чурило Т. Особливості, функції та структура педагогічного спілкування	276
Щербакова К., Щербакова Н. Проблема партнерських взаємин педагога з батьками і дітьми з особливими потребами в навчанні	278
Юрчук О., Дениско Я. Виховання вольових якостей у спортивних іграх у дітей старшого дошкільного віку	280
Юрчук О., Дорош І. Здоров'яформуючі заходи в ЗДО як засіб оптимізації психофізичного розвитку дітей 5-6 років	282
Юрчук О., Ільчук Д. Формування безконфліктних стратегій взаємодії у вихованців ЗДО	284
Юрчук О., Кляпчук Ю. Ігрова діяльність в руховому режимі старших дошкільників як засіб формування культури особистості	287
Юрчук О., Ковалевич О. Методика застосування засобів туризму у фізичному вихованні дітей 6-7 років у ЗДО	289
Юрчук О., Новак І. Здоровий спосіб життя майбутніх вихователів під час навчання у ЗВО	292
Янцур Л., Віжевська К. Педагогічні умови використання технології навчання старших дошкільників ілюстративному малюванню	294
Янцур Л., Голубнюк К. Робота з обдарованими дітьми в сучасних закладах дошкільної освіти (на матеріалі образотворчої діяльності)	297
Янцур Л., Голубнюк Г. Виховання у старших дошкільників інтересу до різних видів візуального мистецтва	299
Янцур Л., Косік О. Особливості організації образотворчої діяльності в групах зі змішаним віковим складом дітей	301
Янцур Л., Лотоцька І. Організації мистецької діяльності дошкільників на засадах інтеграції	304
Фоміна Д. Партнерство сім'ї та вихователів інклюзивної групи як основа формування педагогічної культури батьків	306

*Demény Piroska,
Conf.univ.dr.
BBTE-UBB- Kolozsvár, Románia
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet*

AZ OLVASÁSI- ÉS ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE MULTISZENSORIÁLIS ESZKÖZKEL

Az olvasásról alkotott képünk jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben részben az olvasás kutatási eredményeknek köszönhetően is. Minden érzékszervet használva hatékonyan tanulhatunk, mégis megfigyelhető, hogy egyéneként változik az érzékszervek igénybevételének mértéke. Egyesek például vizuális ingereket igényelnek színek, képek, ábrák formájában, míg mások akkor tanulnak jobban, ha hallják és maguk is ismétlik hangosan az információt; megint mások azt szeretik, ha írják, rajzolják a megtanulandókat illetve mozgással, tapintással is megtapasztalják vagy megalkotják azt (pl. az ujjukkal leírják a homokba).

Emellett azonban megfigyelhetjük azt is, hogy ha azt akarjuk, hogy a tananyag bekerüljön a hosszú távú memóriába, akkor a multiszenzorális (több érzékszervre ható) tanítást kell használni, melynek lényege, hogy olyan technikákat alkalmazzunk, mely egynél több érzékszervi csatornát használ fel az információ beviteléhez. Ennek a módszernek az alkalmazása felbecsülhetetlen értékű a tanulási zavarral küzdők oktatásában, melynek során az erősebb (jobban működő) csatornával megtámogatják a gyengébben működőt, miközben ez utóbbit pedig erősítik, fejlesztik. A multiszenzorális módon bemutatott anyagoknak nagyobb az esélyük, hogy elraktározódnak a memóriába.

Kutatás előzményeként Bajzáth Mária által tartott mesepedagógia képzésén megfigyeltük a Meseközpont által használt módszereket a tanulásban elmaradt, szociálisan hátrányos gyerekek fejlesztésében. Az ott látott meseszőnyeg modelljére alkottuk meg a színkódot használó didaktikai eszközt.

Kutatásunkban azt figyeltük meg, hogy az olvasástanulás kezdeti szakaszában a színkódot alkalmazó multiszenzorális eszköz használata hogyan befolyásolja a fonológiai tudatosságot és az olvasás technikájának elsajátítását, ezek pedig milyen mértékben hatnak a szövegértésre.

*Karlovitz János Tibor
PhD*

*Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar, Budapest, Magyarország
International Research Institute, Komárno, Szlovákia*

**EU VÁLLALKOZÓI KOMPETENCIA, MINT AZ ÁLTALÁNOS ÉS
SZAKMAI KOMPETENCIÁK METSZETPONTJA**

Az Európai Unió tagállamaiban az iskolarendszer tananyag-elrendezésének rendezőelve az úgynevezett kompetencia alapú fejlesztés. Nyolc kulcskompetenciát azonosítottak, ezeket bontják le, és folyamatosan újabb résztartalmakat adnak hozzájuk. A kulcskompetenciák a későbbi munkaerőpiaci helytálláshoz szükséges jártasságokat és készségeket tartalmazzák. A kulcskompetenciák többsége tantárgyakban teljeseedik ki. A vállalkozói kompetenciát ugyanakkor úgy nevezik, mint *keresztkompetencia*, mert a közoktatási rendszerekben általában nem önálló tantárgyként jelenik meg, hanem a többi ismeretkörébe van beépítve.

A vállalkozói kompetencia implementációja (szervessé tétele) az európai országok iskolarendszereiben jelenleg még nem teljeseedett ki kellőképpen. Sok helyen a tanárok azt gondolják, a tanulók túlnyomó többségéből alkalmazott lesz, és így nincs szükségük vállalkozási ismeretekre. A vállalkozói kulcskompetencia kidolgozói ugyanakkor azt vallják, hogy az innovativitásra, kreativitásra, kockázatvállalásra, kezdeményezőképessegre, döntésképessegre, vezetői tulajdonságokra, felelősségvállalásra, kudarctűrésre, önismeretre stb. mindenkinek szüksége van, függetlenül attól, alkalmazott lesz-e vagy vállalkozás indításába kezd.

Mivel a vállalkozói kompetenciához olyan ismereteket is rendelnek, amelyek oktatása az alapszintű és középfokú iskolák zsúfolt tananyag-rendszereibe nehezen illeszthetők bele, ennek a kompetenciának a fejlesztése vagy a felsőfokú, elsősorban gazdasági képzésekben, vagy a felnőttképzésben teljeseedik ki – kifejezetten vállalkozói ismeretek formájában. A szakmai képzés keretében sajátítják el a tanulók a pénzügytan, számvitel, gazdasági informatika, közgazdaságtan, mikro- és makro-ökonómia, vállalatgazdaságtan, gazdasági jog ismeretanyagait, tanulják meg a vállalkozási alapismeretek keretében az adózást és a vállalkozások adminisztrációját.

A közoktatási rendszerben, mint vállalkozói kulcskompetenciaként elsajátított attitűdök, képességek és készségek így teljeseednek ki felsőfokon vagy felnőttképzés keretében szakmai ismeretekkel, így válik a vállalkozói kompetencia az általános és a szakmai képzés, kompetencia-fejlesztés metszéspontjává.

Torgyik Judit,
Dr. habil., habilitált főiskolai tanár
Humánfejlesztési Tanszék, Kodolányi János Egyetem,
Budapest, Magyarország

MILYEN ISKOLÁT SYERETNÉNEK A GYEREKEK?

A tanulók sok évet eltöltenek az iskolában, véleményük, gondolataik, meglátásaik érdekesek lehetnek az iskolarendszer fejlesztése, az egyes iskolák minőségének javítása céljából is. Ennek ellenére viszonylag kevés olyan kutatás van,

amely a gyerekek véleményét kérdezi meg. Előadásomban arról az empirikus vizsgálatról szeretnék beszélni, amelyben a tanulók véleményét vettem górcső alá. Jelen vizsgálat során arra voltam kíváncsi, hogy vajon milyen kritériumok mentén írják le a közoktatásban résztvevő tanulók a jó iskolát, mit jelent számukra mindez. Ennek megismerése érdekében interjúk adatfelvételre került sor magyarországi általános és középiskolai tanulók körében, akik életkorukat tekintve 7-18 év közöttiek voltak, lakóhelyük szerint fővárosi és vidéki nagyvárosi, valamint falusi diákok kerültek a mintába. Minden diák az ország más-más iskolájának tanulója volt, s összesen 40 félig strukturált interjú került felvételre a 2018/19-es tanévben. Az interjúkat a Kodolányi János Egyetem hallgatói készítették kutatómódszertan órához kapcsolódva. Az általuk felvett interjúk elemzésére vállalkoztam, melynek során az iskolai emberi kapcsolatokat, a tanár-diák viszonyt, a tanulók egymás közötti kapcsolatait, az oktatás tartalmát, a tanítás módját és az intézményi környezetet vizsgáltam, a tanulók véleményére alapozva. Az eredmények azt mutatják, hogy a jó iskola mindenekelőtt számos gyereknek elsősorban a jó tanárt és a jó osztályközösséget juttatja az eszébe. A pedagógus személyisége igen meghatározó a rendszerben. Nem elegendő a megfelelő szakmai tudás, fontos az emberséges, humánus bánásmód, a kellemes légkör kialakításának képessége. Mindemellett a diákok elvárják, hogy a pedagógus rendszeresen törődjön velük, személyiségükre, lelki fejlődésükre is figyeljen, motiválja őket, keltse fel érdeklődésüket a tanulás és az adott tantárgy iránt. A pedagógus mellett az egymást kedvelő, közösen tanuló, szabadidőben is egymásra számító osztálytársak szintén alapvetőnek számítanak sok diák számára. A jó osztály elfogadó, támogató tagjai számára. A tananyagot tekintve többen úgy érzik, hogy az iskola túlterheli őket, s kevés idejük van pihenésre, játékra, barátságokra. A lexikai tudás mellett több gyakorlatias, praktikus feladatot, modernebb tananyagot szeretnének, amelyben a pszichológia, a politika tanulmányozása éppúgy helyet kapna, mint a társadalomismeret megismerése. A tanórán kívül megemlézték, hogy szívesen vennének részt kirándulásokon, moziba, színházba, múzeumba is gyakrabban szeretnének menni. Ami az iskola környezetét illeti, a diákok kellemes, szép, esztétikus iskolát szeretnének, ahol van játszótér, virágoskert, jól felszerelt tornapálya. Összefoglalva a kapott eredményeket, elmondható, hogy a tanulók szempontjából a jó iskola elsősorban *humánus és gyermekbarát*, a nevelés során az alapvető emberi szükségletek figyelembe vételére, és kielégítésére épül. Ily módon a humanisztikus pedagógiához kapcsolódik, mely az oktatás során az ember, a gyermek belső igényeit veszi figyelembe. Hatékonysága az *igényességen* keresztül és a törődésen át mérhető le, amely az intézményt minden tekintetben áthatja.

*Врочинська Людмила,
к. пед. н., доцент кафедри теорії і методики
дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В умовах сьогодення, серед актуальних проблем дошкільної освіти, дослідники виділяють проблему виховання дітей з особливими освітніми потребами. Відомо, що одним із чинників, який суттєво впливає на якість надання освітніх послуг, є відповідна підготовленість фахівців. Це підтверджено низкою публікацій вітчизняних дослідників (Т. Андрющенко, Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш Н. Гавриш, І. Дичківська, Л. Зданевич, Н. Левінець, Л. Лохвицька, Т. Поніманська та ін.), які стверджують, що підготовка педагога дошкільного фаху повинна відповідати вимогам сучасності. Оновлення освітніх програм для дітей дошкільного віку, введення в дію стандартів вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня (2019) та другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 012 Дошкільна освіта (2020) засвідчують необхідність удосконалення підготовки фахівців дошкільного профілю у закладах вищої освіти.

Так, в освітній програмі виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» (2016) вказано на необхідність володіння вихователем спеціальними знаннями, уміннями і навичками, які дадуть змогу йому створити ефективні умови для розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами (Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років, 2016). Стандарт вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта серед спеціальних компетентностей, яких повинен набути випускник, визначає здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей (Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта», с.8); стандарт вищої освіти України для другого (магістерського) рівня – здатність до психолого-педагогічного керівництва особистісним розвитком дітей раннього і дошкільного віку, зокрема, дітей з особливими освітніми потребами (Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта», с.7).

Це спонукало до модифікації навчальних планів і змісту навчальних дисциплін для підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка відповідно до вимог часу. Детальний аналіз навчальних планів для спеціальності «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня, засвідчив, що безпосередньо дає основи знань майбутнім вихователям дошкільників щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами навчальна дисципліна «Основи інклюзивної освіти», включена в цикл професійної підготовки на основі рекомендації Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти»). Окремі знання та вміння формуються в процесі вивчення навчальних дисциплін «Основи дефектології та логопедії» та «Вікова психологія».

З метою забезпечення програмних результатів навчання, окреслених стандартом вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта (2019), а саме: розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку..., індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами; планувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей ... дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності; вміти складати індивідуальні програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами та необхідні для навчання документи; бути знайомим з програмою раннього втручання, розуміти можливості опори на нього в подальшій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта», с.10), у навчальні плани з 2019 р. було введено дисципліни «Основи спеціальної педагогіки» та «Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП».

Відповідно до програмних результатів стандарту вищої освіти України для другого (магістерського) рівня – випускник повинен здійснювати психолого-педагогічне керівництво індивідуальним розвитком особистості дитини, володіти вміннями й навичками аналізу, прогнозування, планування, організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта», с.8), що зумовило введення до навчального плану дисципліни «Сучасні психолого-педагогічні технології роботи з дітьми з ООП».

Отже, у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти саме вивчення окремих дисциплін циклу професійної підготовки дасть можливість набути не лише теоретичних знань, а й практичних навичок організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоskalенко [та ін.] ; наук. ред.: Г.В. Беленька, М.А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
2. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: 13 <http://document.ua/pro-zaprovadzhennja-navchalnoyi-disciplini-osnoviinklyuzivn-doc101965.htm>
3. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта». [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>
4. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта». [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>

*Войтович Оксана,
старший викладач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів відображалась у наукових працях відомих вітчизняних та зарубіжних учених з питань фахової підготовки (А. Богущ, Г. Беленька, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, З. Курлянд та ін.). Велика кількість педагогічних технологій, що реалізуються на сьогодні, сприяє формуванню різноманітних індивідуальних моделей особистісного зростання педагога.

Емоційна культура, зокрема емоційна стійкість, саморегуляція є важливими складовими професійної культури особистості спеціального

педагога та його готовності до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку зі специфікою сучасних умов праці виникає необхідність вивчення і розвитку емоційної культури вже на етапі навчання професії. Адже, в педагогічній діяльності високий рівень емоційної стійкості, саморегуляції має першочергове значення, оскільки дозволяє запобігти і попередити виникненню синдрому «емоційного вигорання» спеціального педагога.

Старший підлітковий і юнацький вік найбільш сензитивні до розвитку компонентів емоційної культури: емоційної стійкості, свідомої саморегуляції і самоконтролю. Звідси, постає актуальне питання про способи навчання здобувачів спеціальної освіти правильно використовувати власні резерви, підвищувати здатність до гнучкої саморегуляції, найбільш повного розкриття фізичних і психічних можливостей.

В дослідженнях проблеми професійного та емоційного вигорання, провідні вчені виділяють ряд основних симптомів вигорання, серед яких помітне місце займають ті, що стосуються, зокрема, спеціалістів спеціальної освіти: виснаження, спустошення через надмірні вимоги до енергетичних ресурсів, втрата інтересу, що характеризується фізичним емоційним виснаженням (К. Маслач); хвороблива деструктивна реакція на стрес (М. Маттінглі); загальна відчуженість (С. Шабін); негативні установки, зниження самооцінки у відповідь на тривалий стрес, пов'язаний з працею (П. Патрік); емоційне виснаження; зниження продуктивності, деперсоналізація (С. Джексон).

Праця фахівців спеціальної освіти здійснюється в специфічних умовах: на них діє комплекс несприятливих виробничих факторів (нервово-емоційне напруження, висока відповідальність). Вчені зазначають ті стрес-фактори, ефект яких відображається на фахівцях: постійно притаманне робочим ситуаціям відчуття новизни, велика кількість контактів з дітьми з психофізичними порушеннями, їхніми рідними, постійне зіткнення з чужими проблемами та чужим болем, з негативними емоціями, підвищені вимоги до професійної компетентності фахівця спеціальної освіти, самовіддачі, відповідальності за вихованців, постійне включення в діяльність вольових процесів.

Якісна емоційна взаємодія педагога з дітьми передбачає такі психолого-педагогічні умови: усвідомлення спеціальним педагогом значимості ціннісного ставлення до вихованців; розвиток емпатійного їх розуміння; освоєння педагогом спеціальних психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток емоційної взаємодії. Особливого значення набуває готовність майбутніх педагогів до роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку різної нозології, всебічною обізнаністю з психологічними, емоційними та поведінковими реакціями дітей з особливими

освітніми потребами, здатністю витримувати тривале психоемоційне навантаження, а отже і попереджати розвиток синдрому емоційного вигорання.

Профілактика емоційного вигорання можлива за умови підвищення рівня емоційної стійкості до стресу, покращенням самопочуття та здоров'я, а також через рефлексію особистісних труднощів і проблем. Ефективності додають і такі засоби профілактики, як цілісна особистісна психокорекція майбутнього спеціаліста спеціальної освіти. Профілактика емоційного вигорання фахівця передбачає забезпечення відкорегованості його професійних якостей як головної передумови професійного становлення.

З метою профілактики та корекції синдрому емоційного вигорання, як зазначають вчені, варто впровадити при підготовці фахівців спеціальну програму, яка б включала декілька напрямків роботи: психодіагностичну, тренінгову, психокорекційну, просвітницьку з питань: формування професійно важливих якостей спеціального педагога; усвідомлення ресурсного потенціалу в його професійній діяльності; самостійної роботи по набуттю навичок і вмінь релаксації та саморегуляції (аутотренінг) тощо.

Профілактика і корекція емоційного вигорання може йти на 2-х рівнях - на рівні роботи з співробітниками і на рівні структурних змін в самій організації. На рівні роботи з співробітниками – це: діагностика, просвіта, корекція індивідуально-особистісних особливостей і мотиваційної сфери педагога. На рівні роботи з організацією – це: оптимізація організації праці, поліпшення соціально-психологічного клімату, взаємин в колективі.

Розробка і впровадження системи практичних заходів з профілактики та корекції вигорання з урахуванням специфіки діяльності спеціального педагога дозволить знизити рівень вигорання фахівців і тим самим підвищити ефективність професійної діяльності в цілому.

Література:

1. Колтунович Т. А. Як не згоріти в полум'ї професії : теорія, діагностика, корекція: навчально-методичний посібник. Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД», 2016. 164 с.
2. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: методичні рекомендації/ за заг. ред. М.Л. Авраменка. Львів, 2008. 53 с.
3. Яценко Т. Глибина психокорекція та упередження психічного вигорання. К.: Главник, 2008. 96 с.

*Горопаха Наталія,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Рівненський державний гуманітарний університет*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

Нові світоглядні орієнтири та соціальні завдання, які стоять нині перед людством, актуалізують проблему ставлення людини до природи, корекції ціннісних орієнтацій та утвердження гуманістичних соціально-моральних позицій щодо використання природи суспільством. Це надає особливої ваги організації природничої освіти підростаючих поколінь, зміст якої, у відповідності до сучасних концептуальних засад, значною мірою складають екологічні знання уже на перших етапах навчання. Природнича освіта розглядається сучасними науковцями та практиками як один з найголовніших напрямів навчально-виховної роботи, провідний чинник гуманізації навчально-виховного процесу, важливий фактор особистісного розвитку людини.

Природознавство як навчальний предмет у початковій школі є традиційним (його викладання було започатковане ще у XVIII сторіччі). Особливе місце йому слід відвести у спеціальній освіті. Роль природи у розвитку логічного мислення дитини та її мовлення підкреслював К. Ушинський. Не меншого значення природі як засобу виховного впливу на дитину надавали українські педагоги. Зокрема, С. Русова розглядала спілкування дитини з природою, вивчення природознавства як основу розумового, морального та естетичного виховання. В. Сухомлинський звертав увагу педагогів на необхідність відкривати дитині книгу природи якомога раніше, щоб кожний день приносив щось нове, «щоб кожен крок був подорожжю до джерел думки та слова – до чудової краси природи» (Сухомлинський, 1977).

Основна мета вивчення природознавства у початкових класах спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з ТПМ – формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способами навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставлення до природи. Досягнення вказаної мети можливо за умови правильного вибору методологічних засад, на яких ґрунтується визначення конкретних завдань та принципів, які стануть найголовнішими у викладанні. Від цього залежатиме уже й розробка власне методики вивчення природознавства молодшими школярами з вадами

мовленнєвого розвитку: визначення змісту природничих уявлень, які формуватимуться в учнів, обґрунтування методів, методичних прийомів та форм навчання молодших школярів у спеціальній школі чи інклюзивному класі. Для визначення методологічних основ спеціальної методики природознавства слід проаналізувати філософські та філософсько-педагогічні концепції, у яких розглядаються питання про місце людини у довіклілі, взаємозв'язок людини, природи та суспільства. Серед них найбільший вплив на розвиток освіти має концепція сталого розвитку основою якої є біоцентризм, тобто розуміння того, що людина – особлива, розумна, але все ж таки тільки частина природи, існування якої поза природним оточенням неможливе (Ватченко, Ільченко, 2016).

Сталий розвиток (англ. Sustainable development) – загальна концепція стосовно необхідності встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, включаючи їх потребу в безпечному і здоровому довіклілі. Саме на цій методологічній основі можливе формування екологічної культури і вчителів початкової школи, і їхніх учнів. На жаль, у нашому суспільстві ще й досі не зжиті погляди, в основі яких лежить протилежне до біоцентризму філософське спрямування – антропоцентризм, при якому в системі люди – природа людина розглядає себе як головну дійову особу, яка може змінити своє оточення як їй заманеться, для власного блага і спрямовує свою діяльність на підкорення природи. У зв'язку з цим перед спецметодикою вивчення природознавства постало завдання, пов'язане з необхідністю подолати певне протиріччя, що існує між метою, завданнями екологічної освіти молодших школярів з ТПМ, які ґрунтуються на біоцентричній концепції, та її змістом, який ще до певної міри відображає антропоцентричний підхід.

Важливою складовою частиною теоретичних основ спецметодики вивчення природознавства є філософське вчення про соціально-екологічний ідеал – образ досконалого навколишнього світу, який виникає у свідомості людини чи всього людства в результаті опанування знаннями про навколишній світ та набуття досвіду його перетворення. Важливо зрозуміти, які складові соціально-екологічного ідеалу формуються уже в дошкільному віці, які – у процесі подальшого навчання у початковій школі і обрати ефективні засоби формування у молодших школярів з вадами мовлення соціально-екологічного ідеалу. Формування соціально-екологічного ідеалу повинне базуватися на певній сукупності знань, зокрема, основ екології, які необхідно закладати ще з дошкільного віку і які й складають основний зміст навчання природознавству в початковій школі. Але екологічне виховання – це не тільки сума знань, але й оцінка, усвідомлення екологічної цінності природи в її єдності з людиною. Екологічна грамотність у сукупності з правильною

екологічною оцінкою дозволяє сформувати не тільки екологічне мислення, але і доцільну поведінку, правильну діяльність (Гайдамак, Тійтанен, 2012).

Таким чином, вибір методологічних засад є надзвичайно важливим для розвитку методики вивчення природознавства у початковій школі.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 томах. Том 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина ; Листи до сина. Київ: Радянська школа, 1977. 668 с.
2. Ватченко, О.Б., Ільченко, В.М. Виникнення та аналіз поняття «сталий розвиток». *Вісник Дніпропетровської державної фінансової академії*. 2016 Режим доступу: <http://biblio.umf.dp.ua/jspui/handle/123456789/1506>
3. Гайдамак А., Тійтанен Т. Соціально-екологічний ідеал // Методика ознайомлення дітей з природою. Хрестоматія. – К., 2012. – С. 34-43

Горонаха Наталія

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Бережна Катерина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

СТВОРЕННЯ В ГРУПІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ

На сьогоднішній день актуальною проблемою дошкільної педагогіки і психології є створення розвивального середовища для сенсорного виховання дітей 3-го року життя. Сучасна педагогічна наука визначає зміст сенсорного виховання виходячи із даних психологічної науки. Він будується на основі принципу збагачення і поглиблення сенсорного досвіду дітей шляхом формування, починаючи з раннього віку, широкого орієнтування в навколишньому світі. Сенсорне виховання відбувається на основі вражень, які дитина отримує в процесі пізнання навколишнього світу. Видатні вітчизняні педагоги і психологи відзначали сенсорне виховання, як одну з основних сторін дошкільного виховання, важливу умову будь-якої діяльності (Поніманська Т.І., 2004).

Сенсорне виховання дітей раннього віку неодноразово ставало предметом наукових досліджень. У численних працях вітчизняних та зарубіжних авторів (Ф. Фребель, Л. Венгер, О. Декролі, М. Монтесорі, Є. Тіхеєва, В. Аванесова, Н. Ветлугіна, Н. Сакуліна, О. Усова тощо) визначено основні завдання та зміст сенсорного виховання у дошкільному закладі; обґрунтовано вибір засобів та методів сенсорного виховання дітей раннього віку.

М. Монтессорі розглядає сенсорний розвиток як важливу складову частину і основу формування особистості: без розвинутих органів чуття не може бути інтелекту і вихованої людини. Чуттєве сприймання, за переконанням вченої, є основою розумового і морального життя (Дичківська І.М., 2006).

Головною метою сенсорного виховання є оволодіння загально прийнятими еталонами як засобами пізнання реальних предметів. З освоєнням сенсорних еталонів діти вчаться сприймати предмет виокремлювати його певні характеристики. Для того щоб сенсорне виховання здійснювалось належним чином потрібно створити для дитини належно предметно-розвивальне середовище.

Враховуючи актуальність сенсорного виховання для сьогодення, експериментальну роботу було спрямовано на визначення педагогічних умов та способів організації освітнього середовища групи дітей раннього віку, спрямованого на реалізацію завдань сенсорного виховання, та його використання у сенсорному розвитку дітей.

Для досягнення поставленої мети ми повинні були розв'язати такі експериментальні завдання:

1. Аналіз створених у закладі дошкільної освіти умов для сенсорного розвитку дітей раннього віку.
2. Вивчення типових особливостей організації вихователями закладу дошкільної освіти сенсорного виховання дітей 3-го року життя.
3. Діагностика рівня сенсорного розвитку дітей першої молодшої групи.
4. Експериментальна перевірка педагогічних умов сенсорного виховання дітей 3-го року життя з використанням створеного освітнього середовища.

Результати констатувального експерименту дали змогу зробити висновок про недостатній сенсорний розвиток дітей раннього віку, який ми визначили за допомогою діагностичних завдань. Можна припустити, що це викликано недостатнім забезпеченням предметно-розвивального середовища. Саме розвивальне середовище відіграє важливу роль в забезпеченні сенсорного виховання.

Формуюча частина експериментального дослідження передбачала використання вихователями І молодшої групи предметно-розвивального середовища дошкільної установи у сенсорному вихованні дітей. Основним завданням було закладання теоретичної основи для вироблення у педагогів власного погляду на роль розвивального середовища у забезпеченні ефективності сенсорного виховання, творчого підходу до його створення у ДНЗ та оволодіння практичними навичками сенсорного розвивального середовища дошкільної установи.

Завершальним етапом дослідження було проведення контрольного експерименту з використанням тих самих діагностичних завдань. Результат знань дітей на цьому етапі виявився дещо кращим ніж на попередньому етапі, що може свідчити про ефективність роботи з дітьми з використанням розвивального середовища.

Таким чином, проведений нами контрольний етап експерименту доводить ефективність використаних нами завдань. Звичайно, за такий короткий термін (6 тижні) дуже важко провести повноцінний експеримент для підвищення рівня сенсорного розвитку дітей раннього віку. Проте вже перші спроби порівняти результати після діагностики суттєво відмінні.

Література:

1. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтессорі: Теорія і технологія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304с.
2. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. К., 2004. 456с.

Горопаха Наталія

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Бережна Катерина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

На сьогоднішній день актуальною проблемою дошкільної педагогіки і психології є педагогічні умови створення в закладі дошкільної освіти розвивального середовища для сенсорного виховання дітей 3-го року життя. Проаналізувавши рівень сенсорно предметно–розвивального середовища в одному із закладів дошкільної освіти, зробили висновки, що сенсорні куточки побудовані традиційно.

У груповій кімнаті є сенсорний куточок, в якому містяться сенсорні кубики, на гранях яких зображені тварини, фрукти, комахи, вони різного кольору, м'які на дотик. В куточку також розміщені геометричні фігури різної форми і кольору, чарівні мішечки різного кольору з різними наповнювачами, пазли, мозаїка. В одній із груп наявний бізборд та сухий басейн. Ще є різноманітні дидактичні ігри для сенсорного виховання дітей, наприклад: «Підбери метелику квітку», «Геометричні рибки», «Один, багато», «Великий, маленький» тощо (Якименко С.І., Голян Л.П., 2003).

Аналіз перспективних планів роботи вихователів спрямовувався на виявлення особливостей змісту, форм та методів сенсорного виховання дітей. В процесі спостереження за роботою педагогів теж звертали увагу на використовувані ними зміст, форми та методи організації сенсорного виховання дітей. Нашою метою було також визначити проблемні моменти у організації сенсорного виховання дітей у ДНЗ.

Протягом певного періоду часу проводилось спостереження за дітьми в групах. Під час спостереження визначили, що діти активно використовують поза заняттями сенсорні матеріали, які наявні в них в групі. Під час спостереження побачили, що діти неабияку цікавість виявляють до сухого басейну. Велика кількість різнокольорових кульок приваблює дітей, вони викидають з басейну кульки, закидають їх назад при цьому аналізують форму, колір. Деякі діти просто сидячи в басейні перебираючи кульки руками та ногами.

Не меншу увагу діти приділяють бізіборду, дітям подобається відкривати, закривати замочки, нажимати різні кнопки, шнурувати шнурівки, слухати звуки дзвіночка, та ксилофона.

В ранкові та вечірні години вихователі дають дітям, пазли – з якими дитина маніпулює, складає ціле з частин; мозаїку – дітям подобається складати певне зображення з різнокольорових частинок, прикріплювати їх до площини або один до одного; шнурівки – викликають більшу увагу у дівчаток, під час спостереження ми побачили, що вони маніпулюють з ними так ніби починають шити, переміщаючи шнурочок з одного отвору в інший; робота з прищіпками – викликає в дітей не менш позитивні емоції, вихователі використовують певні силуети предметів до яких діти прикріплюють прищіпки. Наприклад: зайчику – вушка, їжачку – голочки тощо; також діти полюбляють маніпулювати з різними втулками – підбирають за формою, величиною предмети, під час таких дій діти освоюють форму, колір, величину (Галанова Т.В., 1996).

Одна з основних умов створення предметно-розвивального середовища в групі – опора на особистісно орієнтовану модель взаємодії між вихователем і дітьми, що означає: «Вихователь не поруч, не над, а разом з дітьми, на рівні їх оченят».

Сенсорний куточок призначений для стимуляції сенсорних функцій; розвиток дрібної моторики, стимуляції рухової активності; знаття м'язової напруги, досягнення стану релаксації та комфортного самопочуття дітей; створення позитивного емоційного фонду; активізація когнітивних процесів (мислення, увага, сприйняття, пам'ять); підвищення мотивації до самостійної та експериментальної діяльності дошкільників.

Маніпуляція з предметами в куточку сенсорики дуже допомагає малюкам у період адаптації дітей до умов дитячого садка. Куточок з маніпулятивним матеріалом розташований у добре освітленому, просторому місці. Дії з матеріалами заспокоюють концентрують увагу, зміцнюють м'язи, координують моторику, навчають спілкуватися одне з одним, ділитися, поступатися.

Важливо відзначити, що хорошим помічником для розвитку дрібної моторики у дітей стануть різноманітні розвиваючі іграшки.

Література:

1. Галанова Т.В. Розвиваючі ігри з малятами до 3-х років. Популярне посібник для батьків та педагогів. – Ярославль: Академія розвитку, 1996. – 240 с.
2. Якименко С.І., Голян Л.П. Ігрова діяльність. Перша молодша група (3-й рік життя). – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2003. – 387 с.

*Горопаха Наталія,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Білецька Богдана
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕКОЛОГІЧНОГО І ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Екологічна освіта та виховання підростаючого покоління є в даний час одним із пріоритетних напрямів роботи в освітніх закладах. Наукова організація процесу екологічного виховання вимагає чіткого визначення всіх його ланок, виявлення зв'язків і залежностей. Початки екологічної культури заляжуться ще у дошкільному дитинстві.

Проблема екологічного виховання – це, насамперед, проблема формування наукового світогляду дитини, оскільки вона є ядром свідомості, додає єдність духовній зовнішності людини, озброює її соціально значущими і екологічно прийнятними принципами підходу до навколишнього природного середовища. Оскільки «світогляд є певною системою узагальнених поглядів і уявлень про навколишній світ і місце в ньому людини, що формуються в людській свідомості в процесі духовно-практичного засвоєння природи» (Козуля, 2004), тому його формування варто здійснювати й під час трудової діяльності, тобто на заняттях з трудового виховання.

У дослідженнях Т. Бичевої, О. Сорочинської доведено, що активне залучення дошкільників до трудової діяльності сприяє зацікавленню в збереженні, примноженні цілісності, чистоти, гармонії навколишнього природного середовища. А достатній рівень екологічної вихованості у подальшому дозволить усвідомити, що людина є невід'ємною частиною природи, а світ природи є середовищем існування людини (Бичева, Сорочинська, 2014).

Першочерговим аспектом здійснення екологічного виховання дітей дошкільного віку шляхом залучення до трудової діяльності є готовність вихователів. У педагогів має бути сформована: особиста готовність: наявність екологічних знань, умінь та навичок; сформованість позитивного ціннісно-мотиваційного ставлення про природи; професійна (педагогічна) готовність: володіння теорією і методикою екологізації трудового навчання; наявність сформованих навичок організації освітнього процесу забезпечення взаємодії екологічного та трудового виховання із застосуванням інноваційних підходів та технологій).

Отож важливе значення у екологічному вихованні дітей відіграє залучення їх до посильної трудової діяльності, тому що у процесі її здійснення відбувається формування знань про залежності у природі, бажання спілкуватися з нею, засвоєння правил раціонального природокористування.

На перших етапах залучення дітей до трудової діяльності їх цікавить лише сам процес виконання трудових дій, поступово формується уявлення про її суть та суспільне значення. У свою чергу, естетична насолода від очікуваного і бажаного результату даного виду роботи спонукає дітей до подальшої активності під час дозвілля. Щоб виконувана дітьми трудова діяльність сприяла їх екологічному вихованню, вона повинна приносити їм радість від досягнутих результатів та власної корисності іншим членам суспільства (Ніколаєнко, 2010).

Посильна трудова діяльність є обов'язковим елементом розвитку дітей у закладах дошкільної освіти. Її екологічне спрямування можна прослідкувати під час того, як діти виготовляють іграшки з природного матеріалу або дають друге «дихання» предметам, які були у вжитку. Працюючи з каштанами, шишками й іншим насінням діти дізнаються про особливості харчування птахів, звірів та вчаться правильно заготовляти, бережно з ним поводитися, зберігати, марно не знищувати, а примножувати.

Також важливо залучати дітей до трудової діяльності у куточку живої природи та дошкільній ділянці. Доглядаючи за мешканцями куточка діти пізнають різноманітність світу живої природи, у них формуються навички та вміння догляду за тваринами й рослинами, вчаться дбайливо та відповідально ставитися до покладених на них обов'язків. Окрім цього, у дітей формуються

увялення про залежність між середовищем існування та способом життя в природі і догляду за ними.

Особливу увагу слід звернути на природоохоронну діяльність дітей: із захисту природного середовища (підгодівля тварин; рятування тварин, що потрапили в біду; боротьба із сміттям); із попередження викидання сміття чи спалювання трави на природі і боротьби з цими; із поліпшення природного середовища (висадка квітів, озеленення за допомогою дерев і кущів); із пропаганди і роз'яснення ідей охорони природи (бесіди з однолітками, батьками, іншими дорослими); із збереження і використання естетичних цінностей природи (збір природного матеріалу, виготовлення виробів з природного матеріалу).

Таким чином, екологічне виховання дітей дошкільного віку шляхом залучення їх до трудової діяльності є досить ефективним. Саме тому необхідна підготовка вихователів до екологізації трудового виховання, налагодження шляхів співпраці з батьками та систематична робота з дітьми щодо розвитку їх екологічної культури, підтримання інтересу до природоохоронної діяльності на заняттях з трудового виховання та в домашніх умовах.

Література:

1. Бичева Т.В., Сорочинська О.А. Екологічне виховання дітей дошкільного віку шляхом залучення до трудової діяльності у стінах дошкільного закладу. Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Наука: теорія і практика – 2014». Філологічні науки. Педагогічні науки. №4 С. 102-104. (Електронний ресурс). Режим доступу: eprints.zu.edu.ua.

2. Козуля Т. В. Три составляющие мироздания, их связь с экологией и развитием новых научных направлений в образовании. *Теорія і практика управління соціальними системами: Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХП», 2004, №3. С.111-118.

3. Ніколаєнко В. М. Екологічне виховання в ДНЗ. 2-6 років. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 207 с.

Горопаха Наталія,

к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,

Гетьман Іванна

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

РОБОТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І СІМ'Ї З ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В умовах зниження естетичної культури дорослого і дитячого населення України, падіння моральності і загальної культури, формування духовно здорової особистості, яка має уявлення про естетику у всіх можливих проявах, набуває особливої актуальності. Питанням естетичного виховання в педагогіці завжди приділялося досить багато уваги. Теорія естетичного виховання дошкільників сформована на основі наукових висновків Є. Флеріної, Н. Сакуліної, Н. Ветлугіної, Т. Комарової тощо. На початку 90-х років теорія естетичного виховання дошкільників збагачується результатами наукових досліджень, здійснених В. Котляром, В. Ждан, Н. Кириченко, Г. Підкурғанною, С. Науменко, Л. Шульгою, В. Захаровою, Л. Макаренко, О. Трусовою, О. Дроновою, В. Пабат та іншими. Помітною в цей час стає тенденція до оновлення змісту естетичного виховання в закладі дошкільної освіти (Поніманська, 2015).

Естетичне виховання здійснюється не тільки в закладі дошкільної освіти, а й в родині. Ефективність естетико-виховної роботи з дітьми дошкільного віку залежить багато в чому від єдності дій педагога і батьків. Це дозволяє примножити зусилля двох сторін для створення умов, які сприяють естетичному вихованню дітей.

У власному дослідженні ми виходимо з того, що провідну роль в естетичному вихованні дошкільників відіграє сім'я. Саме під впливом батьків формується естетичні смаки, розвивається інтерес до різних видів мистецтва. Успіх буде залежати від зацікавленості батьків в культурно-естетичному розвитку своїх дітей.

Перший етап експериментальної роботи мав констатувальний характер. Його головними завдання були вивчення особливостей естетичного виховання в досліджуваному ЗДО; виявлення ставлення батьків до проблеми естетичного виховання та діагностика рівня естетичної вихованості дітей старшого дошкільного віку. Основним методом дослідження був психолого-педагогічний експеримент, на різних етапах якого застосовувалися спостереження педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти, аналіз роботи вихователів, анкетування батьків та спеціальні методики діагностування рівня естетичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз отриманого в ході констатувального етапу дослідження емпіричного матеріалу дозволяє стверджувати, що спеціалізація ЗДО — фізкультурно-оздоровче та художньо-естетичне виховання. Діють гуртки для розвитку творчих здібностей дошкільників: «Голосисті дзвіночки», «Знову казка оживає», «Англійська для малят». Естетичне виховання дітей старшого

дошкільного віку в ЗДО «Лісова казка» здійснюється за програмою художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Особливу увагу в ній приділено виявленню, збереженню та розвитку творчого й особистісного потенціалу дитини. Загалом, завдання естетичного виховання досить успішно реалізуються в ході комплексного впливу різноманітними засобами. З сім'ями вихованців в ході реалізації естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку також здійснюється певна робота: організуються різноманітні конкурси та виставки дитячої та дорослої, а також родинної творчості; спільна театралізована робота (підготовка ранків, розваг, вистав).

Для того, щоб виявити ставлення батьків до проблеми естетичного виховання, нами було проведено опитування батьків. В результаті аналізу роботи ЗДО та анкетування батьків було виявлено, що цей напрямок роботи потребує особливої уваги.

Вивчення рівня естетичної вихованості старших дошкільників здійснювалося через анкетування кожної дитини, а також за допомогою оцінки результатів дитячої творчості на заняттях з виготовлення м'якої іграшки. В процесі діагностики дітей, ми спиралися на такі критерії естетичної вихованості, виділені О. Торшиловою (Торшилова, 2016):

1. Достатність естетичних уявлень – створення певного запасу елементарних естетичних уявлень і вражень, без яких не можуть виникнути схильність, інтерес до естетично значущих предметів і явищ.

2. Сформованість естетичного почуття (емоційне переживання, уява, сприйняття).

3. Залучення в естетичну діяльність, яка є показником формування естетично активної, творчої, творчої, а не пасивної особистості.

Рівень естетичних уявлень старших дошкільників ми виявляли за допомогою модифікованої нами методики О. Торшилової «Орієнтація на художньо-естетичні цінності» (Торшилова, 2016). Діагностика показала, що 5 дітей мають низький рівень естетичної вихованості – 19 %, 13 - середній, що становить 48 %, 9 дітей з високим рівнем – 33 %. З цього видно, що рівень естетичної вихованості за всіма трьома критеріями недостатній,

Таким чином, констатувальний етап експериментального дослідження виявив, що у батьки не приділяють достатньої уваги естетичному вихованню дітей, робота закладу дошкільної освіти не спрямована на залучення батьків до розв'язання виховних завдань естетичного напрямку. На початок експериментальної роботи досліджувані діти мали переважно середній рівень естетичної вихованості. Отримані результати демонструють необхідність цілеспрямованої роботи з батьками в напрямку естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2015. 464 с.

2. Торшилова Е.М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков : теория и диагностика. Москва: Музыка, 2016. 204 с.

*Горопаха Наталія,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

*Гресь Оксана
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДОСЛІДЖЕННЮ ПРИРОДИ

Значення ознайомлення дошкільників з природою у їхньому розвитку важко переоцінити, адже саме у перші 6-7 років життя закладаються основи природо доцільного світогляду, в основі якого лежить усвідомлення дитиною себе, як частини природи та відчуття відповідальності за те, що відбувається навколо неї та внаслідок її дії у довкіллі (Кононко, 2003). Організація дієвого пізнання дітьми природи у формі самостійної пошуково-дослідницької діяльності значно підвищує інтерес їх до таких компонентів природи, котрі в умовах репродуктивних методів навчання мало зацікавлюють дошкільників, – об'єктів неживої природи, рослин.

В останні роки поширилися позитивні тенденції, щодо використання дослідницького навчання на практиці. Розробці педагогічної технології з проведення навчальних досліджень з дітьми дошкільного віку присвячена робота О.І. Савенкова, в якій описані психологічні підходи до даної проблеми та методи навчання старших дошкільників дослідницьких пошуків (Савенков, 2003). До дослідницьких вмінь і навичок, які можливо сформувані у дошкільників, вчений відносить: вміння бачити проблеми; ставити питання; висувувати гіпотези; давати визначення поняттям; класифікувати; спостерігати; вміння і навички проведення експериментів; вміння робити висновки; структурувати матеріал, працювати з текстом; доводити та захищати свої ідеї.

Дослідницька діяльність – діяльність творча, тому не обов'язково дотримуватися загальних універсальних правил чи схем. Спеціалісти в галузі вивчення дослідницької поведінки намагаються виробляти прийоми і алгоритми, які дозволяють відшукувати істину. Одну з найбільш відомих розробок такого роду створив в ХІХ ст. видатний вчений Б. Больцано. Він

виділив прийоми евристичної діяльності, які назвав «мистецтвом відкриття». Важливими для нашого дослідження можуть бути такі:

1. Чітко сформулювати питання, відповідь на яке ми шукаємо.
2. Оцінити, чи є правдива відповідь на поставлене питання, з точки зору набутих знань.
3. Розділити завдання на підрозділи і підпитання і шукати відповіді на них спочатку звівши виведенні рішення до купи чи зведенням їх до вирішення завдань.
4. Висунути гіпотези методом повної чи неповної індукції або аномалії.
5. Співставити отримані результати з відомими знаннями.
6. Перевірити правильність всіх суджень, які використовуються у вирішенні.
7. Виразити всі поняття завдання, яке вирішується, в знаках (використовуючи символічну мову).
8. Прагнути до вироблення наочних образів об'єктів завдання.
9. Результат вирішення формулювати логічно строго.

Як зазначає О.І. Савенков, навчальне дослідження дошкільника, так як і дослідження проведене дорослим, обов'язково включає основні елементи, які включанні в ці схеми: виділення і постановку проблеми (вибір теми дослідження); вироблення гіпотези; пошук і пропозиції можливих варіантів вирішення; збір матеріалу; узагальнення отриманих даних.

Література:

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук.ред. О.Л. Кононко Київ: Ред.журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
2. Савенков О.И. Маленький исследователь: как научить дошкольника приобретать знания. Москва: Академия развития, 2003. 160 с.

Горонаха Наталія

*к.пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.,*

Дякова Олена

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У САМООБСЛУГОВУВАННІ

Розглядаючи можливості розвитку самостійності дітей молодшого дошкільного віку у самообслуговуванні, хочемо зазначити, що це тривалий і

складний процес. Зокрема, успішність дитини в різних видах діяльності багато в чому залежить від уміння діяти самостійно, проте саме розвиток самостійності найчастіше найменше турбує батьків (Замелюк, Денис, 2018). Лише віддавши дитину в заклад дошкільної освіти, вони з подивом виявляють, що їхня дитина відстає від однолітків, і починають разом з вихователем робити рішучі дії, щоб виправити ситуацію, що склалася.

Доцільність формування на етапі дошкільного дитинства особистості, не пасивно споглядає дійсність, а активно перетворюючи її, позначена в ряді досліджень і нормативних правових документах (програми «Дитина», «Я у світі»; Базовий компонент дошкільної освіти), де відзначено, що необхідно «спонукати дітей до ініціативності та самостійності», тут визначені основні положення щодо формування не просто соціального індивіда, а соціально активної особистості (Богуш, Беленька, Богініч та ін., 2012).

Аналіз теоретичних джерел (Богуш А., Беленька Г., Богініч О., Борисова О., Денис Н., Замелюк М. та ін.) і практичний досвід показує, що причина несамостійності дитини криється в умовах її виховання в сім'ї.

Діти, яких з ранніх років привчають до праці, зазвичай легко і охоче займаються самообслуговуванням. На жаль, в деяких сім'ях діти, не хочуть обслуговувати себе, а якщо і роблять це, то погано, невміло, неохоче, при цьому батьки кажуть: «Начебто вміє одягатися, а лінується, чому? Що з ним робити?».

Причина в тому, що у дитини не виховали вміння і бажання самостійно обслуговувати себе. Поки дитина була малою, її одягали, роздягали, вмивали. Іноді вона робила це сама, і їй навіть подобалося бути самостійною: в цьому було щось нове, а значить, цікаве. У результаті деякі навички дитина опанувала. Але потреба в самостійності у неї не виробилася: або робота – з самообслуговування не повторювалася систематично і навички не закріплювалися, або дорослі не зуміли зробити цю роботу цікавою, внаслідок чого дитина намагався її уникнути, перекласти на плечі дорослих, шукаючи інше заняття, не така нудні (Борисова, 2008). Однак, будь-яка праця може здатися нудною, коли не виробилася звичка, і дитина взагалі вважатиме за краще нічого не робити.

Таким чином, щоб підняти інтерес дітей до самообслуговування, доцільно використовувати заохочення. Привчаючи дитину до праці, необхідно постійно її перевіряти, заохочувати її успіхи, повідомляти про них іншим членам сім'ї, всіляко показувати, що праця з самообслуговування корисна не тільки для неї, а й для всіх. При цьому треба пам'ятати: аналогічні вимоги повинні пред'являтися до всіх членів сім'ї.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. Київ, 2012. Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». 30 с.
2. Борисова О. Ф. Самостійність як база формування соціальних компетенцій дошкільника. Дитячий садок від А до Я. 2008. №1. С. 124-132.
3. Замелюк М.І., Денис Н.О. Обдарована дитина: психолого-педагогічні основи виявлення та розвитку: навч.-метод. посіб. Луцьк : City_druk, 2018. 120 с.

***Горопаха Наталія,**
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Прокопчук Оксана
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

РОЛЬ РІЗНИХ ВИДІВ ІГОР У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії. Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу сформованість у нього комунікативної компетенції (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012).

Гра має величезний потенціал щодо спілкування, розвитку зв'язного мовлення. У процесі гри діти перебувають, по-перше, в ігрових стосунках, по-друге – у реальних, які передбачають діалогічне спілкування. Зупинимось на характеристиці тих видів ігор дошкільників, що найкраще сприяють розвитку мовлення взагалі і діалогічних умінь, зокрема. З-поміж них: творчі, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані, дидактичні ігри, ігри мовленнєвої спрямованості, ігри за сюжетами художніх творів.

За визначенням В. Воронової, творчі ігри – це ігри, які придумують самі діти, відображаючи в них враження від пізнання навколишнього світу. В процесі творчої гри між дітьми виникають реальні стосунки, адже їм

доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо (Воронова, 1981).

Науковці визначають режисерські ігри як ігри дитини з іграшками та їх замісниками за створеним нею сюжетом. У них дошкільник виявляє свою здатність відображати не лише дії з предметами, а й стосунки між двома або більшою кількістю персонажів (Водолага, 2001). Сюжетно-рольова гра є образною грою за певним задумом дітей, що розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей. В іграх дітей дошкільного віку вони надзвичайно різноманітні й відображають конкретні (соціально-історичні, географічні, побутові) умови їхнього життя. (Богущ, 2014).

Дослідники визначають театралізовані ігри як розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів (Водолага, 2001). На думку С. Новосолової, гра-драматизація полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів (Новосолової, 1989).

Розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників сприяють також і дидактичні ігри. Науковці пропонують розрізняти дидактичні ігри за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією і стосунками дітей, роллю вихователя тощо (Богущ, 2014)

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) від 22.05.2012р. №615. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (дата звернення: 13.04.2020).
2. Богущ А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 187 с.
3. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2001. 218 с.
4. Воронова В. Я. Творческие игры старших дошкольников: Пособие для воспитателей детского сада. Москва: Просвещение, 1981. 80 с.
5. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. Москва: Просвещение, 1989. С. 3–79.

Горонаха Наталія

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) ім. проф. Поніманської Т.І.*

Собчук Діана

Здобувач другого рівня вищої освіти

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

Сучасна вітчизняна система дошкільної освіти покликана до якісної модернізації освітніх підходів щодо навчання та виховання дітей дошкільного віку. Для цього педагоги та науковці запозичують оригінальні методи та прийоми навчання у зарубіжних та вітчизняних педагогів-новаторів, щоб вдосконалити та осучаснити освітній процес в українських закладах дошкільної освіти.

Новаторським методом виховання у дітей дошкільного віку ціннісних орієнтацій є методика бібліотерапії (Ю. Дрешер, Т. Єрмішкіна, О. Латипова). Книголікування або бібліотерапія (з грецьк. «книголікування») – це лікування людини словом, книгою, психологічна допомога, зняття душевного стресу і лікування людей, в основі якого лежить читання ними книжок певного змісту і тематики. Це напрям діяльності, що займається вивченням впливу спеціально підібраної літератури на стан здоров'я. Завдяки правильно підібраним літературним творам, в яких описані страхи дітей, переживання стресових ситуацій та знайдений вихід з них, діти вчаться сприймати сформовані в соціумі культурні норми (Дрешер Ю. Н., Латипова О. П., 2006).

Традиційний прийом – вирішення проблемних ситуацій з дітьми середнього та старшого дошкільного віку для формування моральних якостей, науковець О. Лютко пропонує осучаснити, зокрема при аналізі літературних творів. Зокрема, вона рекомендує застосовувати методику «Філософія для дітей» американського науковця М. Ліпмана. Суть методики полягає в тому, щоб навчити дітей філософувати. У навчанні дітей дошкільного віку провідну роль має відігравати не кількості засвоєної інформації, а набуття навичок дослідження інформації, вільного оперування нею, здатності самостійно оцінити певну інформацію. Методика М. Ліпмана, має низку перетинів з досвідом навчання й виховання дітей у плані філософського пізнання й освоєння світу В. Сухомлинського (Оконенко Н. М., 2018). Філософія для дітей В. Сухомлинського була спрямована на розвиток самосвідомості особистості, її мислення, на формування уміння роздумувати над вчинком наодинці із самим собою. Завдання педагога при цьому полягає у тому, щоб вийшовши за межі учбового закладу, дитина «відчула життя», причому обов'язково зіштовхнути її з моральним вибором, вчинком.

С. Степовенко, В. Павленко наголошують, що те чи повно дитина дошкільного віку сприймає зміст літературного твору, засвоює його моральну складову, залежить від застосованої педагогом системи методів та прийомів.

Науковці рекомендують використовувати такі новітні методи як «Шість капелюхів» британського психолога і письменника Едварда де Боно та метод «Кубик Блума» американського психолога і педагога Бенджаміна Блума (Оконенко Н. М., 2018).

Е. Боно розподіляє режими мислення на шість напрямів та виборів потрібного підходу в певній ситуації, цим забезпечуючи результативність методу. Капелюх певного кольору передбачає включення відповідного режиму мислення, якому має слідувати дитина чи група дітей в момент аргументації своєї позиції у процесі дискусії: білий – фокусування уваги на інформації та фактах; жовтий – оптимістичність (шукає переваги, висловлює оптимістичні очікування); чорний – критична оцінка (оцінка ситуації з точки зору наявності негативної сторони, реалістичне оцінювання ситуації); зелений – творчість (спонукає мислити не за шаблоном, пошук альтернатив); червоний – почуття та емоції (увага до емоцій, відчуттів та інтуїції); синій – керування (упорядкування послідовності капелюхів, пропонує визначити стратегію обговорення, а у кінці підбиття підсумків). Кожен учасник (група) у процесі обговорення проблеми «надягає» капелюх певного кольору і мислить так, як «потребує» колір капелюха (Оконенко Н. М., 2018).

Метод «Кубик Блума», дає змогу зрозуміти літературний твір різнобічно у шести площинах, створює умови для конструктивної інтерпретації отриманої інформації. С. Степовенко стверджує, що на кожній грані куба вказується завдання: опиши – назви героїв, колір, форму, розмір; порівняй – визнач, на що схоже, чим відрізняється; встанови асоціації – поясни, що спадає на думку у зв'язку з цим; проаналізуй – подумай, як це зроблено, з чого складається; знайди застосування – придумай як це можна використати; запропонуй аргументи «за» і «проти» – вислови думку, що в цьому доброго чи поганого. Цей метод сприяє формуванню літературної та художньо-продуктивної компетенції дітей дошкільного віку, стимулює їхню творчість та активність на занятті для розв'язання проблемних ситуацій (Оконенко Н. М., 2018).

Дошкільні заклади покликані створити сприятливі умови для оптимального розвитку дитини, отримання знань про людські взаємини, виховати культурно освічену особистість, яка готова до викликів сучасного соціуму (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012). Для цього варто застосовувати окрім традиційних також новаторські методи та прийоми навчання і виховання, які вдосконалять освітній процес у закладі дошкільної освіти, зокрема рекомендуємо застосовувати прийом бібліотерапії, методику «Філософія для дітей» М. Ліпмана, методи «Шість капелюхів» Е. Боно та «Кубик Блума» Б. Блума.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Дрешер Ю. Н., Латипова О. П. Теоретические проблемы библиотерапии. *Шкільна бібліотека плюс*. 2006. № 18(вересень). С. 25-28.
3. Оконенко Н. М. Нові технології виховання – як основний чинник стабільного процесу формування і прийняття дітьми гуманістичних цінностей та зразків громадської поведінки. Формування ціннісно-змістовної сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: матеріали обласної науково-практичної конференції 28 березня 2018 р. Дніпро: 2018. 354 с.

Григор'єва Наталя

Аспірантка

Бердянський державний педагогічний університет

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ

Реформування системи дошкільної освіти зумовлює посилення інтересу до соціальних аспектів виховання дітей. У Законі України «Про освіту» підкреслюється, що вміння орієнтуватись у конкретних життєвих обставинах й прагнення самостійно думати, діяти, працювати – якості, необхідні сучасній людині.

Дошкільний вік є етапом генезу базових якостей особистості, серед яких одне з провідних місць посідає самостійність. У Базовому компоненті дошкільної освіти виокремлено сферу «Я сам» як одну з провідних, підкреслено значення свідомості й самосвідомості в становленні особистості, а поняття „самостійність” кваліфікується як особистісне утворення, що визначає здатність дошкільника діяти незалежно від керівництва й допомоги дорослого, звертатись до неї у випадку об'єктивної необхідності, ефективно використовувати її в подальшій діяльності, виявляти ініціативу, приймати власні рішення, бути здатним до самоорганізації (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012). З огляду на це зростає значущість дослідження проблеми самостійності у дітей дошкільного віку як основи їх активної життєдіяльності у дитинстві та в майбутньому.

Загальнотеоретичні засади розвитку самостійності як особистісної якості, характер її виявлення в ранньому онтогенезі були закладені у працях Н. Аксаріної, Л. Божович, Д. Ельконіна, О. Запорожця, Я. Неверович та ін.

Окремі аспекти впливу родини та закладу дошкільної освіти на становлення самостійності в дитини розкрито у працях Н. Авдєєвої, З. Гуріної, О. Кононко, К. Крутій, Г. Люблінської, Т. Піроженко та ін.

Специфіка виховання самостійності у дітей раннього та дошкільного віку вивчалася дослідниками в контексті різних видів діяльності: гри (Л. Артемова, Ю. Демидова, М. Марусинець, С. Марутян, Н. Михайленко та ін.); праці (О. Андрейчик, Р. Буре, Л. Островська та ін.); спілкуванні (В. Кузьменко та ін.), продуктивних видах діяльності (Н. Ветлугіна, Г. Григор'єва, О. Дронова, Т. Казакова, Н. Сакуліна, О. Удіна та ін.).

Незважаючи на таку кількість досліджень феномену самостійність дитини, мусимо констатувати, що існує проблема досить низького рівня самостійності дітей дошкільного віку відносно їх вікових можливостей та соціальних потреб. У більшості випадків причиною цього є позиція батьків та педагогів. Діти нерідко відчувають на собі надмірну опіку, яка блокує розвиток їх самостійності.

Гуманізація сучасної дошкільної освіти, актуалізація особистісно орієнтованої, компетентісної моделі виховання обумовлює звернення до зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема спадщини представників реформаторської педагогіки, яскравим представником якої є італійський педагог М. Монтесорі. Ідейним стрижнем Монтесорі-педагогіки, який визначає її суть та унікальність, є гасло: «Допоможи мені зробити це самому». Видатний педагог розробила технологію виховання самостійності у дітей дошкільного віку, підвівши під неї філософське та загальнопедагогічне обґрунтування.

На підставі вивчення наукової літератури з означеної проблеми та практики дошкільної освіти виокремлено низку суперечностей між:

- потребами суспільства у вихованості самостійності як базової якості особистості в дітей дошкільного віку та низьким рівнем її вихованості;
- необхідністю виховання самостійності у дітей дошкільного віку та недостатнім обґрунтуванням педагогічних умов виховання цієї якості;
- великими потенційними можливостями педагогічної системи М. Монтесорі у вихованні самостійності в дітей дошкільного віку й низьким рівнем використання її ідей у вітчизняній практиці виховання дітей дошкільного віку;
- потребою педагогічної практики у методичному забезпеченні для успішного виховання самостійності дітей дошкільного віку та відсутністю сучасних методичних посібників з означеної проблеми.

Виховання самостійності у дітей дошкільного віку буде ефективним, якщо використати філософські ідеї, основні педагогічні принципи та технологію Монтесорі-педагогіки, адаптувавши їх до реалій вітчизняної дошкільної освіти.

Для досягнення мети і перевірки гіпотези дослідження необхідно:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії і практиці дошкільної освіти.

2. Уточнити сутність поняття «самостійність дітей дошкільного віку»; визначити критерії, показники та рівні сформованості самостійності у дітей дошкільного віку.

3. Теоретично обґрунтувати та розробити педагогічні умови використання ідей М. Монтесорі у вихованні самостійності в дітей дошкільного віку.

4. Здійснити експериментальну перевірку педагогічних умов виховання самостійності дітей дошкільного віку з використанням ідей М. Монтесорі.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробка обумовили вибір теми дослідження: «Використання ідей М. Монтесорі у вихованні самостійності в дітей дошкільного віку».

Література:

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

2. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтесорі : виклики сучасності : монографія. Рівне : Волин. обереги, 2016. 384 с.

3. Монтесорі М. Помогі мне сделать это самому / М. Монтесорі ; Сост., вступ. стаття М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. Москва: Издат. Дом «Карапуз», 2001. 272 с.

Гурський Володимир

*к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

Венгловська Ірина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

У своїх працях С. Русова детально проаналізувала принципи як індивідуалізації, так і соціалізації виховання. Провідним принципом С. Русова називає виховання на національних традиціях. Вчена пише: «Сильнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще за інших вичерпала у своєму вихованні глибокі національні скарби й національній психології надала вільного розвитку...» (Євдокименко І., 2014, с.24-27). На думку С. Русової,

лише національне виховання спроможне виховати цілісну, високоморальну особистість.

Вчена вбачала, що національне виховання є певним ґрунтом для зміцнення моральних сил дитини і оновлення, відродження душі народу. Вона вважає, що міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще за інших вичерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби і національній психології дала вільний розвиток. Моральне виховання має орієнтуватися на національні риси, зумовлені фізичним оточенням (географічним положенням, кліматом, природою) та історією краю (Сергєєва В.Ф., 2000, с.209-212).

Одним із головних завдань морального виховання вчена вважала розвиток у дітей високих моральних почуттів, вироблення в них шляхом безпосередньої участі в добрих і корисних справах відповідних моральних навичок і моральної поведінки, а також формування моральної свідомості, стійких моральних переконань (Зайченко І.В., 2006, с. 262).

Вчена звертала особливу увагу на вироблення у дошкільників через гру, працю, спілкування моральних звичок, а саме: звички до порядку, звички до чистоти, доброго товаришування, стриманості, уважності, мужності, що значно впливатиме на інтелектуальний і моральний розвиток дитини.

С.Ф. Русова вважала, що здійснення морального виховання потребує від вихователів уміння порозумітися з дітьми, вибудувувати щирі, близькі відносини, викликати у них почуття честі і правди; переконати їх в необхідності виконання певних норм; уміння прощати незначні провини, а при нагоді індивідуально обміркувати з дитиною той чи інший невдалий вчинок, звернути увагу на те, що потребує певного докору (Зайченко І.В., 2006, с. 262).

Відмінною особливістю педагогічної концепції С. Русової було органічне поєднання естетичного і морального як взаємообумовлюючих компонентів виховного процесу. Важливого значення у зв'язку з цим в процесі морального становлення особистості дитини С. Русова надавала естетичному вихованню – живому спілкуванню з природою, естетичним враженням, якими б збагачувалася духовна природа особистості під час такого спілкування. Дослідниця зазначала, що «коли дитину оточує краса, для неї цілком зрозуміла і приваблива, вона впливає на її настрій, надихає на добру поведінку як серед природи, так і в людському колективі» (Кривопуск О.М., 2014, с.56-58).

Тому основне завдання естетичного виховання С.Русова вбачала в тому, щоб «розвинути свідомість, смак естетичний до найкращого приймання художніх вражень», розвинути «почуття краси, вимоги гармонії і в житті, і в душі своїй, і в творах майстрів, і в наших власних творах і вчинках» (Кривопуск О.М., 2014, с.56-58).

Розумовому вихованню дітей дошкільного віку С. Русова надавала першочергового значення, оскільки воно слугує основою освіти та всебічного

розвитку особистості. Основою для розвитку мислення, на думку С.Русової, слугує розвиток сприймань, уваги, пам'яті. Для формування і утворення ясних сприймань необхідним є розвиток органів відчуття дитини, особливо зору, дотику, слуху, в процесі якого виховуються здібності до спостережень і порівняння речей та предметів (Зайченко І.В., 2006, с. 262).

Виховуючи здібності до спостережень потрібно, на думку С. Русової, не лише для того, щоб забезпечити чіткі, яскраві, всебічні сприймання, а й для того, щоб розвинути в дітях здібності до пригадування предету, речі, факту, явища тощо. Але основною умовою, що забезпечує відновлення чітких, ясних, всебічних образів у дитини, є її увага (Євдокименко І, 2014, с.24-27).

Отже, С. Русова великої уваги приділила проблемі морального та національного, розумового, естетичного виховання. Серед моральних почуттів виділяє: чесність, відповідальність за свої вчинки. доброту, скромність, любов до своєї сім'ї, рідного краю. Вчена вбачала, що національне виховання є певним ґрунтом для зміцнення моральних сил дитини і оновлення, відродження душі народу. Основою для розвитку мислення, на думку С.Русової, слугує розвиток сприймань, уваги, пам'яті. Обов'язковою умовою, джерелом естетичного виховання в розумінні педагога є загальний вигляд дитячого садка, школи, самих учнів, їх оточення.

Література:

1. Євдокименко І. (2014). *Публіцистична і педагогічна майстерність Софії Русової*. Вісник Книжкової палати. № 8. С. 24-27.

2. Зайченко І.В. (2006). *Педагогічна концепція С.Ф. Русової*. Чернігів: Деснянська правда. 262 с.

3. Кривопис О.М. (2014). *Естетичне виховання дошкільника засобами пізнання природи на основі педагогічних поглядів С.Ф. Русової*. Світ виховання. №4. С. 56-58.

4. Сергєєва В.Ф. (2000). *Софія Русова про необхідність побудови системи дошкільного виховання на національному ґрунті*. Рівне: РДГУ. №9. С.209-212.

Гурський Володимир

*к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

Дрогомирецька О.

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Період адаптації до школи проходять всі діти, навіть ті, котрі мають попередню підготовку. Цей період продовжується в середньому від 10-18 днів до 1-3 місяців, і супроводжується ростом внутрішньої напруженості дитини, підвищенням рівня тривожності і зниженням самооцінки. При нормальній шкільній адаптації емоційне самопочуття і самооцінка стабілізуються. Доказом адаптації служить продуктивність у навчальній діяльності, позитивне емоційне самопочуття, відсутність внутрішньої напруженості. Більшість дітей адаптується до школи досить швидко, із задоволенням відвідує заняття, вони виконують завдання, підкоряються вимогам педагогів і батьків. Проблему розвитку і адаптації дітей з психофізичними вадами досліджували такі вчені нашої країни і зарубіжжя, як В.І.Бондар, Г.М.Бойко, Л.С.Вавіна, Т.П.Вісковатова, А.М.Кузнецов, Т.М.Лазоренко, В.М.Синьов, М.К.Шеремет, Н.С. Гаврилова, тощо.

Актуальність проблеми адаптації дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку до умов соціального середовища посилюється тим, що вони мають обмежені адаптаційні можливості, оскільки повільніше засвоюють правила спілкування між дітьми і дорослими у різних соціальних середовищах. Проблеми адаптації цієї категорії дітей до мінливих вимог життєдіяльності (школи, дитячого садка тощо) у науковій літературі присвяченій цій категорії дітей спеціально розглянуті не були. Хоч ряд науковців відзначають, що труднощі у процесі входження у новий колектив у них спостерігаються.

В результаті аналізу наукової літератури з психології і літератури виявлено, що соціально-психологічна адаптація дітей до навчання у школі з одного боку передбачає формування механізмів свідомого реагування на різні нові соціальні ситуації, а з іншого боку інтелектуальну готовність дітей до засвоєння ними нової навчальної інформації.

При нормальному психічному розвитку у дітей формується в загальному достатня інтелектуальна і мовленнєва готовність до опанування навичками читання, письма і математики в школі. Хоча в цілому мислення і мовлення у цих дітей ще не є повністю сформованими. Вони продовжують активно розвиватися і в процесі навчання в школі.

Література:

1. Ваші діти йдуть до школи. *Дитячий садок*. 2001. № 7. С.18-24.
2. Батинова Л.В. Адаптація дитини шестилітнього віку до навчання у школі. *Психолог*. 2003. № 29-32. С. 6-8.
3. Баддич С.П. Подготовка ребёнка к школе. М.: Знания, 1983. 234с.
4. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвитку у дітей молодшого шкільного віку. Київ: Радянська школа, 1977. 144с.

*Дарий Людмила,
кандидат докторских наук, доцент,
Молдавский государственный университет
г.Кишинев (Молдова)*

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией в Республике Молдова, на период карантина был осуществлен перевод педагогической практики в дистанционный формат. Совместно с сотрудниками Департамента Менеджмента качества и учебного процесса Молдавского государственного университета, методистами департамента педагогики и психологии был предложен дистанционный подход к реализации методического и психолого-педагогического сопровождения педагогической практики в системе ДО.

Данный подход предполагает: разработку индивидуальной программы/плана личностного и профессионального развития будущего преподавателя (на основе психолого-педагогической диагностики и выявленного уровня сформированности организационных, информационных, аналитических, коммуникативных и рефлексивных умений необходимых для реализации профессиональной деятельности в системе ДО) и систематическое отслеживание динамики их развития в процессе реализации педагогической практики; оказание методической помощи, а именно: инструктаж по организации онлайн-занятий; адаптации учебного плана и учебных материалов для ДО; оказание информационно-технической помощи практикантам, у которых выявлены определенные пробелы в технической подготовке; оказание психолого-педагогической помощи: организация групповых и/или индивидуальных форм дистанционного консультирования с постоянной психологической поддержкой и коррекцией поведения практикантов, у которых возникают проблемы в коммуникации в системе ДО; в повышенном уровне тревожности; проведение рефлексивного диалога и т.д. (Давыдова, 2009), (Bradea, 2017), (Cirja, 2017).

Необходимо подчеркнуть роль рефлексивного диалога, проводимого в рамках дистанционного сопровождения педагогической практики.

Эффективность диалога была обеспечена выбором стратегии рефлексивного управления и вариативными технологиями, применение которых связано с индивидуальными особенностями субъекта, его профессиональной направленностью, личностной позицией, а также с самооценкой (Давыдова, 2009), (Bradea, 2017), (Cirja, 2017).

В результате проведения ряда серий рефлексивного диалога, были отмечены изменения в мышлении, сознании и профессиональной

деятельности практикантов, переосмысление стереотипов своего прошлого опыта; адекватность процессов (само)оценивания личностного и профессионального поведения; изменения в развитии профессиональной рефлексивно-диалогической компетенции и творческой направленности личности студентов, а так же преодоление собственных барьеров на культурологическом, психологическом и педагогическом уровнях.

Дистанционное методическое и психолого-педагогическое сопровождение практикантов – будущих преподавателей, осуществлялось в среде Moodle (Анисимов, 2009), а также посредством приложений Google classroom; Zoom и Skype.

Одно из направлений дистанционного психолого-педагогического сопровождения - развитие коммуникативной компетенции преподавателя высшей школы в системе ДО. Анкетирование, проведенное автором статьи при участии 40 практикантов, позволило выявить проблемные зоны, такие как: в ряде случаев средний уровень развития коммуникативной компетентности необходимый для реализации профессиональной деятельности в системе ДО; отрицательный психологический и/или учебный опыт, опасение возможных ошибок, социально-демографические; культурные и межкультурные факторы.

Анализ результатов осуществления дистанционного психолого-педагогического сопровождения, продемонстрировал положительную динамику и значительный прирост уровня сформированности коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления учебного процесса в системе ДО:

1) осуществление эффективного дидактического общения с учетом "культуры речи" в системе moodle; с соблюдением правил сетевого этикета при общении по электронной почте; при асинхронной телеконференции, а так же в синхронном режиме с соблюдением делового этикета (грамотные письма, подготовка к видео звонку; имидж педагога; поддержание профессиональной репутации т.д);

2) мотивирование и стимулирование студентов, коллег и преподавателей на интерактивное общение и активное сотрудничество в режиме ДО;

3) демонстрация рефлексивных способностей; использование приемов саморегуляции поведения в процессе межличностного общения; а так же применение навыков самоанализа и самооценки на основе наблюдений за собственной речью и поведением т.д.

На заключительной конференции по педагогической практике практиканты и преподаватели, указали на целесообразность и эффективность дистанционного подхода к организации методического и психолого-педагогического сопровождения практики. По мнению будущих преподавателей вузов, в условиях, сложившихся из-за пандемии, данный

подход способствовал их социально-культурной адаптации и успешной профессиональной интеграции в образовательную среду дистанционного обучения.

Литература:

1. Анисимов А.М., Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Харьков, ХНАГХ, 2009. - 292 стр.
2. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе ВУЗа: диссер. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. Москва, 2009, 521с.
3. Bradea, A. Activități de mentorat de practica pedagogică. Oradia, 2017
4. Cirja, A. C., Consilierea psihopedagogica. Exemple de buna practica, Editura Pro Universitaria, ISBN: 978-606-26-0686-2, 96 pag, 2016

*Джеджеря Клавдія,
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Буняк Маргарита,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ЛІНІЇ «МОВЛЕННЯ ДИТИНИ» У ГРУПІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність і затребуваність проблематики мовленнєвого розвитку визначаються реальними потребами вітчизняної дошкільної освіти та існуючими протиріччями: з одного боку, мовленнєвий розвиток має істотний потенціал в області загального розвитку молодших дошкільників, з іншого – цей потенціал не реалізований в силу неопрацьованості в педагогічній науці сучасних методів освіти і виховання дошкільників.

Зміст, форми і методи реалізації освітньої лінії «Мовлення дитини» у групі дітей молодшого дошкільного віку в практиці ЗДО передбачають проведення з дітьми молодшого дошкільного віку комплексних, інтегрованих та спеціальних занять з розвитку мовлення. За словами І. Гречишкіної, на цих заняттях триває робота з удосконалювання звукової культури мовлення, граматичної правильності мовлення, поповнення словника, розвитку зв'язного мовлення, з виховання інтересу до художнього слова й накопиченню літературного багажу (Гречишкіна І.А., 2019, с. 67).

Вихователі, які працюють з дітьми молодшого дошкільного віку стикаються з необхідністю досягнення оптимальної «щільності» заняття, на якому потрібно забезпечити максимальну організованість і дисциплінованість дітей, зберігши при цьому необхідну для їхнього віку атмосферу

безпосередності й емоційності. На думку українських лінгводидактів В. Бенери та Н. Маліновської, розв'язанню цих проблем сприяє чергування навчальних прийомів, хороших і індивідуальних відповідей дітей, використання різноманітних демонстраційних матеріалів, використання завдань, у процесі виконання завдань, у процесі яких діти можуть змінити позу, порухатися, а також спеціально організоване спілкування вихователя з дітьми безпосередньо після заняття (Гречишкіна І.А., 2019, с. 71).

Нами проводилося експериментальне дослідження педагогічних умов реалізації освітньої лінії «Мовлення дитини» у групі дітей молодшого дошкільного віку. Учасниками дослідно-експериментальної роботи стали 45 дітей молодшого дошкільного віку. Було визначено експериментальну групу з 24 дітей, а також контрольну, до складу якої увійшла 21 дитина.

Під час констатувального етапу розроблено діагностичну програму, спрямовану на виявлення рівнів мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного, а також проводилася діагностика контингенту дослідження та аналіз отриманих результатів. Зроблено кількісну та якісну характеристику рівнів мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Низький рівень мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку виявили 37,5% вихованців ЕГ та 33,3% вихованців КГ. Середній рівень мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку продемонстрували 41,7% дітей ЕГ і 42,9% дітей КГ. На констатувальному етапі 20,8% дітей ЕГ та 23,8% дітей ЕГ виявили високий рівень мовленнєвого розвитку.

Під час формувального етапу було дотримано низку педагогічних умов реалізації освітньої лінії «Мовлення дитини» у ЕГ:

- створення предметно-розвивального мовленнєвого середовища;
- формування мовленнєвої мотивації дитини;
- забезпечення науково-методичного забезпечення педагогів і батьків;
- забезпечення інтегрованого підходу в побудові занять;
- створення матеріально-технічної бази.

На контрольному етапі повторно проведено діагностику рівнів мовленнєвого розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Діти виявили три рівні: високий (ЕГ – 45,8%, КГ – 28,6%), середній (ЕГ – 54,2%, КГ – 42,9%) і низький (ЕГ – 0%, КГ – 28,6%).

За високим рівнем різниця між контрольним і констатувальним етапами становить у ЕГ 25%, в КГ динаміка щодо високого рівня складає 4,8%.

Порівнюючи показники за середнім рівнем, ми виявили, що різниця між констатувальним і контрольним етапом у ЕГ складає 12,5%, а у КГ її немає. Різниця між етапами за низьким рівнем мовленнєвого розвитку становить - 35,7% у ЕГ, а у КГ -4,7%.

У ЕГ завдяки впровадженню обґрунтованих нами педагогічних умов, наприкінці дослідно-експериментальної роботи виявлено значні покращення у мовленнєвому розвитку дітей, які відвідують молодшу групу ЗДО, що дозволяє свідчити про їх ефективність та методичну цінність.

Розробка та експериментальна перевірка педагогічних умов реалізації освітньої лінії «Мовлення дитини» у групі дітей молодшого дошкільного віку засвідчила, що згадані умови виявилися успішними, про що свідчать результати контрольного дослідження.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник : А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; авт. кол-в : Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ : Видавництво «Світич», 2012. 26 с.

2. Бенера В.Є., Маліновська Н.В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2010. 374 с.

3. Гречишкіна І.А. Лінгводидактичні основи становлення мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 67. С. 66-68.

Джеджеря Клавдія,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської,*

Крушельницька Н.

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ У МАЛОКОМПЛЕКТНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Потреба у високому рівні педагогічної культури батьків завжди була і є актуальною для суспільства. Адже саме сім'я є тим осередком, який забезпечує виховання дитини з перших миттєвостей її життя, і донедавна вона була чи не єдиним носієм виховної функції щодо дітей раннього і дошкільного віку. І сьогодні, коли виконання цієї функції на загальнодержавному рівні здійснюють заклади дошкільної освіти, сім'я залишається тим «каменярем», що закладає фундамент повноцінного фізичного та психічного розвитку дитини. Обидві ці

інституції (сім'я і дошкільна освіта) спрямовують свої зусилля на всебічний гармонійний розвиток дитини. Ініціатором співробітництва задля досягнення цієї мети виступає передусім заклад дошкільної освіти, який буде його на основі діалогу, «здійснює соціально-педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю», «є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку» (Закон України «Про освіту», 2017). Одним із важливих завдань такої співпраці є формування педагогічної культури батьків, від рівня якої залежить успішність виховання і розвитку їхніх дітей.

Аналіз праць, присвячених проблемі педагогічної культури батьків (Т. Алексеєнко, Є. Бондаревська, В. Вершинін, С. Вершловський, І. Гребенніков, Ю. Гладкова, І. Деснова, В. Кисличенко, Л. Ковінько, І. Колеснікова, В. Постовий, Н. Стадник, В. Титаренко, О. Федяєва, О. Шаповалова, С. Щербакова) призвів до висновку про слушність запропонованого Н. Стадник трактування сутності цього явища як такого рівня «педагогічної підготовки батьків, який дає їм змогу перетворити сімейне виховання на цілеспрямований, успішний процес, що повноцінно вирішує завдання розвитку і виховання дитини» (Стадник, 2014).

Педагогічна культура батьків є частиною їх загальної культури. Проте варто зазначити, що батьки вирізняються різним рівнем сформованості педагогічної культури: від високого, згідно з яким вони засвоїли різнобічний педагогічний досвід та успішно реалізують його на практиці, до низького, коли вони не володіють достатніми знаннями і вміннями щодо виховної діяльності та нерідко не мають бажання приділяти увагу своїм дітям. Тому питання підвищення рівня педагогічної підготовленості батьків є предметом наукових пошуків дослідників та зусиль педагогів-практиків.

З погляду більшості вчених досягнення такого результату може забезпечуватися шляхом використання різноманітних форм і методів батьківської просвіти. Адже, як вважав видатний український педагог В. Сухомлинський, «...одним з найважливіших завдань школи є надання батькам елементарних знань з педагогіки» (Сухомлинський, 1980). Ці слова однаково актуальні й для дошкільної освіти.

Водночас, як стверджують Н. Семенова та А. Сільчук, процес формування педагогічної культури батьків має охоплювати й такі складові, як діагностування сімей, консультаційно-рекомендаційну роботу, залучення батьків до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (Семенова та Сільчук, 2016). На наш погляд, успішність зазначеного процесу залежать передусім від виявлення його змісту, визначення основних принципів його реалізації та урахування обставин, в яких він відбувається.

Варто погодитись з Т. Цуркан, що зміст педагогічної освіти батьків має охоплювати насамперед сукупність педагогічних знань, психологічних знань,

знань з медицини і фізіології, знань з етики про моральні норми і цінності, основ суспільствознавства (Цуркан, 2014).

При цьому ми погоджуємось з думкою Л. Лохвицької, що основними принципами формування згаданих складових педагогічної культури батьків є: професійна компетентність вихователя; діагностичний, індивідуальний та диференційований підходи до родин; спрямованість педагогічної освіти батьків на особистість дитини, її індивідуальний, творчий розвиток (Лохвицька, 2007). Їх формування має відбуватись в особливих обставинах малокомплектного закладу дошкільної освіти, який функціонує в сільській місцевості та сформований з невеликої кількості переважно різновікових груп.

У зв'язку з цим робота з батьками з формування їхньої педагогічної культури потребує використання як традиційних, так і нетрадиційних її форм і методів. До числа традиційних форм дослідники (Н. Семенова, А. Сільчук, І. Трубавіна, Г. Хомишак, О. Хомишак) відносять: індивідуальні форми, групові, колективні, наочно-інформаційні. Водночас ефективними формами просвітництва батьків вважаються ті, які уможливають відхід від традиційних форм роботи. Дієвими в умовах малокомплектного закладу дошкільної освіти є такі мало використовувані форми розв'язання досліджуваної проблеми, які передбачають участь невеликої кількості учасників. До них можна віднести батьківські посиденьки, інтерактивні ігри (рольові, моделюючі), дискусії, ток-шоу, тематичні акції, свята. На відміну від батьківських зборів, в основі яких роль батьків пасивна, а форма спілкування повчальна, приходять сімейні клуби, що можуть залежно від проблематики та задуму організаторів зливатися в один великий клуб, як це найчастіше відбувається в малокомплектних закладах освіти через відносно невелику кількість дітей і, відповідно, батьків.

Зазначимо, що звичні традиційні свята, які відвідують батьки та інші родичі малокомплектного дитячого садка, цікавіше перетворити на свято, в якому вони беруть активну участь разом із своїми дітьми (нерідко різного віку) не тільки під час його проведення, але й у ході підготовки. Залучення батьків до діяльності закладу дошкільної освіти дарує втіху та радість маленьким та дорослим, сприяє зростанню взаєморозуміння між ними, осягненню сутності виховання і навчання дітей, що дає змогу підвищити рівень педагогічної культури батьків. Особливо це помітно в різновіковій групі малокомплектного дошкільного закладу, де перебування в закладі є наче продовження родинних стосунків, де батьки знають один одного давно (бо зазвичай такі заклади працюють в невеликих селах) і такими спільними заходами тільки зміцнюють міжособистісні відносини.

Відтак перспективним для подальших досліджень бачиться розроблення моделі формування педагогічної культури батьків у малокомплектному закладі дошкільної освіти.

Література:

1. Лохвицька, Л. Співпраця дошкільного навчального закладу з родинами вихованців: історія і сучасність. *Педагогічний вісник*. 2007. № 4. С. 25–27.
2. Міністерство освіти і науки України (2017). Закон України «Про освіту». Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [Дата останнього звернення 28 вересня 2020 року].
3. Семенова, Н., Сільчук, А. (2016). Формування педагогічної культури батьків як основа взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї. *Гірська школа Українських Карпат*, 14. с. 114-117. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2016_14_30 [Дата останнього звернення 29 вересня 2020 р.].
4. Стаднік, Н. В. (2014). Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «педагогічна культура батьків». *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 18(2), С. 280-289. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%282%29_34[Дата останнього звернення 01 жовтня 2020 р.].
5. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения (Т.2). Москва; Педагогика, 1980. 383 с.
6. Цуркан, Т. Г. (2014). Педагогічна освіта батьків. *Теорія педагогічного процесу*, Ч. 1, с. 33-37.

*Дичківська Ілона,
доктор. пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Борсук Олена,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЛІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ІНТЕРЕСУ ДО ЛЮДИНИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Процес сприймання дітьми дошкільного віку людини складний та багатогранний. Він формується разом із розвитком самої дитини, із зміною її потреби у спілкуванні, пізнанні, грі, праці (Р.С.Буре, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Я.Л.Коломінський, О.Л.Кононко, М.І. Лісіна, Т.О.Репіна та ін.).

У період дошкільного віку дорослий є для дитини незаперечним авторитетом. На предмети і явища навколишнього світу діти дивляться значною мірою «очима дорослих», переймаючи їхні погляди й оцінки. Найчастіше те, що

дорослий оцінює негативно, діти вважають поганим, а те, що позитивно – добрим.

Наша експериментальна робота була спрямована на вивчення особливостей інтересу до людини у дітей старшого дошкільного віку та педагогічних умов його виховання. Нас цікавило вивчення можливостей впливу прикладу людини, як позитивного морального еталону на моральне становлення особистості дошкільника.

Відносини людей засновані на двох суперечливих началах (Смирнова Е.О., Утробина В.Г., 1996, 45 с.). В першому з них інший є зовні протиставленою, емпіричною істотою, яка визначається через сукупність своїх якостей. Ці якості можуть стати предметом пізнання, оцінювання або використання, тому даний тип відносин можна назвати предметним (або частковим). Друге начало не зводить людину до кінцевих, певних характеристик; вона може бути лише суб'єктом спілкування і звернення, де виступає як цілісна особистість. Тому даний тип відносин може бути названий особистісним (або цілісним).

Ставлення до іншого нерозривно пов'язане із ставленням людини до себе. Власне Я також може сприйматись як сукупність конкретних якостей, які можуть бути визначені й оцінені. Саме в цьому контексті, як правило, вивчається самосвідомість дитини, яка розуміється як «образ себе», або «самооцінка» (Якобсон С.Г., Морева С.И., 1989. 34-41с.). Однак означене розуміння, на думку інших дослідників, не вичерпує всієї дійсності самосвідомості (Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. 1996. 108с.). Власне Я завжди є незавершеним, до кінця невизначеним. Як і ставлення до іншого, ставлення до себе коливається між цими двома межами, не досягаючи їх до кінця. Разом з тим у свідомості людини завжди існує інший, який уможливує усвідомлення себе, тобто самосвідомість.

Метою контрольного етапу експерименту було визначення ефективності переваг цілеспрямованої роботи по вихованню інтересу до людини у старших дошкільнят.

Ми працювали з експериментальною групою, а в хід педагогічного процесу контрольної групи не втручалися. Для досягнення поставленої мети ми обрали наступну методику: робота проводилася у формі гри «Що? Де? Коли?», між дітьми експериментальної та контрольної груп.

Кількісні дані контрольного зрізу показали, що в результаті цілеспрямованої повсякденної роботи у дітей з експериментальної групи значно підвищився рівень інтересу до людей. На етапі констатувального експерименту показники контрольної групи були вищі, ніж в експериментальній. Однак після реалізації системи роботи, спрямованої на виховання інтересу до людей, в експериментальній групі показники прояву інтересу перевищили показники, які продемонструвала контрольна група.

Із порівняння видно, що в експериментальній групі немає дітей з

виконавчо-споглядальної позицією, в той же час у контрольній групі частина таких дітей становить 15%. В обох групах виріс відсоток дітей з активно-аналізуючою позицією: в експериментальній групі на 25%, а в контрольній групі – на 5%. В експериментальній групі зменшився відсоток дітей з пасивно-аналізуючою позицією на 5%, а в контрольній – на 10%. В той же час у контрольній групі не зник відсоток дітей з виконавчо-споглядальною позицією.

Отже, результати роботи показали, що інтерес до дорослого розвивається постійно по висхідній лінії. Провідним мотивом у виявленні інтересу у дітей до дорослого є потреба у спілкуванні, моральній підтримці, схваленні. На перше місце висувається прагнення дітей до спільної діяльності з дорослими.

Література:

1. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии*. 1996. 45 с.
2. Якобсон С.Г., Морева С.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников. *Вопросы психологии*, 1989. 34-41с.
3. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку): Нора-Прінт, 1996. 108с.

*Дичківська Ілона,
доктор пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Зух Юлія,
Здобувач другого рівня вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

В сучасному світі особливого значення набуває проблема ціннісного ставлення особистості до природи. Саме цілеспрямоване, систематичне, особистісно зорієнтоване виховання сприяє формуванню ціннісного ставлення до природи.

Серед пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти чільне місце посідає завдання розвитку духовно-моральних якостей дітей дошкільного віку, що виявляються у ставленні дитини до її предметного, соціального та природного довкілля. Особливо у фокусі уваги науковців і практиків перебуває питання формування основ екологічної компетентності дитини, що обумовлює її здатність до екологічно доцільної, виваженої поведінки у природі.

Саме в ранньому дитинстві закладаються основи світогляду особистості, тому ознайомлення дітей з природою та виховання естетичного ставлення до неї має величезне значення для особистості в дошкільному віці.

Мистецтво впливає на розвиток дитини, дає широкі можливості для пізнання прекрасного, розвитку у дітей емоційно-естетичного відношення до природи.

Тому роль мистецтва як однієї з форм художнього осягнення світу у формуванні основ екологічної культури дошкільника є незаперечною і незамінною. На всіх вікових етапах виховання дитини, в тому числі й дошкільному віці, мистецтво виступає як особлива форма пізнання, в якій відбувається становлення людини, зміцнення її духовності, розвитку творчих здібностей, образного мислення та естетичної сфери.

Проблема формування у дітей дошкільного віку екологічної компетентності стала предметом досліджень цілої низки педагогів (Г.Беленька, Н.Глухова, Н.Горопаха, Н.Лисенко, С.Ніколаєва, З.Плохій, Н.Рижова, О.Соцька, Н.Яришева та ін.). У дослідженнях О.Кононко, В.Кузьменко, С.Ладивір, В.Маршицької, З.Плохій розкривається роль емоційного фактору в особистісному становленні дошкільника. Проблеми еколого-естетичного виховання дітей дошкільного віку, формування у них основ екологічної культури засобами різних видів мистецтв досліджувалися Г.Беленькою, Т.Науменко, О.Половіною, М.Рогановою, Г.Тарасенко та ін.

Таким чином, означена проблема певною мірою представлена в науково-методичній літературі. Втім практика роботи закладів дошкільної освіти показала, що вихователі не завжди надають значення емоційному фактору у формуванні основ екологічної культури дошкільника, часто є прихильниками традиційних, усталених способів ознайомлення дітей з природою. А відтак, мистецтво розглядається ними як допоміжний засіб формування уявлень про природне довкілля.

Тому важлива роль в цій справі належить вихователю, його умінню організовувати процес сприйняття мистецтва.

Організація процесу формування екологічної культури старших дошкільників засобами мистецтва сприяє розширенню наукового кругозору, виховує у дітей емоційну культуру сприйняття дійсності і культуру поведінки, розкриває можливості освоєння природного світу, привчає дітей уважно вдивлятися і оцінювати об'єкти природи, бачити естетичну цінність і значення тих або інших явищ навколишнього середовища для духовного життя людини. Естетико-екологічна освіта дозволяє сформувати у дітей певні емоції, уявлення, знання, поняття, переконання і т.д., що збагачують і розвивають у кожної дитини індивідуальний образ світу, який є невід'ємним складником екологічної культури.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-19.
2. Беленька Г., Половіна О. Дошкільнятам про світ природи : старший дошкільний вік : навч.-метод. посібник. Київ : Генеза, 2013. 112 с.
3. Богуш А. Духовність у вимірі мистецтва. *Дошкільне виховання*. 2013. № 9. С. 3-5.
4. Богуш А., Гавриш Н., Котик Н. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. Київ: Слово, 2006. 304 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. СПб. : Азбука, 2000. 416 с.
6. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу. *Дошкільне виховання*. 2001. № 1. С. 8-10.
7. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей. Рівне : Волинські обереги, 2001. 212 с.
8. Грицан М., Курик М. Сучасна екологічна освіта : передумови, принципи, завдання. *Дошкільне виховання*. 2001. №10. С. 6-7.
9. Громлюк І. Не художник, а митець : добірка нетрадиційних технік в образотворчому мистецтві. *Дитячий садок*. 2016. квіт. (№ 9). С. 39-41.

Дичківська Ілона

*доктор к. пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та колекційної)
імені проф. Поніманської Т.І.,*

Мазур Марія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГІКИ

Система Монтессорі – одна з перлин світової педагогічної науки, яка існує у всіх демократичних країнах світу вже понад 100 років. Незважаючи на такий поважний вік, система Монтессорі залишається сучасною і актуальною і у XXI столітті, бо ґрунтується на природних законах розвитку психіки дитини.

В Україні відкрито багато різних центрів і дитячих садів, що навчають дітей за системою Монтессорі. Її розуміння внутрішнього світу дитини і її ідеї допомоги в формуванні різносторонньо розвиненої особистості здаються новими і значними сьогодні. Метод Марії Монтессорі включає дітей в цікаву

для них діяльність, надаючи детально розроблені дидактичні матеріали, які відповідають природнім потребам дитини.

Сама Марія Монтесорі свій метод коротко називала «допомогою життя». В цьому сенсі він не має ніякого відношення до численних методик раннього розвитку, тому що розвиток має свої закони, які не можна порушувати, і свій темп, який небезпечно змінювати. В основі методу Монтесорі лежать три кита: дитина, підготовлене оточуюче середовище і вчитель.

Загалом педагогічна система М.Монтесорі репрезентує теорію вільного виховання й сенсуалізму (напрям у теорії пізнання, який визнає відчуття єдиним джерелом знань) у педагогіці. Світове визнання технологія М.Монтесорі здобула завдяки гуманістичного підходу до виховання і навчання дітей, вірі у безмежні можливості розвитку дитини, опорі на її самостійність та індивідуальність. Виховна мета цієї технології полягає в розкритті духовного та інтелектуального потенціалу дитини, засобами її досягнення є не зовнішні впливи на особистість, а спеціально сформоване середовище, своєрідна «духовна екологія» (Максимюк, 2005).

Сутність методики М.Монтесорі полягає у тому, що вона побудована на ідеях вільного, природо відповідного виховання дитини на засадах самостійності й самовиховання. Три провідних положення характеризують сутність педагогічної теорії М.Монтесорі: виховання повинно бути вільним; виховання повинно бути індивідуальним; виховання повинно спиратись на дані спостережень за дитиною. Головна мета школи Марії Монтесорі – постачати «їжу» для природнього процесу саморозвитку, створювати довкілля, яке сприяє цьому(Грядовкіна,2015).

У інноваційній педагогіці одне з найголовніших місць належить вихованню відчуттів. Вправи по вихованню відчуттів для того, щоб досягти своєї мети, повинні не стомлювати, а займати дитину; у цьому і є головна трудність у виборі дидактичного матеріалу, оскільки відомо, що психометричні інструменти сильно виснажують енергію, викликаючи тим самим у дитини нудьгу і стомлюваність. Тому необхідно бути дуже уважним при підборі матеріалу для виховання відчуттів у дитини(Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»,2014).

Зміст роботи щодо формування сенсорно-пізнавальної компетенції дітей дошкільного віку спрямований на виявлення пізнавальної активності, спостережливості, винахідливості у дошкільній; вміння вирізнятися позитивною пізнавальною мотивацією; моделювання, експериментування в дошкільній за допомогою вихователя і самостійно, використовуючи умовно-символічні зображення, схеми; орієнтування в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, ознаках, властивостях; у часі і просторі; оволодіння прийомami узагальнення, класифікації, порівняння і зіставлення.

Література :

1. Дичківська І.М. Розвивальна роль дидактичного матеріалу в педагогічній системі М. Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 1998. №4. С. 20–21.
2. Грядовкіна Ж. Методика Марії Монтесорі в освітньому процесі дошкільного закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. №8. С. 15-21.
3. Монтесорі-педагогіка – відповідь на виклики часу: різноманітні матеріали по вихованню дітей за методикою Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 2014. № 8. С. 18-25.
4. Монтесорі М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка». Москва, 1993. 231 с.
5. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко; Міністерство освіти і науки України, Акад. пед. наук України. Київ: Світич, 2014. 452 с.

Дичківська Ілона
доктор к. пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та колекційної)
імені проф. Поніманської Т.І.
Кобець Юлія
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

ГРА ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Впродовж усього дошкільного дитинства гра становить важливу умову розвитку психіки й особистості дитини. Від того, як дорослий організує цей перший вид діяльності дитини, залежить успішність формування особистості дитини.

У Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні зазначається, що спілкування – один із провідних видів діяльності у дошкільному віці, якому, на жаль, традиційно відводилася, так би мовити, обслуговуюча, а отже, певною мірою, другорядна роль: у режимі дня не передбачалося для нього спеціального часу, для розвитку мовлення дитини пропонувалися спеціально організовані заняття, а не вільне спілкування, мовлення в контексті живої тканини буття дитини (Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, 2002).

Сформувати навички позитивного спілкування в системі «дитина – дитина іншого віку» в умовах різновікової групи можливо лише за умови спільної діяльності дошкільнят. Для цього необхідно забезпечити внутрішні та зовнішні чинники, які активізують таке спілкування. До внутрішніх чинників відносимо вдосконалення мовлення дітей як важливий засіб спілкування та актуальність потреби у спілкуванні для кожної дитини. Зовнішніми чинниками спілкування є – створення в різновіковій групі середовища, яке сприяє активній взаємодії молодших і старших дітей.

Поява гри у житті дошкільника зумовлюється соціальною ситуацією його розвитку. Водночас процесуальністю відзначаються і пізнавальна мотивація, і спонукання до творчості. З цього випливає, що ігрова, пізнавальна й творча мотивація мають спільну основу, а саме – суб'єктивну цінність процесу діяльності.

Протягом дошкільного дитинства оволодіває такими різновидами гри, як предметно-маніпулятивна (1-3 роки), сюжетно-рольова (3-7 років), конструктивні, будівельні, дидактичні, рухливі, ігри з правилами. Предметно-маніпулятивні й сюжетно-рольові ігри виступають у відповідних вікових періодах провідними.

Етапи розвитку ігрової діяльності в ранньому дитинстві досліджено у працях психологів Ф. Фрадкіної, З. Зворигіної, С. Новосьолової, Н. Михайленко та інших.

Розвиток ігрової діяльності сприяє становленню взаємин між дітьми, в якому вирізняється три етапи:

1. Перші взаємини між дітьми носить неігровий характер, хоча й розгортаються з приводу влаштування гри: вибрання її місця, розподілу чи обміну іграшками тощо.

2. Ігри дітей відзначаються характеристикою «поруч, але не разом». При цьому виникають інтерес до діяльності однолітків та спроби наслідувати один одному.

3. Виникають перші ігрові взаємодії дітей, чому сприяє спільні місце гри та іграшки. Ігрова взаємодія дітей відзначається наявністю обміну ігровими діями між ними. У таких взаєминах малюки виступають як гравці, кожен з яких виконує свою функцію: один з них подає «посуд», інший накладає в нього «їжу». (Усова А.П., 1976).

Як зауважує Г. Урунтаєва, у сюжетно – рольовій грі дитина здійснює символізацію (заміщення) двох видів. По-перше, переносить дію з одного предмета на інший. По-друге, моделює соціальні відносини: бере на себе роль дорослого при відтворенні значення людської діяльності за допомогою узагальнених і скорочених дій, що набувають характеру зображувальних жестів (Урунтаєва Г.А., 1997).

Сюжетно-рольова гра виступає могутнім засобом розвитку міжособистісних відносин дітей.

Отже, джерелом розвитку сюжетно – рольової гри виступає суперечність між бажанням дошкільника діяти як дорослий і реальними можливостями реалізації цього бажання. Сюжетно – рольова гра виступає провідною діяльністю дошкільника і становить умову його нормального психічного та особистісного розвитку (Ельконин Д.Б., 1978).

У сюжетно–рольовій грі між дітьми складаються рольові та реальні взаємовідносини, що виступають основою засвоєння дитиною системи взаємовідносин між людьми.

Вплив групи однолітків на розвиток особистості дитини полягає перш за все у тому, що саме в умовах спілкування з однолітками дитина постійно стикається з необхідністю застосовувати на практиці норми поведінки по відношенню до інших людей.

Спілкування з однолітками відіграє важливу роль у психічному розвитку дошкільника. Оскільки воно емоційно яскравіше, розкутіше, сповнене фантазії, навіть багатше лексично, супроводжується різними інтонаціями, вигуками, кривляннями, сміхом тощо. І це є необхідною умовою формування у нього суспільних якостей.

Упродовж дошкільного дитинства розвиваються і змінюють одна одну емоційно-практична, ситуативно-ділова, позаситуативно-ділова, позаситуативно-особистісна форми спілкування дошкільника з однолітками.

Емоційно-практична форма спілкування характерна для дітей раннього віку і зберігається до 4-х років, на 4-му році у спілкуванні починає переважати мовлення.

У 4-6-річному віці у дошкільника домінує ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками. Взаємодія з ними на цьому етапі життя є особливо актуальною, що зумовлено підвищенням ролі в їхньому житті сюжетно-рольової гри та інших видів колективної діяльності (Лисина М.И., 1978).

Кожна форма спілкування по-своєму впливає на психічний розвиток дітей: емоційно-практична спонукає їх до виявлення ініціативи, розширює спектр емоційних переживань; ситуативно-ділова сприяє розвитку особистості, самосвідомості, допитливості, сміливості, оптимізму, творчості; позаситуативно-ділова і поза ситуативно-особистісна формують уміння бачити в партнері самооцінну особистість, зважати на його думки і переживання. Кожна з них допомагає дитині конкретизувати, уточнити, поглибити уявлення про самого себе.

Література:

1. Ельконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304с.

2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-методичний посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. К., 2003.
3. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей. М., 1978.
4. Павленко Т.А. Развитие общения со сверстниками у детей младшего дошкольного возраста. *Детский сад от А до Я*. 2005. №5. С. 88-95.
5. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988. 232с.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М.: Изд. Центр «Академия», 1997.
7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1976. 96с.

*Дичківська Ілона,
доктор пед. н., професор,
завідувачка кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) ім. проф. Т.І.Поніманської
Савчук Марія,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВИКОРИСТАННЯ ЛЕПБУКІВ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ МОДЕЛЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ОРІЄНТОВАНИХ НА ОСВІТУ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Особливістю дошкільної освіти в Україні є досить високі вимоги до рівня підготовки дитини до життя, ступеня її обізнаності, необхідного для нормального функціонування у соціальному середовищі. З огляду на це, освітньо-виховний процес в закладах дошкільної освіти спрямований на формування і розвиток самосвідомості, мотивації, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності (Гавриш, 2014).

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні актуальними є ідеї освіти сталого розвитку. Проблемним є питання формування знань про моделі соціальної поведінки у дошкільників, орієнтованих на сталий розвиток суспільства, пошук засобів, що спонукатимуть дитину до дій у соціальному середовищі.

Розглядаючи це питання, слід звернутися до Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», Державної Національної Програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Базового компонента дошкільної освіти, Національної доктрини розвитку освіти України ХХІ століття (Кононко, 2003).

Спеціальну програму для закладів дошкільної освіти «Дошкільнятам – освіту для сталого розвитку» розробили О. Пометун, Н. Гавриш та О. Саприкіна і зазначили послідовні етапи оволодіння ідеями сталого розвитку. На початковому етапі завдання ґрунтуються на оцінці досвіду інших, його аналізу та усвідомлення суті проблеми. На заключних етапах висувуються вимоги порівняння власного досвіду, шляхом дослідження власного стилю життя, виявляючи особистий смисл і важливість.

Т. Ринчовська та С. Соломонюк зазначили, що ефективним сучасним дидактичним посібником для підвищення мотивації до формування знань щодо моделей соціальної поведінки старших дошкільників є інтерактивні папки – лепбуки. Лепбук дає змогу дітям в ігровій формі засвоїти матеріал з певної теми чи напряму ОСР, одночасно розвиваючи міжособистісні стосунки дітей, уміння усвідомлено поєднувати різні види діяльності та самостійно, за потребою, оновлювати змістове наповнення посібника.

Лепбук дає змогу дітям в ігровій формі засвоїти матеріал з певної теми, тобто це добірка різних матеріалів та форм роботи з дітьми. Даний посібник відкриває двері у світ творчості дитини, для вираження власної неповторності та креативності, а педагогів стимулює до постійного пошуку та самовдосконалення. Їх можна використовувати в межах опрацювання з дошкільниками певних тем чи реалізації проектів. В інтерактивних посібниках розкривається зміст самого терміну, переваги використання у навчальній діяльності з дошкільниками, особливості роботи педагогів та дітей з ним (Коломоєць, 2018)

Тому проблема соціалізації дошкільників, формування знань про моделі соціальної поведінки, орієнтованих на ідеї ОСР засобом використання лепбуків є на сьогодні актуальною і потребує подальшого дослідження.

Література:

1. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів. Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун. Дніпропетровськ : «ЛІРА», 2014. 120 с.

2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 28 вересня 2017 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 09.10.2020).

3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук.ред. Кононко. Київ: Ред. Журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.

4. Лепбук як засіб соціалізації дошкільників у системі освіти сталого розвитку / Т. Г. Коломоєць, А. В. Мішеніна. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер. : Педагогічні науки. 2018. Вип. 3. С. 120-127.

*Дичківська Ілона,
доктор пед. н., професор, завідувач
кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Прищепя Руслана,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Як відомо, людина – істота колективна, тому відчуття належності до певної соціальної групи, з якою вона себе ідентифікує, має для кожної людини виняткове значення. Інтерес до етнопсихологічних та етнопедагогічних досліджень продовжує зростати. Створюються спеціальні освітні програми із формування етнічної свідомості в дітей дошкільного віку.

Усе більша кількість вчених вважає, що проблема безетнічності фактично є проблемою безсоціальності і навіть антисоціальності. Саме тому, пріоритетними завданнями соціального виховання у сучасних умовах є етнічна та міжетнічна соціалізація особистості, виховання культури міжетнічних відносин та мультикультурності. Все більш популярними й реальними стають ідеї про те, що виховання і освіта повинні бути спрямовані на усвідомлення єдності світової спільноти».

Сучасні вихователі та вчителі намагаються формувати національну свідомість: дітей знайомлять із найкращими взірцями літературної спадщини, патетично оповідають про історичні події та залучають до народної творчості. Чому ж тоді на виході ми маємо “недолугих українців”, які паплюжать ім’я країни в якій народилися, щиро заздять японцям та американцям, насправді нічого не знаючи про їх історію та сучасність? Навряд чи є однозначна відповідь. Економічні, політичні та соціальні події, що відбуваються в нашій країні останнім часом, не завжди сприяють розвитку національної гордості, однак патріоти були в усі часи. Повернемося до закладу дошкільної освіти, саме в ньому здійснюється початок національного виховання. Вперше на його поріг дитина ступає у віці 2-3 років, а відвідує його до 6 років. Чи здатна вона у такому віці осягнути усю складність етнічного світу та зрозуміти своє місце в ньому? Коротко ознайомимось з результатами дослідження, що розкривають особливості розвитку етнічної свідомості в дошкільному віці.

Дослідження здійснювалось поетапно шляхом аналізу наукової літератури, інтерв’ювання, бесід з дітьми, спостережень за їх взаєминами під час ігрової діяльності, соціометрії, статистичної обробки отриманих результатів. На першому, пошуковому етапі, наші зусилля були направлені на:

виявлення соціальних та психолого-педагогічних основ проблеми виховання культури міжетнічних стосунків в Україні; вивчення змісту та умов організації процесу виховання міжетнічних стосунків вихованців закладу дошкільної освіти. На другому, констатувальному етапі, керуючись визначеними критеріями оцінки повсякденних стосунків дітей, досліджували рівень сформованості у них уміння взаємодіяти з однолітками, що не належать до українського етносу. На третьому, формуальному етапі, формували знання дітей про різні етнокультури, вчили їх об'єктивності у визначенні культурних цінностей, створених різними народами. Виховували почуття поваги до українського народу, до складу якого входять представники різних етносів, і на цій основі розвивали навички культури міжетнічних взаємин.

Отже, переважна більшість старших дошкільників засвідчила середній і низький рівні сформованості у них культури міжетнічних стосунків. Саме тому така ситуація спонукала нас до розробки експериментальної методики з виховання у дошкільників культури міжетнічних стосунків: спрямування на полікультурне виховання дітей дошкільного віку засобами спілкування з представниками різних національностей; усної народної творчості, художньої літератури, гри, народної іграшки та ляльки в національному одязі; декоративно-прикладного мистецтва, живопису, музики, етнічного міні-музею.

Змістовий аспект роботи на першому етапі передбачав: читання творів і показ ілюстрацій різних видів, бесіди. Провідною формою роботи виступили заняття на теми: „Національне розмаїття світу”, „Земля – спільний дім усіх народів”, „Свій народ люби, інших – поважай”. На контрольному етапі дослідження нами було проведено контрольний зріз з метою виявлення ефективності запропонованої методики по вихованні у дошкільників культури міжетнічних стосунків.

Одержані експериментальні дані підтвердили ефективність розробленої методики з формування навичок культури міжетнічних стосунків старших дошкільників. Результати дослідження засвідчили, що знання про особливості культурної спадщини і досвід міжетнічних стосунків, отримані дітьми у спеціально створених умовах та за допомогою засобів, спроможних впливати на їх почуттєву сферу, сприяють формуванню у дошкільників національної самосвідомості та уміння будувати міжетнічні стосунки з однолітками на основі вимог загальноприйнятої моралі в українському суспільстві.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. №7. С. 4-19.

2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Підручник для студ. вищих навч. закладів. Київ: Академвидав, 2018. 456с.

3. Попович М. Національна культура і культура нації. Київ, 2002.

4. Солодка А. Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір. *Зб. праць*. Миколаїв : МДУ, 2015. С. 212–217.

*Дичківська Ілона,
доктор пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Розман Марина,
Здобувач другого рівня вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет*

МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ З ПОДОЛАННЯ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Аналіз науково-теоретичної літератури, програм корекційного навчання і виховання дошкільників із ЗНМ дозволив розкрити різні підходи до формування правильного мовлення дошкільників з урахуванням складності дефекту.

У методиках з розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ переважає підхід, до якого головним у словниковій роботі є розширення лексики, що визначається насамперед завданнями розумового виховання. В чинних програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку, критеріями оцінки лексикону є обсяг, навички словотвору, підбор синонімів, спільнокорінних слів, наявність слів з переносним значенням тощо.

Грамотичну сторону мовлення бажано розвивати на основі засвоєння відмінкових закінчень іменників; ступенів порівняння прикметників і прислівників; кількісних і порядкових числівників. Таким чином, вправи з розвитку розуміння та використання граматичних категорій створюють базу для вживання цих форм в самостійному мовленні.

Система спеціального навчання дітей зазначеної категорії побудована на основі психолого-педагогічного підходу, вихідним положенням якого є розгляд мовлення як діяльності з усіма її складовими (Логопедія, 2015).

З метою формування мовлення у дітей із загальним недорозвитком у застосовувано наступні методи: спостереження за реальними об'єктами, розглядання картин, іграшок, зображення предмета, відповіді на питання одним словом, словосполученням, реченням або показом.

У результаті такого систематичного і планомірного навчання в комплексі із заняттями з образотворчої, ігрової та трудової діяльності діти здобувають навички мовленнєвого спілкування, добре засвоюють словник за лексичними темами, розуміють і вживають деякі граматичні форми, у дітей актуалізувалися активне і пасивне мовлення.

Система поетапного корекційного навчання дошкільників із ЗНМ (Савінова Н. В., 2012) охоплює широкий діапазон рівнів мовленнєвого розвитку, починаючи з перших дитячих слів і закінчуючи розгорнутим фразовим мовленням. В основу формування правильного усного мовлення дітей покладена така одиниця мови, як речення з урахуванням закономірностей його синтетичного й аналітичного розвитку. Як кульмінаційний процес формування мовлення при його недорозвиненні автори виділили побудову граматично оформленого речення. Паралельно з логопедичною роботою пропонується проводити заняття з розвитку уваги, пам'яті, навичок конструювання тощо.

Незважаючи на певні досягнення в розробці корекційних заходів, спрямованих на виправлення ряду відхилень у мовленнєвому розвитку дитини, на даний момент не існує єдиної системи попередження та корекції мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ. Тому нагальною потребою сьогодення є розробка, апробація і впровадження моделі корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей з мовленнєвими порушеннями дошкільного віку. На наш погляд, система виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку дітей та їх корекція повинна містити в собі наступні складові: створення і використання диференційованої методики діагностики відхилень у мовленнєвому (лексико-граматичному) розвитку, впровадженої у спеціальних та масових дитячих дошкільних установах, психолого-медико-педагогічних консультаціях, у мовних центрах; надання корекційно-педагогічної допомоги дітям дошкільного віку з відхиленнями в мовленнєвому (лексико-граматичному) розвитку в умовах спеціально організованого педагогічного процесу.

Література:

1. Логопедія : підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. Вид. 3-тє, перероб. та доповн. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.

2. Марченко І. С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 41-44.

3. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч. метод, посібник. Вид. 2-ге, доповн. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2009. 107 с.

4. Савінова Н. В. Теоретико-методологічні засади диференційованої логопедичної корекції : монографія. Миколаїв: НУК, 2012.

*Дичківська Ілона,
доктор пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Чаплик Галина,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ

Людина, як суб'єкт діяльності, не тільки споглядає і пізнає світ, а й змінює, перетворює його, створює щось нове. Але для того, щоб втілювати ці перетворення в зовнішньому світі, необхідно вміти здійснювати це в думках. Саме це і забезпечує наша уява. Здатність до уяви властива тільки людині, як одна з фундаментальних характеристик людської суб'єктивності, що відрізняє її від усіх інших істот. Вона протиставляється процесу наслідування та імітації. Уява виникає з потреби людини передбачити, пояснити, заглянути в майбутнє, щоб якимось вплинути на нього. У самому широкому сенсі під уявою розуміють будь-який процес, що протікає в образах. Проте, образи уяви відмінні від образів пам'яті й сприйняття, тому що вони представляють собою щось нове, те, що ще не існувало в дійсності. Тому виникає необхідність позначити уяву в більш вузькому сенсі, який розкриває С.Рубінштейн: «Уява – це відхід від минулого досвіду, це перетворення дійсного та породження на цій основі нових образів, що є продуктами творчої діяльності та прообразами для неї». (Рубінштейн, 1989, с.323)

І разом з тим, образи, створені в уяві, завжди спираються на реальні образи сприйняття і пам'яті, що зазначає Л.Виготський: «...зв'язок уяви з дійсністю полягає в тому, що кожне створіння уяви завжди будується з елементів, взятих з дійсності і тих, що містяться в попередньому досвіді людини» (Виготський Л., 1991, с.92)

Уява — це психічний процес, який є надзвичайно важливим для розвитку творчості, творчого мислення кожної людини. Г.Сельє говорив про уяву як одну з провідних характеристик творчої особистості. Уява, на його думку, пов'язана з незалежністю мислення і мусить поєднуватися з розумінням важливості уявлюваного. Г.Сельє писав: «Поєднання уяви з наступною

проекцією значущих аспектів уявленої картини на усвідомлювану реальність являє собою основу творчого мислення... багато відкриттів, які звичайно вважають випадковими, насправді народилися завдяки великій силі уяви, яка миттєво малює різноманітні висновки з випадкового спостереження» (Азаров, 1997, с.7).

З метою визначення типу розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку та характеру її прояву у свідомості, почуттях та діяльності, було проведено констатувальний етап експерименту.

Визначено критерії розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку: особливості когнітивно-креативних якостей дитини; характер мотиваційно-ціннісних якостей; прояв пізнавальної активності; творча позиція у сфері спілкування. Ці критерії виступили базовими для визначення типів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку, а саме – адаптивного, репродуктивного, креативного.

Отже, за результатами контрольного етапу експерименту креативний тип творчої уяви виявили 43,8% дітей експериментальної групи, порівняно з 12,5% на початку дослідно-експериментальної роботи, репродуктивний тип – 43,8% дітей, порівняно з 50,0%, адаптивний тип – лише 12,5% дітей, порівняно з 37,5% респондентів на початку експерименту.

В контрольній групі, відповідно до здійсненої обробки даних, спостерігається несуттєва динаміка змін: креативний тип творчої уяви виявили 25,0% дітей (на початку – 18,8%); репродуктивний тип – 43,8% як на початку, так і наприкінці, адаптивний тип – 31,3% дітей, порівняно з 37,5% на початку дослідження.

Таким чином, порівняльний аналіз типів сформованості творчої уяви майбутніх першокласників за результатами констатувального і контрольного етапів експерименту засвідчив позитивні зрушення, які відбулися в когнітивно-креативній, мотиваційно-ціннісній, пізнавальній і творчо-комунікативній сферах дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи, що доводить ефективність виокремлених нами педагогічних умов та розробленого методичного забезпечення для реалізації обґрунтованих напрямів розвитку творчої уяви дітей на етапі їх підготовки до навчання у школі I ступеня.

Література:

1. Азаров Ю. Общие обязательные психологические правила, касающиеся свободы, развития и творчества детей. *Пед. вестник*. 1997. № 1. – С. 7.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк. М.: Просвещение, 1991. 92 с.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. – т. 2. М., 1989. 323 с.

*Дичківська Ілона,
доктор к. пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Чумак Олеся,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ДИТЯЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ

Відомі педагоги (В.О. Сухомлинський, Я.А. Коменський, М. Монтессорі, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський та ін.) у своїх працях наголошували на ранньому знайомстві дітей із природою. І чим раніше це знайомство відбудеться, тим краще для самої дитини. Природничі знання створюється в результаті узагальнення спостережень і накопичуються в процесі практичної діяльності, отже, є теоретичною основою їх діяльності (Поддяков,1998,с.85) Практика багатьох ЗДО показує як в системі дошкільної освіти активно розвивається один з найбільш ефективних методів пізнання закономірностей і явищ навколишнього світу – метод експериментування. Дитяче експериментування розглядається як основний і провідний вид діяльності у формуванні знань про Всесвіт у період дошкільного дитинства. Пошукова активність, виражена в потребі досліджувати навколишній світ, закладена генетично. Дорослим необхідно лише забезпечити сприятливі умови для реалізації цієї активності.

Найважливішим способом пізнання є дослідницька поведінка – універсальна характеристика людської діяльності, яка є наскрізною щодо всіх інших видів діяльності (Поддяков,2010,с.211) Продовжуючи дослідження М.М.Поддякова, вчений О.М. Поддяков розкриває сутність феномену «дослідницька поведінка». На його думку, дослідницька поведінка – це універсальна характеристика людської діяльності, що пронизує всі інші види діяльності. Вона виконує найважливіші функції в розвитку пізнавальних процесів, в навчанні, в придбанні соціального досвіду, в соціальному розвитку та розвитку особистості. Дослідницька поведінка – один з дієвих інструментів навчання, удосконалення пізнавальних функцій, придбання соціального досвіду. У людини вона виступає важливим джерелом особистісного розвитку і

саморозвитку (Поддяков,1998,с.5)

Метою констатувального етапу дослідження було з'ясування рівнів сформованості дослідницької поведінки старших дошкільників. Відповідно меті дослідження констатувальний етап експерименту було спрямовано на рішення таких завдань: вивчити перспективне та календарне планування вихователів груп дітей старшого дошкільного віку; визначити ставлення педагогів щодо формування дослідницької поведінки старших дошкільників у сучасній практиці роботи ЗДО; виявити націленість розвивального середовища ЗДО на формування дослідницької поведінки старших дошкільників; виявити ставлення батьків і характер їхньої участі у формуванні дослідницької поведінки дитини; на основі визначених критеріїв і показників схарактеризувати рівні сформованості дослідницької поведінки старших дошкільників.

Здійснене дослідження показало, що: у дітей підвищився рівень спостережливості, пізнавальний інтерес до світу природи, активізувалась дослідницька поведінка. У процесі дитячого експериментування рівень інтелектуальних, розумових і дослідницьких здібностей також підвищився. Залучення дошкільників до експериментування показало значну динаміку рівня розвитку дослідницької поведінки. Необхідно відзначити, що діти із задоволенням експериментували, займалися пошуково-дослідницькою діяльністю, могли довго зосереджуватися на проблемах, які їх цікавили. Вони виявляли бажання експериментувати й дома: досліджували різні предмети побуту, їх дії, що з'ясовувалось у бесідах з батьками і дітьми.

Експериментальна робота позитивно вплинула на якісний характер рівнів сформованості в дошкільників дослідницької поведінки шляхом експериментування в природі. Кількість дітей з високим рівнем сформованості уявлень суттєво збільшилася в експериментальній групі на 30 %, тоді як у контрольній групі – на 9%. Помічений приріст дітей з достатнім рівнем сформованості уявлень в ЕГ на 60%, тоді як у контрольній – на 17%. Зафіксовано зменшення кількості дітей із середнім рівнем сформованості в дошкільників дослідницької поведінки шляхом експериментування в природі, а саме – в ЕГ – 20%, а в КГ – 9%. Дітей із низьким рівнем сформованості уявлень в експериментальній групі не зафіксовано, тоді як у контрольній на - 9%.

Можна стверджувати, що пошуково-дослідницька діяльність є провідною для формування дослідницької поведінки шляхом експериментування в дітей дошкільного віку, а використання розробленої системи є доцільним, досить ефективним і практично виправданим.

Література:

1. Поддьяков А. Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей : учебное пособие для студентов факультетов психологии. Москва: Российское психологическое общество, 1998. 85 с.

2. Поддьяков Н.Н. Исследовательское поведение. Стратегия познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / Н.Н. Поддьяков. Москва: Аспект-пресс, 2010. 211с.

3. Поддьяков А. Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей : учебное пособие для студентов факультетов психологии. Москва: Российское психологическое общество, 1998. 5 с.

*Дичківська Ілона,
доктор пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Ярош Любов,
Здобувач другого рівня вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет*

СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗДО

У сучасному світі екологічні проблеми навколишнього середовища набувають першочергового значення. Проблеми взаємин людини і природи можуть бути вирішені тільки при умові сформованості у кожного екологічного світогляду, підвищення екологічної грамотності та культури. Роботу над формуванням екологічної культури слід розпочинати з дошкільного віку, тому що саме в цьому віці дитина сприймає природу дуже емоційно, помічаючи ті особливості, які дорослий не помітить.

Ознайомлення дошкільників з природою – це засіб утворення в їх свідомості реалістичних уявлень про навколишнє середовище, заснованих на чуттєвому досвіді та вихованні правильного ставлення до неї.

Навколишнє середовище, в якому розвивається дитина, може бути різним: підтримувальним, насиченим, комфортним, розвивальним, а подеколи навіть ворожим. Ефективність впливу довкілля на особистість дитини в дошкільному навчальному закладі залежить від здатності педагогічного колективу організувати комфортне еколого-розвивальне середовище. Щоб сформувати екологічну компетентність дитини, дорослий має сам орієнтуватись в цих проблемах, мати сформоване почуття громадської відповідальності за стан природи, бажання та дієву готовність до її збереження.

Нині стає очевидним, що шлях до виховання пролягає через спеціально створене освітнє середовище. Саме середовищний підхід, що гармонійно поєднується з іншими плідними методологічними підходами (особистісно зорієнтованим, діяльнісний, компетентнісний та ін.), екологізує життєвий простір дитини, робить його природовідповідним для неї.

Ідея створення середовища, яке б забезпечувало навчання, виховання і розвиток дитини, присутня в творчій спадщині відомих педагогів. Так, її пропагували у свій час Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, С. Френе, М. Монтессорі, А. Макаренко, С. Шацький, В. Сухомлинський, вона декларується і нині як один із пріоритетів у роботі з дітьми (А. Богущ, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Л. Лохвицька, Т. Поніманська та ін.). Цілком очевидно, що у створенні розвивального середовища особлива роль відведена природі (Н. Горопаха, Н. Лисенко, В. Маршицька, С. Ніколаєва, З. Плохій, Г. Тарасенко та ін.), адже природне довкілля збуджує емоції і почуття дитини, народжує переживання, які у руках мудрого вихователя стають інструментом доторку до дитячої душі.

Свого часу К. Ушинський казав, що вивчення дітьми природи має починатися не з курйозів, диковин, а з того, що безпосередньо оточує дитину, тобто з тих об'єктів явищ природи, які дитина може спостерігати щодня.

Створюючи у дошкільному навчальному закладі належне розвивальне середовище, спрямоване, зокрема й на формування природничої компетентності дітей, педагоги мають приділити серйозну увагу оформленню як території дошкільного закладу, так і його приміщень. Ознайомлення дітей з природою у дошкільному закладі потребує постійного безпосереднього спілкування з нею, тому важливими є куточки природи. Вони обов'язкові для кожної вікової групи навіть за наявності у дошкільному закладі зимового саду чи кімнати природи.

Еколого-розвивальне середовище, повинне відповідати таким вимогам: надавати дитині свободу, впливати на світовідчуття, самопочуття, здоров'я. Середовище повинне бути зручним, інформатизованим, створювати емоційний комфорт та затишок, забезпечувати гармонійні відносини між дитиною і навколишньою природою.

Предметне середовище оточує дитину і має на неї певний вплив вже з перших хвилин її життя. Важливо, щоб таке середовище було розвивальним, тобто забезпечувало розвиток активної самостійної діяльності дошкільників. Для цього у них повинен бути сформований мінімум знань, умінь та навичок.

На основі даних видів діяльності, при активному використанні навколишнього природного різноманіття та створення еколого - розвивального середовища і здійснюється екологічне виховання дітей.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-19.

2. Беленька Г., Половіна О. Дошкільнятам про світ природи : старший дошкільний вік : навч.-метод. посібник. Київ : Генеза, 2013. 112 с.
3. Беленька Г. Експериментування – крок до пізнання. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 7-10.
4. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. С. 150-159.
5. Горопаха Н. М. Екологізація розвивального середовища дошкільного закладу. *Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т. Херсон : ХДУ*, 2014. Вип. 65. С. 396-402.

Донченко Ольга
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблема вдосконалення процесу підготовки фахівців дошкільної освіти набуває надзвичайної актуальності не лише у зв'язку зі стрімким реформуванням системи, а й мінливими та нестабільними соціальними умовами сучасного суспільства. Підготовка компетентних кадрів нової генерації, які зможуть успішно виконувати професійні обов'язки та трансформувати свою діяльність відповідно до нових викликів, є одним з пріоритетних завдань вищої школи.

З огляду на це, особливого значення набуває розвиток у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти креативної компетентності, яку Д. Бережанська визначає як комплексну характеристику особистості, її здатність до продукування принципово нових ідей на основі попереднього психічного розвитку. Креативний компонент педагогічної компетентності та його значення для ефективності професійної діяльності визначається також у дослідженнях О. Кагальняк, Є. Климова, А. Маркової, К. Ячишина.

Важливого значення для розвитку креативної компетентності набуває створення оптимальних психолого-педагогічних умов у закладі вищої освіти. Вдосконалення процесу професійної підготовки для розвитку означеної здатності відбувається за умови:

1. Встановлення сприятливих взаємин викладача та здобувачів вищої освіти. Розвиток креативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО передбачає створення специфічної атмосфери освітнього процесу. На

протипагу традиційному навчанню, яке характеризується встановленням дистанції між викладачем та здобувачами вищої освіти, домінуючою позицією викладача, сприятливими для розвитку професійної креативності є співтворчість та діалогічність.

Співтворчість передбачає спільне творче розв'язання професійних завдань. Викладач включається в освітній процес як повноцінний учасник, а не лише керівник, організатор чи контролер. Це дозволяє збагатити досвід здобувачів вищої освіти щодо способів творчого розв'язання завдань, отримати креативний взірць, зняти творчі бар'єри.

Провідними принципами діалогічності є повага до здобувача, визнання його унікальності. Це проявляється у розумінні та прийнятті точки зору майбутніх фахівців стосовно певних обговорюваних питань, готовності надати пораду та допомогу, залученні до планування освітньої діяльності.

2. Постановки перед здобувачами вищої освіти педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості. Провідним методом розвитку креативної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО є моделювання проблемних виробничих ситуацій з настановою на прояв креативного підходу до них. Неспроможність розв'язати їх у межах наявних знань призводить до необхідності пошуку невідомих раніше способів розв'язання.

Визначальною характеристикою проблемних ситуацій є невизначеність, що передбачає відсутність єдиного правильного розв'язання завдання, відомого алгоритму дій, повних та вірних вихідних даних. Це наближує майбутнього фахівця до умов реального професійного повсякдення, в якому він, як правило, діє в ситуаціях, де відомі факти неповні, часто недостовірні, викликають сумніви.

3. Підвищення емоційної насиченості освітнього процесу. Перешкодою для формування позитивного емоційного досвіду є об'єктивна складність творчої діяльності, що може викликати сумніви у власних можливостях, роздратування, злість. Тому викладачеві закладу вищої освіти необхідно підтримувати у майбутніх фахівців стан піднесення, радості, здивування, захоплення, що також супроводжують процес творчого розв'язання професійних завдань. Для цього, насамперед, необхідно створювати ситуацію успіху, що досягається шляхом оптимальної складності пропонованих завдань, виявлення інтересу до дій здобувачів, підкреслення особистої значимості зробленого, заохочування та прийняття різних відповідей та способів виконання завдань, нівелювання почуття провини через здійснені помилки. По-друге, для підвищення емоційної насиченості заняття, важливим є розкриття матеріалу через призму суб'єктивного бачення. Це передбачає висловлювання власного ставлення до певних аспектів обговорюваних питань,

демонстрацію своїх сумнівів, звертання до досвіду тощо. По-третє, емоційна насиченість досягається за рахунок експресивності викладача, емоційної забарвленості мовлення: використання яскравих прикладів, порівнянь, жартів, виразності жестів, поз.

Отже, фахова підготовка креативного вихователя передбачає створення оптимальних психолого-педагогічних умов: встановлення сприятливих взаємин викладача та здобувача вищої освіти, постановка перед майбутніми фахівцями педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості, підвищення емоційної насиченості освітнього процесу.

Література:

1. Дубасенюк О., Вознюк О. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
2. Каракатсаніс Т. В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2014. 20 с.
3. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентісний підхід : монографія / за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Умань : Видавець «Сочінський», 2015. 208 с.

*Доманюк Оксана,
к.пед.н., старший викладач кафедри теорії і методики
дошкільної та початкової освіти,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім.Тараса Шевченка*

ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ефективність формування у дітей доброзичливості певним чином залежить від готовності майбутнього педагога ЗДО здійснювати педагогічний вплив на зростаючу особистість, його гуманних світоглядних позицій, особистісних переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості.

На основі аналізу наукових досліджень (Г. Беленька, А. Залізняка, А. Курчатова, Т. Поніманська, В. Яйленко) у структурі готовності майбутніх вихователів до формування у дошкільників доброзичливості можна визначити такі структурні компоненти: особистісно-мотиваційний, когнітивний,

діяльнісний та рефлексивно-оцінний, які взаємопов'язані та взаємозумовлюють один одного.

Особистісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку є системоутворюючим, що пов'язано з важливістю врахування особистісного ставлення та мотивів студентів, які підштовхують їх до оволодіння основами майбутньої професійної діяльності, свідомого ставлення до освітньої роботи з дітьми, проявів пізнавальної активності.

Мотивація є рушійною силою професійної діяльності. Проблему мотивації особистості на різних етапах її розвитку було розглянуто низкою вчених: К. Абульхановою-Славською, Б. Ананьєвим, А. Асмоловим, Л. Виготським, П. Гальперіним, Г. Костюком, О. Леонтєвим, С. Максименком, А. Маслоу, В. Століним, В. Якуніним та іншими.

У науковій думці мотивація характеризується складністю й багатоаспектністю. Так, О. Леонтєв виокремив два її типи: первинну (проявляється у вигляді потреб та інстинктів) і вторинну (виявляється у вигляді мотивів). Фахівець зауважував, що мотив як форма мотивації виникає лише на рівні особистості й забезпечує необхідну активність для досягнення поставленої мети.

Чотири групи мотивів, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності, визначила А. Маркова: мотиви розуміння призначення професії; мотиви професійної діяльності, спрямовані на процес і результат професійної діяльності; мотиви професійного спілкування (авторитетності професії в суспільстві, соціального співробітництва, міжособистісної комунікації); мотиви виявлення особистості в педагогічній діяльності (мотиви власної реалізації, розвитку індивідуальності).

Значущим є твердження Р. Пріми, яка розглядає мотивацію як багатомірну підсистему особистості, що впливає на людину як на ціле, а не на окремі компоненти її поведінки, та ґрунтується на мотивах – конкретних прагненнях, спонуках, причинах дій особистості (Пріма, 2007).

Науковці (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сухомлинський) наголошують на необхідності забезпечення позитивної мотивації до педагогічної діяльності, яка визначається значенням особистісної позиції педагога для здійснення міжособистісної гуманістично спрямованої професійної взаємодії й спілкування з дітьми.

Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки та професійні цінності педагога, зокрема система його термінальних та інструментальних цінностей. Учені (М. Рокіч, Л. Токарева) передбачають визначення цілей, яких необхідно домогтися (цінності-цілі), та

конкретних якостей особистості, які потрібно використовувати для їхнього досягнення (цінності-засоби) (Токарева, 2012).

Цінності професійної діяльності вихователів пов'язані з їх ціннісними орієнтаціями. Необхідно зауважити, що ці категорії (за В. Сластьоніним) – вибіркова, відносно стійка система інтересів і потреб особистості, спрямована на обраний аспект соціальних цінностей, які є своєрідним типом світоглядної орієнтації, специфічним орієнтиром, уявленнями людини про соціальний взірець, моральність та красу.

Таким чином, підготовка майбутніх вихователів ЗДО до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку передбачає спрямованість освітнього процесу вищої школи на становлення в студентів відповідних особистісних ціннісних орієнтацій, які впливають на ефективність дій, направлених на розвиток базових особистісних якостей, зокрема доброзичливості, а також відповідної позитивної професійної мотивації.

Література:

1. Пріма Р. Мотиваційний компонент у професійному становленні майбутнього педагога. *Роль едукативного середовища у підготовці вчителя сільської школи: навчально-методичний посібник* / Р. Пріма, М. Семенюк, Н. Менджелій. Умань: РВЦ «Софія», 2007. С. 29–42.

2. Психологія особистості: хрестоматія: навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.

3. Токарева Л. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2012. №4. С. 280–298.

Козлюк Ольга

к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,

Беднарчук Ірина

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

СПІЛКУВАННЯ З ВИХОВАТЕЛЕМ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ ДОШКІЛЬНИКІВ

За визначенням Т. Поніманської, гуманність – увага до людей, прагнення добрих стосунків із ними, готовність надавати допомогу, виявляти співчуття, співпереживання (Поніманська, 2002).

Характеристикою людських вчинків і взаємин, моральним взірцем є Добро. Це мотив життєдіяльності, ідеал виховання, мета життя. Добра людина втілює добро у житті, поведінці, прагне до нього. Вона несе благо, радість іншим, здатна до співчуття, любить, розуміє, приходить на допомогу. Джерелом гуманості є спільне життя людей, їхні взаємини (Бех, 2010).

Уже з перших років життя формується досвід спілкування з близькими людьми, довіра до них у процесі різноманітних видів діяльності. Йдеться про виховання доброзичливого ставлення до співрозмовника, вироблення установок, що в сім'ї, в садочку всі мають піклуватися один про одного. За умов правильного виховання «довіра до світу» переростає у відкритість, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування.

Основою педагогічної взаємодії є спілкування, адже саме спілкування є і найважливішою умовою, і засобом розвитку особистості. Одним з видів педагогічної взаємодії є спілкування педагога з батьками вихованців, головна мета якого — побудувати партнерські стосунки та забезпечити психолого-педагогічний супровід сімейного виховання. Щоб досягти цієї мети, потрібно майстерно володіти ефективними технологіями спілкування.

На думку О. Кононко, потреба в спілкуванні з дорослими (спочатку рідними, знайомими, а пізніше – і з чужими) та з іншими дітьми (старшими й молодшими за неї, однолітками) – одна з первинних соціальних потреб, задоволення якої визначає повноцінний особистісний розвиток малюка.

Завдяки спілкуванню з дорослими, у дитини з'являються інтерес та вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей.

Одним із засобів виховання гуманних почуттів є спілкування з вихователем. В. Сухомлинський вірив у могутню силу слова вихователя. На його думку, слово – найтонший і найгостріший інструмент, яким педагоги повинні доторкатися сердець своїх вихованців (Сухомлинський, 1974).

У педагогіці загально визнаним є положення про те, що розвитку особистості сприяє створення емоційного благополуччя. З погляду сучасної дошкільної педагогіки це означає задоволення потреби у спілкуванні з дорослими (батьками, вихователями), розвиток доброзичливих взаємин дітей, їхніх гуманних почуттів, сформованість дитячого товариства та ін. Навчити дитину сприймати людей, взаємодіяти з ними – одне з важливих і складних завдань виховання. Завдяки спілкуванню з дорослими, як носіями суспільно-історичного досвіду людства, в дитини з'являються інтерес та вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату,

оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, що вимагає уміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства. пріоритетним з перших років життя є ціннісний, соціально-моральний розвиток особистості (Лохвицька, 2014).

Спілкування з дорослими має для дитини велике значення, і саме в цьому контакті вона набуває досвіду спілкування, вчиться сприймати, приймати чи заперечувати. На думку І. Беха (Бех, 1998), взаємини вихователя і вихованців є одним із найважливіших факторів, що впливає на ефективність освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Формування гуманних почуттів у дітей може бути досягнуте лише на основі гуманних почуттів, які дорослі виявляють у спілкуванні між собою та дітьми. Відомо, що діти наслідують поведінку дорослих. Маючи перед очима зразок в особі педагога, батьків, діти намагатимуться переносити набутий досвід гуманної поведінки і взаємин у своє спілкуванні з однолітками та іншими дітьми. Т. Поніманська зазначає, що формування гуманної особистості – це стратегічна мета виховання, яка ставиться самим ходом історичного розвитку. Актуальність виховання гуманності вчена вбачає у тому, що гуманною є така людина, яка бачить своє самоутвердження у творенні матеріальних або духовних цінностей, розвиткові власних можливостей і допомозі іншим людям, а не у зверхності над оточуючими (Поніманська, 2002).

Педагогічне спілкування виступає як одне з головних засобів педагогічного впливу. У процесі спілкування вихователя і дошкільника реалізуються функції навчання та виховання. В його основі лежать комунікативна, інтерактивна, перцептивна функції.

Отже, розвиток гуманних почуттів дітей у спілкуванні з вихователем буде ефективним за дотримання таких педагогічних умов: довірчого спілкування вихователя з дітьми; поваги вихователя до особистості дитини; прикладу дорослих у демонструванні гуманних почуттів до оточуючих.

Література:

1. Поніманська Т.І. Гуманність: ціннісний аспект. Сучасні підходи до гуманістичного виховання дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2002. №4. С.3-5.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. К.: Рад.школа, 1974. Т.4. 460 с.
3. Лохвицька Л.В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку “Скарбниця моралі”. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 128 с.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
5. Бех І. Моральна педагогіка: правила майстерності. Дошкільне виховання. 2010. №3.С.2-8.

Козлюк Ольга
к.пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.,
Лозян Наталія
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ГРІ

Моральність здавна вважалась головною чеснотою людини та всіляко заохочувалась. Велику увагу моральному вихованню надається в Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти та діючих програмах виховання та навчання дітей дошкільного віку. Слід зазначити, що погляди на моральне виховання дітей дошкільного віку протягом становлення дошкільної освіти як науки зазнавали значних змін. Відомо, що у грі розкривається духовний світ дитини, рівень її морального розвитку. Тому,

Моральність особистості є наслідком таких морально-вольових якостей, як самостійність, організованість, цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість, сміливість (Поніманська Т.І., 2015).

Є підстави вважати, що основою морального виховання дітей дошкільного віку є ігрова діяльність. Разом з тим, дослідження науковців (Л. Артемова, Л. Божович, О. Дробницький, Т. Поніманська та ін.), доводять, що практично будь-яка діяльність має моральне спрямування, а особливо ігрова, яка, на нашу думку, володіє широкими виховними можливостями.

Загальновідомо, що гра, як провідна діяльність дітей дошкільного віку є універсальним засобом виховання моральних почуттів дошкільників оскільки відповідає потребам та інтересам дітей цієї вікової категорії. За допомогою ігрової діяльності діти навчаються спілкуватися, у них розвиваються моральні якості.

У процесі ігрової діяльності, дитина активно пізнає довкілля, стосунки між людьми, правила і норми поведінки, себе, свої можливості, усвідомлює свої зв'язки з іншими. Краще всього проявляються індивідуальні особливості і взаємовідносини у дітей.

Згідно з поглядами науковців у галузі дошкільної освіти, гра в освітньому процесі сучасного закладу дошкільної освіти використовується як засіб для виховання моральних уявлень і почуттів, розвитку самостійності, ініціативи, відповідальності.

У процесі гри дошкільник, без прямих впливів з боку вихователя, засвоює норми людських взаємин, моральні цінності. Гра показує дитині, що слід рахуватися з іншими (вона не відбудеться, якщо діти не можуть узгодити свої

дії), розвиває моральні почуття та показує рівень їх сформованості на момент ігрової діяльності. Саме у грі дитина реалізує свою потребу у спілкуванні з однолітками, що формує колективістські якості. Проте вихователь повинен керувати ігровою діяльністю, контролювати її процес та постійно діагностувати розвиненість моральних почуттів, якостей дітей (Моральне виховання у грі).

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу твердження І. Беха, що доцільно організована за змістом і формою ігрова діяльність «має високий виховний потенціал: вводить особистість у простір світоглядних ідей, формує соціальні настанови й ціннісні орієнтації, гуманістичну спрямованість особистості, її духовні та матеріальні потреби, ознайомлює зі зразками моральної поведінки, формами спільної діяльності та спілкування особистості з колективом» (Бех І.Д., 2003, с.44).

Відтак, у грі розкривається духовний світ дитини, рівень її морального розвитку. Тому, виокремлення проблеми морального виховання сучасних дошкільнят через гру, дасть можливість глибоко осмислити шляхи, можливості та специфіку педагогічної роботи із дітьми у закладі дошкільної освіти.

Отже, гра виконує одну із головних функцій у розумовому, естетичному, фізичному та моральному розвитку дитини. Вона є невід'ємною частиною в житті дошкільника, і в залежності від того, як вихователь спрямує гру, які ігрові технології використає – залежить моральний розвиток особистості.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. К.: Либідь, 2003. 280 с.
2. Моральне виховання у грі: веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua/moralne-vihovannya-u-gri-informaciya-131264.html> (дата звернення: 05.10.2020).
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Київ: Академвидав, 2015. 448с.

*Козлюк Ольга,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Маманович Вікторія
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РОБОТИ З ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В РОБОТІ ЗДО

У сучасних умовах переходу до ринкової економіки актуалізується завдання виховання активної особистості, яка має глибокі знання в економічній сфері. Необхідність економічного виховання дітей, починаючи з дошкільного віку, зумовлена сучасними соціально-економічними умовами життя суспільства, зокрема різноманітністю товарів і послуг, нав'язливою рекламою, соціальним розшаруванням населення та ін.

У зв'язку з цим, перед освітою має стояти завдання: починаючи з дошкільного віку виховувати всебічно розвиненої і економічно грамотної, ініціативної людини, яка вміє рентабельно та ощадливо господарювати. Економічне виховання, починаючи з дошкільного віку, сьогодні займає почесне місце поряд з іншими напрямками виховання.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на економічне виховання дітей дошкільного віку в умовах освіти для сталого розвитку проводилася на базі Гощанського ЗДО «Малютко». Учасниками дослідно-експериментальної роботи були 45 дітей старшого дошкільного віку (експериментальна група (ЕГ) - 24 дитини, контрольна група (КГ) – 21 дитина).

Результатом економічного виховання, на нашу думку, є інтегроване утворення, яке передбачає наявність пізнавально-інформаційного, емоційно-мотиваційного та діяльнісного критеріїв.

Інформаційно-когнітивний критерій економічного розвитку склали такі показники, як: розуміння змісту та сутності економічних понять, явищ, доступних віку, вживання у мовленні економічних понять. До емоційно-мотиваційного критерію економічного розвитку дітей дошкільного віку були включені: емоційне ставлення до ощадливості, економності, ощадливе споживання ресурсів, матеріальних засобів, уміння робити вибір на користь економічної доцільності та користі. У якості показників діяльнісного критерію обрано: навички економічної діяльності, бережливості, економності у поведінці, дотримання економічних взаємин, ролей, дій у сюжетно-рольовій грі.

Отже, початковий стан економічної вихованості дітей дошкільного віку на констатувальному етапі було вивчено за допомогою діагностичних завдань. Було виокремлено та охарактеризовано три рівні економічного розвитку дітей старшого дошкільного віку: високий (ЕГ – 25%, КГ – 23,8%), середній (ЕГ – 41,7%, КГ – 42,9%) і низький (ЕГ – 33,3, КГ – 33,3%).

Анкетування вихователів та батьків засвідчило недостатність і несистемність процесу економічного виховання дітей дошкільного віку.

Зміст роботи з економічного виховання дошкільників в умовах освіти для сталого розвитку полягав у прищепленні учасникам ЕГ правильного ставлення

до того, що зробили і роблять для них дорослі, пошану до праці людей, завдяки яким створено рукотворний світ, забезпечуються гідні умови життя.

На формувальному етапі з учасниками ЕГ процес економічного виховання дітей дошкільного віку в умовах освіти для сталого розвитку ми здійснювали з використанням як традиційних форми роботи (заняття, гра, бесіда, читання, екскурсія, спостереження та ін.), так і сучасних (проектна діяльність, ситуаційні задачі, майстерні, вікторини та конкурси, театралізовані постановки та ін.) форми роботи.

Однією з основних форм організації економічного виховання дітей дошкільного віку на формувальному етапі було інтегроване заняття, яке поєднувало в собі одночасно формування логіко-математичної компетенції, розвиток мовлення і довкілля. На заняттях, дітей ЕГ, ми знайомили з основними економічними категоріями, долучали до економічно доцільної поведінки.

На контрольному етапі було повторно проведено діагностику економічної вихованості дітей з метою виявлення можливих змін після проведеної нами цілеспрямованої роботи з економічного виховання на формувальному етапі роботи.

Завдяки проведеній роботі з економічного виховання дітей дошкільного віку в умовах освіти для сталого розвитку, кількість дітей ЕГ із високим рівнем зростає на 25%, а у КГ лише на 4,8%. Також було зафіксовано суттєве зниження кількості учасників із низьким рівнем економічної вихованості у ЕГ на 24,9%, у КГ лише на 4,7%.

Більшість дітей ЕГ на контрольному етапі виявила високий рівень економічної вихованості, який відрізнявся наявністю стійких, усвідомлених економічних уявлень, знань, зокрема і про працю батьків, їх місце роботи, про професію, потреби родини того. Діти з ЕГ стали частіше у розмовному мовленні правильно, доречно і свідомо вживати економічні терміни, поняття. Почали виявляти більш адекватне, обґрунтоване і глибоко усвідомлене емоційне ставлення до ощадливості, економності, ощадливого споживання ресурсів, матеріальних засобів. Навчилися правильно підбирати подарунок, обґрунтовуючи, мотивуючи свій вибір з точки зору економічної доцільності, користі. Діти стали частіше виявляли усвідомлене бережливе ставлення до власних і чужих речей, іграшок, солодоців, стійкий інтерес до накопичування грошей, до економії енергоресурсів, до бюджету родини. Виявлено, що вихованці ЕГ навчилися робити під наглядом дорослого покупки. У процесі гри вони почали дотримуватися належних економічних взаємин, економічної ролі, правильно виконувати ігрові економічні дії.

Отже, проведена нами експериментально-дослідна робота, спрямована на економічне виховання дітей дошкільного віку в умовах освіти для сталого

розвитку була ефективною, про що свідчить позитивна динаміка, виявлена нами на контрольному етапі.

Література:

1. Гавриш Н.В., Пометун О.І. Бути чи не бути – ось у чому питання. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 3. С 4-10.
2. Граф А.М. Формування економічної компетентності дітей дошкільного віку. Харків : Вид. група «Основа», 2020. 144 с.

Козлюк Ольга

*к.пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.,*

Мощук Катерина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Музей і освітні заклади в меті своєї діяльності мають багато спільного: прагнуть виховувати почуття патріотизму, свідоме ставлення до надбань світової та вітчизняної науки і культури; розвивати мислення, творчі здібності та певні практичні навички, стимулювати творчу активність особистості. Проте сьогодні музейна педагогіка ще мало вивчена. Можна впевнено стверджувати, що сучасний музей – це своєрідний центр духовної культури майбутнього. Таке розуміння ролі і місця музею в останні десятиліття зробило актуальним сприйняття його як цілісного соціального інституту з багаточисленними функціями, напрямками, формами в їх органічній взаємодії.

Вивченням питань музейної педагогіки, взаємодії музею з певною аудиторією, шляхів співпраці музеїв і закладів освіти займаються останні десятиріччя в Україні Л. Вітенко, К. Гавловська, Л. Гайда, О. Караманов, В. Снагощенко та ін.

У наш складний і суперечливий час, коли у багатьох людей зростає національна свідомість, інтерес та повага до національної культури, історії свого народу, мови, одним з важливих педагогічних завдань, визначених законом України «Про дошкільну освіту», є виховання у дітей любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до родин, поваги до народних традицій та звичаїв, державної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших народів і націй, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля. Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти. Його мета – забезпечення життєвої компетенції дитини, до

змісту якої входить і поняття «бути громадянином своєї країни, патріотом свого народу» (Базовий компонент, 2012).

Актуальність питання патріотичного виховання дошкільників обумовлюється тим, що формування громадянської позиції свідомого українця має полягати в активному обстоюванні традиційних для нашого менталітету чеснот: любові до рідної землі, уважного ставлення до людей, цінності родинного життя.

Музейна педагогіка нині є популярним видом педагогічної практики, що надає широкі можливості для навчання, виховання і розвитку дошкільників. Важливо повсякчас ознайомлювати дітей з міськими музейними осередками. З цією ж метою багато закладів дошкільної освіти співпрацюють з музеями міста.

Напрямом музейної педагогіки та водночас ефективним методом розвитку пізнавальної активності, насамперед дітей старшого дошкільного віку є колекціонування. Особливістю його є те, що діти беруть безпосередню участь у цьому процесі.

Щоб розвивати у дітей патріотизм застосовують традиційні і інноваційні музейні форми, методи і прийоми виховання і навчання безпосередньо і в середовищі самостійних музеїв і музеїв закладів освіти і, навіть поза ним. До організаційних форм музейно-педагогічної діяльності належать: тематичні музейні екскурсії, музейні заняття, свята, гурткова робота на базі музею тощо.

Відтак, важливим завданням у процесі роботи з дітьми дошкільного віку у музейному середовищі, є адаптація музейної інформації та способів її подачі до індивідуальних особливостей дитини, що допоможе зробити пізнання корисним, а музейне середовище стане частинкою природного життєвого простору, у якому формується людина-патріот (Вільхова, Павленко, 2019).

Н. Гавриш і О. Орлова розробили детальні методичні рекомендації щодо реалізації проекту «Музей» у закладі дошкільної освіти, розрахований на два тижні і передбачає опрацювання музейної тематики, збору інформації упродовж першого тижня і створення власного музею на другому тижні. (Гавриш, 2018).

Завдяки музейній педагогіці старших дошкільників можна детальніше ознайомити з здобутками України та сприяти вихованню в них патріотизму.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ, 2012. с.30.
2. Гавриш Н. Музей єднає віки та відстані. *Методична скарбничка вихователя*. 2017. №11. С.4-21.
3. Вільхова О. Павленко Ю. Музейна педагогіка у дошкільній та початковій освіті: система роботи. Київ. 2019.

4. Палійчук О. В. Патріотичне виховання засобами музейної педагогіки на гурткових заняттях в дошкільному закладі. Запоріжжя, 2016.

Козлюк Ольга

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Торчинська Анна

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах сучасного розвитку соціально-економічних процесів суспільства відбувається перехід до нових освітніх технологій, орієнтованих на варіативність, суб'єктність, творчу індивідуальність, особистісний потенціал фахівців, максимально готових до практичної діяльності, здатних швидко включатись у творчі інноваційні процеси і бути успішним в професійній діяльності і виявляти високий рівень готовності до її виконання (Швець Т.А., 2015, с. 420).

Завданням сучасних закладів вищої педагогічної освіти є створення умов для реалізації та самореалізації особистості в інформаційно насиченому середовищі, що в свою чергу, буде сприяти формуванню готовності здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності.

Слід зазначити, що вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти є актуальною проблемою сьогодення, одним із завдань якої є забезпечення високого рівня готовності студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Таким чином, освітній процес закладу вищої освіти має забезпечити ґрунтовну професійну підготовку майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти, створити сприятливі умови для виявлення і розвитку їхніх творчих здібностей, готовності до майбутньої професійної діяльності.

Прийнято вважати, що «підготовка» є процесом, а «готовність» – результатом цього процесу, результатом професійного навчання. Відповідно до цього ми дотримуємося думки про те, що готовність майбутніх вихователів до майбутньої професійної діяльності є результатом освітнього процесу, що здійснюється через певні компоненти, пов'язані між собою.

Головними і постійними вимогами, що висуваються до педагога, є: любов до дітей, прагнення до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань, широка ерудованість, педагогічна емпатія, високорозвинений інтелект,

високий рівень загальної культури та моральності, професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання дітей (Волинець Ю.О., 2012).

Учені виокремлюють різні структурні компоненти педагогічної діяльності. Так, К. Дурай-Новакова основними компонентами професійної готовності до педагогічної діяльності вважає мотиваційний, орієнтаційно-пізнавально-оцінювальний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, настановчо-поведінковий. Вона також зазначає, що рівень сформованості педагогічної готовності студентів значно зростає, якщо використовувати спеціально змодельовану систему професійного навчання і виховання.

В. Філанковський виділяє такі компоненти професійної готовності: мотиваційний (мотиваційно-ціннісне ставлення, поведінка); теоретичний (знання: аналітичні, прогностичні, проектні); практичний (уміння – конструктивні, організаторські, комунікативні, способи виконання дій); творчий (знання, переконання, творче вирішення педагогічних завдань) (Іванова І.О., 2010, с. 92).

Отже, формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до майбутньої професійної діяльності виступають соціальнозначимими орієнтирами його діяльності, вони є властивістю особистості і умовою набуття нових знань, вмінь і навичок.

Література:

1. Волинець, Ю. О. Теоретичні основи формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності. *Наукові записки* [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні та історичні науки. 2012. Вип. 103. С. 44-52.

2. Іванова, І.О. Про готовність вихователів до фізичного виховання дітей 3-го року життя. *Молода спортивна наука України*. 2010. Т.4. С. 91-96.

3. Швець, Т.А. Готовності майбутнього вихователя до педагогічної діяльності як елемент професійної майстерності. *Педагогічні науки: наук. видання*. Вип.67. Херсон, 2015. С. 420 – 424.

Козлюк Ольга

*к.пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.,*

Шуляр Ольга

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

КІНЕЗІТЕРАПІЯ ТА ПАЛЬЧИКОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку моторики. Тому дуже важливо приділяти належну увагу розвитку як великої, так і дрібної моторики. До великої моторики належить здатність дитини володіти своїм тілом у просторі, робити злагоджені рухи під час ходьби, бігу, виконання вправ. Дрібна моторика пов'язана з роботою пальців і кисті рук, точними прицільними рухами.

Як стверджують учені (Т. Добровольська, С. Єфімова, М. Замелюк, Л. Комісарова, А. Колупаєва, І. Левченко, Л. Магдисюк, С. Міліщук, Н. Ольхова, Р. Пріма та ін.), тренування моторики позитивно впливає на розвиток вищих психічних функцій - поліпшення сприйняття інформації, вироблення і формування механізмів цілеспрямованої поведінки, прагнення досягати успіхів у виконанні завдань і вправ, посилення зосередження уваги. Діти, які під час вступу до школи мають затримку психічного розвитку, як правило, мають недостатньо розвинену моторику рук. Вони майже не вміють користуватися ножицями, погано малюють олівцями і фарбами, іноді навіть погано тримають ложку. Такі діти сором'язливі, невпевнені в своїх силах (Замелюк М.І., Міліщук С.О., 2019, с. 77).

У старшому дошкільному віці у дитини відбувається інтенсивний розвиток усіх систем організму, в тому числі координаційних здібностей, які можна вважати показником нервово-м'язової взаємодії. Розвиток координаційних здібностей буде сприяти загальному розвитку дитини, активації розумової і сенсорної діяльності.

Як відомо, рухи рук тісно пов'язані з мовленням, вони є одним з факторів його формування. У роботі з дітьми 5-6 років одним з головних завдань є удосконалення функції розвитку дрібних м'язів рук.

Розглянемо засоби розвитку дрібної моторики у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Одним із засобів є кінезітерапія (терапія рухом (С.Банков, Л. Бонєв, А. Слинчев,) тобто, підвищення стійкості, руйнація патологічних і динамічних стереотипів, що виникають під час хвороби за допомогою різних форм і засобів рухів, які змінюють загальну реактивність організму і створюють нові, що забезпечують необхідну адаптацію.

Кінезітерапія в системі допомоги дітям з ООП може використовуватись у різних формах: корекційна ритміка, танцювальна-терапія, хореотерапія, психогімнастика, ритмопластика. Найбільший ефект кінезітерапія у роботі з дітьми з ООП має, якщо вона поєднується з музикою. Корекційна основа цих видів музично-рухової терапії будується на єдності музики і рухів, на активній цілеспрямованій руховій діяльності дитини під музику.

Зокрема, В. Бехтерев підкреслював, що рухи сприяють виявленню ритмічних рефлексів, пристосовують організм дитини до певних подразників (слухових, зорових), встановлюють рівновагу в діяльності нервової системи дитини, заспокоюють надто збуджених дітей і активізують загальмованих.

У дослідженнях М. Гуревич, О. Леонтєва, О. Лурії вказується на зв'язок рухових і мовних аналізаторів, а також взаємодію форми вимови з характером рухів; дослідження Л. Квінта, М. Доценко свідчать про позитивні кореляції загального психічного розвитку з розвитком довільної лицьової моторики.

Таким чином, нормалізація ритмічної організації рухів призводить до точності функціонування всіх процесів і гармонізації в роботі організму, при цьому провідною є музика, яка задає ритм рухів і відповідно визначених процесів в організмі. Процес корекції різними засобами кінезітерапії будується на вмінні дитини відчувати своє тіло, а також на формуванні довільності рухів, релаксації. Дитину з ООП можна навчити відчувати своє тіло різними способами: через конкретний стан напруги і розслаблення, через фізичне відчуття тепла, через образну медитацію. Діти легко справляються з такими вправами, які проводяться в ігровій формі.

Науковці відзначають (Т. Добровольська, С. Єфімова, М. Замелюк, Л. Комісарова, А. Колупаєва, І. Левченко, Л. Магдисюк та ін.), що тренувальні вправи для розвитку пальців рук дітей удосконалює не тільки руховий потенціал дитини, а й розвиває психічні та мовні навички. У свою чергу, формування рухових навичок руки тісно пов'язано з розвитком рухового аналізатора і зорового сприйняття, різних видів відчуттів, координації рухів, просторового орієнтування тощо. Тренування рухів пальчиків і кистей рук проведенням пальчикової гімнастики є потужним засобом розвитку дитини. У момент виконання таких вправ підвищується працездатність кори головного мозку. Тобто при виконанні цієї гімнастики вправляються не лише руки, але і мозок.

Таким чином, рання корекційна робота з розвитку дрібної моторики ефективно впливає на психічний, мовний, інтелектуальний і загальний розвиток дитини дошкільного віку. Становлення особистісного розвитку дошкільника не є ізольованим процесом. Він тісно пов'язаний з його соціальним і загально психічним розвитком, тобто здійснюється в контексті становлення цілісної особистості. Тренування пальців рук дітей покращує не тільки рухові можливості дитини, а й розвиток психічних і мовних навичок. У свою чергу, формування рухів руки тісно пов'язано з розвитком рухового аналізатора і зорового сприйняття, різних видів чутливості, просторового орієнтування, координації рухів, мовлення.

Література:

1. Замелюк М.І., Магдисюк Л.І., Ольхова Н.В. Арт-терапія як засіб творчої самореалізації особистості. Психологія: реальність і перспективи : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. / упоряд.: Р. В. Павелків, Н.В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2018. Вип. 10. С. 50-57.
2. Замелюк М. І., Міліщук С. О. Казкотерапія як психологічний метод у роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ. 2019. № 63. Т. 1. С. 41-44.
3. Замелюк Марія Арт-педагогіка як інноваційна освітня технологія. Психолого-педагогічна допомога особистості засобами арттерапії: міжнародна колективна монографія / за заг. ред. Т.А. Ткачук, Н.О. Бочаріна / Переяслав (Київ. обл.) : Домбровська Я. М., 2020. 237 с. С.99-109.
4. Колупаєва А., Єфімова С. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» К.: 2010. 20 с.
5. Медведєва Е.А., Левченко І.Ю., Комісарова Л. Н., Добровольська Т. А. Артпедагогіка і арттерапія в спеціальну освіту. - М., 2001..
6. R. Prima, M.Zameluk Twórczy rozwój dziecka w wieku przedszkolnym przez środki bajki autorskiej. Praca zbiorowa pod redakcja Mirosława Nyczaj-Drąg «Obraz Edukacji dziecka w Po/lscie i na Ukrainie» wydawnictwo internetowe e-bookowo, Wydanie I, 2015. С. 169-179.

*Козлюк Ольга,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Останчук Ольга
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні спрямована на активний пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку із їхніми здоровими однолітками. Одним із основних завдань є залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності (МОН, 2010). Найпершими, хто зустрічається з проблемами у вихованні особливих дітей – це батьки, тому дуже важливо, надати їм необхідну допомогу. Саме в цьому аспекті важлива

роль належить педагогу, його творчості, оскільки необхідно знайти підхід до кожного з батьків і надати їм необхідну інформацію чи посильну допомогу.

У нашому дослідженні брали участь 15 дітей (3 з особливими потребами) та відповідно 15 батьків ЕГ та 12 дітей (3 з особливими потребами) та їхні батьки – КГ, 4 вихователі, та 2 асистенти.

На констатувальному етапі експерименту нами було виявлено рівень сформованості педагогічної культури батьків, діти яких відвідують інклюзивні групи в ЗДО.

На основі вивчення теоретичних засад дослідження поняття «педагогічна культура батьків», аналізу практики роботи ЗДО, зокрема в інклюзивному аспекті, нами було розроблено критерії і показники рівнів сформованості педагогічної культури батьків в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Серед них: когнітивний, емоційно-комунікативний, рефлексивний та відповідні показники.

За результатами дослідження сформованості у батьків когнітивного компонента педагогічної культури, ми виявили, що 26,7 % батьків ЕГ та 33,3 % батьків КГ мають високий рівень сформованості даного компонента, 40,0 % батьків ЕГ та 41,7 % батьків КГ – середній, а 33,3 % батьків ЕГ та 25,0 % батьків КГ віднесені нами до низького рівня сформованості когнітивного компонента педагогічної культури.

За результатами дослідження сформованості у батьків емоційно-комунікативного компонента педагогічної культури, ми з'ясували, що 13,3 % батьків ЕГ та 25,0 % батьків КГ мають високий рівень сформованості означеного компонента, 46,7 % батьків ЕГ та 41,7 % батьків КГ – середній, а 40,0 % батьків ЕГ та 33,3 % батьків КГ віднесені нами до низького рівня сформованості емоційно-комунікативного компонента педагогічної культури.

Упродовж вивчення сформованості рефлексивного компонента ми побачили, що більшість респондентів як КГ, так і ЕГ мають середній та низький рівні сформованості рефлексивного компонента, а це часто пов'язано з недостатнім усвідомленням батьками труднощів у педагогічній діяльності.

Таким чином, нами було виявлено, що 20,0 % батьків ЕГ та 25,0 % батьків КГ мають високий рівень сформованості педагогічної культури. Ця група батьків володіє повними та глибокими психолого-педагогічними знаннями, вони прагнуть до постійного поповнення своїх знань, систематично займаються вихованням дітей, володіють педагогічною емпатією та педагогічною рефлексією.

40,0 % батьків ЕГ та 41,7 % КГ віднесені нами до середнього рівня сформованості педагогічної культури. Батьки, віднесені до цього рівня мають недостатній обсяг знань з педагогіки і психології, а ті, що наявні, уривчасті, слабо осмислені. Ці батьки нечітко уявляють особливості методів та

прийомів сімейного виховання, вони не вміють застосовувати наявні знання на практиці. Такі батьки займаються вихованням дітей несистематично. Поверхнево володіють педагогічною емпатією та педагогічною рефлексією.

Низький рівень було виявлено у 40,0 % батьків ЕГ та 33,3 % батьків КГ. Для них характерною є повна або часткова відсутність знань з питань сімейного виховання і пасивним ставленням до своїх виховних функцій. У таких батьків не сформована педагогічна емпатія та педагогічна рефлексія.

Отримані результати дозволили констатувати, що батьки і вихователі є недостатньо обізнаними з особливостями формування педагогічної культури в умовах інклюзивної дошкільної освіти. І це спонукало нас до проведення формувального експерименту, основна мета якого полягала в реалізації педагогічних умов формуванні педагогічної культури батьків в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

На основі теоретичного аналізу проблеми, результатів констатувального етапу та вивчення досвіду взаємодії батьків і сім'ї в умовах інклюзивної групи, нами були виокремлені педагогічні умови: встановлення довірливих взаємин між батьками та вихователями; систематичне ознайомлення батьків із особливостями роботи інклюзивної групи та організації освітнього процесу; формування у батьків педагогічної рефлексії.

Контрольні зрізи, спрямовувалися на з'ясування якісних та кількісних змін, підтвердили ефективність означених педагогічних умов, оскільки відбулась позитивна динаміка у знаннях батьків, що вплинуло і на їхню педагогічну культуру.

Показник високого рівня в ЕГ зріс на 13,3 %, середнього – на 13,3 % у порівнянні з констатувальним етапом. Кількість батьків з низьким рівнем зменшилась на 26,7 %. Натомість у контрольній групі якісні й кількісні зміни в рівнях досліджуваного явища були менш суттєвими: кількість батьків із високим рівнем не змінилася, із середнім – підвищилася на 8,3 %, із низьким – зменшилася на 8,3 %.

Отже, позитивні зміни, що відбулись в ЕГ свідчать про ефективність запропонованих педагогічних умов та високий рівень педагогічної творчості вихователів у їх реалізації.

Література:

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (Дата звернення 03.10.2020).

*Козлюк Ольга,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Ярмолчук Ірина
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У ході проведення експериментального дослідження на базі Висоцького закладу дошкільної освіти «Льонок» Висоцької сільської ради с. Висоцьк Дубровицького району Рівненської області було виокремлено три рівні сформованості навичок соціальної взаємодії дітей: достатній, задовільний, недостатній.

Так, на констатувальному етапі дітей з достатнім рівнем виявилось 22,7% у ЕГ та 24% у КГ. На констатувальному етапі дітей із задовільним рівнем навичок соціальної взаємодії виявилось 36,4% у ЕГ та 36% у КГ. Недостатній рівень навичок соціальної взаємодії здобули на констатувальному етапі 40,9% у ЕГ та 40% у КГ.

Виходячи з результатів констатувального експерименту, що засвідчили досить високі показники несформованості навичок соціальної взаємодії, а також відсутність цілеспрямованої роботи з їх формування у старших дошкільників, на формувальному етапі нами була розроблена та реалізована система роботи, яка включала спеціально розроблені заняття, екскурсії, прогулянки, бесіди, розповіді, зустрічі з цікавими людьми, з людьми різних професій.

Дітей на формувальному етапі прилучали до світу соціальних взаємин під час спілкування. Спершу через ігрову діяльність з дорослим та однолітками дитина звикала до соціуму. Використовувалися такі форми роботи як дидактична гра, сюжетно-рольова гра, проблемно-ігрові та освітні ситуації, прогулянки, у яких діти діяли спільно з однолітками, вихователями, психологом, музичним керівником та фізінструктором, що значно удосконалювало навички соціальної взаємодії вихованців ЕГ.

Було організовано трудові акції, де діти отримували позитивний досвід діяльності, ознайомлювалися з працею дорослих, училися разом діяти, налагоджувати соціальну взаємодію.

З метою розширення та збагачення навичок соціальної взаємодії, у дітей виховували вміння спостерігати за людьми, за їхньою діяльністю, за стосунками.

Проводилися заходи з родинами вихованців, родинні свята, спільні поїздки, прогулянки, пікніки на природі, під час яких діти мали можливість спілкуватися з однолітками, педагогами, своїми батьками, батьками своїх однокласників. Позитивний приклад поведінки дорослих став значним джерелом для здобуття дітьми старшого дошкільного віку повноцінних та адекватних навичок соціальної взаємодії.

На формувальному етапі проводилась і робота з батьками щодо формування педагогічної грамотності для вирішення проблеми формування навичок соціальної взаємодії у дітей. Привертаючи увагу батьків до цієї проблеми, були проведені бесіди на тему: «Гра – одна з форм спілкування старшого дошкільника», «Роль сім'ї у вихованні дитини дошкільного віку». В інформаційному куточку були розміщені консультації на тему: «Як навчитися спілкуватися зі своєю дитиною», «Особливості спілкування дорослих з дітьми». Виготовлений буклет «Спілкування з дитиною», де описали причини виникнення проблем у соціальній взаємодії дітей старшого дошкільного віку, рекомендації «Як навчитися слухати свою дитину», навели приклади ігор на подолання сором'язливості.

Після реалізації системи роботи, що включала різні форми організації взаємодії дітей старшого дошкільного віку нами була проведена повторна діагностика з метою вивчення її ефективності.

У КГ робота, спеціально спрямована на формування навичок соціальної взаємодії дітей не планувалася і не проводилася.

Контрольний етап експерименту в ЕГ виявив позитивні зміни у рівнях сформованості навичок соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, достатній рівень навичок соціальної взаємодії продемонстрували 54,5% у ЕГ та 28% у КГ. На середньому рівні навичок соціальної взаємодії на етапі контролю знаходилися 36,4% у ЕГ та 40% у КГ. Наприкінці дослідно-експериментальної роботи недостатній рівень навичок соціальної взаємодії виявили 9,1% у ЕГ та 32% у КГ.

Як показав педагогічний експеримент, позитивна динаміка рівнів сформованості навичок соціальної взаємодії у старших дошкільників можлива в умовах спеціально організованої виховної роботи. Отже, є підстави вважати розроблену модель освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку з метою формування у них навичок соціальної взаємодії результативною, оскільки вихованці постійно застосовують сформовані навички соціальної взаємодії.

Таким чином, упровадження розробленої системи роботи сприяло розвитку навичок соціальної взаємодії дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш. дійсний член НАПН України, проф. д-р пед. наук: Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ : Видавництво. 2012. 26 с.

2. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. Київ: Світич, 2009. 208 с.

3. Тукач І.І. Формування навичок соціальної взаємодії дитини дошкільного віку: історико-педагогічний аналіз. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя]. Психолого-педагогічні науки.* 2014. № 5. С.125-129.

Косарева Галина,
*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Драгун Яна
*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

КОРЕКЦІЙНО ВІДНОВЛЮВАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ АКТИВНОГО І ПАСИВНОГО СЛОВНИКА У ДОШКІЛЬНИКІВ З РИНОЛАЛІЄЮ

Основна задача корекційної роботи в цьому напрямку – виховання правильного голосоведіння, активізація м'язів гортані, нормалізація ротоглоткового резонансу (Алмазова Е. (2003).

В основі мовленнєвих вправ лежить використання голосу підвищеної гучності для збільшення іннервації всіх внутрішніх частин порожнини рота. Бейсс пропонував застосовувати акцентований шепіт. Фрешельс наполягав на використанні поштовхоподібного методу усунення дефекту мовлення.

В західній літературі розгорнуто описані програми та технології корекційної роботи з подолання піднебінно-глоткової недостатності. Основний акцент у цих працях ставиться на порушеннях тембру голосу – відкритій назалізації, як на ведучому розладі. Саме порушення тембру надає змазаності та глухості всьому мовленню.

Основні завдання корекційно-педагогічної роботи – нормалізація резонансу, розвиток природних голосових даних дітей, відновлення рухової функції гортані й виховання навичок правильного голосоведіння (Алмазова Е. 2003).

Серед новітніх розробок в галузі корекції голосоутворення, артикуляційних вмінь та звуковимови, доречно виокремити запатентовану розробку науково-практичного об'єднання медико-соціальної реабілітації дітей та підлітків із вродженою щелепно-лицьовою патологією і тяжкими порушеннями мовлення «Бонум», автором якої є Доросинська А. Суттю методики, яка дістала назву «Спосіб відновлення мовно- та голосоутворювальної функції у дітей з ринолалією» є комплексний вплив на м'язи мовноутворювального апарату – дихальні, фонаційні й артикуляційні – фонологоритмічних вправ. У ході реалізації даного методу їх межують із рухливими вправами і вправами на розвиток уваги, слуху, пам'яті. Усі вправи пов'язують єдиним ігровим сюжетом, проводять їх з допомогою функціональної іграшки та конкретного ігрового образу. Вправи виконуються в положенні дитини лежачи на животі і стоячи на четвереньках головою донизу. Спосіб дозволяє прискорити процес реабілітації дітей з ринолалією (Доросинская А. 1994-1999).

Цікавим новітнім підходом у логопедичній роботі є також поєднання загальноприйнятих артикуляційних вправ із нетрадиційними для вдосконалення артикуляційної моторики. Користуючись надбаннями в галузі логопедичного масажу та артикуляційної гімнастики, вдале комбінування прийомів може активно сприяти швидшому засвоєнню й закріпленню дітьми-ринолаліками правильних положень органів артикуляційного апарату для вимови різних звуків мовлення (Бондаренко Н. 2012).

Сучасні вимоги до організації навчання, виховання й освіти дітей ставлять жорсткі завдання перед фахівцями щодо впровадження принципово нових технологій роботи. Одним з інноваційних методів роботи з дітьми із порушеннями мовлення, зокрема, дітьми-ринолаліками є використання комп'ютерних технологій в умовах спеціального навчання.

Нестандартний корекційний метод – режим мовчання (промовляння голосних «про себе») у поєднанні із вокальними вправами запропонувала С.Таптапова. Позитивність результатів його використання була доведена, проте даний метод роботи є ефективним лише при роботі із підлітками і дорослими, адже він вимагає сформованого рівня аналітичної слухової діяльності (сприйняття, уваги, диференціювання). (Таптапова С., Ермакова И. 2010)

Отже, продовжується активна пошуково-дослідницька діяльність та експериментальна апробація інноваційних методів, прийомів та технологій, які б відповідали наявному стану генезису проблеми, сучасним медико-психолого-педагогічним та соціальним вимогам, і водночас були б найбільш ефективними в подоланні властивих ринолалії мовленнєвих порушень.

Література:

1. Алмазова Е. (2003). *Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей*. М.: Просвещение. с. 14
2. Бондаренко Н. (2012). Нові підходи до корекційної роботи з дітьми-логопатами. Поєднання загальноприйнятих артикуляційних вправ із нетрадиційними для вдосконалення артикуляційної моторики. *Дефектолог*. № 10 (70). с. 10.
3. Доросинская А. (1994-1999). запатентованое изобретение. *Способ восстановления речи и голосообразовательной функции у детей с ринолалией*. НПО «Бонум». с. 150.
4. Гаптапова С., Ермакова И. (2010). *Фониатрия и фонопедия*. М.: Медицина. 210 с.

Косарева Галина

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) ім. проф. Поніманської Т.І.*

Гаврилюк С.

*Здобувач першого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПРОБЛЕМА ВІДНОВЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ ПРИ ЕФЕРЕНТНІЙ МОТОРНІЙ АФАЗІЇ

Згідно із статистикою у світі спостерігається стрімка тенденція до збільшення числа хворих з локальними ураженнями головного мозку внаслідок інсульту. За даними ВООЗ близько 75-80% хворих, що перенесли інсульт, повністю втрачають професійні навички та працездатність і, як наслідок, отримують I або II групу інвалідності. Одним із чинників при визначенні ступеню інвалідності є порушення вищих психічних функцій, які обумовлені локальними ураженнями мозку, і серед них найбільш складними є афатичні порушення мовлення.

Афазією називають набуті вибірккові розлади мовних модальностей та функцій, які виникають внаслідок локального ураження мозку у мовно-домінантній півкулі, і які впливають на комунікативне і соціальне функціонування та якість життя.

Проблема відновлювальної роботи при афазії завжди залишається актуальною темою наукових та практичних досліджень фахівців різних галузей наукових знань – неврологів, реабілітологів, нейропсихологів, логопедів-афазіологів, психотерапевтів та інших дослідників. Інтерес до цієї проблеми обумовлений її теоретичною, практичною та соціальною значущістю для розв'язання таких актуальних питань, як подальший розвиток

та поглиблення наукових уявлень про складну систему міжфункціональних зв'язків в роботі мозку; з'ясування взаємозв'язку та взаємодії порушень мовлення при афазії з іншими психічними процесами; подальше вивчення психофізіологічних та нейролінгвістичних основ афазії; соціальна реадаптація хворих з афатичними порушеннями мовлення та їх професійно-трудова реабілітація.

Лікарі-неврологи констатують той факт, що при локальних ураженнях головного мозку внаслідок інсульту одним із самих тяжких наслідків хвороби є моторна форма афазії.

Моторна афазія – це збірний термін, який використовується в медичній термінології для визначення ряду хворобливих станів з різною картиною проявів і з різною локалізацією мозкового ураження, загальним симптомом для яких є повна або часткова втрата активного мовлення, а також специфічні порушення звуковимови при порівняно збереженому розумінні зверненого мовлення.

Виділяють дві форми моторної афазії: аферентна кінестетична моторна афазія та еферентна кінетична моторна афазія, які вперше описав О.Р.Лурія на основі виявлення двох факторів - порушення аферентної кінестетичної основи мовленнєвого процесу та його еферентної кінетичної організації (Лурія, 2002).

Вивченням питань корекційно-відновлювального навчання хворих з різними формами моторної афазії займалися такі видатні вчені-афазіологи як Е.С.Бейн, М.К.Бурлакова, Ж.М.Глозман, Т.М.Мохова, В.В.Оппель, Л.С.Цветкова та інші. За останні десятиріччя значний внесок у розвиток клінічних досліджень моторної афазії зробили Т.В.Ахутіна, Т.Г.Візель, Л.Г.Столярова, Р.А.Ткачов, Є.В.Шмідт та інші (Мілінчук, 2011).

Аналіз існуючих наукових досліджень дає право констатувати, що основний пошук напрямків роботи з хворими зводився до визначення компенсаторного потенціалу, який необхідний для відновлення безпосередньо постраждалої функції.

Основними завданнями відновлювальної роботи при еферентній моторній афазії є подолання патологічної інертності в ланці породження складової структури слова, відновлення чуття мови, подолання інертності вибору слів, аграматизму, відновлення структури усного і писемного висловлювання, подолання алексії і аграфії (Шорох-Троцькая, 2002).

При еферентній моторній афазії робота спирається на збережену парадигматичну систему і на розроблену логопедом програму і схеми мовленнєвого вислову, починаючи від програмування і планування складової структури слова і кінчаючи відновленням планування фрази і тексту (Цветкова, 2010).

Саме засоби, що програмують структуру слова і фрази (схеми, плани, програми), дозволяють подолати у хворих з еферентною моторною афазією труднощів переключення з одного складу або слова на інший, відновити кінестетичну мелодику мовлення, подолати персеверації, ехолалії, труднощі складів, що входять в слово, і слів, що входять у фразу.

Відповідно до аналізу існуючих підходів до відновлювальної роботи з хворими з моторною афазією дає можливість констатувати той факт, що дослідниками не приділялось достатньо уваги роботі з хворими в гострий період захворювання (до 3 тижнів після інсульту); проведенню навчально-роз'яснювальної роботи з рідними хворого з метою організації системного та послідовного відновлювально-реабілітаційного процесу після виписки з лікарні; розробці навчально-методичного забезпечення для використання на ранньому етапі реабілітації з метою відновлення саме комунікативної функції; а також вивченню спеціальних умов для оптимізації роботи по відновленню комунікативної функції мовлення на всіх етапах реабілітації.

Література:

1. Лурия, А. (2003). *Основы нейропсихологии*. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 44 с.
2. Мілінчук, В. (2011). *Специфіка емпіричного вивчення мовлення пацієнтів після інсульту з моторною афазією*. Психологічні перспективи, 17, сс. 207-218.
3. Фёдорова, Е. (2005). *Афазия – не приговор*. Нижний Новгород: Дрофа, 128 с.
4. Цветкова, Л. (2001). *Афазия и восстановительное обучение*. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 256 с.
5. Цветкова, Л. (2010) *Афазиология: современные проблемы и пути их решения*. М. : МПСИ; Воронеж : Модэк, 744 с.
6. Шохор-Троцкая М. К. (2002) *Логопедическая работа при афазии на раннем этапе восстановления*. - М; «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 128 с.

Косарева Галина,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської*

Гаєвська Анастасія,

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Порушення мовлення є причиною труднощів у спілкуванні дітей дошкільного віку, що у майбутньому може мати негативні наслідки для загального розвитку дитини і її інтелектуальної та психічної сфери, спричинити емоційно-вольові порушення, соціальну дезадаптацію, а також при важких формах призводити до інвалідності (Медведева, 2018).

Застосування методів арт-терапії в логопедії розглядається в роботі Л. Бондар, М. Вальдес Одріосоли, О. Дубинської, Н. Колісник, В. Колягіної, Л. Комісарової, І. Левченко, О. Медведевої, А. Обуховської, М. Салтикової-Волкович, О. Свистунової, Л. Терлецької, Н. Тарасенко та ін.

На думку Л. Бондар, арт-терапевтичні методи дозволяють з високою ефективністю формувати у дітей з мовленнєвими порушеннями основи комунікації та конструктивні форми поведінки, розвивати здатність до адекватного сприймання себе та оточуючих, а такою сприяють зниженню надмірного напруження, тривожності і бар'єрів для результативних, конструктивних дій, здійснюють розвиток регуляції соціальних взаємин дітей (Бондар, 2014, с. 54).

Таким чином, включення до структури логопедичних занять різноманітних методів арт-терапії дозволяє не лише змістовно збагатити заняття і зробити його найбільш цікавим, але і створює мотивацію у дітей і позитивне ставлення до процесу корекційного навчання. На думку О. Боряк, арт-терапія дає можливість дитині висловлювати свої власні почуття, емоції, долати ті труднощі, які не дозволяють їй повною мірою брати участь у процесі заняття (Боряк, 2009).

На базі закладу дошкільної освіти компенсуючого типу (спеціальний) «Центр Пагінець» Рівненської міської ради проводилася дослідно-експериментальна робота, спрямована на експериментальне застосування арт-терапії як засобу корекції порушень мовлення дошкільників. У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 15 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Було виявлено, що фразове усне мовлення у дітей знаходиться на низькому рівні розвитку у 40% випадках, на середньому – 53,3% і лише 6,7% дітей виявили високий рівень. У своєму мовленні діти практично не вживають складні конструкції, у своїх висловлюваннях використовують прості поширені речення. Відзначалися аграматизми: діти помилялися в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі, відмінку. Велика кількість помилок допущена при вживанні в мовленні як простих, так і складних прийменників.

У роботі з реалізації мети формувального етапу експерименту нами були підібрані вправи, мовленнєвий і наочний арт-терапевтичний матеріал, відповідний віковим особливостям і рівню мовленнєвого розвитку дітей. З метою корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку

пропонувалися такі види занять як створення аплікації за описом персонажа, малювання пейзажу за описом, малювання ілюстрації до прочитаної казки, сюжетне малювання на вільну тему. Практичні завдання передбачали удосконалення всіх сторін мовлення, розвиток концентрації уваги, розвиток уяви, активізація наявних знань і уявлень про оточуючи світ, розвиток дрібної моторики, збагачення й активізація словника, удосконалення діалогової форми спілкування. Під час формувального етапу ми зверталися до наступних арт-терапевтичних методик: малювання акварельними фарбами, аплікація з обрізків паперу, малювання аквареллю по мокрому аркушу, ляпки, тістопластика, мазанина, розмальовки Таро Гомі, малювання сухим листям, малювання предметами навколишнього простору.

Контрольне узагальнення результатів кінцевого етапу дозволило виявити динаміку рівнів розвитку усного мовлення у дітей дошкільного віку з його вадами. Так, на 26,7% знизилася кількість дітей із низьким рівнем мовленнєвого розвитку у порівнянні з констатувальним етапом. На 6,6% збільшився відсоток дітей із середнім рівнем мовленнєвого розвитку на контрольному зрізі і він становить 73,3%. Під час контрольного зрізу 26,7% дітей дошкільного віку виявили високий рівень мовленнєвого розвитку, що на 20% більше, ніж на етапі констатації.

Отже, використання арт-терапії на логопедичних заняттях з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення підвищило рівень їх мовленнєвого розвитку. Наповнення різних видів дитячої діяльності методами арт-терапії, дозволяє здійснювати реалізацію корекційно-розвивального процесу у творчій, цікавій формі, яка приносить вихованцям радість відкриттів і задоволення, позитивні емоції.

Література:

1. Арт-педагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для СПО / под ред. Е.А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2018. 274 с.
2. Бондар Л.М. Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогічний пошук*. 2014. № 1. С. 54-57.
3. Боряк О.В. Застосування терапії мистецтвом в логопедичній роботі з учнями початкових класів спеціальної школи. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkr_sp/2009_12/80.pdf.

*Косарева Галина,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Коханевич А.*

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНА РОБОТА ПРИ ДИНАМІЧНІЙ АФАЗІЇ

Основним завданням при динамічній афазії є подолання дефектів внутрішнього мовленнєвого програмування.

На першому етапі експериментального навчання основну увагу було зорієнтовано на розгальмовування мовлення, тобто подолання порушень внутрішнього мовлення, однією з функцій якого є планування та програмування зовнішнього мовлення.

Розгальмовування не може бути механічним процесом, і передбачає використання вербальних методів: промовляння автоматизованих рядів (разом з логопедом, відображено, самостійно), читання віршів, ситуативний діалог, дії з цифрами (розкладання, називання, рахункові операції). При цьому відволікання уваги від самого мовлення на різні види активності, що підсилюють ефект розгальмовування, тому корисно використовувати малювання, ігри, конструювання тощо, таким чином, мовлення стає не метою дії, а її результатом (Лурия, 2000).

Другий етап навчання спрямований на роботу з відновлення предикативності мовлення. На цьому етапі проводиться різноманітна робота над відновленням використання дієслів. Центральним є метод багатозначності дієслів, що дозволяє опрацювати чисельні зв'язки багатозначних дієслів. Процедура методу полягає у наступному: робота проводиться з певним дієсловом з опорою на картинку. До основного слова підбираються всі його значення і зв'язки, а також група слів близьких за значенням (синоніми). Такий метод сприяє актуалізації основних зв'язків слів у реченні, відновленню основних простих структур речення.

Для реалізації цього етапу нами використовувався метод багатозначності слова, що сприяє відновленню предикативних зв'язків слова.

А також згодом ускладнюючи завдання, пропонують хворому ввести відпрацьовані попередньо багатозначні слова у речення. Можна пропонувати пацієнту знайти окремі слова, які пов'язані з цим словом («частина» - «ціле», «ціле» - «частина»), антоніми та синоніми (Цветкова, 2010).

Завданням третього етапу відновлювального навчання є відновлення самостійного мовлення. Вся попередня робота була основою для відновлення

здатності до активного зв'язного мовлення. На цьому етапі ефективними будуть такі форми роботи:

- доповнення фрази;
- винесення схеми фрази назовні (фішки чи екстеріоризації схеми фрази);
- серії сюжетних картинок із пропущеним ланцюжком.

Робота з доповнення фрази проводиться лише на основі добре засвоєних мовленнєвих контекстів. Ця робота є підготовчою до активного висловлювання, проводиться на мовленнєвому матеріалі із однозначними відповідями (закінченнями) – спочатку робота проводиться з опорою на прості сюжетні картинки (на кшталт «Що робить?»). Діалог, перекази сюжетних картинок та прочитаних текстів, спроби самостійних висловлювань – усе ведеться на стадії навчання методом доповнення фрази. Педагог промовляє фразу і не завершує її. Кількість пропущених слів у фразі може поступово збільшуватись (Коган, 1962).

Для відновлення активної фрази використовується другий метод – винесення лінійної схеми речення. Цей метод полягає у наступному. Хворий отримує завдання скласти речення за сюжетною картинкою. Під картинкою викладається низка пустих карток, фішок. Кожна картка позначає певне слово, а всі вони разом утворюють лінійну схему фрази. Хворий фіксує пальцем кожен картку і відтворює схему речення за зовнішніми опорами-фішками. Психологічна сутність цього методу полягає в тому, що фішки дають хворому ніби стереотип фрази. Щоб цей метод став надбанням самого хворого, варто використовувати пам'ятки у роботі (Леонтьєв, 1974).

Іншим прийомом відновлення структури висловлювання є використання опорних слів, з яких хворий складає речення. Поступово число запропонованих слів для складання речень з 5-6 слів скорочується, хворий вільно, на свій розсуд, додає слова в потрібній граматичній формі.

Активізує усне зв'язне мовлення метод домислювання, заснований на принципі недостатньої інформації або серії картинок з пропущеним етапом. Також часто логопед пропонує пацієнтові закінчити розповідь, почату ним самим, у 1-2 варіантах. Пізніше пропонують вигадати початок до відомого закінчення розповіді.

Також хворого вчать складати усний план власного висловлювання за картинкою, ділячи картинку на умовні смислові частини. Згодом усний план власного висловлювання на задану тему з наступним розгорнутим розповіданням на основі складеного плану.

Багато в чому результати корекційно-відновлювальної роботи залежать від наполегливості логопеда і хворого, що є по суті співробітниками в досягненні однієї мети: максимального відновлення мовлення на фоні лікування.

Література:

1. Анохин, П. К., 1980. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: Наука. 197 с.
2. Коган, В. М., 1962. Восстановление речи при афазии. М.: ЦИЭТИН. 110 с.
3. Леонтьев, А. А., 1974. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука. 368 с.
4. Лурия, А. Р., 2000. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М. : Академический Проект. 512 с.
5. Цветкова, Л. С., 2010. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. М. : МПСИ. 376 с.

Косарева Оксана,

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Виднічук Зінаїда

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік – це сенситивний період для формування особистості дитини, набуття нею першого соціального досвіду розвитку емоцій, почуттів, що є підґрунтям її соціального становлення (Кононко, 2009). Соціальний досвід дитини є результатом її соціалізації, виховання і навчання. Соціальний досвід – це завжди результат дій дитини, активної взаємодії з оточуючим світом. (Марчук, 2017) .

Базовий вплив на формування соціальної поведінки має сім'я дитини, взаємовідносини батьків і інших дорослих, спосіб їх поведінки та спілкування. Взаємовідносини в сім'ї – перше, що засвоює дитина, що впливає на характер її соціалізації, тобто засвоєння нею соціальних норм життя. Важливе значення у розвитку соціальної поведінки дитини відіграють емоційні зв'язки батьків з іншими людьми. Стиль сімейних взаємин, соціальна спрямованість батьків, їхня педагогічна культура, рівень моральної вихованості – все це формує у

дитини дошкільного віку ставлення до навколишньої дійсності і насамперед до людей. (Косарева, 2018).

З метою дослідження впливу сім'ї на формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку було проведено експериментальне дослідження, яке проходило на базі Висоцького ЗДО «Льонок» Дубровицького району. У дослідженні брало участь 47 дітей (23 – КГ, 24 – ЕГ) старшого дошкільного віку, їх батьки та 4 вихователі.

Дослідження складалося з двох етапів. На першому етапі - проводився експеримент з дітьми, а на другому етапі – проводилась робота з батьками. Для виявлення рівнів сформованості соціального досвіду у дітей ми застосували три методики: «Який ти?», «Друзі, товариші, чужі», «Секрет». Для діагностики батьківського ставлення була використана методика А.Варги і В.Століна «Опитувальник батьківського ставлення».

На констатувальному етапі дослідження ми виявили, що рівень соціального досвіду в досліджуваній групі низький, тому що значно переважає кількість дітей, що виявились в несприятливих статусних категоріях («неприйняті» і «ізольовані»). Це певним чином пов'язане з особливостями батьківського ставлення, адже малий відсоток батьків отримали високі тестові бали за шкалою «Прийняття» та «Кооперація», які є оптимальними для успішного входження дитини в соціальне оточення. «Симбіоз» також не може бути визнаний бажаним типом батьківського ставлення, не кажучи вже про «Авторитарну гіперсоціалізацію» і шкалу «Маленький невдаха», які принижують волю і почуття дитини.

За узагальненими результатами емпіричного дослідження ми визначили загальний рівень сформованості соціального досвіду у дітей старшого дошкільного віку з обох груп.

Діти достатнього рівня приймають на себе функції організаторів взаємодії; пропонують тему, розподіляють роботу, ролі й т.п., проявляють уміння вислухати співрозмовника, погодити з ними свої пропозиції, поступитися, переконати, прагнення до одержання інформації в процесі взаємодії. Легко вступають у контакт із дорослими й однолітками, здатні зацікавити перспективами участі в грі, праці; проявляють чуйність, виявляють дієву взаємодопомогу й здатні звернутися й прийняти допомогу дорослого й інших дітей. В процесі взаємодії керуються соціальними нормами і правилами. На етапі констатації таких дітей виявилось у ЕГ – 25,2%, а у КГ – 25,8%.

Діти задовільного рівня легко контактують із однолітками, прагнуть до спілкування, але головним чином з дітьми своєї статі, тобто міжособистісне спілкування з однолітками характеризується вибірковістю й статевою диференціацією. Активність у спілкуванні недостатня, але позитивно спрямована. Знають соціальні норми організованої взаємодії, але можуть їх

порушувати (не завжди враховують інтереси співрозмовників), помічають труднощі однолітків, але не завжди здатні до надання необхідної допомоги; допомогу приймають, але самостійно не звертаються. Таких дітей на констатувальному етапі виявилось у ЕГ – 41,7%, а у КГ – 43,4%.

Діти недостатнього рівня не вступають у спілкування, не проявляють тенденції до контактів, діють індивідуально. Не виявляють активності, пасивно ідуть за ініціативними дітьми, не висловлюючи своєї думки. Не зважають на інтереси, бажання однолітків, наполягають на своєму. Не здатні висловити свою точку зору, у результаті провокують конфлікт. Не знають соціальні норми і правила організованої взаємодії або не співвідносять необхідність їх виконання стосовно себе; проявляють байдужість до однолітків або нездатність виявити дієву взаємодопомогу; від допомоги дорослого й однолітків відмовляються. На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи таких дітей виявилось у ЕГ 33,6 % дітей і в КГ по 30,4% дітей.

Таким чином, ми виявили, що особливості сімейного виховання суттєво впливають на формування соціального досвіду дітей дошкільного віку.

Література:

1. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». К., 2009. 208 с.

2. Косарева О.І. Психолого-педагогічна сутність взаємин батьків та дітей дошкільного віку. *Інноватика у вихованні: зб.наук. пр. Вип.7. Том 2 /* упоряд. О.Б. Петренко, Т.С.Ціпан, Н.М. Гринькова та ін. Рівне: РДГУ, 2018. С. 114-123.

3. Марчук Г.В. Дошкільний навчальний заклад як центр формування соціального досвіду старших дошкільників.. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* 2017. Вип.17. С. 125-129.

Косарева Оксана,
*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Степанець Анастасія,
*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО УМОВ ЗДО

Адаптація до дитячого садка – це процес пристосування дитини до умов

нового середовища, а також формування умінь і навичок у повсякденному житті.

Проблема адаптації дітей раннього віку до середовища ЗДО досить ґрунтовно досліджена у педагогічній і психологічній практиці. Зокрема, психологічні аспекти розвитку дитини раннього віку досліджувалися у роботах Є. Аркіна, Л. Божович, В. Давидова, О. Дьяченко, Т. Кричківської та ін. Питанням власне механізмів і особливостей адаптації дитини до дошкільного закладу присвячені праці таких авторів, як А. Богуш, Л. Галігузова, Л. Зданевич, О. Науменко, М. Піковська та ін.

Тривалість періоду адаптації залежить від наступних причин: від особливостей вищої нервової діяльності та віку дитини; від рівня психічного розвитку; від стану здоров'я; від різкого контрасту між умовами у дитячому садку та сім'ї; від різниці в методах виховання у сім'ї (Дмитришина, 2008).

На успішну адаптацію дитини до умов ЗДО впливають такі чинники:

- вік дитини (найважче адаптуються до нових умов діти у віці 10-11 місяців до 2 років; після 2 років діти значно легше пристосовуються до нових умов життя) ;

- стан здоров'я та рівень розвитку дитини (здорова, добре розвинена дитина значно легше переносить труднощі соціальної адаптації) ;

- індивідуальні особливості дитини (значною мірою поведінка дитини залежить від типу нервової системи) ;

- рівень натренованості адаптаційних механізмів (діти, які до дитячого садка неодноразово перебували в різних умовах життя, легше звикають до дитячого закладу) ;

- досвід спілкування з дорослими та ровесниками (уміння позитивно ставитися до вимог дорослих та адекватно спілкуватися з іншими дітьми) (Нурєєва, 2008).

Причини важкої адаптації малюків: несформованість у дитини позитивної установки на відвідування дитячого садка; навичок самообслуговування; ігрових навичок; продуктивних форм спілкування з ровесниками та дорослими; значна невідповідність домашнього режиму режимові дитячого закладу (Кожина, 2010).

Емпіричне дослідження особливостей адаптації дітей проводилася на базі ЗДО комбінованого типу «Лелека» Рівненського району, смт. Квасилів в першій молодшій групі.

Процедура експериментального дослідження проходила в два етапи. На підготовчому етапі була визначена основна вибірка дослідження та був здійснений відбір традиційної методики спостереження за дітьми у період адаптації. На другому діагностичному етапі були вивчені якісні

характеристики адаптації дітей до ЗДО. На протязі цього етапу з кожною дитиною проводилася індивідуальна консультація за результатами психологічного дослідження.

При проведенні дослідження використовували спостереження за дитиною у період адаптації. У ході дослідження проведено спостереження поведінки дітей в період адаптації, бесіди з вихователями, батьками, психологом, медичною сестрою.

Після проведення спостереження за емоційним станом дітей, діяльністю дітей, навичок взаємин з дорослими та однолітками, сну, мови дітей ми визначити групи адаптації:

- до першої групи (складна адаптація) віднесли 25 % дітей;
- до другої групи (середня адаптація) віднесли 37,5 % дітей;
- до третьої групи (легка адаптація) віднесли теж 37,5 % дітей.

При співставленні результатів двох етапів досліджень ми дійшли таких висновків, що діти, які виявили підвищену емоційну чутливість, складно адаптуються і потребують психологічної корекції, а в тих, в кого вона низька – легко адаптувалися до життя в ЗДО.

Література:

1. Дмитришина Н. Адаптація дітей раннього віку до перебування в ДНЗ. Семінар-тренінг для вихователів та помічників вихователів. *Психолог*. 2008. № 3. С. 7-10.
2. Кожина А. Психолого-педагогічна допомога родині в адаптації дитини до умов дитячого садка. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 6. С. 20-28.
3. Нурєєва О. С. Таємниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя. Х. : Вид. група «Основа»: «Тріалда+», 2008. 160 с.

Кулаков Руслан,

к. психол. н., доцент кафедри вікової та педагогічної психології

Вейна К.

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ДІАГНОСТИКА МИСЛИТЕЛЬНИХ ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

Вивчення особливостей мислительних операцій у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення є досить актуальним завданням логопедичної науки та практики на шляху ефективної організації навчання та

виховання такої категорії дітей. Відтак для визначення рівнів сформованості мислительних операцій у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ) III рівня нами був проведений констатувальний етап експерименту. В ньому брали участь 14 дітей дошкільного віку з діагнозом загальний недорозвиток мовлення III рівня, які були поділені на дві групи (експериментальну групу (ЕГ) – 7 дітей та контрольну групу (КГ) – 7 дітей).

Обстеження дошкільників із ЗНМ III рівня щодо стану сформованості їх мислительних операцій (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, групування) проводилось індивідуально в ігровій формі. Враховуючи особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ III рівня, були дібрані експериментальні методики: «Курчата» (модифікація тестів Г. Айзенка), «Мозаїка» (О. Земцова), «Четвертий зайвий» (Н. Білопольска) та спеціальні діагностичні завдання, що ґрунтувалися на словесних інструкціях і були доступні їхньому розумінню.

Виконання всіх завдань оцінювалося в балах, що слугували основою для висновку про рівень сформованості мислительних процесів у дошкільників із ЗНМ III рівня.

Спершу ми провели з дошкільниками із ЗНМ III рівня бесіду для встановлення емоційного контакту, формування правильного ставлення до запропонованої роботи.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив виявити різні рівні сформованості мислительних операцій у дошкільників із ЗНМ III рівня, що представлено в таблиці.

Таблиця

**Рівні сформованості мислительних операцій у дошкільників із ЗНМ
III рівня експериментальної та контрольної груп (%)
(констатувальний етап експерименту)**

Рівні сформованості мислительних операцій	ЕГ		КГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий	–	–	–	–
Середній	1	14,0	2	28,5
Нижче середнього	3	43,0	2	28,5
Низький	3	43,0	3	43,0

Таким чином, дані, зафіксовані у таблиці, свідчать про недостатній рівень сформованості мислительних операцій у дітей із ЗНМ III рівня, що не викликає заперечень. Серед досліджуваних не виявилось жодної дитини з високим рівнем сформованості мислительних операцій. Більшість дошкільників із ЗНМ

III рівня продемонстрували низький рівень сформованості мислительних операцій (ЕГ – 43,0%, КГ – 43,0%). Відповідно в 14,0% досліджуваних ЕГ та 28,5% досліджуваних КГ показники відповідають середньому рівню сформованості мислительних операцій. Нижче середнього рівень сформованості мислительних операцій спостерігався в 43,0% досліджуваних ЕГ та 28,5% КГ.

Зазначимо, що дошкільники з ЗНМ III рівня відчували певні труднощі при виконанні завдань. У більшості дітей було значне відставання від норми операцій порівняння, групування, класифікацій. Водночас спостерігалась фрагментарність зорового аналізу, синтезу. Виникали неточності при оперуванні просторово-часовими уявленнями в зв'язку з відсутністю взаємозв'язку між образом і його словесним позначенням. Поряд з використанням способу зорового орієнтування деякі діти переходили на спосіб практичного орієнтування. Мовні висловлювання дітей з ЗНМ III рівня в процесі вирішення завдань носили фіксуєчий та супроводжуючий характер. Певною мірою окремі труднощі, властиві дітям середнього і нижче середнього рівнів, успішно долалися при наданні педагогічної допомоги. Значна частина дошкільників, які ввійшли до груп середнього і нижче середнього рівнів сформованості мислительних операцій, хоча і виконували завдання правильно, але досить повільно. Серед дітей були й такі, які не приступали до виконання завдання без участі експериментатора, перебували в стані очікування допомоги.

Нераціональний спосіб виконання ними деяких завдань можна пояснити несформованими функціями довільної уваги, імпульсивністю дітей з ЗНМ III рівня, а також недостатньою сформованістю просторового синтезу та аналізу.

Дітям було важко провести групування предметів вербально, без опори на зовнішнє зображення предметів, або на їхнє практичне значення.

Мовні висловлювання дітей-логопатів, які виявили низький рівень сформованості мислительних операцій, були рідкими і мали емоційно-експресивний характер. У них спостерігалась відсутність мотивації, зниження пізнавального інтересу до виконання завдань і їх результату, невміння здійснювати контроль за своїми діями, значно занижена самооцінка. У цих дітей порушена послідовність розумової діяльності, не сформовані уявлення про основні предмети, їх ознаки і якості, час і простір, наявні труднощі в їх словесному позначенні.

Отже, беручи до уваги аналіз одержаних даних, виникає нагальна потреба в розробці ефективної системи психокорекційної роботи щодо розвитку мислительних операцій у дошкільників із ЗНМ III рівня.

Література:

1. Волкова Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2006. 144 с.

*Кулаков Руслан,
к. псих. н., доцент
кафедри вікової та педагогічної психології
Рацин Мар'яна,
Здобувач другого рівня вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ У НАВЧАННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування творчої особистості дитини потребує застосування у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які забезпечують розвиток творчого мислення, проблемного бачення, творчої уяви та фантазії. Ефективно сприяє розвитку творчої особистості теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Створена вона в 1946 році ученим-дослідником, письменником-фантастом Генріхом Альтшуллером.

Суть цієї технології полягає у формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку творчої уяви, винахідницької кмітливості. Використання її має не просто розвинути фантазію дітей, а навчити їх мислити системно, творчо, розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, бачити і вирішувати проблеми. Стосовно дитини концепція ТРВЗ понад усе ставить принцип природовідповідності, згідно з яким педагог, навчаючи дитину, повинен знати і враховувати її природу. Теорія розв'язання винахідницьких завдань – це не лише система для розв'язання творчих завдань, а й система виховання й розвитку мислення людини. Мета ТРВЗ – не просто розвинути фантазію дітей, а навчити їх мислити самостійно, системно, з розумінням процесів, які відбуваються, дати в руки вихователя інструмент для конкретного практичного виховання у дітей якостей творчої особистості, здатної розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, ставити і вирішувати проблему (Дичківська І., 2015).

В дошкільному закладі образотворча діяльність представлена такими видами, як малювання, ліплення, аплікація і конструювання. Кожен із них має свої особливості і своє ділення на види. Зокрема, малювання, ліплення і аплікація мають предметний, сюжетний і декоративний зміст, тісно між собою зв'язані, особливо предметне і сюжетне. Малювання найскладніший вид образотворчої діяльності найбільш вивчене. Це контурне зображення на площині за допомогою лінії та кольору. Аплікація – контурно-силуетна

трактовка образу на площині. Між дитячим малюванням, ліпленням і аплікацією існує тісний взаємозв'язок. Основу цих видів складає ліплення, так як воно дає можливість за допомогою м'яких зображувальних матеріалів створити реальні об'ємні тривимірні форми, найбільше розвиває дрібні м'язи руки дитини і готує, таким чином, дитину до оволодіння іншими видами образотворчої діяльності. Дослідники зазначають, що процес образотворчості тісно пов'язаний зі сприйманням творів мистецтва, яке за правильного педагогічного спрямування сприяє художньому розвитку дітей, формуванню виразності в малюнку, ліпленні, аплікації (Бєбіх Г., 2007).

Характерною особливістю конструювання є те, що воно найбільше зв'язане з грою, створює матеріальний продукт, який призначається для практичного застосування, ділиться на види в залежності від матеріалу: конструювання з будівельного матеріалу, конструювання з деталей конструктора, конструювання з паперу і картону, конструювання з природного і викидного матеріалу.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що використання теорії розв'язання винахідницьких завдань у дошкільному закладі здійснюється у чотирьох напрямках, а саме: естетична діяльність; образотворче мистецтво; вигадкування казок; розв'язання творчих завдань (Богат В., 2007). Робота з ТРВЗ у дошкільному закладі включає чотири етапи, на кожному етапі вирішуються конкретні завдання з розвитку творчості дошкільників. Існують системний, компонентний, структурний, функціональний та генетичний підходи у розвитку творчої особистості. Методи, які застосовують у технології ТРВЗ, розвивають такі пізнавальні та творчі здібності дітей, як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й систематизувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези, застосовувати нові ідеї та методи розв'язання задач на практиці; здатність висловлювати оригінальні ідеї і винаходити нове; творча уява, дивергентність мислення (здатність припускати існування кількох правильних відповідей на одне запитання і продукувати оригінальні творчі ідеї), розуміння неоднозначності ідей, розвинена інтуїція.

Література

1. Бєбіх Г. Розвиток творчої особистості дитини через образотворче мистецтво. *Дошкільний навчальний заклад*. 2007. №4. С.41-64.
2. Богат В. ТРВЗ: Основні положення. *Дошкільне виховання*. 2007. №7. С. 18.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ. Академвидав, 2015. С. 210-233.
4. Новік Л. Основний інструмент ТРВЗ. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2010. №4. С. 31-34.

*Кулаков Руслан,
к. псих. н., доцент
кафедри вікової та педагогічної психології
Серко Вікторія,
Здобувач другого рівня вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОВІТНЬО-ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ НАРОДНИХ ПРИСЛІВ'ІВ ЯК НОСІЇВ МОРАЛЬНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ ЛЮДИНИ

Серед засобів виховання у дітей дошкільного віку усвідомленого ставлення до виконання моральних норм заслуговують на увагу малі фольклорні жанри. Серед них провідне місце займають прислів'я та приказки. Народ – прекрасний творець слова. Прислів'я – прояв його високого художньо-поетичної майстерності. В них вміщені поетичні принципи, які високо оцінюються людьми: простота, зміст, вираження та ін. всі мовні елементи прислів'їв підкоряються одному завданню – точніше та яскравіше виразити думку. Прислів'я – влучний і стислий, часто афористичний і заримований народний вислів, у якому в образній формі виражена велика для запам'ятання повчальна думка чи емоційна оцінка якогось явища (Поніманська Т., Козлюк О., Марчук Г., 2008). Прислів'я часто завершене двочленне судження («Риба шукає, де глибше, а людина – де ліпше»).

Широке коло тем охоплює прислів'я, у них постає моральна чистота народного ідеалу, високий гуманізм: «Люди – квіти землі», «Щастя й добропорядність – у материнстві».

Особливу увагу надавав прислів'ям та приказкам К.Д. Ушинський. Він наголошував на тому, що прислів'я мають провідне значення під час первісного вивчення рідної мови, по-перше, за своєю формою – це животрепетна поява рідного слова, яка вилетіла із живого глибокого джерела – вічної юної, вічно розвиненої душі народу. Ці прислів'я пробуджують до життя і насичення рідного слова в душі дитини; по-друге за змістом – прислів'я важливі для навчання тим, що в них, як в дзеркалі, відобразилося народне життя із всіма своїми мальовничими особливостями.

Прислів'я сприяють формуванню в дітей елементарних знань про норми та правила поведінки, залучають малят до активної діяльності в оточуючому середовищі. Саме через них діти дізнаються про шанобливе ставлення до людини, до оточуючого (Самсонюк Н.Ф., 2012).

Прогресивні, гуманістичні ідеї народної педагогіки виражають народну мудрість. Вони вистраждані народом, багаторазово перевірені, відчутті в процесі реального життя людей, їх життєвість підтверджена в практичній діяльності. Більше того: їх простота, доступність і чіткість вираження в

найбільшому ступені відповідають життю народу. По-друге – сила їх полягає в тому, що ідеї народної педагогіки затвердилися в суспільстві психології як переконання, тобто як істина вищої інстанції. По-третє, фундаментальні, гуманістичні ідеї, принципи народної педагогіки і етнопсихології являються важливішими компонентами духовного потенціалу визначеного народу, виражають його ідеали, устремління, тенденції. По-четверте, гуманістичні принципи та ідеї народної педагогіки і етнопсихології являються важливим фактором формування і розвитку особистості, її гуманістичної направленості, світоглядно-моральних переконань, ідеалів справедливості, добра, людяності у вихованні (Поніманська Т.І., 2018).

Отже, використання малих форм українського фольклору в системі виховання більш ефективно впливає на моральні якості дитини по відношенню до інших оточуючих її людей, засвоєння і виконання дитиною на практиці норм (правил) поведінки та усвідомленого ставлення до цих норм.

Література:

1. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Підручник. Київ: Академвидав, 2018.
2. Поніманська Т., Козлюк О., Марчук Г. Виховання людяності. Київ: Генеза. 2008. 136с.
3. Самсонюк Н.Ф. Прислів'я як індикатор визначення компетентності дошкільника у сфері життєдіяльності «Я сам». *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 36. Рівне: РДГУ, 2012. С. 188.*

Кулаков Руслан,

к. психол. н., доцент кафедри вікової та педагогічної психології

Сосна К.,

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЗАЙКАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Унікальні можливості для корекції мовлення дітей дошкільного віку з зайканням має сюжетно-рольова гра, що сприяє вдосконаленню навичок самостійного зв'язного мовлення, вільного від зайкання, формуванню навичок користування ініціативною промовою, збагаченню та активізації словника, опановуванню граматичними нормами мови тощо.

Проблемі усунення заїкання у дошкільників в ігровій діяльності присвячений науковий доробок Л. Бегас, Г. Волкової, М. Геркіної, С.Ігнатєвої, Т. Овчинникової, О.Пеллінгер, І.Поварової, Н. Позднякової, Л.Успенської та ін.

Слід зазначити, що сюжетно-рольова гра за своїм походженням є комунікативною, будується на взаємодії дитини з однолітками та дорослими. Вона сприяє становленню та розвитку регулюючої і плануючої функції мови. Під час сюжетно-рольових ігор дошкільники із заїканням засвоюють соціальний досвід людських взаємин, тренуються в самостійному мовленні, розвивають та удосконалюють діалогічне мовлення, навчаються культури мовленнєвого спілкування, активізують словник. Поступово в заїкуватих дітей виникає потреба в монологічному мовленні.

Сюжетно-рольові ігри потребують від дошкільників вміння «увійти в образ», проявити уяву, фантазію, підмітити особливості рухів людей, звичок тварин. Про це слід пам'ятати логопеду при продумуванні бесід, запитань, пояснень. Доцільно використовувати наочні приклади: на слух (прослуховування пісень, музики), візуально (навчати дітей помічати в дійсності ті якості, особливості образів, які їм належить зобразити, наприклад, не просто спостерігати за кішкою, а помітити її м'які, гнучкі, зграбні рухи).

Науковці М. Геркіна та О. Пеллінгер розробили методику корекції заїкання в дітей на основі використання сюжетно-рольових ігор, що включає розігрування: 1) сюжетів із уявним співрозмовником, що забезпечує установку для правильної мовленнєвої поведінки в реальних ситуаціях спілкування з однолітками; 2) побутових тем; 3) рольових ігор (Лохов, 2010).

Розвиток ігрової активності заїкуватих дітей, виправлення недоліків особистості, корекція поведінки, виховання культури мовлення та усунення дефекту здійснюється через систему різноманітних ігор, що складають методику ігрової діяльності. Серед сюжетно-рольових ігор особливу увагу слід приділяти іграм, змістом яких є інсценування будь-якого сюжету, тобто іграм-драматизаціям. Саме вони володіють значним потенціалом для вдосконалення мовленнєвого розвитку дітей.

В іграх-драматизаціях (віршований текст, проза, настільний, пальчиковий театр) слово пов'язано з діями персонажів, з малюванням, конструюванням декорацій, з цілеспрямованою сценічною атрибутикою. Логопед добирає з творів дитячої літератури тексти, що мають виховну цінність, відрізняються динамізмом, насиченістю дієслівної лексики, чіткою послідовністю подій і дій, художньою виразністю мовлення, простотою побудови фрази. Спочатку діти беруть участь у хорівій драматизації, поступово переходять до індивідуального промовляння ролі за допомогою логопеда та самостійно. Ігри-драматизації готують дітей до розгорнутого, зв'язного та послідовного

викладу думок, впорядковують їхню мовленнєву діяльність. При цьому вони формують у заїкуватих дітей вміння бути в колективі та спілкуватися в ньому.

У цілому театральна-ігрова діяльність збагачує дітей із заїканням новими враженнями, формує діалогічне мовлення, активізує словник. Вона надає можливість для одночасного розв'язання різних мовленнєвих завдань, а саме: зв'язності – у складанні сюжету; образності та інтонаційної виразності – у виконавчій діяльності; збагачення й уточнення словника – в процесі засвоєння та відтворення текстів, вправлення у різних видах творчих завдань.

Розвитку виразності мовлення та узгодженості слів з рухами допомагають хороводні ігри та ігри зі співом. Вони формують також довільне запам'ятовування текстів і рухів.

Розширенню словникового запасу сприяють дидактичні ігри, що орієнтовані на уточнення і закріплення словника, розвиток навичок швидкого підбору необхідного слова, змінювання та творення слів. Дидактичні ігри дозволяють тренуватися в складанні зв'язних висловлювань, розвивають пояснювальне мовлення.

Відтак, обираючи сюжетно-рольову гру як засіб корекції заїкання в дітей, логопед повинен будувати сюжет гри таким чином, щоб в нього були включені всі елементи гри-драматизації, хороводної і дидактичної ігор.

Створення гри як діяльності передбачає, що логопед впливає на розширення тематики сюжетно-рольових ігор, їх змісту, сприяє оволодінню дітьми рольовою поведінкою. При цьому зміст сюжетно-рольових ігор має розглядатися логопедом як умова формування позитивних взаємовідносин заїкуватих дітей.

Для того, щоб діти із заїканням могли реалізовувати свої творчі можливості, їм необхідно опанувати більш складним способом побудови гри, що включає в себе вміння дитини вибудовувати нові події, які охоплюють різноманітні тематики змісту та орієнтовані на партнерів-одноліток.

Насамкінець зазначимо, що використання на логопедичних заняттях із дітьми-заїками сюжетно-рольових ігор має ґрунтовне корекційно-розвивальне значення та сенс. Такі ігри сприяють збагаченню мовленнєвого досвіду, розвитку комунікативних умінь заїкуватих дітей.

Література:

1. Лохов М.И., Фесенко Ю.А. Коррекция заикания и других речевых расстройств детского возраста. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2010. 160 с.
2. Поварова И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 348 с.

Кулаков Руслан,
к. психол. н., доцент,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології,
Сосновська Тетяна
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЗВУКОВОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Науковцями досліджено, що до 5 років у дітей уже цілком сформований мовленнєвий апарат; завершується розвиток мовленнєво-рухового та мовленнєво-слухового аналізаторів, що дозволяє дитині швидко і точно координувати рухи органів мовлення (губи, зуби, нижня щелепа, м'яке піднебіння, голосові зв'язки, язик) і слуху, що, у свою чергу, сприяє чіткій і правильній вимові всіх звуків рідної мови. У дітей п'яти років зникає загальна пом'якшеність мовлення, заміна шиплячих звуків (*ж, ч, ш, щ*) свистячими (*з, с, ц*), до п'яти років діти оволодівають вимовою звука «р»; зменшується кількість скорочень звуків у словах, їх перестановок, пропусків; удосконалюється мовленнєве дихання, фонематичний слух; діти вміють регулювати темп мовлення (зникає швидкий темп мовлення) і силу голосу (Богущ, 2013). Проте є діти старшого дошкільного віку, у яких ще трапляються окремі неточності у вимові важких звуків (*р, ш, ц, ч, дж, дз*). Крім того, у старших дошкільників можуть бути мовленнєві порушення внаслідок органічних ушкоджень мовленнєвого апарату або у зв'язку зі зміною молочних зубів на постійні (з'являються міжзубні шиплячі, пом'якшується вимова інших приголосних). Подекуди спостерігається нестійка вимова сформованих звуків у словах складної фонетичної структури (Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина», 2016, с. 197).

Богущ А. М. та Гавриш Н. В. (2013) виділяють наступні вади у звуковимові дітей старшого дошкільного віку:

- заміна дзвінких приголосних звуків глухими (*б-п, д-т*);
- заміна *р, л* звуками *и, у, в, й*;
- заміна свистячих і шиплячих звуків близькими до *ф, в*;
- міжзубна вимова шиплячих і свистячих звуків;
- носова і бокова вимова сонорних, свистячих і шиплячих звуків;
- горлова вимова звука *р*.

Також згадані науковці вважають, що на формування фонетичної вимови дітей, які живуть у різних регіонах України, впливають місцеві діалекти. Так, для Одеської області характерним є вживання слів *тудою, сюдою* (замість *туди, сюди*), *поставити* (*зошит, книжку, ложку*) замість *покласти*, і навпаки

*покласти (склянку, кружку) замість поставити. У північних районах України замість я вимовляють е, голосний и як е; приголосний звук р вимовляють як твердий (бурак, замість буряк) і навпаки (коморя замість комора). У Полтавській області мовці пом'якшують вимову твердого звука л (бульо замість було). У південно-східних районах звук т у дієслівних закінченнях діти вимовляють твердо (робит замість робить); у мовленні дітей поширені дієслівні форми I і III особи однини II дієвідміни теперішнього часу типу: ходю, кося, крутю, летю, замість ходжу, кошу, кручу, лечу. У більшості областей України в мовленні дітей спостерігаються явища інтерференції, тобто негативного впливу фонетичної системи російської мови на українську. Найпоширенішими з них є вимова проривного звука ч як фарингального ɟ, пом'якшення приголосних перед е та звука ɾ, приголосних у кінці слова та звука ɟ; відсутність оглушення дзвінких у кінці слова та складу; порушення наголосу в словах, який не збігається з російською мовою: укр. – *верба́, сна́ла, бра́ла*; рос. – *ве́рба, сна́ла, бра́ла* та ін. Спостерігаються помилки у вимові ненаголошених голосних, зокрема редукція голосних а, о та ін. (Богущ, 2013).*

Для цього віку характерне завершення процесу фонематичного сприймання: діти чують і розмовляють правильно, відповідно до фонетико-орфоепічних норм рідної мови, у них формуються тонкі й диференційовані образи слів і окремих звуків, з'являється усвідомлення звукового боку рідної мови. Діти п'яти років активно грають зі звуками, словами, римують їх, аналізують звуковий склад слів рідної мови, виокремлюють перший і останній звуки у слові, визначають порядок інших звуків, тобто в дітей формується лінгвістичне ставлення до слова (Богущ, 2011).

Отже, до 6 років у дітей зміцнюються м'язи мовленнєвого апарату, діти вже можуть правильно вимовляти всі звуки (як голосні, так і приголосні) рідної мови. Регулюють силу голосу, встановлюється переважно помірний темп мовлення (у розповідях, переказах, скоромовках темп може уповільнюватися чи прискорюватися). Користуються питальною та окличною інтонаціями, виражальними засобами передають різні емоції (сум, гнів, радість, здивування тощо). Діти опановують змішаний тип мовленнєвого дихання, збільшується тривалість видиху (4-6 с), оволодівають фразовим та логічним наголосом у словах (Крутії, 2011).

Література:

1. Богущ А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х. : Ранок, 2011. 176 с.
2. Богущ А. М. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний комплект : посібник і дитячі картинки. К. : Генеза, 2013. 160 с.

3. Крутий К. Л. Педагогічна технологія формування звукової культури мовлення в дітей молодшого дошкільного віку (конспекти занять). Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2011. 224 с.

4. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; наук. ред.: Г. В. Беленька ; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна та ін. К. : Київ. ун-т Б. Грінченка, 2016. 352 с.

*Кулакова Лариса,
к. псих.н., доцент,
доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Миронець Лілія
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГУМАННОГО СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Виховання гуманного ставлення до інших людей розглядається науковцями як процес формування моральних уявлень, моральних почуттів, звичок і мотивів поведінки. Окремі ідеї гуманістичної спрямованості освітньо-виховного середовища у дошкільному навчальному закладі означені у роботах Г. Балла (2007), І. Беха (2010), Т. Поніманської (2008), А. Богуш (2009), О. Кононко (1998) та ін.

На думку вчених, гуманні почуття доступні дітям дошкільного віку, а до часу їх вступу до школи вони стають більш складними і усвідомленими. Якщо основи гуманного ставлення до людей не будуть сформовані у період дитинства, особистість може стати неповноцінною і у подальшому надолужити це буде досить складно.

Отже, проблема виховання у дітей основ моральності є очевидною і потребує теоретичної розробки та реалізації через практику виховання й навчання. Необхідність формування гуманної поведінки не потребує доказів і на це повинні бути спрямовані спільні зусилля вихователів, педагогів, психологів та батьків.

Дошкільний вік вирізняється підвищеною сприйнятливістю до соціальних впливів. Дитина вбирає у собі все людське: способи спілкування, поведінки, відносини, використовуючи при цьому власні спостереження, емпіричні висновки та умовиводи, наслідування дорослих. Вона опановує елементарні етичні норми життя, осягає світ людських стосунків, відкриває

закони взаємодії. Прагнучи стати дорослим, маля підкоряє свої дії загальним нормам і правилам поведінки. Тобто, відбувається її моральний розвиток.

Динаміка спілкування упродовж дошкільного віку проходить кілька етапів: від потреби малюка у вчасному догляді, увазі і доброзичливості оточуючих (ранній вік) до усвідомленості потреби в повазі дорослих (молодший дошкільний вік) та до потреби у взаєморозумінні (старші дошкільники). Задоволення цих потреб є основою взаєморозуміння та формування гуманних взаємин. Такі стосунки ґрунтуються на любові, яка не передбачає всездозволеність. Любов не терпить зневажливого ставлення, але одночасно є такою сильною, що дає змогу дітям робити помилки і вчитися на них (Бех, 2010).

У спілкуванні з дорослим дитина здобуває перший досвід гуманної поведінки. Це аж ніяк не означає, що дорослий формує її за власним задумом чи зразком. Малюк розвивається лише тоді, коли сам активно діє.

Особливу роль у формуванні гуманного ставлення до інших людей мають «розумні» емоції, що є своєрідною єдністю «афекту й інтелекту» (за Л. Виготським) і виконують роль «емоційної уяви», передчуття ситуації, яка може виникнути внаслідок дій дитини і оцінки значення цих наслідків для себе і для інших людей (Поніманська, 2008).

Досліджуючи вплив емоцій на моральний розвиток дошкільників, науковці стверджують, що регулятивна функція емоцій, яка спрямована на пом'якшення імперативності моральних вимог, полегшує їх інтеріоризацію (перехід від зовнішніх до внутрішніх дій). Дитина сприймає необхідне не як зовнішнє, примусове, а як предмет своїх соціальних потреб, що формуються як щось особливо значуще, бажане (Богущ, 2009).

Як зазначає Т. Поніманська (2008), моральна регуляція поведінки передбачає оцінку дитиною своїх дій і спрямування своєї поведінки відповідним чином. Це свідчить про те, що оцінка, якій піддається моральний вчинок, повинна стати внутрішнім регулятором (Бех, 2010). Функціонування емоцій в моральній регуляції передбачає зародження потреби в поведінці, обумовленій певними вимогами. А моральна потреба є продуктом діяльності спонукальної функції емоцій, що міститься і в оцінці, і в образі необхідної поведінки. У ній співіснують: притаманна емоційній регуляції внутрішня свобода, бажання діяти певним чином і властива моральній регуляції необхідність співвіднесення особистого і суспільного.

Засвоєння моральних норм є необхідною умовою соціального розвитку, тому унормованість вчені розглядають як основну характеристику гуманної поведінки дошкільника (Кононко, 1998).

Можемо зробити висновок, що у дошкільному віці емоції є основою виникнення мотивів як регуляторів діяльності та поведінки. Виховання

гуманних почуттів (доброзичливості, турботливості, привітності, доброго ставлення до інших, співчуття, чуйності, щирості) у дітей має відбуватися за умов переживання позитивних емоцій, спонукання до добрих починань, цілеспрямованого навчання емоційно-виразним засобам передачі власних переживань в ігровій, навчальній і трудовій діяльності.

Отже, змалку дитина вчиться узгоджувати власні дії з інтересами інших людей, відповідати за свої вчинки. А результатом засвоєння і внутрішнього прийняття моральних норм, які набувають регулюючої сили та зумовлюють поведінку малюка, є моральність, гуманність.

Література:

1. Балл Г. Принципи сучасного гуманізму і психологія. *Горизонти освіти*. Психологія. Педагогіка : наук.-метод. журнал. 2007. №3. С. 7-18.
2. Бех І. Моральна педагогіка: правила майстерності. *Дошкільне виховання*. 2010. №3. С. 2-8.
3. Богуш А. Духовність і моральність: виховний аспект. *Дошкільне виховання*. 2009. №10. С. 4-7.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів . Київ: Освіта, 1998. 255 с.
5. Поніманська Т. Виховання людяності. *Дошкільне виховання*. 2008. №2. С. 6-9.

Кулакова Лариса,

к. псих. н., доцент

кафедри вікової та педагогічної психології

Ткачук Любов

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

РОЗВИТОК УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

На сучасному етапі розвитку системи мовної освіти підростаючого покоління лінгводидактика на етапі дошкільного дитинства провідною метою висуває виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, доречно, вільно і творчо застосовує мову в різних життєвих ситуаціях, задля власних мовленнєвих потреб.

Триєдина мета цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дошкільників із порушенням зору полягає у формуванні мовленнєвої компетенції, як однієї з базисних характеристик особистості та спрямована на

активне системне застосування взаємопов'язаних педагогічних дій: розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання. Центральним завданням у дошкільному дитинстві є розвиток зв'язного мовлення. Під час якого реалізується головна функція мовлення – комунікативна. Адже саме за допомогою зв'язного мовлення дитина спілкується з іншими. Проте якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку всіх сторін мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного), у ньому виявляються всі досягнення дошкільника в опануванні рідного мовлення. Отож не менш значущим є розвиток фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення (Вавіна, 2006).

У сучасній дошкільній лінгводидактиці особливої ваги набирає напрям роботи, безпосередньо пов'язаний із особистісним спрямуванням завдань розвитку мовлення. Якщо в практиці переважають репродуктивні способи навчання мови і розвитку мовлення, то базовий компонент дошкільної освіти орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мови. Адже робота з орієнтування в мовних явищах підводить дитину до формування елементарних мовних узагальнень, що на лексичному рівні виявляється в поглибленому розумінні семантики слів, на граматичному – у словотворенні та словотворчості, на рівні розгорнутого зв'язного висловлювання (тексту) – в умінні складати самостійне зв'язне висловлювання послідовно, логічно, виразно, граматично правильно

Основною в дошкільний період навчання дітей із порушенням зору є узагальнююча бесіда, мета якої систематизація, узагальнення, уточнення та збагачення знань і досвіду дітей з певної теми. Бесіда, як правило, відбувається у вигляді чергування запитань і відповідей. Логічна структура бесіди передбачає три послідовні частини, кожна з яких має свою мету та способи реалізації – початок, основна частина та заключна, підсумкова.

На початку бесіди педагог намагається зосередити увагу, активізувати мислення, викликати в уяві дітей живі, яскраві образи, пов'язані з темою бесіди, створити відповідний емоційний настрій, націлити дітей на обговорення певного кола питань. Почати бесіду можна по-різному: зі звернення до досвіду дітей, з розповіді педагога, з показу об'ємної іграшки, предмета чи картини, проблемного запитання, загадки, вірша, що стосуються теми бесіди. Основна частина бесіди може складатися з кількох логічно завершених частин – розгляд картини, художнє читання, обговорення елементів продуктивної діяльності дітей, – кожна з яких має завершуватися узагальненням педагога щодо основних позицій, думок, що були висловлені. Зміст бесіди, чергування методів та прийомів націлені на постійну мобілізацію уваги, пам'яті, мислення дітей, активізацію мовлення (Дегтяренко, Вавіна, 2008).

Чим дорослішими стають діти, тим більшого значення набувають пошукові запитання і завдання. Запитання доцільно поєднувати з творчими завданнями – щось намалювати, виліпити, зробити аплікацію та ін. Педагогу важливо пам'ятати головне – бесіда в жодному разі не повинна переслідувати мету словесного нагромадження знань у головах дітей. Її головне завдання – систематизація, упорядкування знань, здобутих дитиною раніше, розширення кола знань, шляхом пошуку, спільного обговорення.

Педагогу потрібно бути дуже тактовним у сприйманні, оцінці дитячих думок, висловлювань, щоб не принизити, не загасити в дитини бажання висловлювати думки, прагнення виявляти активність. Важливо навчитися не нав'язувати дітям власну думку, пам'ятаючи про величезну силу педагогічного авторитету, давати їм можливість самостійного вибору.

У дошкільний період дітей навчають логічно й послідовно будувати розповідь, без повторів, пауз, зайвих жестів, придумувати назву своїй розповіді, вживати різноманітні художньо-поетичні вирази, приказки, фразеологічні звороти, звертання, вигуки, вставні слова, пряму мову. Навчають складати описові розповіді, загадки про іграшки, ситуації за змістом картин; сюжетні розповіді на задану тему, за серіями малюнків; розповіді з власного досвіду, творчі розповіді за опорними словами, продовження розпочатих педагогом розповідей тощо. Педагоги мають прагнути розвивати в дітей оцінне та пояснювальне мовлення, вчити аналізувати власні та розповіді своїх товаришів. Як бачимо, поступово ускладнюються програмові завдання розвитку зв'язного мовлення, зростають вимоги до якості висловлювань дітей (Сековец, 2001).

Література:

1. Вавіна Л. С. Вивчення української мови в початковій школі для дітей зі зниженим зором. К., 2006. 97 с.
2. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
3. Сековец Л.С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Н.-Новгород : Изд. Ю.А. Николаев, 2001. 168 с.

Кулакова Лариса

к. псих. н., доцент

Хомячук Наталія

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

На сьогодні зростає інтерес до проблем сімейного виховання, пов'язаний з новими соціально-економічними умовами. А нові умови вимагають нових підходів і методів роботи з батьками, які мають дітей з тяжкими порушеннями мовлення (надалі - ТПМ). Учителю, вихователю, психологу, логопеду мають надавати допомогу батькам у розвитку і вихованні дітей, особливо якщо у дітей спостерігаються проблеми мовленнєвого розвитку.

Рядом науковців (В. Бондар, Ю. Гладкова, С. Глебова, Є. Гончарова, С. Конопляста, Є. Мастюкова, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) визначено дисгармонійне і спотворене сімейне виховання, різні емоційні реакції батьків на порушення в розвитку дітей, їх труднощі. Родина не завжди розуміє своєрідності особистості дитини, неадекватно розцінює її психічні можливості. У деяких батьків можна помітити негативне ставлення до рекомендованих корекційно-розвивальних заходів впливу, невіра в успіх роботи з дитиною, сумніви в доцільності щось змінювати. У одних батьків немає ні бажання, ні можливості займатися з дитиною, це як правило, сім'ї з низьким соціально-економічним статусом, неблагополучні сім'ї, з недостатнім культурним розвитком. Інші батьки мають виражене бажання працювати з дитиною, але при цьому не мають відповідних матеріальних і побутових умов (Бондар, 2001; Гончарова, 2002; Мастюкова, 2003).

Зокрема, Ю. Гладкова, Є. Гончарова, Є. Мастюкова та ін. звертають увагу на те, що є батьки, які хочуть займатися з дитиною, дотримуватися всіх вказівок фахівців, мають відповідні умови для цього, але не знають конкретно, що можуть і повинні робити. У батьків навіть в сприятливих сім'ях в окремих випадках відсутні достатні знання, вміння і навички, необхідна підготовка для корекційної роботи з дитиною (Гончарова, 2002; Мастюкова, 2003).

Є. Гончарова зауважує, що перед фахівцями стоять наступні завдання (Гончарова, 2002, с. 9):

- знайти шляхи взаємодії з батьками;
- розширити їх знання;
- допомогти їм зрозуміти своєрідність особистості дитини;
- правильно визначити шляхи виховного впливу.

Л. Осіпова зазначає, що в основі взаємодії логопеда та родини вихованця з ТПМ з метою створення єдиного простору розвитку дитини лежать наступні принципи (Осіпова, 2011, с. 24):

- Наступність узгоджених дій.

Взаєморозуміння сім'ї та дошкільного навчального закладу – цього єдиного простору, об'єктивної реальності – відбудеться при узгодженні

виховних цілей і завдань, позицій обох сторін, побудованих на принципах єдності, поваги і вимог до дитини, розподілу обов'язків та відповідальності.

- Гуманний підхід до вибудовування взаємин.

Найбільш істотними принципами у взаєминах логопеда і сім'ї є гуманність, толерантність, тобто визнання гідності, свободи особистості, терпимість до думки іншого; добре, уважне ставлення всіх учасників взаємодії.

- Відкритість.

Нові соціальні зміни в суспільстві вимагають від логопеда відкритості до сім'ї вихованця. Подібний підхід буде дієвим в тому випадку, якщо проголошені цінності перетворюються в цінності, які об'єднують соціальний, інтелектуальний, культурний досвід усіх, хто живе в єдиному педагогічному просторі: самих дітей, членів їх сімей, вихователів, соціального оточення.

- Індивідуальний підхід до кожної сім'ї.

Всі сім'ї відрізняються одна від одної. Ці відмінності залежать від багатьох факторів: батьківської і людської культури, традицій сім'ї, соціального стану, особливостей здоров'я членів сім'ї, її складу, житлових умов, освітнього рівня, внутрішньосімейних стосунків тощо.

- Ефективність форм взаємодії логопеда та родини.

Реалії сьогодення вимагають зміни звичної ситуації і вибудовування системи взаємодії з батьками. Ефективність вибору форм залежить від уміння виділити найбільш важливі проблеми сторін, привернути увагу до них, шукати прийнятний шлях вирішення.

- Зворотній зв'язок.

Партнерство батьків і логопеда передбачає добре налагоджений зв'язок між ними. Він необхідний для того, щоб вивчити думку батьків з питань мовленнєвого розвитку дитини. Батьки хочуть знати про розвиток мовленнєвого розвитку своєї дитини, а логопед, в свою чергу, як реагують батьки на пропозиції та поради з боку логопеда, чи є зустрічні пропозиції.

- Поетапність реалізації.

Зміст взаємодії логопеда та родини ґрунтується на поетапності, яка виокремлює соціальні аспекти і інтегрує їх зі сферами індивідуальності.

Таким чином, питання про підвищення ефективності роботи логопеда залишається актуальним, і один з резервів – це більш тісний зв'язок між логопедом і батьками, створення системи спільної роботи логопеда та родини, необхідної для ефективної корекційно-логопедичної роботи з дітьми з ТПМ. Дуже важливо починати підвищення рівня загальної психолого-педагогічної культури батьків, виховання адекватного ставлення до мовленнєвого порушення дитини, розуміння необхідності надання допомоги своїм дітям у

подоланні мовленнєвого порушення, їх активності за участю в корекційному процесі, з моменту приходу їх дитини до закладу.

Література:

1. Бондар В.І. Сучасні тенденції розвитку дефектологічної теорії і практики: до проблеми теорії і практики стандартизації спеціальної освіти. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Вип. 2. Київ : Науковий світ, 2001. С. 4–7.
2. Гончарова. Е.Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями. *Альманах Института коррекционной педагогики РАО*. 2002. №5. С. 14–17.
3. Конопляста С.Ю. Логопсихологія: навчальний посібник. Київ: «Знання», 2010. 293 с.
4. Мастюкова. Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : ВЛАДОС, 2003. 408 с.
5. Осипова. Л.Е. Работа детского сада с семьёй. М.: Скрипторий, 2011. 72с.

Кулакова Лариса,

к. псих. н., доцент

кафедри вікової та педагогічної психології

Цимбалюк Марія

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Однією з найбільш значних і актуальних тем педагогіки та психології можна вважати проблему становлення самосвідомості і самооцінки особистості. В рамках дослідження самосвідомості для самооцінки відводиться провідна роль – вона характеризується, як стрижень цього процесу, показник індивідуального рівня його розвитку, як об'єднуючий початок, включений в процес самоусвідомлення. Самооцінка є одним з істотних умов, завдяки чому індивід стає особистістю. Вона формує в індивіда потребу відповідати не тільки рівнем, оточуючих, але й рівнем власних особистісних оцінок. Правильно сформована самооцінка виступає не просто як знання самого себе, не як сума окремих характеристик, але як певне ставлення до себе, передбачає усвідомлення особистості як деякого стійкого об'єкта.

Самооцінка є центральною ланкою довільної саморегуляції, визначає напрямок і рівень активності людини, її ставлення до світу, до людей, до самого себе. Являє собою складний по психологічній природі феномен. Вона включена в безліч зв'язків і відносин з усіма психічними утвореннями особистості і виступає в якості важливої детермінанти всіх форм і видів її діяльності та спілкування (Світлична, 2002).

Нині в Україні спостерігається тенденція до зростання мовленнєвих порушень у дітей. Це зумовлено погіршенням екологічних і соціально-економічних умов життя. Хоча мовлення є найпізнішою філогенетично сформованою психологічною функцією, та воно одним із перших реагує на несприятливі умови розвитку організму, тим самим сигналізуючи про ушкодження нервово-психічного стану здоров'я дитини. Умови життєдіяльності організму, його взаємодія з оточуючим середовищем, режимами руху, діяльністю є важливим індикатором багатьох психічних процесів. Серед порушень психофізичного розвитку у дітей дошкільного віку порушення мовлення спостерігаються чи не найчастіше. Мовлення дуже складна психічна функція. Його нормальний розвиток можливий лише за умови сформованості мислення, уваги, пам'яті, сприймання, рухової сфери дитини. Будь-яке відхилення у розвитку названих процесів обов'язково позначається на стані мовлення дитини. Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Зв'язок мовленнєвих порушень та інших сторін психічного розвитку зумовлює наявність вторинних порушень, які утворюють картину аномального розвитку дитини. Повноцінне мовлення є необхідною умовою становлення і функціонування людини, формування її особистості. Порушення мовлення різної етіології і патогенезу призводять до відхилень у пізнавальній і емоційно-вольовій сфері, до деформацій у розвитку особистості (Кононко, 2000).

У процесі дослідження розвитку особистості дошкільників з порушенням мовлення І. Левченко, І. Марченко, Г. Юсунова виявили низку особливостей, які полягають у заниженій самооцінці, комунікативних порушеннях, виявах тривожності й агресивності. Витоки вміння оцінювати себе закладаються в ранньому дитинстві, а розвиток і вдосконалення його відбувається протягом усього життя людини. Самооцінка дозволяє зберегти стійкість особистості незалежно від мінливих ситуацій, забезпечуючи можливість залишатися самим собою. В даний час все більш очевидно вплив самооцінки дошкільника на його поведінку, міжособистісні контакти.

Старші дошкільники з порушеннями мовлення відзначаються цілою низкою симптомокомплексів вікового й психологічного характеру та потребують індивідуального підходу і суб'єкт-суб'єктної взаємодії з

найближчим соціальним мікросередовищем (Кононко, 1998). У старшому дошкільному віці потреба дитини у оцінці дорослого велика, однак самооцінка дитини починає опиратися на результати і висновки, які дитина отримує в індивідуальному досвіді.

На формування самооцінки впливає ставлення дошкільника до ровесників. Вирізняють три позиції дошкільника у ставленні до ровесників.

1. Егоїстична позиція, яка полягає в тому, що дитині байдужі інші діти, а її інтереси зосереджені на предметах, зокрема іграшках, через які виникають суперечки і конфлікти.

2. Конкурентна позиція виявляється, коли однолітки цікавлять дитину тільки як засіб самоутвердження. Заради схвалення і заохочення дорослого дошкільник намагається бути слухняним, хорошим, нікого не кривдити. Оцінка інших дітей неадекватна, бо відіграє роль своєрідного фону, на якому дитина прагне показати свої переваги.

3. Дитина з гуманною позицією позитивно ставиться до товаришів, добре знає їх інтереси, настрої та бажання, охоче, за власною ініціативою ділиться тим, що має, допомагає іншим не з розрахунку на похвалу, а тому що одержує від цього радість і задоволення. Гуманна позиція у ставленні до одноліток найбільш сприятлива для формування адекватної самооцінки.

На основі досвіду оцінювання товаришів у дитини формується самооцінка. Характерною для дошкільника є завищена самооцінка, супроводжувана позитивними емоціями. Переважання позитивної самооцінки у дошкільників відіграє захисну функцію, оберігаючи незрілу особистість дитини від руйнівного впливу негативних емоцій (Божович, 1968).

Потреба в спілкуванні розвивається в дітей поетапно. Спочатку – це прагнення до уваги з боку дорослих, потім – до співробітництва з ними, далі діти хочуть не тільки робити що-небудь разом, але і відчувати повагу з їх боку, виникає необхідність у взаєморозумінні. Від того, як складуться взаємини дитини з батьками, яке місце займе вона у цих взаєминах, залежить її відношення до себе. Невиправдано часте підкреслення батьками реальних і мнених достоїнств дитини приводить до того, що в неї формується завищений рівень домагань. У той же час недовіра батьків до можливостей дитини, категоричне придушення дитячого негативізму може привести до виникнення в дитини відчуття своєї слабості, неповноцінності. Для розвитку позитивної самооцінки важливо, щоб дитина була оточена постійною любов'ю поза залежністю від того, яка вона у даний момент.

Постійний прояв батьківської любові викликає в дитини відчуття власної цінності, але при цьому не передбачається, що батьки перестануть давати безсторонню оцінку його вчинкам. Негативні висловлення батьків про своїх дітей зміцнюються в їхній свідомості і трансформують самооцінку.

Дошкільний вік це – початковий період усвідомлення дитиною себе, мотивів і потреб у світі людських відносин. Тому важливо в цей період закласти основи для формування диференційованої адекватної самооцінки. Все це дозволить дитині правильно оцінити себе, реально розглядати свої сили до завдань і вимогам соціального середовища, відповідно до цього самостійно ставити перед собою цілі і завдання.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте, Москва, Просвещение, 1968. 464 с.
2. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід), Київ. СтилоС, 2000. 336 с.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві), Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ. ЮСвіта, 1998. 255с.
4. Світлична С.П. (2002), Особливості розвитку особистості та образу «Я» у дошкільників. *Педагогіка та психологія*. 2002. Випуск 20. С. 127-134.

Кулакова Лариса,

к. психол. н., доцент,

доцент кафедри вікової та педагогічної психології,

Щеглова Ірина

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДИСЛАЛІЇ З ПРОЯВАМИ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРАХІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Важливою ознакою сучасності, за словами спеціалістів, які безпосередньо працюють з дітьми - логопедів, психологів, дитячих психіатрів, неврологів тощо, є зростання кількості виражених відхилень їх мовленнєвого розвитку. Одним з найбільш розповсюджених дефектів вимови є дислалія, що являє собою порушення вимовної сторони мовлення за нормального слуху і збереженої іннервації мовленнєвого апарату.

Ставлення до власного мовлення (поява певної реакції на його незрозумілість для оточуючих) формується у дітей одночасно з його розумінням. Ускладнення способів мовленнєвого спілкування супроводжується зростанням емоційного напруження, пов'язаного з вибором словесних засобів, труднощами планування схеми висловлювання, переживанням змісту спілкування, оцінкою комунікативної ситуації тощо.

На думку фахівців, існує прямий зв'язок між неправильною вимовою і неграмотністю. Оскільки психологічне здоров'я дітей старшого дошкільного

віку взаємопов'язане з успішністю або неуспішністю в навчальній діяльності, тривалі невдачі в навчанні можуть привести до появи різних соціальних страхів та різкого і стійкого підвищення тривожності дитини, формують безпорадність, очікування невдач, знижують самооцінку (Шеремет, 2015).

Найбільш вираженими і стійкими є переживання з приводу мовленнєвого дефекту. При підвищенні психоемоційного напруження успішність мовлення значно погіршується та збільшується кількість помилок. Мовленнєвий дефект і переживання щодо нього взаємопов'язані: в одних випадках тривожність розглядається як фактор, що може спричинити захворювання, в інших – йдеться про реакцію особистості на захворювання, яке виникає самостійно.

Тривожність з приводу мовленнєвого дефекту суттєво впливає на характер і поведінку: у тривожних дітей підвищена чутливість, низька самооцінка, вони неспокійні, постійно очікують неприємностей, болісно реагують на невдачі, часто відмовляються від діяльності, в якій відчують труднощі. В найбільш складних випадках може сформуватись комплекс неповноцінності, який сковує поведінку дитини і перешкоджає виправленню мовленнєвого дефекту (Калмикова, 2015).

Зміни у емоційно-вольовій сфері, проблеми соціального та особистісного розвитку дитини, сповільнення пізнавальної діяльності тісно пов'язані з механізмами мовленнєвих порушень та ступенем їх важкості, що пояснюється взаємозв'язком мовленнєвих порушень з іншими сторонами психічного розвитку. Досліджено, що діти з дефектами вимови відносяться до групи ризику щодо розвитку тривожно-фобічних станів.

Дослідник вербальних проявів тривожності Дж. Маль встановив закономірність: чим більше виражена тривожність, тим більше у мовленні виражаються семантично невідповідні повторення фраз та їх частин, окремих слів, складів; незавершеність слів, що супроводжується змінами у структурі речення або повтореннями; незавершеність речення (логічна або синтаксична) при відсутності подальших виправлень таких речень; обмовки; перестановка окремих слів у реченні; зростання кількості самокорекцій; збільшення пауз нерішучості, як заповнених, так і незаповнених (Шеремет, 2015).

В. Селіверстов зазначає, що у дітей з порушенням мовлення можуть спостерігатися фіксованість на своєму дефекті, яка має різні ступені прояву, і виникати різні емоційні ставлення до нього – переживання, тривожність, боязкість, страх (Селіверстов, 2001).

Отже, для емоційно-вольової сфери дітей старшого дошкільного віку з дислалією характерні такі психологічні особливості як тривожність (діти емоційно вразливі, плаксиві, бояться спілкуватися), дитячі страхи внаслідок стресової ситуації, замкнутість, невпевненість, почуття неповноцінності та

ін.; вада порушує можливість вільного спілкування, перешкоджає успішному розвитку пізнавальної діяльності дітей; гальмується розвиток дитини, оскільки дефект мовлення може спричинити обмеження його вживання.

Зазначені явища ставлять під загрозу соціальну значущість особистості та вимагають проведення спеціальної роботи з тривожними особами, які мають мовленнєві вади (Шеремет, 2015).

Література:

1. Калмикова Л. В. Психологічні особливості проявів тривожності у осіб з дислалією. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. №11. С. 110-114.

2. Селиверстов В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., доп. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.

3. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Мовленнєва тривожність дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Проблема теорії і практики корекційної освіти. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2015. № 5. С. 151-159.

4. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Проблема теорії і практики корекційної освіти. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 94-99.

Маліновська Наталія,

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

Глодовська Ірина,

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ КАРТИНИ

Важливою умовою мовленнєвого розвитку дитини є своєчасний і якісний розвиток монологічного мовлення.

Вчені виокремлюють низку труднощів в оволодінні дітьми зв'язним монологічним мовленням: дошкільникам важко скласти розповідь, втрачається зв'язність розповіді, часто порушується структура розповіді, висловлювання насичене паузами, повторами, діти відхиляються від теми тощо (Гавриш, 2006).

Ефективним засобом формування монологічної компетенції дітей передшкільного віку є дидактична картина. Вона викликає у дітей бажання

говорити про зображену ситуацію, наштовхує їх на розповідь, активізує досвід, у дітей з'являється потреба висловитись, розповісти про свої спостереження та враження (Богуш, 2013).

Проблема розвитку в дітей зв'язного монологічного мовлення висвітлена у працях О.Білан, А.Богуш, Н.Гавриш, А.Омеляненко, Т.Постоян, Н.Харченко та ін.

На констатувальному етапі експерименту було з'ясовано рівні сформованості монологічної компетенції у дітей передшкільного віку.

У межах монологічної компетенції добиралися завдання, спрямовані на з'ясування особливостей сприймання і розуміння дітьми змісту дидактичної картини, повноти відтворення її змісту, самостійності розповіді, відповідності розповіді за картиною художньому тексту.

Одержані результати дозволили нам визначити рівні сформованості монологічної компетенції: високий, достатній, середній та низький. Дані констатувальних зрізів показали, що діти старшого дошкільного віку мають низький та середній рівні сформованості монологічної компетенції.

Формувальний етап експерименту передбачав розвиток у дітей старшого дошкільного віку вмінь розповідати, зокрема дітей вчили будувати розповіді із власного досвіду, описові та творчі розповіді. З цією метою використовували предметні і сюжетні дидактичні картини.

Методика проведення кожного із занять мала свою специфіку, але обов'язковою була наявність двох структурних частин: організації сприймання і розглядання дітьми картини та навчання розповідання за її змістом. Продуктивність другої частини заняття повністю залежала від результативності першої, тобто від того, наскільки ефективно був організований процес сприймання (Богуш, Гавриш, 2011).

Під час занять нами було використано різні методи та прийоми навчання дітей: проблемні запитання, лексико-граматичні вправи, творчі завдання, складання віртуальних діалогів, структурно-логічні схеми описової та сюжетної розповідей, моделювання, педагогічна провокація.

Аналіз результатів дослідження підтвердив позитивні зрушення у розвитку монологічного мовлення дітей. Отже, дидактична картина може слугувати ефективним засобом формування монологічної компетенції у дітей передшкільного віку.

Література:

1. Богуш А.М. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку. К.: Генеза, 2013. 160 с.
2. Богуш А. М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах.

Підручник. 2-ге вид., випр. і доповн. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 704 с.

3. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 119 с.

*Маліновська Наталія,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

*Михалик Аліна,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

АУДІЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Розвиток і формування мовленнєвої здатності дитини, оволодіння нею мовленням починається з аудіювання, тобто з процесів мовленнєвого сприймання і розуміння. Кожна дитина починає спочатку розуміти усне мовлення оточуючих людей, а потім самостійно продукувати його. Саме процеси аудіювання (сприймання й розуміння усного мовлення) є випереджальними не тільки в розвитку усного мовлення дітей, а й у становленні внутрішнього мовлення як важливого фактору, що забезпечує функціонування свідомості й реалізацію різних видів діяльності. Тому проблема аудіювання (сприймання й розуміння усного мовлення) дітьми дошкільного віку є актуальною в психології мовлення, дитячій психології, та має прикладне значення для лінгводидактики.

Проблемам аудіювання (сприймання і розуміння мовлення) старшими дітьми й дорослими присвячено дослідження психологів і психолінгвістів як вітчизняних (В.О.Артемов, В.І.Бельтюков, Б.В.Беляєв, П.П.Блонський, О.А.Брудний, В.І.Ільїна, Т.М.Дрідзе, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, І.О.Зимня, В.П.Зінченко, З.І.Кличнікова, Г.С.Костюк, З.О.Кочкіна, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, І.М.Румянцева, О.О.Смирнов, О.М.Соколов, Р.М.Фрумкіна, Л.О.Чистович та ін.), так і зарубіжних (В.Інгве, А.Ліберман, Дж.Ліклайдер, Дж.Міллер, Г.Фант, Дж.Фланаган, А.С.Штерн та ін.). Науковцями вивчено структурну організацію аудіювання, психологічні механізми, що забезпечують його функціонування, особливості смислового сприймання й розуміння мовлення, досліджено взаємозв'язок аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності (Харченко, 2012).

Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку відбувається у процесі формування й вдосконалення усного мовлення, з яким тісно пов'язане аудіювання. Кінцевою метою аудіативної роботи в дошкільний період

дитинства є автоматизація аудіативних умінь, які забезпечують сприймання дітьми мовного матеріалу на слух і розуміння його (Богущ, 2007).

Спостереження за процесом навчання дошкільників показують, що аудіативні уміння у них не дуже розвинені. Це спричинено недостатньою практикою аудіювання й недооцінкою вихователями цієї важливої ланки процесу усної комунікації. Постійна аудіативна робота в закладі дошкільної освіти сприяє успішному опануванню дітьми не лише аудіативними уміннями, а й оволодінням рідною мовою в цілому.

Робота з формування аудіативних умінь дошкільників у процесі застосування спеціальних вправ повинна відбуватися поетапно. Спершу проводиться підготовка дітей до сприйняття (мотивація та спрямування уваги, прогнозування змісту), потім транслюється аудіотекст (дошкільники сприймають та обробляють інформацію), насамкінець – здійснюється контроль з метою виявлення розуміння почутого (Гудзик, 2003).

Значна частина роботи над текстом повинна стосуватися його розуміння, але певної уваги потребують і зовнішні ознаки тексту, що безпосередньо сприймаються на слух. Вони дають можливість розвивати увагу дітей, формувати перші уявлення про ті особливості тексту, які стосуються його інтонаційних особливостей, темпу мовлення, ритму, розрізнення на слух віршів та прози (Дем'яненко, 2003).

Однією із складових процесу формування у дітей аудіативних умінь є робота над усвідомленням елементів фактичного змісту прослуханого тексту (дійових осіб, місця й часу дії, теми та мети висловлювання). На цьому етапі дошкільники вчаться правильно передавати зміст почутого з відтворенням послідовності подій, висловлювати своє ставлення до дійових осіб, їхніх учинків, визначати тему та мету почутого.

Експериментально підтверджено, що розвиток та вдосконалення умінь старших дошкільників усвідомлено сприймати та розуміти усну інформацію буде ефективним за таких педагогічних умов: системного підходу до роботи над аудіюванням як видом мовленнєвої діяльності на заняттях з розвитку мовлення; цілеспрямованого відбору текстів для слухового сприймання за визначеними критеріями; оптимального добору методів навчання; урахування індивідуальних психологічних особливостей старших дошкільників та психолінгвістичних особливостей смислового сприймання усних висловлювань.

Література:

1. Богущ А. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
2. Гудзик І. Аудіювання українською мовою. Київ: Педагогічна думка, 2003. 144 с.

3. Дем'яненко С. Формування мовленнєвого поняття «текст» у дітей шестилітнього віку. *Початкова школа*. 2003. № 7. С.10 -14.

4. Харченко Н. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Переяслав-Хмельницький: *Психолінгвістика*. 2012. № 9. С. 129-131.

*Маліновська Наталія,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Нездюр Анастасія,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ ДІАМОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ

Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, О.Л. Кононко, К.Л. Крутій). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення (діамонологічної компетенції) – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника закладу дошкільної освіти.

Програми з розвитку мовлення визначають завдання і зміст розвитку зв'язного мовлення, які, за базисною характеристикою особистості дошкільника, становлять зміст діамонологічної компетенції (Піроженко, 2015).

Ефективним напрямом вдосконалення процесу навчання дітей дошкільного віку зв'язного мовлення є використання наочного моделювання (Копилова, 2009).

Розвиток мовлення дітей засобами моделювання відбувався у певній послідовності з поступовим збільшенням частки самостійної діяльності дітей.

При побудові роботи з дітьми спиралися на дидактичні принципи: природовідповідності; гармонійного розвитку особистості; співробітництва; забезпечення максимальної мовленнєвої активності; наочності; емоційної насиченості занять; свідомості; творчої активності та самостійності.

У дидактичних іграх дітей учили розуміти символи, вдосконалювали їхні уявлення про способи класифікації предметів за типовими ознаками.

У першій серії експериментальної роботи моделювання використовували у процесі виховання звукової культури мовлення дітей. Символізація звуків використовувалася над постановкою звуків у дітей, у яких спостерігалися ті

чи інші недоліки звуковимови. Використовували такі види символів: символ-орган артикуляції; символ-артикуляційна позиція; символ-звук; символ-артикуляційна вправа. Діти легко вивчали артикуляційну гімнастику, яка проводилася щоденно.

Друга серія дослідження передбачала розвиток лексичних навичок дітей засобами моделювання. Основна увага під час роботи з моделюванням приділялась збагаченню словникового запасу і, насамперед, умінню добирати епітети та порівняння.

У наступній серії експериментальної роботи розвиток граматичних навичок дітей старшого дошкільного віку здійснювали також засобами моделювання. Засвоїти навички словотворення дітям допомагали піктограми, з допомогою яких діти легко могли відпрацювати словотворчі моделі. 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 (Письменна, 2009).

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 (Пасічник, 2008).

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 дітей старшого дошкільного віку засобами наочного моделювання є: застосування різних груп

моделей для побудови зв'язних висловлювань; особистісно-орієнтований підхід до дітей.

Література:

1. Копилова О.В., Ткаченко В.М. Використання символів у роботі з дошкільниками. Харків: Вид-во «Ранок», 2009. 56 с.

2. Омеляненко Алла. Розповіді-роздуми за моделями. *Дошкільне виховання*. 2010. № 3. С. 8-9.

3. Пасічник А. Навчання переказу: формування монологічної компетентності. *Дошкільне виховання*. 2008. № 11. С. 12-16.

4. Письменна Л. Розвиток мовлення та формування здібностей до наочного моделювання засобами художньої літератури. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 10. С. 52-64.

5. Піроженко Т. Проблема визначення критеріїв оцінювання рівня розвитку дитини. *Дитячий садок*. 2015. №25(1). С. 2-7.

*Маліновська Наталія,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

*Романюк Лариса,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ ДО ЗАСВОЄННЯ ГРАМОТИ

Важливе місце у системі засобів підготовки дітей до засвоєння грамоти в умовах закладу дошкільної освіти посідає дидактична гра.

Учені (Богуславська З., Бондаренко А., Поніманська Т., Сорокіна О. та ін.) визначають дидактичну гру як єдину систему впливів, спрямовану на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних тощо (Богущ, Луцан, 2012).

Дидактична гра як ігровий метод навчання дошкільників елементів грамоти розглядається у двох видах: дидактична гра у власному розумінні слова та гра-заняття (гра-вправа). Перший вид ґрунтується на автодидактизмі та самоорганізації дітей. У другому випадку провідна роль належить вихователю, який організовує ігри-заняття, використовуючи різноманітні ігрові прийоми.

У дидактичній грі як формі навчання діють одночасно дві сторони: навчальна (пізнавальна) та ігрова (розважальна). Відповідно до цього

вихователь водночас навчає дітей і грає разом з ними, а діти, граючись, навчаються.

Пізнавальний зміст навчання виражається у певних дидактичних завданнях, що мають на меті, наприклад, закріплення знань дітей про звук, склад, слово, речення тощо (Богущ, Маліновська, 2016). Дидактичні завдання ставляться перед дітьми не безпосередньо, а пов'язуються з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисно, у процесі цікавих для дитини ігрових дій (ховання і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо). Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає не вказівка вихователя і бажання дітей навчатися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це, як зазначає З.Богуславська, спонукає дітей до розумової активності, як того вимагають умови і правила гри (Тарасенко, 2010).

Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність відбувається лише за умови доступності дидактичних завдань, наявності інтересу дітей до гри, засвоєння правил та ігрових дій, а це, у свою чергу, залежить від рівня ігрового досвіду. У самостійних іграх діти мають можливість застосовувати свої знання про предмети і явища довколишнього світу в практичній діяльності.

Дидактична гра має структуру, що вирізняє її від інших видів діяльності. Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання і гри водночас, є: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії, результат.

У кожній дидактичній грі є своє навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої. Дидактичні завдання гри визначаються метою навчального і виховного впливу з боку вихователя. Наявність дидактичного завдання (або декількох завдань) підкреслює спрямованість навчального змісту гри на процеси пізнавальної діяльності дітей. Ігрове завдання виконується дітьми у процесі ігрової діяльності, викликає їхній інтерес, активність, бажання і потребу розв'язати його. У дидактичних та ігрових завданнях відображається взаємозв'язок навчання і гри (Поніманська, 2013).

У процесі гри велике значення мають темп і ритм. Повільний хід, тривале очікування черги призводять до втоми, а занадто швидкий темп збуджує дітей, спричиняє нечіткість ігрових дій або й сварки. Вихователь, беручи участь у грі, встановлює той жвавий темп, який не викликає поспіху й водночас неважкий для дітей. Виступаючи в ролі учасника гри, він не перестає бути педагогом. Своїми діями, виконанням правил подає приклад вихованцям, оцінює неправильні дії і запобігає їм. Однак не кожна гра потребує оцінки як такої, бо вона вже є в самому результаті. Аналіз може зруйнувати настрої

дітей, знизити ігровий інтерес. Тож, оцінюючи гру, вихователь має підтримувати радість від неї в усього колективу або групи дітей (Бурова, 2002).

Заглиблюючись у цікаві дидактичні ігри (з наочним або словесним матеріалом), старші дошкільники не помічають, як у них формується низка важливих мовленнєвих вмінь і навичок, необхідних для опанування елементами грамоти. Так, вони свідомо навчаються виокремлювати у мовленні звуки, склади, слова, речення, позначати їх умовними знаками, оволодівають навичками звукового аналізу тощо.

Отже, у практиці дошкільної освіти дидактична гра виступає ефективним ігровим методом підготовки дітей до засвоєння грамоти.

Література:

1. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. 2-ге вид., доповн. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
2. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Перші кроки грамоти: передшкільний вік: навч. посібник. 3-тє вид. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2016. 424 с.
3. Бурова А. Дидактичні ігри: організація та керівництво. *Дошкільне виховання*. 2020. №7. С.12-14.
4. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник. За ред. Г.С.Тарасенко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 320 с.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2013. 464 с.

*Маліновська Наталія,
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

*Сорока Наталія,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

РОЗВИТОК ПОЯСНЮВАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Одним із типів мовлення є мовлення-пояснення або пояснювальне мовлення. Психологи (Виготський Л., Запорожець О., Кузіна Н., Люблінська Г., Поддьяков М., Пономарьов Я., Сохін Ф.) розкрили структуру пояснювального мовлення. Так, у роботі Я. Пономарьова (Калмикова, 2003) зазначається, що мовлення-пояснення має суттєве значення у формуванні внутрішнього плану дій, вирішенні теоретичних завдань, тобто коли дітям

доводиться пояснювати, як, яким чином було досягнуто практичний результат, того чи іншого теоретичного завдання. Сам процес пояснення є дуже особливим процесом, адже він суттєво відрізняється від переказу чи розповідання казки або оповідання, від простого опису подій (Гавриш, 2006).

На констатувальному етапі експерименту досліджувалися особливості пояснювального мовлення. Аналіз пояснювального мовлення дітей здійснювався за такими критеріями зокрема: самостійність, логічність, структурна завершеність, послідовність, наявність узагальнень, різних частин мови. З цією метою дітям було запропоновано низку експериментальних завдань (перша серія) та проведено психолого-педагогічне спостереження зі дітьми в ігровій діяльності (друга серія).

У першому завданні дитина повинна пояснити зміст і правила нової гри іншій дитині. Аналіз засвідчив, що діти не дотримуються послідовності передачі основних частин тексту інструкції, відчувають труднощі у відтворенні окремих частин тексту.

Друге завдання полягало у визначенні рівня розвитку пояснювального мовлення в освітній діяльності, зокрема, на заняттях з математики. Ми визначили, що діти старшого дошкільного віку не вміють у структурі задачі виділяти основне і другорядне, а структура самого пояснення не є зовсім зрозумілою для дітей.

Третє завдання вимагало від дітей використання пояснювального мовлення у трудовій діяльності. Було використано працю у куточку природи, а саме – догляд за рослинами. Результати засвідчили, що діти не мають відповідного мовленнєвого досвіду, й тому невміло використовують фрази і будують своє пояснення.

У другій серії експерименту проводилось психолого-педагогічне спостереження за дітьми в рухливих іграх «Кішки-мишки», «Гуси-лебеді», «Квач».

Після тривалих спостережень було помітно, що лише незначна частина дітей вміє будувати своє пояснення, може обґрунтувати хід і послідовність ігрових дій. Ми помітили, якщо дитина зацікавлена результатом гри, то вона не спрямовує особливих зусиль на те, щоб її співрозмовник зрозумів суть того, що пояснюється.

У дошкільному віці пояснювальне мовлення безпосередньо входить у діяльність дітей, і це багато в чому визначає специфіку її розвитку.

Експеримент відбувався в ігровій ситуації: була використана настільна гра «Доміно». До гри розроблена чітка інструкція. Мовне завдання було таким – поясни так, щоб інший теж навчився – і ставилося у трьох різних ситуаціях. Словесні пояснення дітей аналізувалися з погляду їх відповідності або

невідповідності до вимог інструкції, а також з погляду активності цих цих пояснень для навчання інших (Калмикова, 2003).

Одержані дані аналізували з погляду повноти пояснень і їхньої послідовності. Саме тому було висунуто припущення, що рівень пояснювального зв'язного мовлення залежить від того місця, яке посідає дитина в ситуації пояснення. У першому випадку перед нею поставлене завдання: навчити товариша і пограти разом з ним. У цих умовах вона здійснює роль гравця, а не пояснювача і не звертає уваги на те, зрозуміли її чи ні, а просто передає свої знання про гру, прагнучи швидше перейти до практичних дій. Мовлення при цьому немовби констатує кінцевий результат дій і не є пояснювальним. Потрібно, щоб об'єктивні умови поставили дитину в становище пояснювача (Богущ, 2012).

У другій і третій серіях експерименту такі умови були створені. Завдання давалося у чіткій формі – навчити інших дітей, при цьому дитина лишається тільки в становищі пояснювача і не бере безпосередньої участі у грі. У такій ситуації дитина вже намагається побудувати своє пояснення так, щоб її правильно зрозуміли. Таким чином, правильне місце, зайняте в ситуації пояснення, є умовою формування активного пошуку способу пояснення.

Для активізації пояснювального мовлення у навчанні ми застосовували такий вид діяльності як розв'язання задач на заняттях з математики, оскільки саме цей вид роботи потребує глибоких умовисновків та ґрунтовного пояснення.

Розвиткові пояснювального мовлення особливо сприяє трудова діяльність дітей дошкільного віку, адже у праці діти дістають найсильніші враження. І тут важливо пов'язати ці враження зі словами, заохотити дитину характеризувати свою діяльність. Це має велике значення у колективному житті дітей дошкільного віку: для домовленості про спільні дії, обміну трудовим досвідом, для виховання взаємодопомоги, бажання поділитися з іншими знаннями і вміннями.

Послідовність пояснення тісно пов'язана з умінням планувати його (Богущ, 2015). Отже, діти насамперед повинні навчитися складати план, щоб вони могли, користуючись ним, послідовно пояснити певний трудовий процес. Враховуючи це все, вважаємо, що перш ніж пояснити, дитина повинна добре усвідомити головні моменти та їхній взаємозв'язок, з приводу яких вона будуватиме словесне пояснення. Вона має зрозуміти, що знаючи одне-два правила гри, кінцевий результат задачі чи суть досліду, не можна організувати той чи інший вид діяльності. Пояснення будь-якої діяльності завжди має соціальний характер, бо, даючи його дитина ставить собі за мету зробити пояснюваний зміст зрозумілим для інших. І це розуміння буде досягнуте в тому разі, коли вона послідовно будуватиме своє пояснення.

Таким чином, активізація пояснювального мовлення дітей старшого дошкільного віку у процесі організації діяльності досягла позитивного результату, адже на протязі цього етапу пояснювальне мовлення дітей поступово ускладнювалося і набувало найоптимальнішого вигляду.

Література:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 704 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. Київ: Слово, 2012. 303 с.
3. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навч. метод. посіб. Київ: Шкільний світ, 2006. 120 с.
4. Калмикова Л.О. Розвиток описового мовлення. Психолінгвістичний аналіз. *Дошкільне виховання*. 2003. №4. С. 19.
5. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навч. посіб. Київ: НМУВО, 2003. 299 с.

Марчук Галина

*старший викладач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет*

МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

Залучення дитини до світу дорослих, до їх діяльності, до світу почуттів і переживань, тобто до всього того, чим живе суспільство – завдання, котре людство вирішує з того часу, коли стала усвідомлюватися необхідність в передачі кожному поколінню досвіду попереднього. У всі часи матері вчили і вчать своїх дітей тому, що знають і вміють самі, тому, що, на їх погляд, знадобиться дитині в житті.

В зв'язку з зміною поглядів на проблему ознайомлення дітей з соціальним довкіллям, розширилися її межі, проблема вийшла за межі суспільного життя дорослих людей в суспільстві, з'явилась необхідність конкретизувати поняття особистісної орієнтованості стосовно змісту ознайомлення з соціальним світом, що призвело до виходу на більш глобальну проблему – соціалізацію особистості дитини.

Процес соціалізації характеризується такими ознаками, як періодичність та динамічність протікання. Найбільш важливим періодом соціалізації є

дошкільний вік, коли дитина не лише набуває знання, формує власний світогляд, але й отримує навички самоконтролю, взаємодії з колективом, вміння вирішувати складні життєві ситуації. Саме в навчально-виховному процесі відбувається розвиток усіх складових самовдосконалення особистості, у першу чергу потреби у самоствердженні та самореалізації, що є невід'ємною частиною соціального становлення сучасної людини. Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до виконання комплексу ролей, необхідний для суспільного життя: громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша. В процесі соціалізації дитина дошкільного віку долучається до соціального довкілля (Кононко, 2009).

Соціальне довкілля – це система взаємовідносин, що склалась у суспільстві, в конкретному соціумі; це люди, суспільство, певна спільнота; соціальне довкілля люди створюють самі за певними законами і нормами спілкування; це суспільні матеріальні і духовні умови життєдіяльності особистості. Ознайомлення з соціальним довкіллям реалізується через розв'язання таких завдань: формування у дітей уявлень про соціальний світ і про себе в ньому; виховання соціальних почуттів, оціночного ставлення до оточуючого світу, подій, явищ, фактів, що в ньому відбуваються; формування активної позиції, оптимістичного світовідчуття і здатності до перетворень, творчості; розробка ефективних методів і прийомів, які сприяють розвитку когнітивної, емоційної і поведінкової сфер дитини при ознайомленні з соціальною дійсністю; використання при побудові педагогічного процесу всіх видів діяльності дитини і різних форм її організації (Богущ, 2008).

Ефективність процесу залучення дітей до соціального довкілля залежить від того, які засоби використовує педагог. Важливим засобом є сама соціальна дійсність. Вона не тільки об'єкт вивчення, але і засіб, який впливає на дитину.

За своїм змістом соціальна дійсність має все необхідне для конкретизації дитячих уявлень і виховання почуттів. Головна функція, покладена на соціальну дійсність – показати дітям соціальний світ з середини та допомогти дитині збагатити соціальний досвід, зрозуміти своє місце в цьому світі.

Засобом ознайомлення дітей з соціальним довкіллям можуть виступати предмети, з якими дитина постійно діє або які бачить в своєму безпосередньому оточенні. В будь-якому предметі закладений соціальний досвід людства, відображений рівень розвитку суспільства, технічного прогресу. Саме через це предмети важливі в процесі соціалізації. Світ різносторонній, тому і предмети, які оточують дитину, повинні бути різноманітними за властивостями, якостями, функціями. Особливе місце в предметному світі займає для дитини іграшка. Вона теж є для неї засобом ознайомлення з соціальним світом. Через іграшку дитина пізнає різноманітність життя в його властивостях і якостях, іграшка відображає

рівень технічного та соціального розвитку суспільства, навіть його моральні цінності та ідеологічні установки.

Значну роль в залученні дітей до соціальної дійсності та соціалізації дітей відіграє гра як провідна діяльність. Найкращих результатів у формуванні соціальної компетентності можна досягти, граючи з дитиною. При цьому досвід, що отримала дитина в грі, поступово переноситься на життя. Гра є особлива сфера людської активності, це форма діяльності в умовних ситуаціях, які можуть бути задані правилами або ролями, що розігрують учасники, підтримуються ігровими діями та ігровим вживанням предметів. Кожна гра виконує виховну, соціалізуючу, комунікативну функції, формує типові навички соціальної поведінки та систему цінностей дитини (Поніманська, 2004).

Важливим завданням педагогічної роботи є підготовка дитини до життєдіяльності серед людей через ознайомлення з соціальним довкіллям. Світ дорослих людей приваблює дитину. Вона бачить в дорослій людині, звичайно ж не усвідомлюючи того, перспективу власного розвитку, шукає свій ідеал, вибирає для наслідування з різноманітної діяльності яку спостерігає, визначену і притаманну конкретній людині. І щоб ввести дитину в складний світ людських взаємин, необхідна допомога дорослого.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богу., Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В. та інші. К.: Видавництво, 2012. 26 с.

2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. К., 2008. 408с.

3. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Київ, 2009. 201с.

4. Поніманська Т.І. Дитина і соціум. *Дошкільне виховання*. 2004. № 8. С.4.

Мороз-Рекотова Леся,

*к. пед. наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет*

**ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ЯК ПІДҐРУНТЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ «SOFT-SKILLS»**

В умовах реформування системи освіти в Україні гостро постає питання підготовки не просто фахівця, що володіє певним набором професійних навичок, а професіонала, здатного, зокрема, аргументовано доводити свою точку зору до інших людей, домовлятися. Такі навички сучасність називає «soft-skills», тобто «гнучкі навички». На противагу «hard-skills» – «жорстким навичкам», які є сукупністю виключно професійних компетентностей, «soft-skills» забезпечує масштабування успішної діяльності фахівця (Гепешин, 2020).

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти здебільшого спрямована на формування здатності здобувачів розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі освіти або у процесі навчання, що передбачає застосування компетентностей щодо навчання та виховання дітей дошкільного віку, надання їм психологічної, логопедичної допомоги, і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. За такого підходу «soft-skills» залишається поза увагою освітньої програми підготовки майбутніх фахівців, і здобувачі формують ці компетентності вже у процесі професійної діяльності, що певним чином ускладнює діяльність за деякими напрямками (наприклад, робота з батьками) та гальмує розвиток професійної майстерності.

«Soft-skills» розуміють як соціально-психологічні навички, які стануть у нагоді в більшості життєвих ситуацій: комунікативні, лідерські, командні, публічні, «мисленнєві» та інші (Шипілов, 2016). Вони формуються в процесі розвитку особистості. Взаємозалежність «soft-skills», «hard-skills» та особистості представляють у вигляді «Трикутника розвитку», поданого на рисунку 1.

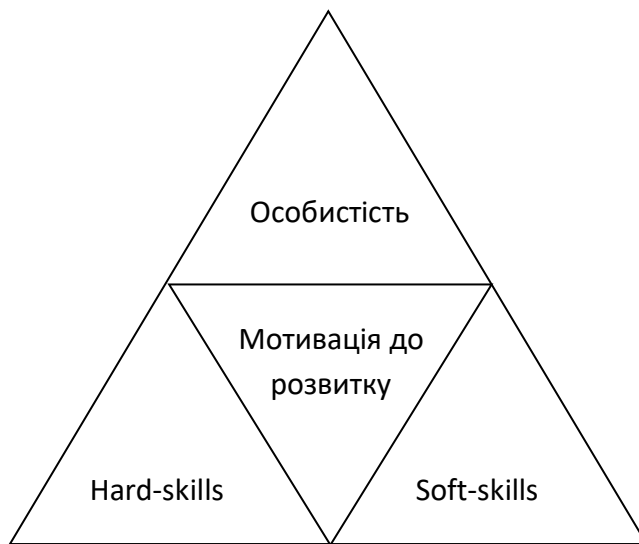


Рис. 1 Трикутник розвитку

Сукупність особистісних рис та настанов щодо навколишнього світу, людей, успіху, поразок, цілей тощо, постають підґрунтям розвитку «soft-skills», бо ставлення особистості до навколишнього – первинне, а компетентності – вторинне (Шипілов, 2016).

Професійно-комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це інтегральне динамічне особистісне утворення, що охоплює світоглядну систему переконань, знань, цінностей, поглядів, етичних та естетичних норм; професійні комунікативні вміння, що базуються на знаннях про культуру, проектування, організацію та регулювання спілкування; особистісні риси, які забезпечують ефективність комунікації в професійній діяльності, пов'язаній зі здійсненням освітнього процесу в умовах дошкільного навчального закладу з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб суб'єктів цього процесу. Її структура містить такі компоненти: світоглядний, що містить систему переконань, знань, цінностей, поглядів, етичних та естетичних норм; технологічний, що охоплює професійні комунікативні вміння; особистісний, що характеризується особистісними якостями, які вбирають у себе психічні процеси, властивості, психологічні стани й зумовлюють індивідуально стабільну форму поведінки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у професійній комунікації – особистісно зорієнтоване спілкування. Ці компоненти розкриваються через такі елементи: мовний, комунікативний, емпатійний та етико-естетичний.

Відповідно критеріями професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти постають такі: мотиваційний (внутрішня потреба в опануванні професійно-комунікативної культури; структура ціннісних орієнтацій особистості; професійна спрямованість особистості), когнітивний (розуміння сутності та значення професійно-комунікативної культури; усвідомлення впливу властивостей особистості на ефективність комунікації; володіння мовними нормами в професійній сфері), особистісний (комунікативна толерантність; самоконтроль у спілкуванні; прояв емпатії в професійній комунікації), діяльнісний (тип спілкування; естетика комунікації; стратегічна компетентність) (Мороз-Рекотова, 2020).

Отже, професійно-комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти безперечно постає підґрунтям формування гнучких навичок, що забезпечуватиме стабільний розвиток професійної майстерності.

Література:

1. Гепешин Д. Что такое soft skills и как их развить. URL: https://skillbox.ru/media/growth/что_такое_soft_skills_i_kak_ikh_razvit/ (дата звернення: 08.10.2020).

2. Мороз-Рекотова Л. В. Формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Бердянськ. 2020. 20 с.

3. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата звернення: 08.10.2020).

Наzareць Людмила,

к. псих. н., доцент кафедри вікової та педагогічної психології

Крук Лариса

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНОГО ТА НЕВЕРБАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

Закон України «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти», «Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку» наголошують на обов'язковій логопедичній допомозі дітям із ЗНМ відповідно існуючих законодавчо-нормативних документів.

Всі засоби спілкування, вираження своєї думки та впливу на співрозмовника або аудиторію поділяються на вербальні (мовні) та невербальні (жести, міміка, пантоміміка, зовнішність). Вербальними засобами є мова та мовлення. Мова-система знаків, що є засобом здійснення людського спілкування, мислення; соціально-психологічне явище, суспільно необхідне та історично обумовлене (Лингвистический энциклопедический словарь, 1990). Мовлення-функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови, послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб інформації, яка висловлюється (Лінгводидактика в сучасних закладах освіти, 2001).

Вербальне спілкування завжди супроводжується невербальним. У багатьох випадках невербальне спілкування може нести значно більше змістове навантаження, ніж вербальне.

Невербальне спілкування представлене не лише використанням жестів, міміки, пантоміміки, а й просторово-часовою характеристикою організації спілкування.

Дослідження науковців Р. Лалаєвої, Н. Серебрякової, Є. Соботович, С.Цейтлін, О. Шахнарович вказують, що у дітей із ЗНМ розвиток вербального та невербального мовлення відбувається з великими труднощами, що зумовлюють уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови й спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку. Це визначено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мовлення організована на основі великої кількості мовних правил. Проте, граматичні форми словозміни, різні типи речень з'являються, як правило, в тій же послідовності, що і у дітей з нормальним розвитком мовлення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у дітей із ЗНМ спостерігається невідповідність об'єму активного і пасивного словника. За думкою вітчизняних авторів, дошкільники із ЗНМ розуміють значення багатьох слів, об'єм їх пасивного словника приближується до норми, проте застосування слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликає великі труднощі. Бідність словника проявляється в незнанні багатьох слів: назви ягід, квітів, диких і домашніх тварин тощо. В словнику дитини мало узагальнюючих слів, рідко використовують антоніми, а синоніми практично відсутні. Не знаючи назв частин предметів, вони заміняють їх назвою самого предмета («рукав» – «сорочка»); заміняють слова, близькі по ситуації й зовнішніх ознаках («приклеює» – «мазет»), заміняють назви ознак та ін.

Розуміння та використання граматичних форм дітьми із ЗНМ III рівня також характеризуються особливостями. В мовленні дітей із ЗНМ III рівня наявні такі помилки:

1. Заміни: форма одного відмінка формою іншого. Родовий: у лисичках, у їжак, склянка молочко, кошик ягоди (діти з нормою: у слона, у хлопчика, кошик ягід, грибів); давальний: по море, по снігам (діти з нормою: по морю, по стежці, по снігу, по дорозі); знахідний: ведмідь, лисичка (замість ведмедя, лисичку); орудний: ложкам, квіточкам, розчіскам (діти з нормою: голкою з ниткою, ложкою і виделкою, зі своїми родичами і друзями).
2. Використання ненормативних форм: шляпка грибока, із залізи, іс яблочком, іс собаком, іс тряпком.
3. Викривлення звуко-складової структури слова: вотьком (ложкою), тябаком (з собакою), лябукома (з яблуками).
4. Неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій (опускання, заміни прийменників): ліс, сумку, кульочок (в ліс, в сумку, в кульочок).
5. Нерозуміння смислу запитання, неточна чи ситуативна відповідь: З чого (звідки) виходять люди? – Тому що вони не хочуть їхати кудись. – З чого варять варення? – їсти.

У дітей із ЗНМ III рівня у вільних висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні конструкції

Глибоке вивчення всіх сторін мовлення дозволяє констатувати, що усі компоненти мовлення: лексика, граматики, фонетика, зв'язне мовлення, звуковимова – залишаються у таких дітей недорозвиненими .

Таким чином, діти 4-5 років із ЗНМ III-го рівня володіють зниженою здатністю сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мовлення, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. У цих дітей виявляються утруднення як у виборі граматичних засобів, так і в їх оформленні та комбінуванні.

Література:

1. Закон України «Про дошкільну освіту». Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T012628.html

2. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. 269 с.

3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. редактор Н.В.Ярцева. М.: Сов.энциклопедия, 1990. 685с.

Назарець Людмила,

к. псих. н., доцент,

доцент кафедри вікової та педагогічної психології,

Левчук Олеся

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями імпресивного (внутрішнього) мовлення, що є результатом таких несприятливих факторів як: забруднення екології, дестабілізація в соціальному середовищі, зростання відсотка родових травм і післяпологових ускладнень, збільшення кількості захворювань і патологій, які впливають на здоров'я та психічний розвиток дитини. У зв'язку з цим, значущості набуває превентивне навчання та логопедична робота з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення, особливо загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Загальне недорозвинення мовлення у дітей з нормальним слухом та збереженим інтелектом представляє собою специфічний прояв мовного відхилення, при якому порушено чи відстає від норми формування основних

компонентів мовної системи та спостерігаються відхилення в смисловій та вимовній сторонах мовлення. Саме тому гостро постають питання ранньої ідентифікації, кваліфікованої діагностики і підбору методів корекційного впливу в роботі з дітьми дошкільного віку із ЗНМ.

Проблема імпресивного (внутрішнього) мовлення досліджується як у психології (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Н.І.Гез, Д.Б.Ельконін, І.О.Зимня, О.Р.Лурія, І.О. Синиця, О.М.Соколов, Т.М.Ушакова та ін.), так і логопедії (Р.І.Лалаєва, Р.Є.Левіна, Є.Ф.Соботович, М.Є.Хватцев, М.І.Жинкін та ін.).

Процес формування мовленнєвої діяльності проходить тривалий і складний шлях. Для того, аби знайти ефективні прийоми для діагностики та корекції порушень мовлення, необхідно чітко уявляти всю послідовність мовленнєвого розвитку дітей у нормі, знати закономірності цього процесу та умови від яких залежить його успішне протікання.

Розуміння мовлення оточуючих є важливим показником повноцінного мовленнєвого розвитку. Як зазначає О. Леонтьєв, механізм мовленнєвої здатності формується на основі вроджених психофізіологічних особливостей людини та під впливом мовленнєвого спілкування (Рібцун Ю. В., 2007).

Поняття «імпресивне мовлення» означає процес розуміння мовлення оточуючих, який проходить декілька етапів: сприйняття мовленнєвого матеріалу, виділення важливих моментів, формування у внутрішньому мовленні загальної смислової схеми сприйнятого повідомлення. М. Жинкін дає таке визначення сутності імпресивного мовлення: «Це суб'єктивна мова-посередниця, за допомогою якої задум перетворюється у зовнішнє мовлення» (Рібцун Ю. В., 2007).

Внутрішня форма мовлення (імпресивне, мовлення «про себе») – це беззвучне мовлення, яке виникає, коли людина про що-небудь думає, подумки складає план висловлювання. Внутрішнє мовлення відрізняється структурою, предикативністю, згорнутістю, браком другорядних членів речення, тобто має синтаксичну і семантичну будову за відсутності фонетичного оформлення.

У процесі онтогенезу внутрішнє (імпресивне) мовлення формується у дитини на основі зовнішнього (експресивного) паралельно з фізичним і розумовим, є показником загального психофізичного розвитку. Порушення мовленнєвого розвитку зумовлені власне несформованістю або розладом мовленнєвих, психологічних, нейрофізіологічних механізмів при первинно збереженому слухові й інтелекті. Негативний вплив на розвиток мовлення дітей дошкільного віку мають ураження кіркових гностичних та моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя і виховання дітей. За таких умов порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимовна сторона, фонематичні процеси, лексична і граматична будова. При ЗНМ порушуються всі компоненти

мовлення: фонематичні процеси, звуковимова, словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення.

Серед дослідників немає єдиної думки щодо рівнів мовленнєвого недорозвитку в дітей дошкільного віку. Так, наприклад, Р. Левіна виділяє три рівні, кожен з яких характеризується певними первинними і вторинними відхиленнями (Левина Р. Е., 2005):

1. рівень – відсутність загальнозживаного мовлення, розвиваються паралінгвістичні форми спілкування (міміка, жести);
2. рівень – зародження загальнозживаного мовлення, дитина говорить аграматичними фразами;
3. рівень – розгорнуте мовлення з незначним фонематичним і лексико-граматичним недорозвиненням.

На сучасному етапі розрізняють чотири рівні загального недорозвитку мовлення. Перехід від одного рівня до іншого характеризується появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, розвитком мовленнєвої мотивації.

Для I-го рівня загального недорозвитку мовлення характерна відсутність фразового мовлення, несформованість здатності відтворювати звукову і складову структуру слова, пасивний словник ширший, ніж активний, проте розуміння мовлення поза ситуацією досить обмежене.

У дошкільників із II-м рівнем загального недорозвитку мовлення активний словник поширюється за рахунок іменників, дієслів, деяких (здебільшого якісних) прикметників, прислівників, поліпшується розуміння мовлення, виникає розуміння простих граматичних форм, але залишається порушеною вимова звуків та експресивний аграматизм.

При ЗНМ III-го рівня спостерігається необізнаність в окремих словах і виразах, змішування смислових значень слів, близьких за значенням, недоречне використання слів з повсякденного побуту, спостерігається імпресивний аграматизм.

У дітей дошкільного віку з IV-м рівнем загального недорозвитку мовлення них немає виражених недоліків звуковимови, спостерігається спотворення в різних варіантах: персеверації, перестановка звуків і складів, парафазії, опускання складів, додавання звуків і складів.

При діагностиці мовленнєвих порушень необхідно з'ясувати не тільки, який компонент мовленнєвої діяльності виявляється порушеним, але і його взаємозв'язок з іншими компонентами мовлення. Важливо виявити співвідношення розвитку імпресивного та експресивного мовлення дитини; виявити компенсуючу роль активних мовленнєвих можливостей; співвіднести рівень розвитку мовленнєвих засобів з актуальним їх використанням в мовленнєвому спілкуванні.

Отже, формування мовлення дитини розвивається в процесі онтогенезу (індивідуального розвитку організму від моменту народження до кінця життя) паралельно з фізичним і розумовим, є показником загального психофізичного розвитку. Аналіз літературних джерел дозволяє виділити чотири рівні порушень імпресивного мовлення в дітей дошкільного віку при ЗНМ. Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) є однією з найпоширеніших патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку, при якому порушуються всі компоненти мовлення. Перспективою нашого дослідження є розробка методики виявлення порушень імпресивного (внутрішнього) мовлення в дітей дошкільного віку із ЗНМ та засоби їх корекції.

Література:

1. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. Москва: Аркти, 2005. 221 с.
2. Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі). *Дитячий садок*. 2005. №35.
3. Рібцун Ю. В. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. Київ, 2007. 103 с.

Назарець Людмила

*к. псих. н., доцент, доцент кафедри
вікової та педагогічної психології*

Мартинюк Ірина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

АНАЛІЗ ПОВЕДІНКОВИХ РЕАКЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Трансформаційні процеси сучасного світу в поєднанні з прискореними темпами інформатизації та соціокультурних перетворень ставлять дитину в надзвичайно складні умови соціального життя. Особливо гостро ці проблеми стосуються підростаючого покоління. За останні роки зросли показники дитячої злочинності, а також відхилень в емоційному здоров'ї школярів. Багато дітей відзначаються підвищеною нервозністю, надмірною чутливістю та гарячковістю, вразливістю та емоційною неврівноваженістю. Але найбільш непокоять батьків, педагогів, психологів, соціальних працівників, громадськість такі прояви поведінкової активності дітей і підлітків, як агресивність, жорстокість, цинізм, відчуженість, духовна спустошеність. Стрімке зростання кількості дітей з порушеннями у поведінці, що проявляються в асоціальних, конфліктних і агресивних вчинках,

відсутності інтересу до навчання, адиктивних тенденціях, деструктивних діях – одна з найбільш актуальних проблем сьогодення.

Мета публікації полягає у теоретичному аналізі поведінкових реакцій дітей молодшого шкільного віку.

У сучасній віковій та педагогічній психології (Г. С. Абрамова, Б. Б. Айсмонтас, М. Й. Боришевський, М. В. Добриніна, Л. В. Долинська, М. П. Задесенець, А. І. Захаров., І. Ю. Кулагіна., А. О. Люблінська, І. К. Матюша, В. С. Мухіна, Л. Ф. Обухова, Н. Ф. Талізїна, М. М. Фіцула, Л. М. Фрїдман та ін.) достатньо приділяється уваги висвітлюванні питань щодо основних характеристик поведінки молодших школярів (стриманості, співпереживання, почуття власної гідності, імпульсивності, агресивності, афективних станів), виховання їхньої самооцінки, самоконтролю, моральної поведінки, здатності до виконання певних моральних вчинків.

У вітчизняній психології термін «поведінка» часто використовують для характеристики активності живих істот, в основному тварин. Але людська поведінка – завжди суспільно зумовлена і набуває характеристик свідомої, колективної, цілеспрямованої, довільної і творчої діяльності. Тобто, це певні дії, в яких особливо виявляється суспільна природа людини, і, які здійснюються на основі прийнятих в даному суспільстві норм і правил.

У дітей молодшого шкільного віку закладаються основні стереотипи поведінки. Водночас розуміння механізмів формування поведінки (певних дій, вчинків) у молодших школярів, допомагає виявити не тільки причини виникнення відхилень в поведінці, а і знайти засоби педагогічного та психологічного впливу на них, з'ясувати основні напрямки психолого-педагогічної корекції та профілактики негативних проявів (агресії, афективних станів) у поведінці.

Молодший шкільний вік відрізняється здатністю до довільної поведінки, яка обумовлена рівнем особистісного розвитку дитини, але є експресивність і імпульсивність в учнів у зв'язку з швидким переходом від появи бажання до його реалізації.

Поведінку дітей молодшого шкільного віку можна розділити на девіантну або поведінку, яка відхиляється від норми та соціальну поведінку. Девіантна поведінка – це система дій і вчинків, які суперечать загальноприйнятим соціальним нормам права, культури, моралі. Найбільш достовірною є характеристика поведінки, що відхиляється за рівнями і змістом до якої ми можемо віднести: непослух, витівку, пустощі, провину, дитячий негативізм, агресивність.

До соціальної поведінки належать прояви психічної діяльності, безпосередньо пов'язані зі взаємодією між окремими людьми та їх групами. Виділяють два основних типи соціальної поведінки – групова, для якої

характерна наявність взаємного потягу між людьми, і територіальна, при якому такого потягу немає. Соціальна поведінка – дії людини серед людей і відносно людей (Я і ти, Я і ми), це соціально значимі дії. Адекватна поведінка – це поведінка, яка відповідає вимогам ситуації і очікуванням людей. Як різновид соціальної поведінки адекватна поведінка поділяється на конформну, відповідальну, допомагаючу, правильну, синтонну.

Отже, в результаті здійсненого теоретичного аналізу проблеми прояву поведінкових реакцій у молодших школярів, нами було встановлено, що саме у молодшому шкільному закладаються основні стереотипи поведінки, тому дуже важливо вчасно виявити відхилення в поведінці дитини і скоригувати їх. Поведінка школярів може нести, як позитивний так і негативний характер, тобто її поділяють на девіантну або ту, яка відхиляється від норми та соціальну поведінку. Слід також пам'ятати, що діти молодшого шкільного віку відрізняються здатністю до довільної поведінки, тому важливо показувати дитині на власному прикладі, який стиль поведінки задовільний в тій чи іншій ситуації, адже молодшим школярам притаманна властивість наслідування поведінки оточуючих його людей на основі чого формується їх власна поведінка.

Література:

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков, 2-е изд., пер. СПб.: Изд-во Михайлова. 1998. С. 288-303.
2. Боришевський М.И. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. К.: Рад. школа, 1980. 143 с.
3. Волокитна М.Н. Очерки психологии младших школьников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1955.
4. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. К.: «Вища школа», 1978. 263 с.
5. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / За ред. Б. С. Кобзаря, Є. І. Петухова. К.: «Вища школа», 1992. 143 с.
6. Люблинская А. А. Учителю о психологии детей младшего школьника. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1977. 224 с.
7. Славина Л.С. Индивидуальный поход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Академия педагогических наук РСФСР. 1958. 216 с.
8. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб заведений / Под ред. Г. Ф. Кумариной. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 320 с.

*Назарець Людмила Миколаївна,
к. психол. н., доцент
кафедри вікової та педагогічної психології,
Носуленко Уляна
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Робота з розвитку фонематичного сприймання передбачає формування слухової уваги, пам'яті; формування вміння виконувати дії за мовленнєвими інструкціями, наслідувати звуки, виділяти окремий звук серед інших тощо.

Ми притримуємося думки про те, що метою роботи з розвитку фонематичного уявлення є навчити дитину виділяти спільний звук у запропонованих словах з опорою на слуховимовляння.

Слід зазначити, що найрізноманітніші порушення мовленнєвого розвитку, що зустрічаються в деякої частини дітей, умовно розподіляють, залежно від глибини розладу, на такі групи: фонетичні порушення, фонематичні порушення. При фонетичних порушеннях вади мовлення зводяться лише до неправильної вимови звуків, здебільшого це свистячі та шиплячі звуки. При нормальному слухові й нормальному мовленнєвому апараті ці вади порівняно легко виправляються за допомогою логопедів (Опанасець Н.А., 2015).

Здійснивши аналіз наукової літератури, ми визначили основні прояви фонетико-фонематичних порушень мовлення у дітей: недиференційована вимова пар чи груп звуків – одним звуком дитина замінює два-три інші звуки; заміна одних звуків іншими, що мають простішу артикуляцію та простіші у вимові; плутання, змішування звуків, яке характеризується нестійким використанням звуків у різних словах. Дитина може в одних словах уживати звуки правильно, в інших – замінювати близькими за артикуляційними й акустичними ознаками (Бабанський Ю. К., 1977).

На початку кожного навчального року, приступаючи до обстеження слухового сприйняття в дітей, необхідно ознайомитися з результатами медичного дослідження стану фізичного слуху дитини, щоб виключити сурдологічний дефект. Ці дані заносяться в мовленнєву карту, яку заповнює логопед на кожну дитину. Далі складається план індивідуальної корекційної роботи, у якому зазначаються основні напрями подолання фонетико-фонематичного недорозвитку у дітей. Робота над усуненням таких недоліків повинна проводитись не стихійно, а плавно, поступово і послідовно.

Для організації корекційної роботи, логопеду слід обирати такі методи та прийоми роботи, щоб дитина раділа своїм успіхам, прагнула розмовляти правильно. Не слід забувати про вагоме значення гри, під час якої діти є активними учасниками. Велике значення має використання наочності, адже мислення у дітей наочно-образне.

Корекційну роботу з розвитку у дітей фонематичних процесів умовно можна поділити на 6 етапів (Опанасець Н.А., 2015):

Перший – упізнавання немовленнєвих звуків. На цьому етапі під час дидактичних ігор і вправ виявляють у дітей здатність упізнавати і розрізняти немовленнєві звуки. Можна використовувати такі ігри: «Коробочки, які шумлять», «Чудо звуки»;

Другий – розрізнення звукокомплексів і звуків за висотою, тембром голосу, розрізнення однакових слів і фраз. Відбувається розрізнення однакових слів, звукокомплексів і звуків, орієнтуючись на висоту, силу і тембр голосу. Можна використовувати такі ігри: «Хто мене покликав?», «Хто це?», «Заводні іграшки», «Зіпсований телефон», «Озвуч картинку»;

Третій – розрізнення слів, близьких за звуковим складом. Діти вчаться розрізняти слова, близькі за звуковим складом. Можна використовувати такі ігри: «Що переплутав хлопчик?», «Групування за звучанням», «Придумай слово»;

Четвертий – диференціація складів. На даному етапі дітей учать розрізняти склади, які відрізняються кількома чи одним звуком за акустично далекими чи близькими ознаками. Використовуються такі ігри: «Який склад зайвий?» «Відтвори ритм», «Впіймай склад»;

П'ятий – диференціація фонем. На цьому етапі діти вчаться розрізняти фонemi рідної мови;

Шостий – розвиток навичок елементарного звукового аналізу. На цьому етапі основним є вироблення в дітей навичок звукового аналізу. Можна використовувати такі ігри: «Збери чарівну квітку», «Рибалка», «Поїзд», «Бабусині пиріжки» (Ігри для розвитку фонематичного слуху у дітей).

Отже, раннє виявлення у дітей фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення та надання їм корекційної допомоги дає можливість скорегувати мовленнєву функцію в дошкільників та своєчасно попередити неуспішність учнів загальноосвітніх закладів.

Література:

1. Бабанський Ю. К. Оптимізація процесу навчання: загальнодидактичний аспект. Москва : Просвещение, 1977. 430 с.
2. Ігри для розвитку фонематичного слуху у дітей. Режим доступу: <http://kyiv8.irc.org.ua/news/10-42-18-14-04-2020/>

3. Опанасець Н.А. Розвиток фонематичних процесів у дітей з мовленнєвими порушеннями. Таврійський вісник освіти. 2015. № 3 (51). С. 120-125.

*Ніколайчук Галина,
к. пед. н., професор
кафедри загальної психології та психодіагностики
Оксенюк Наталія,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

РОЗУМІННЯ ТА СПРИЙМАННЯ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

Останнім часом в Україні збільшилася кількість дітей з порушеннями мовлення. Своєчасна діагностика і корекція мовленнєвих вад у дітей є нагальною потребою сьогодення. Недостатнє засвоєння мовних засобів та мовленнєвих навичок обмежують можливості самостійного розвитку мовленнєвої системи. Це призводить до неповного розуміння усного або писемного мовлення та утруднює процес здобуття шкільних знань. Особливо важливого значення набуває розуміння дошкільниками поетичного тексту, адже це вища форма мовномисленнєвої діяльності, яка визначає рівень мовленнєвого та розумового розвитку дитини.

Проблему художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, у тому числі сприймання, розуміння і використання поетичних творів досліджували С.Бухвостова, Н.Гавриш, С.Жупанин, Р.Жуковська, Н.Кирста, В.Лейбсон, С.Крегде, А.Полозова, Н.Панкратова. Вчені зазначають, що вірші допомагають розвинути виразність, точність, образність, влучність мовлення дітей, сприяють формуванню поетично-емоційної компетенції, виховують інтерес до краси українського художнього слова.

Проведене дослідження стану зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ дало змогу виявити середній та в більшості випадків низький рівні обстежуваної складової усного мовлення. Можемо також зробити висновок, що розуміння вірша та загальний рівень креативності досліджуваними основної групи та групи порівняння знаходиться на середньому рівні.

У своїх роботах Л.К. Балацька довела, що розуміння залежить від поставленого перед дітьми завдання. Чим важче завдання, тим більш чіткими та ясними повинні бути запитання до дітей. Саме запитання-завдання здатні стати засобом просування дитини на більш високий рівень розуміння.

В процесі дослідження методик формування у дітей розуміння поетичного тексту, нами визначено, що використання казкотерапії як засобу

розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку сприяє: розвиткові здібностей до образного мислення, збагачення, розширенню меж спілкування, активізації уваги та уяви, моделюванню позитивного психоемоційного стану та впевненості у власних силах.

Щодо прийомів і засобів безпосередньої роботи над розумінням тексту у виділяють такі дві групи: 1) прийоми аналітичного характеру (відповіді на питання, визначення ключових моментів, виділення смислових частин, головної думки тощо); 2) прийоми синтетичного характеру, які передбачають узагальнення, розмірковування, порівняння, виведення висновків. Ці та інші техніки опираються на вміння правильно здійснювати первинну обробку тексту: прослуховувати слова та речення, розуміючи значення кожного з них відповідно до контексту, розуміти ті зв'язки між словами, які існують у реченні і т.д. (Д.Б. Ельконін, Т.Г. Єгоров, О.М. Корнєв, Р.І. Лалаєва, ін.).

Під час інсценування казок діти вправляються у спілкуванні за допомогою вербальних та невербальних засобів – мова, жести, міміка. Таким чином вони накопичують чуттєвий досвід, діти діляться своїми враженнями, а це дуже важливо у роботі з розвитку мовлення.

Використання ізотерапії в роботі з дітьми з ЗНМ не тільки забезпечує ефективне емоційне усвідомлення ситуації, а й надає їм (навіть у випадку агресивного прояву) соціально прийнятні, доступні форми, полегшує процес комунікації для замкнених і сором'язливих дітей; вона також дає можливість невербального контакту, сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і психологічних захистів. У процесі роботи створюються сприятливі умови для розвитку довірливості і здатності до саморегуляції. Використання методу ізотерапії істотно підвищує особисту цінність дитини, сприяє формуванню позитивної самооцінки та підвищення впевненості в собі.

Завданням «сіквейна» в корекційно-розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку з ЗНМ визначено навчання дітей правильно мислити, коротко і чітко висловлюватись. Охарактеризовано основні напрямки корекційної-виховної роботи, які є комплексними і багатоаспектними. Розглянуто можливість, використовувати сіквейн – як інструмент для синтезу та узагальнення складної інформації, засіб творчого самовираження дитини, спосіб збагачення словникового запасу, підготовка до переказу, носить характер комплексного багатоаспектного впливу, сприяє розвитку вищих психічних функцій в корекційній роботі з дошкільниками, що мають ЗНМ. сіквейн сприяє успішному подоланню порушень лексичної системності, властивих дітям із загальним недорозвиненням мови.

Отже, поетичні твори повинні посісти значне місце в роботі дошкільного навчального закладу. Це не тільки могутній, дієвий засіб розумового,

морального та етичного виховання дітей, а й засіб розвитку та становлення мовленнєвої особистості.

Література:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. К. : Вища школа, 2007. 542 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Проективная діагностика в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. А. Тихонова. СПб. : Речь, 2003. 200 с.
3. Ковригина Л. В. Особенности формирования смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. №8. С. 52–58.
4. Сластени В. А. Общая педагогика / под ред. В. А. Сластенина : в 2 ч. М. : ВЛАДОС, 2002. 293 с.
5. Смирнова Е. В. Применение методики синквейн в работе с детьми ОНР. *Логопед*. 2015. № 5. С. 20 – 26 .

Ніколайчук Галина,

к. пед. н., професор кафедри загальної психології та психодіагностики

Пахалюк Людмила

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

РОЗУМІННЯ КАЗКИ – СКЛАДНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

К. Естес в своєму творі «Та, що біжить з вовками» писала «Казки – це ліки... Вони мають цілющу силу, не примушуючи нас робити, бути, діяти, – достатньо тільки слухати їх... Казки народжують хвилювання, смуток, питання, прагнення і розуміння. В казках є наставляння, які допомагають нам пробиватися крізь життєві тернії» (Естес Кларисса Пиккола, 2005, с.28).

І справді це «ліки», які допомагають працювати з дітьми у різних напрямках, а наданий момент казки використовують, як допоміжний засіб виховання. Тому настільки є актуальні питання, щодо різносторонньої допомоги кази у розвитку усіх сторін дитини. Нажаль, не зовсім розглянута актуальність впливу казок на дітей. Вважається, що цей жанр літературної творчості обмежується прочитанням матеріалу і засвоєнням змісту написаного

Розвиток розуміння у дітей художніх творів – дуже складна внутрішня діяльність, в якій беруть участь уяву, сприйняття, увага, мислення, пам'ять, емоції, воля. Кожен з цих процесів виконує свою важливу функцію в загальній

діяльності – знайомство з явищами навколишньої дійсності в першу чергу відбувається через казку.

Е. Фльоріна називала характерною рисою розуміння казки дітьми єдність «відчуваного» і «мислячого». Розуміння казки розглядається як активний вольовий процес, який передбачає не пасивне споглядання, а діяльність, яка втілюється у внутрішньому сприянні, співпереживанні героям, в уявному перенесенні на себе подій, «уявній дії», в результаті чого виникає ефект особистої присутності, особистої участі у подіях.

Розуміння казки – складний процес активного відтворення образно-предметного і морально-сміслового змісту казки, як особливої літературно-художньої форми, спосіб освоєння дитиною соціальної дійсності.

У класичній психології розуміння казки виступає як перехід дитини від ворожості навколишнього світу, соціального тиску, обмежень і заборон у світ фантазії, свободи і вимислу (В. Штерн, К. Бюлер). У сучасній психології сприйняття казки розглядається також як один із способів міфологічного освоєння світу, побудови ціннісно-сміслового поля, пошуку шляхів вирішення конфліктів (Б. Беттельхайм). Казка, як художньо-літературна форма має особливу композицію і структуру (В. Пропп), що організують процес сприйняття дитиною сюжету і морально-сміслового змісту казки.

Розуміння – це складна пізнавальна діяльність, що включає цілу систему дій, які дозволяють виявити об'єкт розуміння, пізнати його, виміряти, оцінити. Склад їх залежить від ступеня свідомості сприйняття, тобто розуміння того, що сприймається, навіщо і для якої мети людина дивиться чи слухає в даний момент.

Важливою характеристикою розуміння, як і інших психічних процесів, є його мотиваційна сторона. У залежності від того, чи є у дитини потребу сприймати те, що говориться або демонструється на занятті, бажання й інтерес до предмета, різні будуть і результати сприйняття (його швидкість, точність образів, повнота відображення ознак і т.д.).

Важливим регулятором процесу сприйняття є установка, яку в даному випадку можна розглядати як готовність до сприйняття потрібного матеріалу.

У ході дослідження дошкільників виявлено деякі особливості засвоєння ними слів, розуміння значення яких відбувається у процесі слухання конкретного тексту (за Є. Соботович). Для вивчення особливостей засвоєння дитиною різноманітних (контекстуально зумовлених) значень одного і того ж слова було дібрано відповідний мовленнєвий дидактичний матеріал. У казках використовуються слова, які не мають предметної співвіднесеності, отже розуміння їх значення вимагало від дитини більш високого рівня узагальнень.

Розуміння - необхідна передумова і умова його життя і практичної діяльності. Розуміння є безпосереднім, чуттєво-предметним відображенням зовнішнього світу.

Казка – незамінний інструмент формування особистості дитини. Те, що дитина бачить і чує, є першими опорними точками для його майбутнього розвитку.

Література:

1. Бока О. В. (2006). *Комунікативно-когнітивна спрямованість казкового дискурсу*. 3-е вид. Суми: Сумський державний університет. 87с.

2. Эстес Кларисса Пиккола. (2005). *Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях*. Москва: Издательский дом “София”. 496 с.

Ніколайчук Галина

к. пед. н., професор кафедри загальної психології та психодіагностики

Попадюк Діана

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ УСНИХ ТЕКСТІВ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Проблема вдосконалення спеціальної дошкільної освіти в Україні стала поштовхом для реорганізації педагогічного процесу і в групах для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ).

В основі становлення й розвитку індивідуальної мовленнєво-творчої системи дитини, оволодіння нею рідним мовленням лежать мовленнєві навички та вміння продукувати й розуміти усне мовлення. Розуміння відіграє важливу роль у становленні внутрішнього мовлення дошкільників, яке забезпечує функціонування підсвідомості й свідомості, реалізацію як мовленнєвих, так і інших видів діяльності дітей дошкільного віку. Проте заміна, змішування та фонетичні спотворення звуків у дітей з фонетико-фонематичним порушенням мовлення вносять свої корективи при розумінні усних текстів.

Науково-методологічні дослідження Г. Каше, С. Коноваленко, Ю. Рібцун, Т. Філічевої, Г. Чіркїної присвячені методам діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дошкільників з ФФНМ. Розуміння дошкільником фонетичних особливостей звуків у слові впливає на мовленнєвий розвиток, засвоєння граматичної будови слова, словника, артикуляції та дикції, як зазначають Д. Богоявленський, Д. Ельконін, А. Лурія.

Активне вивчення проблеми сприймання й розуміння дошкільниками усного мовлення, перебігу та умов його ефективності розпочалося в 40-х рр. ХХ ст. У цей час проводяться експериментальні дослідження під керівництвом відомого вітчизняного вченого - О. В. Запорожця, присвячені вивченню генезису естетичного сприймання й розуміння дітьми творів художньої літератури (Д. М. Арановська - Дубовис, О. М. Концева, Л. С. Славина, Т. І. Титаренко, О. І. Нікіфорова, К. Є. Хоменко та ін.). Ученими було доведено, що вже діти молодшого дошкільного віку здатні зрозуміти зміст коротких текстів, але в них виникають певні труднощі в процесі їх відтворення (репродукування). В старшому дошкільному віці дошкільникам доступна фабула художніх творів, вони розуміють внутрішній світ героїв, мотиви їх вчинків і поведінки.

Досліджуючи механізми сприймання й розуміння дошкільниками казок, Д. М. Арановська-Дубовис, О. В. Запорожець, О. І. Нікіфорова встановили, що слухання казок, поруч із творчими іграми, відіграють важливу роль у формуванні внутрішньої психічної активності дитини - умінні мисленно діяти в уявних (віртуальних) ситуаціях. Саме ця активність, на думку вчених, є головною умовою розуміння дітьми казок.

О. В. Запорожець відзначив, що не дивлячись на яскравість описів і пригод, у які потрапляють герої казок, дошкільників досить рано починає захоплювати внутрішній, смисловий бік художніх текстів, поступово їм відкривається ідейний зміст творів. Глибина розуміння дітьми художніх текстів зростає в процесі того, як ускладнюється діяльність дитини. Протягом дошкільного віку, переконаний О. В. Запорожець, дитина проходить довгий шлях у розвитку власного ставлення до художнього твору: від безпосередньої наївної участі в подіях твору до більш складних форм естетичного сприймання. Формування цієї діяльності впливає на психічний розвиток дітей.

Н. А. Циванюк встановила, що діти 3-4 років розуміють основні факти текстів, встановлюють динаміку подій, але тих, які пов'язані з їхнім власним досвідом. Ті елементи розповідей, які незнайомі дітям із власного досвіду, не викликають у них ніяких наочних уявлень. Зазначимо, що на таку тенденцію звертають увагу й педагоги, відзначаючи, що літературні факти, які співпадають з життєвими уявленнями дітей, легко й правильно усвідомлюються ними. Факти, які суперечать дитячому досвіду, не співпадають з ним, часто не усвідомлюються дошкільниками.

Література:

1. Бобинець М. М. Виховання правильної звуковимови дітей засобами художнього слова. *Логопед.* 2016. № 12. С. 2-7.
2. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перероб. та доповн. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2015. 776 с.

3. Основы логопеди. Педагогика и психология (переизд.). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Москва: Артель, 2013. 219 с.
4. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 352 с.
5. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з ФФНМ. Київ: Педагогічна думка, 2014. 239 с.
6. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. – 3-тє видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 160 с.
7. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ: Видавничий дім «Дмитра Бураго», 2015. 308 с.
8. С'єдіна Н. В. Особливості корекції фонетичної сторони мовлення з урахуванням компенсаторних можливостей дитини. *Логопед.* 2015. № 10. С. 9-10.
9. Хватцева М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста: пособие для студентов. Москва: Учпедгиз, 2011. 270 с.

Ніколайчук Галина

к. пед.н., доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики

Синяк Олеся

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗУМІННЯ ПРОЗОВОГО ТЕКСТУ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ранній вік – найбільш сенситивний вік для ознайомлення та залучення дітей до мистецтва, зокрема і до літератури.

Важливо враховувати вікові особливості художнього сприймання та розуміння у дітей, рівні розвитку їх естетичного сприймання, адже ці закономірності та динаміка визначають перспективи розвитку дитини дошкільного віку.

Грамотно підібрані засоби і прийоми активізації процесу сприймання художніх творів допоможуть дорослим легко ввести дітей у світ творчості.

Основою становлення світогляду дитини формування її особистості є здатність бачити та розуміти інформацію, зокрема інформацію естетичного плану, яка є змістом культурного середовища.

Передумовою розвитку цієї здібності, здатності до естетичного сприймання виступає інтерес та підвищена емоційна чутливість естетична сприйнятливність дітей, тобто дошкільника.

Пропустивши сенситивний період дитинства, складно компенсувати втрату даних новоутворень у більш пізньому віці (Біла, 2014, с.5).

В організації педагогічної роботи у галузі художнього сприймання необхідно враховувати особливості дитячого сприймання, а саме:

1. дифузність;
2. не диференційованість;
3. ототожнення себе з героями твору, предметами;
4. емоційність;
5. здатність до співпереживання, співчутливості, що важливо для розвитку ціннісно-емоційного ставлення до мистецтва;
6. сюжетне сприймання, коли не відбувається руху від явища до сутності, за зовнішньою стороною (формою) дитина не завжди бачить підтекст, натяк, символ.

Загалом динаміка розвитку художнього сприймання у дітей визначається:

- наявністю певного обсягу художньо-естетичних знань;
- розвиненістю сприймання як розуміння єдності форми, змісту та світоглядного змісту;
- розвиненою уявою, образним баченням світу;
- активністю прояву асоціативності та емоційної пам'яті;
- умінням відтворювати художні образи адекватні авторському;
- умінням перевести почуття в думку, слово (Біла, 2014, с.6-7).

Для кожного періоду дошкільного дитинства характерна специфічна за метою, завданнями, змістом цілеспрямована робота з навчання адекватного розуміння художніх творів, формування художньо-естетичного сприймання та любові до літератури з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дитини дошкільного віку.

Методика роботи з дитячою книгою має бути спрямована на забезпечення сприймання й прийняття дітьми ідей літературного твору, на допомогу їм у виявленні власних сенсів і набуття життєвого досвіду через осмислення дій персонажів в описаних подіях.

Художня література традиційно розглядається як важливий засіб виховного впливу на особистість дитини-дошкільника, оскільки її вважають скарбницею культури, джерелом реальних знань та сильних вражень, ознайомлення з незвичним, фантастичним.

Результатом залучення дитини до читання книжок є формування морально-етичних переконань, розвиток пізнавальної та емоційної сфер особистості. Крім того, книжка допомагає дитині оволодіти мовленням – ключем до пізнання оточуючого світу природи, речей, людських відносин.

Виховання читача, здатного сприймати художній твір у всьому його багатстві – процес довгий і складний, але, якщо початковий етап введення маленької людини в читацьку культуру буде своєчасним і успішним, значно скоротиться кількість юнаків і дівчат, не здатних або які не бажають прилучитися до духовного досвіду людства. Зрозуміло, що на кожному етапі освіти розв'язуються свої завдання літературного виховання, спрямовані на оволодіння читацькою діяльністю і культурою. І розпочинається така робота вже в дошкільному віці, мета якої, на думку Л. Виготського, полягає в ознайомленні дошкільників з літературою в аспекті розкриття перед ними світу словесного мистецтва, закладення практичної, сенсорно-емоційної основи повноцінного сприймання і розуміння художнього твору (Погрібна, 2015, с. 161-162).

Досліджуючи теоретико-методичні аспекти розуміння художнього прозового твору особливу увагу звертаємо на методи констатації розуміння дітьми художнього прозового твору:

- розповідь
- читання
- обговорення

Для дітей дошкільного віку кожен текст - це новий світ, нове життя героїв, нові відкриття, навіть, нові істини. Відтак, саме через літературні твори діти пізнають навколишній світ і проблеми, які хвилюють людей, а пізнання і розуміння думок автора можна вважати свідомим, якщо в інтонації юних читців наявна правильна, логічно осмислена трактовка твору.

Література:

1. Біла І. М. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. *Практична психологія і соціальна робота*. №1. 2014. С.4-8.
2. Гавриш Н.В. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології. *Дошкільне виховання*. №2. 2011. С.4-9.
3. Горбунова Н.В. Художнє слово як засіб розвитку словника дошкільників. *Наука і освіта*. №10.2014. С.45-50.
4. Ковшар О. В. Розвиток мовлення дошкільників засобами народних казок. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації: зб.наук.-метод. праць*. №1. 2010. С. 6-13.
5. Погрібна І. О. Особливості методики роботи із дитячою книгою в дошкільних навчальних закладах в аспекті формування читацької культури дитини. *Актуальні проблеми філології і методики викладання мов: збірник наукових праць*. Вип. 11. 2015. С. 161-175.

Ніколайчук Галина
к. пед.н., доцент, професор кафедри загальної психології та
психодіагностики
Сиротюк Віта
Здобувач другого рівня педагогічної освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

ОПИСОВИЙ ТЕКСТ В КОМПОЗИЦІЙНО-МОВЛЕННЄВІЙ СТРУКТУРІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

На сучасному етапі реформування змісту мовної освіти в Україні особливого значення набуває проблема опанування дітьми дошкільного віку рідної мови, як найважливішого засобу спілкування, впливу й пізнання, підвищення загального рівня мовленнєвої культури. Саме тому формування духовно багатой, соціально активної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовленнєвими засобами різних рівнів в усіх видах і сферах мовленнєвої діяльності є одним із пріоритетних завдань ДНЗ. Вважаємо, що успішній реалізації цієї мети сприятиме ознайомлення дошкільнят зі стилістичним багатством української мови як засобом усвідомлення закономірностей функціонування одиниць мови у текстах описового типу (Богуш А.М., Гавриш Н.В., 2011).

Мова в дії – це текстова діяльність, вплетена в інші види діяльності. Текст – основна одиниця спілкування, адже люди спілкуються не окремими словами й реченнями. Тому продукування розповідей за описовою типологією дітьми дошкільного віку становить великий інтерес для педагогічної та психологічної наук, особливо з точки зору психолінгвістичного підходу до розв’язання проблем, пов’язаних з розробкою дієвих розвиваючих методик щодо успішної підготовки дітей до школи та адаптації до самостійного існування в оточуючому різновіковому мовленнєвому середовищі (Богуш А.М., 1997)

Наукова новизна полягає в відмежуванні від традиційного вивчення одиниць мови за принципом лінійного опису рівнів мовленнєвої системи, починаючи від фонетики й закінчуючи синтаксисом, учені перебудували курс навчання мови, поєднавши системно-описовий і комунікативно-діяльнісний підходи. У результаті робота з розвитку мовлення набула більшої практичної спрямованості. В основу її було покладено елементарні теоретичні відомості про закономірності функціонування найвищої одиниці мови та мовлення – тексту. Ідея текстового підходу знайшла відображення у працях Ладиженської Т.О. Ефективність процесу формування мовленнєвих умінь і навичок дошкільнятами здійснюється в процесі сприймання, розуміння й продукування описових текстів (Ладиженська Т.О., 1975). Вчені також довели,

що розвиток зв'язної мова методом опису має великий вплив на естетичне виховання і виконує значущу соціальну функцію.

Дошкільний етап «мовленнєвого онтогенезу» характеризується найбільш інтенсивним мовленнєвим розвитком дітей. Нерідко спостерігається якісний стрибок у розширенні словникового запасу. Дитина починає активно користуватися всіма частинами мови. Процес засвоєння мови протікає настільки динамічно, що діти з хорошим рівнем мовленнєвого розвитку вільно спілкуються не тільки за допомогою граматично правильно побудованих простих речень, а й деяких видів складних речень.

Описовий текст відіграє важливу роль в композиції мовлення, формує активний словник дітей, більш диференційоване вживання слів відповідно до їх значеннями; діти оволодівають навичками словозміни і словотворення вдосконалюючи фонематичний слух та звукоутворення; гармонійно розвивається зв'язне мовлення, створює сприятливі умови для опанування дошкільником лексичним багатством української мови через розвиток у нього вмінь розуміти та вживати слова-ознаки .

Розвиток умінь комунікативного мовлення дозволяє гармонізувати взаємодію дитини з різними дорослими та однолітками, спрямовану на задоволення потреб у визнанні, підтримці, любові, активності, нових враженнях;

Описовий текст учить вживати звертання та етикетну лексику, вступаючи в розмову з кимсь (діалог); висловлювати прохання, вибачення, подяку, співчуття, радість, умовляння, доведення, відстоювання, припущення, описувати свої емоції і почуття.

Література:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А.М. Богуш. Друге видання, доповнене. К.: Видавничий Дім «Слово», с. 2011.

2. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. К.: УЗМН, 1997.

3. Ладиженська Т.О. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів. М.: Просвещение, 1975.

4. Ушакова О.С. Основные направления работы по развитию речи дошкольников. М.: Просвещение, 1994.

5. . Тихєєва Є. І. Розвиток мовлення дітей (раннього та дошкільного віку): посібник для вихователів дитячого садка під ред. Сохіна Ф.А. М.: Просвещение. 1981.

*Павлюк Тетяна,
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

ЗМІСТОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У Рівненському державному гуманітарному університеті здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 «Спеціальна освіта» за освітньо-професійною програмою «Спеціальна освіта. Логопедія».

Навички роботи з формування основ математики та здійснення математичного розвитку учнів з порушеннями мовлення майбутні логопеди отримують в процесі вивчення навчальної дисципліни «Спецметодика математики з основами математики», яка входить до обов'язкових компонент програми. Загальна кількість годин, які відводяться на вивчення дисципліни складає 150. Кількість кредитів – 5, модулів – 3, змістових модулів – 3.

Мета вивчення навчальної дисципліни – професійна підготовка здобувачів вищої освіти до організації роботи з навчання математики у дітей з порушеннями мовлення. Мета реалізується через завдання: ознайомлення з теоретичними питаннями математики; психолого-педагогічними основами навчання математики у дітей з порушеннями мовлення; формування у студентів загальнопедагогічних, професійних умінь і навичок; розкриття змісту, методів і форм роботи по навчанню дітей з порушеннями мовлення математики в різних спеціальних школах; озброєння методикою науково-методичної та науково-дослідної роботи з актуальних проблем курсу, умінням здійснювати діагностику математичного розвитку дітей з порушеннями мовлення.

У процесі вивчення дисципліни у здобувачів вищої освіти формуються такі компетентності:

– інтегральна: здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми у галузі спеціальної та інклюзивної освіти або у процесі професійної діяльності (корекційній навчально-виховній, навчально-реабілітаційній), що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

– загальні: здатність до продуктивного мислення; здатність до самостійного пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел, до вільного користування засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до виконання власних професійно-функціональних обов'язків: ідентифікувати, формулювати та розв'язувати проблеми, приймати

рішення і діяти відповідно до морально-етичних і правових норм; здатність до застосування знань і технологічних підходів до планування власної професійно-корекційної діяльності відповідно до порушень психофізичного розвитку та з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дитини.

– спеціальні: здатність оцінити структуру дефекту при психофізичних порушеннях (мовлення, інтелекту, функцій опорно-рухових та сенсорних систем); потенційні можливості розвитку різних сторін особистості кожної з категорії дітей з такими вадами; здатність виконувати корекційну навчально-виховну роботу з профілактики, подолання вад психофізичного розвитку дітей з психофізичними порушеннями (залежно від нозології) у навчально-виховному, реабілітаційному процесі незалежно від типу закладу і форми організації навчально-виховної діяльності; здатність до застосування знань і технологічних підходів до планування власної професійно-корекційної діяльності відповідно до порушень психофізичного розвитку та з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дитини; здатність налагоджувати продуктивну професійно-корекційну і навчально-реабілітаційну взаємодію, суб'єкт-суб'єктну комунікацію; здатність до здійснення індивідуального і диференційованого підходу у роботі з дітьми з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей (інклюзивна освіта); здатність до здійснення корекції мовленнєвих порушень, використовувати нетрадиційні методи роботи; здатність до застосування знань провідних гуманістичних теорій, концепцій, вчень щодо виховання і навчання осіб з обмеженими психофізичними можливостями; здатність відстоювати власні корекційно-педагогічні, навчально-реабілітаційні переконання, дотримуватись їх у житті та професійній діяльності.

Програма навчальної дисципліни включає наступну тематику:

Змістовий модуль 1. Спеціальна методика викладання математики як наукова та навчальна дисципліна: 1. Спеціальна методика викладання математики як педагогічна дисципліна. Особливості засвоєння математичних знань, умінь і навичок учнями допоміжної школи. 2. Навчальна програма з математики для допоміжної школи. 3. Принципи та методи навчання математики. Контроль та облік знань, умінь і навичок. 4. Урок математики у допоміжній школі. Типи уроків 5. Позакласна робота з математики. Зміст та завдання.

Змістовий модуль 2. Підготовка дітей з порушеннями мовлення до обчислювальної діяльності: 1. Пропедевтика навчання математики учнів із порушенням мовлення. 2. Методика вивчення геометричного матеріалу в допоміжній школі. 3. Методика розв'язання арифметичних задач. 4. Методика вивчення метричної системи мір та дії з числами, отриманими при вимірюванні.

Змістовий модуль 3. Методика вивчення концентрів, тисяч, дробів та багатоцифрових чисел в допоміжній школі та труднощі, яких зазнають учні з порушеннями мовлення: 1. Методика вивчення першого концентра. 2. Методика вивчення другого концентра. 3. Методика вивчення третього концентра. 4. Методика вивчення першої тисячі та багатоцифрових чисел. 5. Методика вивчення дробів та відсотків.

У процесі викладання дисципліни застосовуються різноманітні методи, прийоми, засоби навчання та форми подачі нового матеріалу. Зокрема, словесний метод (лекція, дискусія, співбесіда тощо); практичний метод (лабораторні та практичні заняття); наочний метод (метод ілюстрацій і метод демонстрацій); робота з навчально-методичною літературою (конспектування, тезування, анування, рецензування, складання реферату); відеометод у сполученні з новітніми інформаційними технологіями та комп'ютерними засобами навчання (дистанційні, мультимедійні, веб-орієнтовані тощо); самостійна робота (розв'язання завдань); індивідуальна науково-дослідна робота.

Методичне забезпечення складає: опорні конспекти лекцій, методичні розробки до проведення семінарських і практичних занять, навчальні посібники, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни, нормативні документи, ілюстративні матеріали, навчальні відеофільми, реєстр методичних вказівок, планів семінарських занять, відео-аудіо-матеріалів, плакатів тощо.

Методи оцінювання та засоби діагностики результатів навчання: усне або письмове опитування; тестування; реферати; презентації результатів виконаних завдань та досліджень; захист лабораторних і практичних робіт; екзамен.

Отже, змістово-організаційні засади передбачають систематичну та цілеспрямовану роботу зі здобувачами в напрямку зростання їх математичної компетентності зокрема та професійної компетентності загалом. Тематика занять охоплює весь курс математики в спеціальній школі та дозволяє майбутнім логопедам опанувати необхідні знання, уміння і навички для здійснення навчання математики школярів з порушеннями мовлення.

Література:

1. Богданович М. В., Козак М. В. Методика викладання математики в початкових класах: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2001. 368 с.
2. Гаврилов О. В., Ляшенко О. М. Спеціальна методика математики : підручник. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2014. 420 с.
3. Павлюк Т. О. “Методичні рекомендації до виконання практичних і лабораторних робіт та завдань для самостійної роботи з навчальної дисципліни

“Спецметодика математики з основами математики”: метод. посіб. для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 “Спеціальна освіта”. Рівне: РВВ РДГУ, 2020. 96 с.

*Павлюк Тетяна,
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.
Данчук Ольга,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВПРОВАДЖЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ

В сучасних умовах особливої уваги набуває проблема адаптації дітей з порушеннями мовлення в соціальний колектив. Інклюзивна форма навчання дає можливість оптимальної організації опанування знань, умінь та навичок дітей дошкільного віку з різними освітніми потребами (Колупаєва, 2012).

Мовленнєві вади гіперактивних дітей проявляються у всіх видах мовлення (зовнішньому, внутрішньому та писемному мовленні). Особливостями порушення усного мовлення виступають 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 (Рібцун, 2010).

Тому ми розробили корекційно-розвивальна програма з розвитку усного мовлення, комунікативних вмінь та формування навичок позитивного спілкування.

Мета програми: корекція недоліків мови; розвиток фонематичного слуху і сприйняття; розвиток усного мовлення; збагачення словникового запасу; розвиток пізнавальних процесів: мислення, пам'ять, увага, уява; розвиток комунікативних навичок спілкування; створення у дошкільнят позитивного емоційного настрою; формувати вміння звільнитися від напруження, скутості; виховання співчутливості, доброзичливості, взаємодопомоги та інших позитивних рис характеру.

Завдання корекційно-розвивальної програми:

- розширення словникового запасу;
- формування узагальнюючих понять;
- формування правильної вимови звуків;
- розвиток фонематичного слуху й сприйняття;
- контроль за виразністю мовлення;
- формування зв'язного мовлення;
- забезпечити успішну адаптацію дітей в групі;
- розвивати вміння розуміти власний емоційний стан та емоційний стан оточуючих;
- розвивати позитивне ставлення дітей до однолітків, дружні стосунки між ними;

Організація занять: заняття проводяться в підгрупах один раз на тиждень. Тривалість заняття 25-30 хвилин.

Кількість занять: 10 (5 годин).

Структура занять: вступна частина (привітання, створення позитивно-емоційної атмосфери, налаштування на роботу); основна частина (ігри на розвиток мовлення, ігри-перевтілення або ігри-бесіди з обговоренням та аналізом ситуації; етичні казки, ігри з елементами малюнкової терапії, музичної терапії); заключна частина (рефлексія заняття, прощання).

Після проведення корекційно-розвивальної роботи, ми постаралися на контрольному етапі експерименту виявити динаміку розвитку мовлення гіперактивних дітей-логопатів і порівняли результати експерименту до і після проведення формувального етапу.

Повторне дослідження ми проводили за допомогою методик О. І. Денисової та за методиками Р. В. Павелківа і О. П. Цигипало «Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу».

Таким чином, ми маємо кращі результати, ніж до проведення формувального етапу щодо рівня мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях. Високий рівень зріс на 5,3%, достатній рівень – на 15,7%, середній – на 10,6%, а низький рівень знизився на 31,6%.

Рівень довільного спілкування: високий рівень зріс на 5,3%, достатній рівень підвищився на 47,3%, середній зменшився на 31,6%, а низького рівня не виявлено.

Також корекційно-розвивальна програма вплинула на рівень розвитку фонематичного слуху. Дуже високий рівень зріс на 21,1%; високий – на 5,2%; середній знизився на 21,1% за рахунок того, що збільшились високий і дуже високий рівні; низький рівень становить однакову кількість (15,8%); дуже низький становить 0%.

Покращився стан граматичної правильності мовлення, після формувального етапу дуже високий рівень зріс на 10,5%, високий рівень

підвищився на 5,3%, середній – залишились на рівні як у експериментальній групі, так і у контрольній, низький рівень знизився на 15,8%, дуже низького рівня не виявлено.

Ще один позитивний результат ми отримали внаслідок повторного дослідження розвитку зв'язного мовлення дітей. Дуже високий рівень зріс на 5,3%, високий рівень підвищився на 10,5%, середній – зменшився на 10,6%, низький рівень залишився на рівні, дуже низький рівень не зафіксовано.

Отже, розроблена нами корекційна програма розвитку мовлення, яку ми апробували в умовах інклюзивної групи, виявилася ефективною для розвитку мовлення гіперактивних дітей-логопатів.

Література:

1. Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: «А. С. К.», 2012. 308 с.

2. Рібцун Ю. В. Гіперактивна дитина. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : [навч.-метод. посіб. у 9 кн.] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX», 2010. Книга 7. 36 с.

Павлюк Тетяна,

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Кирилюк Вікторія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-РУХОВИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Сучасний стан модернізації спеціальної освіти в Україні характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного, фізичного і мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо.

Виховання мовленнєвої культури дітей дошкільного віку складає мету дошкільної лінгводидактики, можливості для реалізації якої з'являються в п'ять-сім років. У той же час проблема формування мовленнєво-рухових навичок у дошкільників з порушеннями мовлення знаходиться ще й у царині досліджень логопедів та вчених суміжних галузей.

Так, проблема вивчення складових мовлення є предметом досліджень у лінгвістиці, психолінгвістиці (В. Артемов, В. Бельтюков, Л. Блохіна, Л. Бондарко, О. Бризгунова, І. Зимня, О. Ісеніна, М. Красногорський,

М. Трубецький, С. Цейтлін) та в логопедії (О. Архипова, Л. Белякова, О. Лаврова, Л. Лопатіна, І. Поварова, Л. Позднякова, А. Чернопольська, Г. Чиркіна).

Відхилення в розвитку мови відбиваються на формуванні всієї життєдіяльності дитини. Зв'язок формування мовлення та рухових навичок у дошкільників є предметом досліджень вчених упродовж останніх років (А. Савицький, В. Синьов, І. Мартиненко, Т. Нагородня, М. Шеремет).

Педагоги і психологи в галузі дошкільної та спеціальної освіти виходять з того, що в закладах дошкільної освіти загального розвитку та з інклюзивною формою навчання повинні проводитися заняття, які б давали дітям з порушеннями мовлення знання з культури мови і допомагали б їм оволодівати комунікативними вміннями. Водночас має здійснюватися формування мовленнєво-рухових навичок у дошкільників з порушеннями мовлення.

Вчені М. Шеремет, І. Мартиненко наголошують на своєчасній діагностиці сформованості мовленнєво-рухових навичок у дошкільників з порушеннями мовлення, що в свою чергу дозволяє розробити адекватні методи роботи з дітьми, які включають взаємодію педагогів закладу дошкільної освіти (вихователів, психологів, муз. керівників, фіз.інструкторів, логопедів) та батьків (Шеремет, Мартиненко, 2017).

Таким чином, проблема формування мовленнєво-рухових навичок у дошкільників з порушеннями мовлення є гостро актуальною і активно досліджується сучасними вченими. Аналіз літературної бази дозволяє засвідчити, що чим раніше буде впроваджено корекційну програму з розвитку мовленнєво-рухових навичок у дітей з порушеннями мовлення, тим краще. Робота має проводитися в тісній співпраці учасників освітнього процесу: дітей, батьків та педагогів, які працюють в закладі дошкільної освіти.

Література:

1. Рау Є.Ф. Виховання правильної вимови у дітей. Навчальний підручник. Суми: Друк. 2016. с. 58-64.
2. Савицький А. М., Нагородня Т. В. Формування мовленнєво-рухової діяльності у дітей старшого дошкільного віку з алалією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 17. с. 221-225.
3. Філічева Т.Б., Н.А. Чевелева, Г.В. Чіркїна. Основи логопедії. Науковий часопис. Львів: Літера. 2019. с. 9-17
4. Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Хрестоматія з логопедії. Історичні аспекти. Дизартрія: навч. посібник. Київ: Буква. 2017. с.80-86.

Павлюк Тетяна
к. пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та
корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Ковалик Клавдія
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ДИСЛАЛІЄЮ

Організація виховання і навчання дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями в системі спеціальної освіти є досить важливою і актуальною, оскільки щороку зростає чисельність таких дітей.

Порушення мовлення носять різноманітний характер залежно від локалізації функції, що постраждала, від ступеня тяжкості, від часу ураження, від вираженості вторинних відхилень, які є наслідком основного дефекту. Одним із найбільш розповсюджених дефектів вимови є дислалія. На сучасному етапі в логопедії термін «дислалія» трактується як порушення звуковимови у дітей із нормальним слухом і збереженою іннервацією мовленнєвого апарату.

Дислалія проявляється в неправильному звуковому (фонемному) оформленні мовлення: в зіпсованій (ненормованій) вимові звуків, в замінах звуків чи їх змішуванні. Дефект може бути обумовлений тим, що у дитини не повністю сформувалась артикуляційна база або неправильно сформувались артикуляційні позиції, внаслідок чого спостерігаються ненормовані звуки.

У працях (К. Беккер, Л. Волкова, М. Совак, М. Хватцев, О. Токарева, О. Правдіна, Ф. Рау, М. Александровська, Р. Левіна, М. Хватцев, М. Савченко, М. Фомічова, М. Шеремет та ін.) обґрунтовані наукові концептуальні підходи до класифікацій, механізмів і патогенезу дислалії.

Залежно від характеру і причин, що обумовлюють порушення звуковимови, виділяють дві основні форми дислалії: механічну (органічну) і функціональну. У вітчизняній і зарубіжній літературі розглядають також сенсорну і моторну дислалію, враховуючи, які психофізіологічні механізми, що беруть участь у здійсненні мовленнєвих процесів, порушені. Такий поділ дислалії спрямовує увагу на механізм, корекція якого має бути здійснена.

Класифікація дислалії спирається на сукупність критеріїв різних дисциплін, які вивчають мовлення. Водночас для логопедії, як педагогічної галузі знань, важливим є виділення таких ознак порушення, які є істотними саме для логопедичного впливу, тобто врахування того, якою є вада – фонематичною чи фонетичною. Відповідно до запропонованих критеріїв

виділяють три основні форми дислалії: акустико-фонематичну, артикуляторно-фонематичну, артикуляторно-фонетичну.

Отже, реформування системи дошкільної освіти зумовлює необхідність удосконалення теоретико-методологічних засад у логопедичній роботі з дітьми з дислалією. Своєчасне виявлення дефектів звуковимови і їх виправлення є обов'язковим елементом усього комплексу роботи з розвитку мовлення. Основною метою логопедичного впливу при дислалії є формування умінь і навичок правильного відтворення звуків мови.

Література:

1. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. № 21. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 226–230.

2. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навчальний посібник. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 160 с.

Павлюк Тетяна,

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Кутянська Соломія

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРО ФОРМУ І ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЛОГІЧНИХ БЛОКІВ З. ДЬСНЕСА

Формування елементарних математичних уявлень у старших дошкільників – важлива складова їхнього розумового розвитку, один з важливих напрямів у підготовці дітей до навчання в школі. Завдання навчання дітей первинних математичних знань і вмінь полягає в тому, щоб виокремити найбільш суттєві з них, які забезпечували б загальний розвиток здібностей до самостійного знаходження зв'язків у засвоєваних знаннях і вміннях.

Пізнання оточуючого світу дитиною дошкільного віку є неможливим без осягнення нею основних властивостей предметів. Все, що оточує дитину, має визначені параметри, які впливають на її свідомість. Тому наочно-сенсорне сприйняття та їх усвідомлення є важливим етапом у формуванні математичної компетентності дітей дошкільного віку. Таким чином, ознайомлення дітей з формами та геометричними фігурами є важливим на кожному етапі дошкільного дитинства.

У системі геометричних фігур сконцентровано узагальнений досвід сенсорної діяльності людей. Форма сприймається зорово та шляхом дотику. Ознайомлення дітей з формою предметів завжди було в центрі уваги психологів, педагогів і методистів минулого й сьогодення.

Так, Я. А. Коменський у «Материнська школа» вперше дав оцінку ролі почуттєвого досвіду в розвитку дитини і вказує на необхідність ознайомлення дітей до школи з різними геометричними фігурами. Ф. Песталоцці в книзі «Абетка зорового сприйняття» підкреслює важливість почуттєвого досвіду дитини в оволодінні рахунком, числом і загалі в орієнтуванні в навколишньому світі. Ф. Фребель у роботі «Дарунки» припускає ознайомлення дітей з формою, величиною, кольором та іншими якостями предмета.

Сучасні вчені (Л. Баранюк, Т. Степанова, К. Щербакова) наголошують на необхідності використання інноваційних засобів навчання для формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про форму і геометричні фігури. Одним із таких авторських розвивальних засобів є ігри з логічними блоками.

Ідея подібних блоків була висунена відомим психологом Л. Виготським. «Логічні блоки Дьенеша» розробив угорський психолог і математик З. Дьенеш для навчання дітей 4-6 років. Ці блоки названі логічними, тому, що вони дозволяють моделювати різні логічні структури і розв'язувати логічні задачі за допомогою спеціально створених конкретних ситуацій.

Комплект складається з 48 дерев'яних або пластмасових блоків. Кожен блок має чотири властивості, тобто є носієм чотирьох властивостей, якими він повністю визначається: формою, кольором, величиною і товщиною. Є чотири форми: круг, квадрат, трикутник, прямокутник; три кольори: червоний, синій, жовтий; дві величини: великий і малий і дві товщини: товстий і тонкий. Це так званий «просторовий варіант» дидактичного матеріалу.

Широкі можливості для примінення в навчанні дошкільників має і «плоский варіант» блоків, комплект складається з 24 фігур, зображених на аркуші цупкого паперу. Діти вирізають їх. Кожна з фігур визначається трьома властивостями: формою (круг, квадрат, трикутник, прямокутник); кольором: червоний, синій, жовтий; величиною: великий, маленький. Товщиною фігури не визначаються (вона у всіх одна і та ж).

Ігри з блоками Дьенеша на наочній основі знайомлять дітей з формою, кольором та розміром об'єкта, з елементарними математичними уявленнями. Вправи з цим матеріалом розвивають у дітей логічне та аналітичне мислення (аналіз, порівняння, класифікацію, узагальнення), творче мислення, а також пам'ять, увагу, уяву.

Ігри з блоками Дьенеша сприяють розвитку довільності (уміння грати за правилами та виконувати інструкції), наочно-образного мислення, активного

словника, пізнавальної активності, ігрової діяльності, мови, уваги, навичок спілкування і партнерства, сформованості сенсорних еталонів кольору, розміру та форми, сприйняття, комбінаторних здібностей. необхідних для шкільного навчання навичок, абстрактного мислення, сенсомоторної координації.

Логічні блоки являють собою еталони форми – геометричні фігури (коло, квадрат, рівносторонній трикутник, прямокутник) і є прекрасним засобом ознайомлення старших дошкільників з формами предметів і геометричними фігурами.

Отже, розвиток логіко-математичних компетентностей у старших дошкільників буде значно швидше здійснюватися при умові використання різноманітних ігрових технологій, зокрема логічних блоків З. Дьенеша.

Література:

2. Баранюк Л. К. Формування уявлень про форми та геометричні фігури дітей старшого дошкільного віку. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: комплексний підхід: збірник наукових праць* / за заг. редакцією В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир, 2019. С. 121-123.

3. Мамон В. Г., Яблонська І. Я., Половець А. Л. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кьюзенера та блоків Дьенеша. *Дошкільний навчальний заклад*. 2009. №3. С. 21-27.

4. Степанова Т. М. Навчаємо математики: формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2014. 112с.

5. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики в дошкільників: навч. посібник. Київ: Вид-во Європейського університету. 2011. 262 с.

Павлюк Тетяна

к. пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Мельничук Дарина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку є особливою областю пізнання, в якій за умови послідовного навчання можна

цілеспрямовано формувати математичне мислення, покращувати розумовий розвиток дитини.

Питання змісту і методів математичного розвитку дітей дошкільного віку, арифметики і формування уявлень про розміри і виміри, про час і простір розглядали у своїх педагогічних працях Я.А. Коменський, М.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, Ф.Ф. Фребель, Л.М. Толстой та інші. Так, Я.А. Коменський у книжці «Материнська школа» рекомендує до школи навчати дитину рахунку у межах двадцяти, вмінню розрізняти числа більші-менші, парні-непарні, порівнювати предмети за розмірами, впізнавати і називати деякі геометричні фігури, користуватися в практичній діяльності такими мірами, як дюйм, п'ядь, крок, фунт.

Перші методичні посібники з методики навчання дошкільників математики, як правило, були адресовані одночасно батькам і вихователям. Так, на основі висновків практичної роботи з дітьми в сімейній обстановці був виданий методичний посібник В.А. Кемниць «Математика в дитячому садку». Основними методами роботи з дітьми автор вважав бесіди, практичні вправи, ігри. Він пропонував ознайомити дітей з такими поняттями, як «один», «багато», «декілька», «пара», «більше», «менше», «стільки ж», «рівний», «такий самий». Основним завданням він вважав вивчення чисел від 1 до 10 і дій з ними. Однак Є.І. Тихеева, Л.К. Шлегер та інші зазначили, що процес формування числових уявлень у дітей складний і тому треба цілеспрямовано навчати їх лічбі. Провідним засобом навчання дітей лічбі визнавалася гра. Вважалося, що у своїй діяльності, грі дитина намагається втілити те, чим вона живе в цей момент.

Г. М. Леушина ввела в практику роботи дитячих садків теоретико-множинний підхід. Подальші наукові дослідження проводили в напрямку збагачення форм, засобів та методів роботи з дітьми.

Аналіз досліджень сучасних вчених (Н. А. Глузман, Т. М. Степанова, К. Й. Щербакова) дає можливість зрозуміти, що головне завдання педагога в різних формах роботи з дітьми – домогтися, щоб дитина розуміла сутність явищ. Якщо дорослий досить повно не розкриває зміст даних понять, не допоможе зробити правильні узагальнення, з'ясувати суттєві ознаки предметів і явищ, то у дітей формуються невірні математичні уявлення. Під час занять і ігор дитина повинна проявляти якнайбільше активності, міркувати, робити «відкриття», висловлювати свою думку, не боячись при цьому помилитися. І кожна помилкова відповідь має розглядатися не як невдача, а як пошук правильного рішення.

Сучасні програми розвитку дітей дошкільного віку ставлять ряд вимог до формування елементарних математичних уявлень:

– спрямованість засвоюваного дітьми математичного змісту на розвиток їх пізнавально-творчих здібностей і в аспекті залучення до людської культури;

– використовуються ті технології розвитку математичних уявлень у дітей, які реалізують виховну, розвиваючу спрямованість навчання і активність навчання;

– найважливіша умова розвитку, насамперед, полягає в організації збагаченого предметно-ігрового середовища (ефективні розвиваючі ігри, навчально-ігрові посібники та матеріали);

– проектування і конструювання процесу розвитку математичних уявлень здійснюється на діагностичній основі.

Отже, проблема формування у дітей дошкільного віку елементарних математичних уявлень розглядалася педагогами минулого і активно досліджується сучасними вченими. Навчання дітей елементам математики має систематично здійснюватися на заняттях з математики в закладах дошкільної освіти педагогами на домашніх умовах батьками.

Робота з формування у дошкільнят елементарних математичних уявлень – важлива частина їх загальної підготовки до школи. Увагу до цієї роботи потрібно приділяти з другої молодшої групи. Насамперед знайомити дітей зі способами встановлення кількісних і просторових відносин між предметами реального світу. Формувати у дитини уявлення про основні величини, про найпростіші геометричні фігури, про орієнтування в просторі, про тривалість деяких часових відрізків (день, ніч, місяць), кількісне уявлення.

Література:

1. Глузман Н. А. Історичний аналіз розвитку початкової математичної освіти та методики її викладання в Україні: навч. посіб. Ялта : РВВ КГУ, 2009. 101 с.

2. Павлюк Т. О. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: навч.-метод. посіб. Рівне: О. Зень, 2016. 120 с.

3. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 264 с.

4. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дошкільників : навч. посіб. Київ: Вид-во Європейського університету, 2011. 262 с.

Павлюк Тетяна

к. пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Петришина Наталія

НЕБИЛИЦІ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЕЛЕМЕНТІВ МАТЕМАТИКИ

Головною метою системи освіти є підготовка молодого покоління до активного життя в умовах соціуму, що постійно змінюється. Важливим етапом є формування математичної компетентності. У сучасній освіті залишається актуальним питанням, як за допомогою небилиць сформувати математичну компетентність у старших дошкільників.

Проблема математичного розвитку дітей на сучасному етапі дошкільного дитинства набуває все більшого значення. Це пояснюється позитивним впливом цього процесу на розвиток психічних функцій дитини, на вирішення загальних завдань усебічного гармонійного розвитку особистості в дитячому віці.

Математика володіє унікальним розвиваючим ефектом. Формування математичної компетентності сприяє розвитку пам'яті, мовлення, уяви, емоцій, формує наполегливість, терпіння, творчий потенціал особистості дитини.

Поняття «математична компетентність» включає розумну внутрішню побудову судження міркування; добирати під час висловлювання істині судження; уміння висловлюватися, спираючись на логічні операції (Татарінова, 2004).

Як вказують результати досліджень (Л. С. Славіна, А. А. Столяр, Г. І. Щукіна, Н. Г. Білоус), система навчання, що склалася на даному етапі розвитку освіти в закладах дошкільної освіти, недостатньо зорієнтована на розвиток пізнавальних інтересів та інтелектуальних умінь дітей у процесі вивчення математики.

В українській системі виховання споконвіку використовували фольклорні тексти, які є справжнім джерелом людської мудрості, виразником народного світогляду, скарбницею національної духовності. Значну її частину становить дитячий фольклор.

Дитячий фольклор – це сукупність зразків усної народної творчості, яка складається із класичних та сучасних фольклорних форм і функціонує у дитячому середовищі.

Нараховується чимало уснопоетичних творів для дітей, події в яких нереальні з погляду здорового глузду, всі дії – цілковита логічна помилка. Такі твори називаються небилицями.

Небилиці – це невеликі оповідання про те, чого насправді немає і не може бути. Вони як літературний жанр наявні в літературі кожного народу, їх особливістю є жарт, неправдоподібність, гумор (Яловська, 2017).

Своїм культурним й історичним корінням небилиці сягають глибокої давнини, ще наші предки виявляли свою фантазію і вигадували небилиці, передаючи їх з вуст в уста. Цей вид фольклору існує в народі ще з незапам'ятних часів, а усна народна творчість зберігає лише найліпше.

Відтоді, коли з'явилися небилиці, минуло чимало років, але вони і донині не втратили своєї актуальності.

Небилиця – невелике оповідання розважального змісту, комізм якого будується на дотепно скомпонованих алогізмах і каламбурі. Алогізм – це щось позбавлене глузду. А каламбур – дотепна гра слів. Іноді вона має форм розмовного вірша. Прийоми творення комічного і небилиці дали підстави для народних назв «побреженька», «нісенітниця» (Гром'як, Ковалів, 1997).

Нісенітниця (за В. Жайворонком) – щось безглузде, нерозумне, без усякого змісту; дурниця (звідси вислів «плести (верзти, городити) нісенітницю!»); народ використовує цю можливість для творення жартівливих висловів-примовок (найчастіше з приводу сказаного безглуздя), наприклад : «Аж на небі чути, як мухи кашляють», «Буває, що й ведмідь літає (що й муха чхає)», «Грім рака вбив», «На догад, Грицю Василем діло», «Сало здір покусало», «Химині кури, Мотрині яйця»; багато примовок цього типу мають внутрішнє римування ; «Хапало в хапиці, хапиця – по пиці», «Торох , роди, Боже, горох», «Стень-телен, я ваш надовбень» (Жайворонк, 2006).

Небилиці – не просто розважальні історії, вони слугують цілком визначеним, серйозним цілям і допомагають формувати особистість дитини.

Педагогічна цінність небилиць полягає в тому, що по-перше, це спосіб розвитку математичного мислення дошкільника, дуже цікавий і захопливий, по-друге – це гра. Це особливі логіко-математичні ігри, де дітям весело.

Небилиці призначені для дітей, які вже мають достатній життєвий досвід, щоб відчути парадоксальність описуваної ситуації.

Отже, на заняттях з пріоритетом логіко-математичного розвитку математики небилиці виступають потужним джерелом розвитку логічного мислення дошкільників. Вони є значною частиною дитячого фольклору і відображають мудрості поколінь.

Література:

1. Жайворонк В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. Київ: Довіра, 2006. С. 399.

2. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р. Педагогіка українського дошкільця: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., які навч. за спец. «Дошкільнє виховання»: У 2 ч. Ч. 1. Київ: Вища шк., 2006. 302 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та інші. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
4. Любій малечі про неправдиві речі / упорядник О. О. Яловська. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 200 с.
5. Татарінова С. О. Логіко-математична компетентність дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах*: зб. наук. праць. Херсон, 2004. С. 59-61.

Павлюк Тетяна,
*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Стельмах Ірина*
*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ПРО МНОЖИНУ

Ранній вік є одним із ключових у житті дитини. За цей час відбуваються найважливіші зміни в психолого-педагогічному розвитку малюка. Цей період знаменується появою фундаментальних життєвих надбань: ходіння, предметної діяльності, мовлення. Завдяки вільному пересуванню дитина вступає в час самостійної взаємодії із зовнішнім світом, зростають пізнавальні можливості дитини. Провідною діяльністю дитини раннього віку виступає предметно-маніпулятивна діяльність, що має ігрове забарвлення. Предметно-маніпулятивна діяльність здійснюється на основі предметних дій. Це дає змогу сформуванню у дітей раннього віку початкові математичні уявлення про множину.

Щербакова К.Й зазначає, що у ранньому віці у дітей накопичуються уявлення про сукупності, що складаються з однорідних предметів, звуків, рухів. Ці уявлення поступово узагальнюються і уточнюються. Так, дитина в один рік шість місяців правильно розрізняє одиницю і множину предметів (Щербакова, 2011).

Проте сприйняття і відтворення множин дітьми раннього віку на відмінну від сприйняття їх старшими дошкільниками має ряд особливостей. Уявлення про множину у дітей раннього віку дуже неточне, як правило, множина не має чітких меж і в ній не виділяються окремі елементи. На цій підставі можна зробити висновок про необхідність формування у дітей раннього віку уявлень

про множину як структурно-замкнену єдність і навчити бачити та чітко сприймати кожен елемент множини.

На думку вчених (Г.М. Леушина, Н.М. Макляк, Г.С. Костюк), діти до трьох років уже сприймають множину у її межах, однак чіткого сприйняття всіх елементів множини ще немає, бо вони не вміють стежити за кожним елементом множини. Так, сприймаючи множину, дитина раннього віку не помічає, коли з п'яти іграшок забрати одну чи дві з кінця множини. Вона помічає зміну кількості ігрових об'єктів лише тоді, коли зникає більша їх частина.

Вчені підкреслюють, що чим менші діти, тим більший вплив на позначення кількості має просторова ознака:

– по-перше, при порівнянні двох однакових множин часто множина, елементи якої займають більшу площу, діти оцінюють як множину з більшою кількістю елементів. І навпаки – множина, елементи якою займають меншу площу (коли предмети розміщені близько один до одного), оцінюють як множину з меншою кількістю елементів;

– по-друге, на правильність відтворення множини по кількості впливає форма розміщення елементів множини в просторі. Діти впевненіше і правильніше відтворюють множину, елементи якої розміщені в рядок, чим множину, елементи якої розміщені по колу, контуру квадрата і т.д. (Щербакова, 2011).

Отже, проблема формування уявлень у дітей раннього віку про множину у психолого-педагогічній літературі розкривається досить широко. Дослідження вчених засвідчили, що уявлення про множину у дітей раннього віку дуже неточні, як правило, множина не має чітких меж і в ній не виділяються окремі елементи.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Павлюк Т. О. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: навч.-метод. посіб. Рівне: О. Зень, 2016. 120 с.
3. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дошкільників: навч. посіб. Київ: Вид-во Європейського університету, 2011. 262 с.

Павлюк Тетяна,
*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Ходоровська Ірина*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІЧИЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТФІЛЬМІВ

Провідне завдання логіко-математичного розвитку дитини старшого дошкільного віку – гарантувати продуктивне мислення на основі емоцій, почуттів та дій, забезпечувати накопичення пізнавального досвіду дитини.

Брежнева О. зазначає, що основне місце в математичному розвитку дитини старшого дошкільного віку повинно належати сенсорно-пізнавальній діяльності з опорою на наочно-образне та наочно-дійове мислення вихованця, яке є провідним в дошкільному віці. Тому ефективним є створення умов під час пізнавальної активності, які потребують задіювати різні аналізатори. Застосування мультимедійних технологій і є однією із умов, яка реалізує дані потреби дитини дошкільного віку для гармонійного розвитку, а саме математичного (Брежнева, 2019). Лічильна діяльність є провідною математичною діяльністю до знайомства з обчислювальною, що зумовлює пошук інноваційних технологій та засобів освітньої діяльності.

В наш час застосування засобів мультимедіа в процесі формування у старших дошкільників лічильних умінь та навичок є досить актуальним, адже саме вони роблять освітній процес цікавішим та продуктивнішим. Це є одним із способів оновлення змісту освіти, який відповідає вимогам сьогодення. Мета мультимедійних засобів – не звільнити вихователя від освітнього процесу, а навпаки допомогти дитині зрозуміти і якісно засвоїти матеріал, розвинути свої здібності з допомогою різних аналізаторів, сприйняти світ в цілому, з усіх сторін повністю, стимулювати ініціативу.

Значний науковий інтерес для нашого дослідження має використання мультфільмів. О. Булик, О. Васильєва, Ю. Глінчук, Т. Коваленко доводять не тільки можливості мультфільмів, а й особливе місце їх у встановленні особистості та розвитку інтелекту дитини дошкільного віку. Т. Павлюк у своїх дослідженнях стверджує, що мультфільми у процесі навчання лічби, є важливим засобом, який робить процес навчання цікавішим, простішим та швидшим, а засвоєння знань – глибокими (Павлюк, 2010).

В дослідженнях Т. Кузнецової зазначено, що мультфільм має в собі особливе поєднання звуку, тексту, відео та зображення, яке має підсилюючий ефект процесу навчання. Мультфільм здійснює одночасний вплив на слух та зір – найважливіші органи сприймання, які разом сприяють кращому засвоєнню матеріалу у дітей дошкільного віку під час формування лічильних умінь та навичок (Кузнецова, 2013).

Аналіз освітнього процесу засвідчив, що мультфільми не є популярними в процесі навчання дітей дошкільного віку і не використовуються так часто з навчальною метою, як з розважальною, хоч і мають великі можливості. Причиною цього є недооцінення працівниками закладів дошкільної освіти навчальних можливостей мультфільмів, а також відсутність методики їх використання під час формування лічильних умінь та навичок.

Дослідження обраної теми ми проводили у ЗДО №8 «Веселка» м. Сарни з вихованцями старших груп (50 осіб), вихователями та батьками. Під час діагностики дітей старшого дошкільного віку щодо сформованості лічильних умінь та навичок, був виявлений не достатньо високий рівень, що зумовило пошук ефективних шляхів вирішення проблеми. З цією метою нами було розроблено педагогічні умови формування лічильних умінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку: використання мультфільмів в процесі формування лічильних умінь та навичок дітей старшого дошкільного віку; використання екранізації казок в процесі формування лічильних умінь та навичок дітей дошкільного віку; налагодження співпраці з батьками та розробка рекомендацій використання мультфільмів в домашніх умовах з навчальною метою.

Результати впровадження мультфільмів як засобу навчання були помітні вже на наступних заняттях: діти, які мали низькі показники сформованості лічильних умінь та навичок, відчували впевненість в діях при лічбі, почали проявляти активність на заняттях, помилок ставало все менше, а процес лічби для них ставав все цікавішим. Робота з батьками також покращила результати цього процесу.

Результати дослідження засвідчили, що мультфільм є ефективним засобом, що підвищує рівень сформованості лічильних умінь та навичок дошкільників.

Отже, мультфільм – це дійсно чудодійний феномен у житті дитини, який завжди поряд з грою та казкою. Медіатекст мультфільму є найближчим для сприймання дитини: мова яскрава, проста і водночас динамічна, вона захоплює, зацікавлює, доступно розповідає. Використання мультфільмів, як засобу формування лічильних умінь та навичок дітей старшого дошкільного віку дає можливість зробити цей процес цікавим, корисним та розвивальним, а засвоєнні знання – глибокими.

Література:

1. Брежнева О. Вивчаємо цифри та числа за програмою «Впевнений старт». *Вихователь – методист дошкільного закладу*. №3, 2019.
2. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами,

батьками та громадськістю: тематичний збірник праць / упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. Рівне: РОІППО, 2015. 85 с.

3. Кузнецова Т. Ф. Використання мультимедійних презентацій та відеоматеріалів на уроках у початкових. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1 (41). С. 176–181.

4. Павлюк Т. Використання комп'ютерних технологій у практиці роботи дошкільних навчальних закладів України. *Вісник інституту розвитку дитини*. 2010. № 9. С. 140.

Павлюк Тетяна

к. пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Юсенко Наталія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні дослідження феномену дитинства посилили увагу вчених до проблеми пізнання дитиною простору, взаємодію з ними та особливості її самовідчуттів у процесі їх пізнання (В. Бондар, В. Кудрявцев, Є. Субботський та ін.). Дослідженнями Б. Ананьєва, Л. Венгера, О. Запорожця, П. Лесгафта, Г. Люблінської, В. Моргуна, М. Поддякова, О. Усової встановлено, що вміння орієнтуватись у навколишньому, виокремлювати і засвоювати найбільш суттєві моменти дійсності є необхідною умовою оволодіння різними видами діяльності.

Охоплюючи всі сфери взаємодії дитини з довкіллям, орієнтування просторі створює умови для її всебічного розвитку, зокрема, формування світогляду, самосвідомості і тому є важливою умовою процесу соціалізації. Розвиток навичок орієнтування в просторі відбувається протягом усього дошкільного 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.

Теоретичний аналіз загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми дав змогу з'ясувати, що орієнтування в просторі являє собою складну пізнавальну діяльність, у якій беруть участь такі психічні функції, як сприйняття, мислення, пам'ять. Просторове орієнтування

здійснюється на основі безпосереднього сприйняття простору й словесного позначення просторових категорій (місця розташування, віддаленості, просторових відносин між предметами).

Вчені виділяють наступні напрями формування навичок просторового орієнтування: орієнтування на собі, від себе, щодо предмета, за схемою. Виділені напрями було покладено в основу педагогічного вивчення наявного стану сформованості навичок просторового орієнтування.

Експериментальна робота проводилася в закладі дошкільної освіти «Ясла-садок «Сонечко» с. Острожець Рівненської області з дітьми молодшої групи у кількості 23 особи. Метою проведеного обстеження було вивчення просторових уявлень молодших дошкільників. Організація обстеження проводилась у індивідуальній формі. Наведемо хід обстеження:

1. Орієнтація на власному тілі (на собі).

Завдання: а) покажи де в тебе голова, спина, живіт, ноги; б) візьми кубик у праву руку; в) тупни лівою ногою.

2. Орієнтування відносно схеми власного тіла (від себе).

Завдання: а) гра «Регулювальник»: покажи прапорцем направо, наліво, вгору, вниз; б) покоти машинку вперед, назад, ліворуч, праворуч; в) які іграшки стоять перед тобою, позаду, зліва, справа.

3. Орієнтування щодо предмета.

Завдання: а) постав собачку перед будиночком, а дерево позаду будиночка; б) постав машинку ліворуч від будинку; в) що стоїть справа від дверей (вікна, столу)

4. Орієнтування в мікропросторі (на аркуші паперу)

Завдання: а) розклади малюнки: квітку у правий верхній кут, бджілку у лівий нижній, зайчика у лівий верхній, морквинку у правий нижній, з'єднай лініями, що кому підходить, посередині постав сонечко; б) виклади кружечки вгорі аркуша, а квадратики внизу; в) постав сині фігури зліва, червоні справа, а жовті – посередині аркуша.

5. Орієнтування в приміщенні.

Завдання: а) розкажи, де у вашій групі стоїть акваріум, де куточок усамітнення; б) що є на вашому ігровому майданчику? в) де проходять музичні заняття у вашому садочку, що там є?

За результатами проведеного дослідження високий рівень сформованості просторового орієнтування виявили у 32,2% дітей, середній – у 42,6% дітей, низький – у 25,2% дітей.

Отже, в основі формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку лежить їх безпосередній практичний досвід. Від того, наскільки точно дитина сприймає навколишній світ, як вона у ньому діє, залежить точність і адекватність її уявлень про цей світ. Одним з ефективних способів формування

у дітей уявлень про просторові відносини є гра і відповідні вправи на різних етапах їх розвитку. Подальше дослідження спрямуємо на формування просторових уявлень у дітей молодшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

Література:

1. Баглаєва Н. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання*, 2009. № 7. С. 3-4.
2. Веремейчук В. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільників. *Дитячий садок*, 2000. №35. С. 10-12.
3. Павлюк Т. О. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: навч.-метод. посіб. для студентів напряму підгот. 6.010101 “Дошкільна освіта”. Рівне: О. Зень, 2016. 119 с.
4. Позднякова В.В. Розвиток логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 349 с.
5. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. Київ: «Вища школа», 2006. С. 12-13.

Павлюк Тетяна

к. пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Ярмолюк Лілія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИКИ ДОМАНА

Дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком здатності до запам'ятовування і відтворення. Результати мислення фіксуються, зберігаються і відтворюються у корі головного мозку. Цей період залишає багато яскравих спогадів на все життя. Пам'ять дошкільника зазвичай має мимовільний та довільний характер.

Довільна пам'ять починає розвиватися у середньому дошкільному віці та суттєво вдосконалюється у старших дошкільників. Результати психологічних досліджень (І. Бех, О. Кононко) свідчать, що у цей період за допомогою слова можна навчити дитину зусиллями волі зосереджувати увагу на виконанні конкретних завдань.

Найбільш інтенсивно розвиток пам'яті відбувається на заняттях з пріоритетом логіко-математичного розвитку.

Аналіз наукових досліджень (Г. Леушина, Н. Непомняща, А. Столяр, К. Щербакова), власного педагогічного досвіду, переконує в тому, що

раціонально організоване навчання дошкільників елементам математики забезпечує розумовий розвиток дітей загалом та розвиток пам'яті зокрема.

Для збагачення логіко-математичного розвитку дошкільників та розвитку в них пам'яті в роботі з дошкільниками використовуються інноваційні технології. Серед інноваційних засобів навчання елементів математики дітей дошкільного віку, які використовуються в практиці роботи закладів дошкільної освіти є палички Х. Кюзенера (кольорові числа), логічні блоки З. Дьеняша, картки Г. Домана. Зупинимося більш детально на особливостях методики Г. Домана.

Будучи військовим лікарем, Г. Доман наприкінці 40-вих років ХХ століття заснував Інститут прискореного розвитку дитини (Better Baby Institute) в штаті Філадельфія. Він приділив свою увагу питанням навчання і розвитку дітей з важкими травмами головного мозку. Розроблена ним система навчання спрямована на фізичний та інтелектуальний розвиток дитини, а також навчання читанню і рахунку. Метод Г. Домана заснований на тезі, що чим активніше на початку життя дитини буде навантаження на її мозок, тим вищим буде інтелект.

Дитина з перших днів життя, згідно з програмою Г. Домана, повинна виконувати рухові вправи, щоб її фізичний розвиток прискорювався, а після виповнення трьох місяців з нею починають заняття на розвиток інтелекту. Малюкові показують картки, завдяки яким він навчиться рахувати і читати, а також отримує енциклопедичні знання.

В межах закладу дошкільної освіти картки Домана використовуються з тією ж метою. Єдина відмінність, що робота проводиться не з однією дитиною, а з групою дітей.

Отже, математичний розвиток дітей передбачає широку програму залучення їх до діяльності, в даному випадку математичної, якою керує дорослий. Чим більше цікавих засобів у роботі буде використано, тим краще розвиватиметься пам'ять дитини. Навчання за методикою Г. Домана буде ефективним, якщо воно буде систематичним.

Література:

1. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка: как разить умственные и физические способности ребенка. Москва: Аквариум, 1996. 448 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
3. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1996. 268 с.

*Петрук Людмила,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки
і освітнього менеджменту та соціальної роботи
Рівненський державний гуманітарний університет*

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

Сьогодні в Україні існує гостра потреба у побудові ефективної, науково обгрунтованої системи виховання, яка б могла захистити молоде покоління від моральної кризи, бездуховності, зневіри у майбутнє. Початковою ланкою у побудові такої системи є дошкільна освіта і виховання. Відомо, що дошкільне дитинство є початковим періодом у становленні особистості, адже саме на цьому етапі закладається основи морального розвитку особистості, розвивається уявлення, почуття, звички, які спрямовують подальше її вдосконалення. Особливо значні зміни відбуваються у мотиваційній сфері дитини-дошкільника, а на етапі старшого дошкільного віку вони набувають супідрядності – підпорядкованої певній вищій меті. Тому неухвага до морального виховання у дошкільному віці не може бути компенсованою у подальші роки.

Нині діючі навчально - виховні програми дошкільних закладів насичені дитячими фольклорними текстами, які є справжнім джерелом народної мудрості, виразником народного світогляду. Фольклор – це усна народна поетична творчість, характерними ознаками якої є: колективність творення, масовість, побутування, анонімність та багатоваріантність у виконанні. Дитячий фольклор – це сукупність зразків усної народної творчості, яка складається із класичних та сучасних фольклорних форм і функціонує у дитячому середовищі.

Гуманістичний зміст жанрів дитячого фольклору розкрито в дослідженнях А.Богущ, Г. Беленької, П.Лещенко, Н. Лисенко, А. Карнаухової, О. Прокопової, В. Бойко, Л. Кіліченко, Г. Кошелевої, Т.Поніманської та ін.

Як засіб виховання, морального розвитку та соціалізації дошкільників казку розглядали О. Афанасьєва, І.Березовський, А. Богущ, О. Бріцина, О.Веселовський, В. Гнатюк, Л. Дунаєвська, Г.Довженко, С.Литвиненко, К.Луганська, С. Савченко, Є.Сявакко та ін.

Мета використання дитячого фольклору – дати дитині перші відомості про навколишній світ, людські стосунки, основи моральних відносин, естетику довкілля засобами колісанок, забавлянок, потішок, казок. Серед усієї різноманітності жанрів дитячого фольклору найефективнішим і найвпливовішим засобом морального впливу на дітей є казка. Роль казки – у

становленні морального світу дитини надзвичайно велика. Вчинки казкових героїв зрозумілі дітям, тому вони стають їхніми еталонами поведінки.

Саме українські народні казки доступні дітям уже з раннього віку в умовах родинного виховання. Вони захоплюють дітей змістом, цікавою формою, чітким поділом персонажів на добрих і поганих. Людські стосунки у казках прості і зрозумілі, дитина вчиться співпереживати, радіти разом із казковими героями. Зустріч дитини з казкою викликає почуття емпатії (Сявавко Є.І., 1974).

Зокрема, про важливість казки у житті дитини наголошував педагог-гуманіст В. Сухомлинський: «Казка – це активна естетична творчість, що охоплює всі сфери духовного життя дитини: і розуму, і почуття, і уяву, і волю. Саме через казку – найближчий шлях до серця дитини. Без живої, яскравої казки, яка оволодіває почуттями, фантазією, свідомістю дитини, педагоги дошкільного закладу не можуть уявити і мову, невіддільну від краси, казка сприяє вихованню естетичних смаків і нахилів» (Сухомлинський В.О., 1976).

Особливе місце в дитячому фольклорі належить загадці, яка є стислим поетичним запитанням, де у прихованій формі одні предмети чи явища зображаються через інші завдяки спорідненості і подібності їх властивостей, іноді ледь помітних в процесі розгадування. Дитина, розгадуючи загадку, виконує низку мислительних операцій: аналіз, синтез, порівняння, доведення, узагальнення.

До жанрів дитячого фольклору відноситься і українська дитяча пісня, яка є могутнім засобом морально-естетичного виховання, відкриває світ добра і справедливості, виховує любов до матері, природи, рідного краю, вчить поважати і розуміти обряди і народну творчість народу (Довженок Г.В., Луганська КМ., 1984). І. Франко порівнює народну пісню з джерельною водою чистої криниці, яка дає людині силу у спеку і вітер, чарує своєю ширістю, мелодійністю, дотепністю, багатствами барв та відтінків. Він стверджує, що людина щаслива тоді, коли співає душа, а якщо заспівають діти – то заспіває і народ.

Отже, дитячому фольклору, як невід'ємній частині народної педагогіки належить виключно важливе значення у формуванні моральних понять, свідомості, почуттів і досвіду моральної поведінки дошкільників. Серед різноманітності жанрів дитячого фольклору особливе місце посідає казка, бо саме в ній найбільш виразно сконцентрований моральний зразок, вироблений українським народом. Вона є найбільш цікавою, доступною і ефективною у вихованні дітей дошкільного віку, тому успішно використовується в навчально-виховних закладах як незамінний засіб морально-естетичного виховання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в ознайомленні молодих батьків з невичерпними виховними можливостями українського фольклору та розробці методичних матеріалів щодо їх використання в сімейному вихованні.

Література:

1. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. Київ, 1974. С. 67 – 68.
2. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Вибрані твори в 5-ти т. К., Радянська школа, 1976. Т. 2. с. 148.
3. Довженок Г.В., Луганська КМ. Українські народні колискові пісні та забавлянки. *Дитячий фольклор. Колискові пісні та забавлянки*. К.: Наук, думка, 1984. С 11–44.

Петрук Людмила

к. пед. н., доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи

Боболович Марія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ІГРИ ЗМАГАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ У ФОРМУВАННІ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні, як ніколи, гостро постала проблема організації дозвілля дітей та забезпечення їхньої рухової активності, як запоруки фізичного та морального здоров'я. Сучасні діти переймають від дорослих культуру гаджетів, що позбавляє їх можливості формувати навички спілкування та знижують рухову активність. Змагальні ігри з однолітками поступово стають не актуальними, тоді як електронні ігри можна грати самому і нічого та ні з ким не узгоджувати. Відомо, що гра для дошкільників в реальному середовищі є способом засвоєння нової інформації, моделей поведінки, а також одним із головних засобів формування вольових якостей. Змагальні ігри здружують дошкільнят, об'єднують у спільній, позитивно забарвленій діяльності. Розуміння важливості ролі змагальних ігор у вихованні дошкільнят спонукатиме педагогічних працівників до їх регулярного використання .

Актуальною проблемою у вихованні дітей старшого дошкільного віку є формування вольових якостей. Одним із засобів цілеспрямованого формування у дошкільному дитинстві вольових якостей, є змагальні ігри.

Змагальні ігри досить важливі для всебічного розвитку дитини. Цінність їх не тільки в тому, що вони розвивають рухи дітей, але і в тому, що спонукають малят бути вольовими, активними, діяльними, роздумувати, домагатися успіху. Завдяки цим іграм весь організм дитини втягується в

роботу, у неї поліпшується травлення, стає глибше дихання, зміцнюється нервова система, виховуються такі риси характеру як воля, дисциплінованість, стриманість тощо. Для того, щоб гра дошкільника носила не тільки розвиваючий характер, а й сприяла розвитку вольових якостей це повинна бути: гра за правилами або з правилами; колективна, партнерська гра, в якій партнерами можуть бути як однолітки, так і дорослі. Такі ігри передбачають умови для вибудовування кожним гравцем своєї стратегії; в грі повинна ставитися мета - виграти (тобто це завжди або змагальна гра, або гра-досягнення).

Значення змагальних ігор для гармонійного розвитку дітей, проблеми впровадження її в практику роботи дошкільних закладів вивчають психологи і педагоги. Основоположник теорії фізичного виховання П. Ф. Лесгафт приділяв важливе значення змагальним іграм з правилами – як засобу розвитку волі, самоорганізованості, дисциплінованості у дітей. Є. С. Вільчковський працював над проблемою використання рухливих ігор у різних вікових групах та організацією і керівництвом ними. Психологи і педагоги О. В. Хухлаєва, М. П. Шишкіна, Н. Вавілова, О. М. Колеснікова, М. Лейкіна, О. Тимофєєва обґрунтували, розкрили, експериментально перевірили значення змагальних ігор для повноцінного розвитку і довели їх вплив на розвиток у дітей основних рухів і рухових якостей. Таким чином, змагальні ігри є важливим засобом фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Більшу частину свого часу діти старшого дошкільного віку зайняті не спілкуванням, навчанням чи домашньою працею, а грою. В ній йде процес виховання в тій же мірі, що і в інших видах діяльності. Якщо педагог помічає, що у навчанні, спілкуванні чи праці у дитини бракує тих чи інших якостей особистості, то в першу чергу необхідно подбати про організацію таких ігор, де відповідні якості могли б проявитися і розвинулися.

Особливе місце у розвитку вольових якостей дитини належить ігровій діяльності; причому кожен вид ігрової діяльності вносить свій, специфічний внесок в удосконалювання вольового процесу. Конструктивні предметні ігри, що з'являються першими у віковому розвитку дитини, сприяють прискореному формуванню довільної регуляції дій. Змагальні ігри ведуть до закріплення в дитини необхідних вольових якостей особистості. Колективні змагальні ігри з правилами крім цієї задачі вирішують ще одну: зміцнення саморегуляції вчинків (Поніманська Т. І., 2013).

Робота зі старшими дошкільниками виявляє їх психологічну потребу в проходженні всіляких випробувань для підтвердження своєї вмільості, прояву вольових якостей (наполегливості, рішучості, витримки та ін.) Ми під вольовими якостями будемо мати на увазі особливості вольової регуляції, які проявляються в конкретних специфічних умовах, обумовлених характером

вирішених задач. Традиційно в психології вивчають вольові якості особистості через прояв фізичного зусилля.

Доцільним є розглянути основні вольові якості особистості та шляхи їх формування за допомогою різних ігор. Ознаками наполегливості є: прагнення постійно доводити почату справу до кінця; вміння тривало переслідувати мету, не знижуючи енергії в боротьбі з труднощами; вміння продовжувати діяльність при небажанні нею займатися або при виникненні іншої, більш цікавої діяльності; вміння проявити завзятість за нової ситуації. Наполегливість характеризується вмінням особистості мобілізувати свої можливості для тривалої боротьби з труднощами. Ознаками завзятості є: вміння продовжувати діяльність, незважаючи на невдачі та інші складності; вміння наполегливо домагатися поставленої мети (Поніманська Т. І., 2013).

Перераховані вище вольові якості можна розвинути у дітей старшого дошкільного віку за допомогою рухливих ігор-змагань. Ознаки рішучості: швидке і обдумане прийняття рішень при виконанні тієї чи іншої дії або вчинку; виконання прийнятого рішення без коливань, впевненість, відсутність розгубленості при прийнятті рішень в ускладнених умовах і під час емоційних збуджень; прояв рішучих дій у незвичній обстановці. В іграх на розвиток рішучості визначається час між сигналом вихователя до початку виконання завдання та власне початком її виконання

Таким чином, можна сказати, що таку рису як рішучість можна формувати і розвивати у дітей досить не складними іграми. Ознаками витримки є: прояв терпіння в діяльності, що виконується в утруднених умовах; вміння тримати себе в конфліктних ситуаціях; вміння гальмувати прояв почуттів при сильному емоційному порушенні; вміння контролювати свою поведінку в незвичній обстановці.

Важливо, щоб до участі в іграх залучалися батьки дітей, які могли б, наприклад, виконувати роль експертів. Проведена психопрофілактична робота з батьками також може сприяти розвитку вольових якостей дошкільнят.

Отже, як бачимо, формування вольових якостей особистості дитини дошкільного віку належить до ключових проблем педагогіки і психології дошкільної, а використання рухових ігор змагального характеру є важливим чинником у формуванні цих якостей.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7.-С. 4-19.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб.К. : Вид-во «Ліра-К», 2013. 464 с.

Петрук Людмила
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки, освітнього
менеджменту та соціальної роботи
Будько Катерина
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ РИНОЛАЛІЇ

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.

Останнім часом значно підвищився інтерес фахівців до проблем раннього вивчення, діагностики та попередження порушень мовленнєвого розвитку дітей. Це пояснюється тенденціями до збільшення кількості дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями, зокрема з вродженими незрощеннями верхньої губи та піднебіння (ВНГП).

Риналолія, обумовлена вродженим незрощенням губи та піднебіння, є серйозною проблемою для логопедії та цілої низки наук медичного циклу (хірургічної стоматології, ортодонтії, отоларингології, медичної генетики та ін.). Щілина губи та піднебіння найбільш розповсюджена та складна уроджена вада розвитку.

Проведений аналіз наукових джерел з окресленої проблематики, дозволяє стверджувати, що, незважаючи на її багатоаспектність, недостатня увага звертається на міждисциплінарну взаємодію спеціалістів різних профілів та батьків в забезпеченні неперервної комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям із ринолалією і свідчить про необхідність удосконалення логопедичної роботи в цьому напрямку.

Внаслідок зазначеного мовленнєвого дефекту в дітей під час їх фізичного розвитку виникають серйозні функціональні розлади. Подолання ринолалії потребує ранньої діагностики порушень розвитку, тривалого часу, своєчасного корекційного впливу, врахування індивідуальних і загальнокомпенсаторних можливостей дитини, глибокого знання специфіки логопедичної роботи саме з цією категорією дітей. Корекційна робота з подолання ринолалій має комплексний характер (медико-психолого-педагогічний) і здійснюється поетапно. Перший етап (етап передмовленнєвих вправ) включає такі види робіт: дихальні вправи; артикуляційну гімнастику; артикуляцію ізольованих звуків чи квазиартикуляцію; складові вправи. Другий етап (етап диференціації звуків), тобто виховання фонематичних

уявлень на підґрунті кінестетичних образів мовленнєвих звуків. Третій етап (етап інтеграції), тобто навчання позиційних змін звуків у зв'язному висловлюванні. Четвертий етап (етап автоматизації), тобто перетворення правильної вимови в нормативну, звичайну настільки, що вона не вимагає спеціального контролю. З метою визначення доцільності й ефективності запропонованої системи корекційної роботи було проведено контрольний зріз для виокремлення рівнів звуковимовної сторони мовлення учнів початкових класів із ВНГП загальною кількістю 8 осіб. Діти виконували завдання, які за змістом були аналогічними тим, що використовувалися на констатувальному етапі дослідження.

Порівняльний аналіз засвідчив нормалізацію мовленнєвого та психічного розвитку дітей. У дітей покращилися звуковимова, навички спілкування, відбулося удосконалення звуковимови школярів, мовлення стало більш виразним і емоційним.

Отже, в результаті проведення комплексної корекційної роботи змінилася загальна картина звуковимовної сторони мовлення дітей із ринолалією. Зокрема, до умовно-нормативного варіанта віднесено 3 дітей (37,5%) на відміну від 12,5% (1 дитина) на рівні констатації. Дослідження підтвердило гіпотезу про те, що розробка та впровадження системи комплексної (медико-психо-педагогічної) корекційної роботи, спрямованої на подолання ринолалії, сприятиме нормалізації мовленнєвого розвитку та соціально-психологічній реабілітації дітей.

Література:

1. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. М.: Айрис-пресс, 2005. 192 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2007. 331 с.
3. Вансовская Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба. СПб.: Гиппократ, 2000. 133 с.

Петрук Людмила

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки,
освітнього менеджменту та соціальної роботи*

Булачок Людмила

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні проблема морального виховання набуває все більшої актуальності. В умовах дегуманізації суспільних відносин, підкорення їх потребам ринку, утрати виховних ідеалів, відчуження людей один від одного важливим є пошук ефективних форм, методів та засобів морального виховання дітей дошкільного віку.

Існує чимало класифікацій форм, методів і засобів морального виховання. Так, В. Короленко серед засобів морального виховання виокремлює засоби художньої групи: художню літературу, образотворче мистецтво, кіно, музику тощо. На думку дослідниці, ця група засобів сприяє емоційному забарвленню пізнавальних моральних явищ, вони мають високу ефективність при формуванні моральних уявлень і почуттів.

Для розвитку моральних почуттів у дітей важливе значення має також використання таких художніх засобів, як зображувальне мистецтво, музика кінофільми та мультиплікаційна анімація.

Сучасні дослідники (А. Богуш, В. Кузь, П. Лещенко) для формування моральних почуттів у дітей перевагу надають українському фольклору: казки, ігри, пісні, малі форми (забавлянки, утішки, прислів'я, приказки, мирилки, скоромовки, примовки, лічилки, загадки). Усна народна творчість здавна широко використовувалась у народній педагогіці в якості засобу розвитку у дітей моральних оцінок, норм і з позицій справедливості, добра, розуміння дітьми вчинків та поведінки дорослих.

Художня література супроводжує людину з перших років життя, має виховне, пізнавальне, естетичне значення, належить до традиційних засобів морального виховання дошкільнят. На важливість заохочення дітей до художньої літератури як до мистецтва слова вказували педагоги, психологи, психолінгвісти різних часів, підкреслюючи її неперевершене значення у формуванні світогляду дошкільника, розвитку мислення й уяви, збагачення емоційної сфери, сприйняття дивовижних зразків рідної мови. Ключовою для усвідомлення необхідності вдосконалення змісту й способів роботи з літературним твором (у широкому розумінні цього поняття) є думка, що цей твір акумулює в собі величезні розвивальні й виховні можливості мистецтва, педагогіки і психології, які, проте, можуть бути реалізовані лише за умови готовності дитини до його сприйняття, прийняття й активної творчої співдії з персонажами твору чи середовищем, відображеним у ньому.

Науковець Н. Гавриш зазначала, що говорячи про літературні твори, ми в жодному разі не мінімізуємо значення й місце творів усної народної творчості. Фольклор – живодайне джерело художньої літератури, а фольклорні твори супроводжують життя дитини від самого народження. Художня форма

загадок, пустобайок, колисанок, забавлянок, жартів, ігор з текстами, скоромовок поєднується з глибокою узагальнювальною думкою, що й дозволяє використовувати ці твори як важливий засіб морального виховання дошкільників.

Науковець переконана, що на спеціально організованих заняттях та під час ініціативної діяльності діти навчаються емоційно сприймати літературні та фольклорні твори різних жанрів в єдності змісту та художньої форми; розуміти зміст, ідею твору, засвоювати основну сюжетну лінію казки чи оповідання, визначати головних героїв; брати активну участь у бесіді за змістом художнього твору, відповідати на запитання дорослого, висловлювати свої враження, переживання; вміти передавати своє ставлення до персонажів на основі аналізу їхніх вчинків, формулювати оцінно-етичні судження стосовно вчинків героїв, співвідносити оцінки літературних персонажів з власною поведінкою, реальними подіями; зіставляти два художні твори, близькі за змістом, темою, ідеєю, знаходити в них спільне та відмінне. Тож слід пам'ятати, що потрібно уникати суто формального підходу у ознайомленні дітей з художнім твором.

Н. Миронова стверджує, що моральні (етичні) уявлення дітей мають вивести з художніх творів, а не з повчальних міркувань вихователів. При аналізі ситуацій літературних творів педагогу потрібно не порушувати межу: надлишкове моралізування з приводу прочитаного приносить велику, часто не виправдану шкоду.

Отже, проблема використання художньої літератури привертала увагу вітчизняних науковців та педагогів і нині залишається актуальною. Їх праці свідчать, про визначний вплив літературних творів на процес морального виховання дошкільнят, про роль емоційного сприйняття творів дитиною, про важливість уникнення формалізму у роботі з художніми творами.

Література:

1. Богуш А.М. Педагогіка добу спадщині В.О. Сухомлинського. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.46. С. 21–25.
2. Гавриш Н. Книга – незамінний засіб духовно-морального виховання. *Дошкільне виховання*. 2013. №9. С. 9-12.
3. Гавриш Н. Книжка – вихователь і учитель, або як допомогти дитині відкрити важливі смисли за допомогою художнього твору. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. №6. С.4-12.
4. Гавриш Н. Художня література в освітньому процесі / Н. Гавриш // *Дошкільне виховання*. – 2011. – №2. – С. 4-9.

*Петрук Людмила,
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки,
освітнього менеджменту та соціальної роботи
Войчук Тетяна,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З РИНОЛАЛІЄЮ В ПІСЛЯОПЕАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

При уроджених розщелинах піднебіння і губи в більшій чи меншій мірі порушуються харчування дитини, її фізіологічне та мовленнєве дихання, змінюється характер роботи лицьової мускулатури (може виникнути зниження слуху), стабілізується неправильне положення язика в порожнині рота. Природно, що все це впливає формування мовлення дитини.

Як відзначає С. Конопляста, ринолалія як самостійне мовленнєве порушення, що характеризується своєрідним поєднанням розладів голосу і неправильної артикуляції звуків. На відміну від механічної дислалії при ринолалії страждає вимова не тільки приголосних, але і голосних звуків. На відміну від порушень голосу при ринолалії страждає вимова і дзвінких і глухих приголосних звуків (Конопляста, 2008).

Ринолалія проявляється в трьох формах – відкритій, закритій і змішаній і за етіологією може бути органічною і функціональною.

У мовленнєвому розвитку дітей цієї групи були відзначені наступні особливості (Белякова, Гончарова, Шишкова, 2004):

- розбіжність між умінням вимовляти звуки ізольовано і в потоці мовлення. Ізольовані звуки вимовляються правильно, в потоці мовлення – нечітко;

- при вимові голосних звуків відзначається недиференційованість артикуляції з затушовування протиставлення за ознаками підйому ряду і огубленість. При вимові приголосних виявлена тенденція зближення артикуляційних укладів більшості звуків: [з] – [ш]; [з] – [ж]; [л] – [р].

- порушеними виявилися не тільки артикуляційні, а й інші фонетичні компоненти: темп мовлення, плавність, модулювання і тембр голосу, всі звуки вимовляються з сильно носовим відтінком (Белякова, Гончарова, Шишкова, 2004).

З метою перевірки успішності корекційної роботи логопеда з дітьми з ринолалією було організовано та проведено дослідно-експериментальну роботу. У дослідженні взяли участь 10 дітей старшого дошкільного віку з ринолалією у післяопераційному етапі. Дітей ми розділили на дві групи – експериментальну (ЕГ) – 5 дітей, а також контрольну (КГ) – 5 дітей.

Під час першого етапу ми провели констатувальний експеримент, мета якого полягала у з'ясуванні актуального рівня мовленнєвого розвитку у дітей з ринолалією у ЗДО контрольної та експериментальної груп. Логопедична діагностика показала, що на констатувальному етапі експерименту низький рівень мовленнєвого розвитку виявлено у 40% дітей із КГ та 60% дітей із ЕГ. На середньому рівні мовленнєвого розвитку знаходилися 40% дітей із КГ та з ЕГ. Високим рівнем мовленнєвого розвитку володіли лише 20% дітей КГ.

Під час другого етапу було проведено формувальний експеримент, мета якого полягала у розробці та подальшій реалізації методики корекційної роботи з дітьми з ринолалією в ЕГ. Корекція мовленнєвого апарату дітей з ринолалією розпочиналася з активізації м'язів піднебінно-глоткового кільця. Щоденні логопедичні заняття починалися не раніше ніж через 14-16 днів після операції й тільки з дозволу хірурга. Наступний крок корекційної роботи логопеда з дітьми з ринолалією відводився на постановку кістково-абдомінального дихання, для цього проводилася статична й динамічна дихальна гімнастика (Конопляста, 2008). Важливим напрямком корекційної роботи на формувальному етапі з дітьми з ринолалією була постановка голосних звуків і фонаційного дихання. При автоматизації навичок вимови голосних і ротового видиху відбувався розвиток сили й висоти голосу. Робота над фонаційним диханням проводилася одночасно з постановкою й корекцією голосних, а потім і приголосних. Артикуляційна гімнастика, інструментальний, пальцевий (активний і пасивний) масаж сприяли активізації рухової функції артикуляційного апарату (Белякова, Гончарова, Шишкова, 2004). Основне завдання етапу постановки приголосних і усунення назального відтінку при їх вимові полягало у координації фонаційного дихання із вимовою приголосного звуку. Головне завдання корекції голосу полягало у вихованні правильного голосоведення, активізації м'язів гортані, нормалізації ротоглоточного резонансу.

Під час третього етапу було проведено контрольний експеримент, мета якого полягала у вивченні вихідного рівня мовленнєвого розвитку у дітей з ринолалією з КГ та ЕГ після формувального експерименту.

Контрольний зріз засвідчив, що наприкінці експериментальної роботи низький рівень мовленнєвого розвитку виявлено у 40% дітей із КГ та у 20% дітей ЕГ. У ЕГ зниження кількості дітей з низьким рівнем становило 20%. На середньому рівні мовленнєвого розвитку знаходилися 60% дітей із КГ та 40% дітей із ЕГ. У КГ позитивна динаміка складає 20%. У ЕГ виявлено якісну динаміку – діти, які перебували на середньому рівні покращили свої результати до високого рівня. Високий рівень мовленнєвого розвитку виявили 40% дітей ЕГ та 20% дітей КГ. Зростання кількості дітей з високим рівнем

мовленнєвого розвитку в ЕГ становило 40%, у КГ немає динаміки за цим рівнем.

Отже, проведена експериментальна робота, в основу якої покладалася розроблені форми і методи роботи, позитивно вплинули на перебіг мовленнєвого розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЕГ із ринолалією. Це підтверджено збільшенням кількості дітей з високим рівнем мовленнєвого розвитку, що простежується від етапу констатації до контрольного етапу.

Література:

1. Белякова Л.И., Гончарова Т.Г., Шишкова Н.Н. Методика розвитку речевого дихання у дошкільників с порушеннями речі. Москва : Владос, 2004. 278 с.
2. Конопляста С.Ю. Розвиток мовлення дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 82-88.

Піонтковська Діана,

к. псих. н., доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології

Костів Анна

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема дитячих страхів представляє великий інтерес для психології, і її експериментальний розвиток стає все більш важливим у сучасній практиці професіоналів.

Аналіз проблеми страхів у дітей дошкільного віку особливо важливий, оскільки цей віковий період характеризується складністю системи вимог до дитини, її рефлексивних здібностей та інших психічних якостей. Нова ситуація соціального розвитку в цей час стає в значній мірі стресовою, що у дітей дошкільного віку призводить до психологічної напруги, що в свою чергу призводить до прояву можливих порушень розвитку.

Досліджено специфіку появи страхів у дітей різного віку. Зокрема, І. Бабарикіна проаналізувала особливості вікової динаміки страху і вважала це негативним емоційним станом, який відображає у свідомості специфічну загрозу для психологічного благополуччя і виявляється у передбаченні та передбаченні помилок у виконанні певних дій.

С. Томчук вивчав виникнення негативних психічних станів з особливою увагою до виникнення тривожності у дітей. Він розглядає індивідуально-

типологічні особливості нервової системи та властивості темпераменту як визначальні фактори для виникнення та розвитку негативних психічних станів у учнів початкової школи.

Особливості прояву страху на рівні фобії вивчала Л. Стукан, яка приділяла особливу увагу вивченню соціальних фобій. Вона виділила три типи субклінічних проявів соціальної фобії: страх перед міжособистісною взаємодією, страх перед представництвом у людей та змішаний тип. Дані типи страхів сприяють формуванню певного типу симптомокомплексу.

Страх – це емоція, яка виникає в ситуаціях, коли біологічному або соціальному існуванню особистості загрожує загроза і яка веде його до джерела реальної або уявної небезпеки. У сучасних дослідженнях страх визначається як негативна емоція, стан, емоційний досвід та нестабільні почуття.

Більшість дітей переживають ряд вікових періодів з підвищеною чутливістю до страхів у своєму психічному розвитку. Особливістю страхів дітей дошкільного віку є те, що на одному рівні страхи перед вигаданими предметами (вампири, темрява, привиди, жахи), тимчасові (тварини, комахи, змії) та глибокі (страх непослідовності, самотності, занедбаності, відповідальності тощо).

Дошкільний вік – це час, коли у дитини починає формуватися мораль та образ власного «Я». Потрібно зрозуміти явища соціального життя та зрозуміти стосунки між людьми. Так чи інакше, дитина потрапляє у світ нових емоцій і почуттів, стикається з життєвими ситуаціями, які він часто не може пояснити, і, як результат, поява страхів.

Існує два популярних уявлення про механізм страху. З точки зору біхевіоризму, страх є наслідком одиничного або багаторазового травматичного досвіду суб'єкта при взаємодії з певними об'єктами. Натомість у класичному психоаналізі основною причиною дитячих страхів вважається травма, пов'язана з відсутністю матері або розлукою з нею.

Психологи та психіатри Л. Петровська, Т. Мішина, А. Співаковська, а також дитячий психолог Світлана Ройз наголошували, що однією з найпоширеніших причин дитячих страхів є неправильне виховання дитини в сім'ї та складні сімейні стосунки. Тому представники різних теоретичних напрямків у психології та освіті сходяться на думці, що визнані негативні наслідки порушених сімейних відносин на психічний розвиток дитини. Серед причин формування та розвитку різних патологічних особливостей та невротичних симптомів, що протікають у сім'ї, виділяють: внутрішньосімейні конфлікти; неадекватні освітні позиції батьків; Порушення контактів дитини з батьками внаслідок розпаду сім'ї або тривалої відсутності батька; рання

ізоляція дитини від сімейного оточення; особистісні характеристики батьків та деяких інших.

Таким чином, страх значною мірою пов'язаний з тим, що потреби молодшого школяра не задовольняються. І коли дитина боїться однієї сфери, це впливає на інші сфери життя, блокуючи та спотворюючи нормальний, повноцінний розвиток особистості. Деякі страхи дітей є віковими та тимчасовими. Тривога відіграє важливу роль у житті дитини. З одного боку, вона може захистити від необдуманих і ризикованих дій. З іншого боку, позитивні та стійкі страхи перешкоджають розвитку особистості дитини, обмежують творчу енергію, сприяють формуванню невпевненості та посилення страху.

Література:

1. Поради дитячого психолога Світлани Ройз. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pochatkova-shkola/poradi-psiologa/poradi-dityachogo-psiologa-svitlani-rojz> (Дата звернення 15.10.2020).

Рого Ганна,

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Виховання дитини здійснюється під впливом багатьох чинників, проте, основними, які мають найбільший вплив на формування її особистості є родина і заклад дошкільної освіти, у якому вона виховується. В дошкільному віці її навчання і виховання здійснюються передусім завдяки взаємодії з педагогом.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Ш. Амонашвілі, Г. Андреева, Г. Беленькая, І. Бех, А. Богуш, А. Бойко, В. Вербицький, Н. Гавриш, І. Дичківська, І. Зимняя, В. Желанова, В. Кан-Калик, К. Крутій, О. Леонтьєв, А. Мудрик, В. Паламарчук, Т. Поніманська, Н. Якиманська та ін.) наголошується: співтворчість педагога і вихованців можлива лише за умови сприятливої атмосфери міжособистісних відносин. Багатство духовних зв'язків є необхідною умовою всебічного розвитку особистості. Саме такий підхід покладено в основу сучасного дошкільного педагогічного процесу, спрямованого на духовне збагачення дитини, організованого без будь-якого примусу або пасивного засвоєння соціального досвіду і знань (Желанова, 2016).

Згідно навчального посібника Дошкільна педагогіка, автором якого є Т.І.Поніманська, педагогічний процес – це «спеціально організована, динамічна взаємодія педагога і дітей, спрямована на забезпечення їх навчання, виховання, розвитку» (Поніманська, 2004). Така системна, цілеспрямована, науково обґрунтована взаємодія педагога і дітей сприяє психологічному, розумовому, моральному та фізичному розвитку дитини. Проте, забезпечити ефективну взаємодію можливо тільки в закладах дошкільної освіти де є відповідні кваліфіковані педагоги.

Сутність повноцінного педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти полягає в єдності навчання, виховання і розвитку дитини, що в свою чергу окреслює його функції: навчальну, що полягає у формуванні мотивації, накопиченні теоретичного та практичного досвіду, ціннісних орієнтацій особистості; виховну, що націлена на формування у підростаючого покоління моральних, етичних, естетичних якостей; та розвивальну, яка сприяє формуванню та розвитку психічних процесів, властивостей і якостей дитини дошкільного віку (Бурова, 2002).

У педагогічній літературі попередніх років використовувалося поняття «навчально-виховний процес». Проте, на думку багатьох дослідників, це поняття дещо звужене й неповне, натомість, «педагогічний процес» забезпечує навчання, виховання й розвиток на основі цілісності й загальності.

В умовах модернізації змісту, форм та методів дошкільної освіти відбувається трансформація змісту освітньої діяльності вихователів. Це сприяє зникненню розуміння педагогічного процесу лише як способу передачі вихованцям технологічних особливостей конкретної пізнавальної або творчої діяльності. Формується комплексне бачення освітньої функції педагога-дошкільника, який усвідомлено реалізує роль педагога, вихователя, психолога, старшого товариша, який має більший життєвий досвід і в умовах творчого співробітництва готовий допомогти дитині під час вирішення нагальної навчальної або життєвої проблеми (Желанова, 2016).

Компонентами системи, в якій здійснюється педагогічний процес, є: педагоги, вихованці та умови виховання. Сам педагогічний процес характеризується метою, завданнями, змістом, методами, формами взаємодії педагогів і вихованців, а також досягнутими при цьому результатами.

Головні принципи педагогічної взаємодії в умовах дошкілля це, взаємна повага між усіма учасниками педагогічного процесу, довіра, доброзичливість, відкритість, що стимулює зростання самоактивності дитини, створює можливості для задоволення її актуальної потреби у творчій самореалізації та самоствердженні. Головна особливість дошкільної освітньої діяльності будується на взаємній співтворчості педагога і вихованців, на їхній дружбі і духовній спільності, на визнанні самоцінності творчої особистості дитини, на

взаємоповазі і взаємній зацікавленості у спільному успіху і наслідках цієї діяльності.

Навчання дітей дошкільного віку здійснюється не лише на спеціально організованих заняттях, а й у повсякденному житті, у різноманітних видах діяльності. Основними формами організації навчання у закладі дошкільної освіти є фронтальні, групові, індивідуально-групові та індивідуальні заняття з дітьми. Незамінним компонентом процесу навчання є дидактичні засоби. До дидактичних засобів відносять: слово, образ, дія.

Оптимальне поєднання слова вихователя, дитини з художнім словом допомагає дошкільникам глибше пізнавати дійсність, збагачує їх враженнями, формує їх особистість (Богущ, 2002). Образ створюваний за допомогою технічних засобів, дидактичних матеріалів, об'єктів живої і неживої природи, або їх зображення дає матеріал для спостережень, який діти використовують у навчальній, а згодом і в інших видах діяльності. Дидактичні вправи, елементарні досліди сприяють одержанню нової інформації через самостійну діяльність дитини. Добираючи їх залежно від віку, форм мислення, рівня розумового розвитку дошкільника можна досягти позитивних результатів у навчально-виховному процесі.

Література:

1. Богущ А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному. Київ, 2002. 407 с.
2. Бурова А., Долинна О., Низковська О. Планування освітнього процесу в сучасному дошкільному закладі. *Дошкільне виховання*. 2002. № 11. С.12-18.
3. Желанова В.В. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія вихователя і вихованців як засіб творчої самореалізації особистості. *Педагогічний часопис Волині*. Розділ II. Інноваційні процеси в освіті №2(3). 2016. С.71-76.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: «Академвидав», 2004. 456 с.

Руденко Наталія,

*к. психол. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Сучасне суспільство вибудовує стратегію свого розвитку на засадах громадянських свобод і демократії, найважливішими ознаками якої є відповідальність. Таке бачення суспільного розвитку обумовлює актуальність

питань формування відповідальності особистості (Беленька, 2015).

У філософії, психології, педагогіці проблемі відповідальності були присвячені роботи С. Анісімова, І. Беха, Г. Беленької, Т. Веретенко, В. Горovenko, Л. Грядунової, О. Кононко, В. Савченко, Н. Соколова, Т. Фартухової, М. Левківського, М. Сметанського, О. Сухомлинської, Н. Огренич, В. Оржеховської, Т. Фасолько та ін. Більшість науковців визначають відповідальність особистості як якість, яка регулює поведінку. На наш погляд, відповідальність проявляється в діяльності та виступає не тільки як засіб зовнішнього контролю і зовнішньої регуляції поведінки особистості, але і як засіб самоконтролю і саморегуляції (Руденко, 2020). Визначаючи відповідальність, педагоги, психологи особливу увагу приділяють таким вольовим якостям особистості, як точність у виконанні обов'язків, пунктуальність та готовність відповідати за наслідки своїх дій, здатність особистості до співпереживання, чуйність до чужого болю, наполегливість, старанність, прояв сміливості, витримки (Беленька, 2015).

У літератури недостатньо, на нашу думку, досліджувалися питання виховання відповідальності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР). Але відомо, що порушення мовлення тією чи іншою мірою (залежно від характеру цих порушень) впливають на діяльність та поведінку дитини, негативно позначаються на формуванні всього психічного життя (Трофименко, 2012). М. Шеремет підкреслює, що «мовленнєва діяльність формується і функціонує в тісному зв'язку з розвитком психіки дитини, з різними її процесами, що відбуваються в сенсорній, інтелектуальній, афективно-вольовій сферах. Розкриття зв'язків між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічної діяльності дає можливість визначити оптимальні шляхи впливу на психічні процеси, що беруть участь в утворенні мовленнєвої вади (Логопедія, 2018, с. 11).

Фахівці зі спеціальної освіти підкреслюють, що на формування особистості дитини з особливими освітніми потребами (ООП) впливають не лише середовище і генотип, але й такі психічні процеси як: пам'ять, увага, відчуття, сприймання, воля, мислення, уява та мовлення. Але, варто зазначити, що саме мовлення посідає одне з центральних місць у процесі психічного розвитку дитини і формуванні її особистості (Потапенко та Опанасюк, 2012).

Порушення мовлення, обмеженість мовленнєвого спілкування часто негативно впливають на формування особистості дитини, викликають психічні відхилення, специфічні особливості емоційної та вольової сфери, сприяють розвитку негативних властивостей характеру (сором'язливості, безвідповідальності, нерішучості, негативізму, почуття неповноцінності). Саме тому окреслене питання набуває особливого значення при вивченні дітей з ПМР та розробці адекватного змісту корекційної навчально-виховної роботи,

у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості (Трофименко, 2012). Необхідно відмітити, що у дітей з порушеннями мовлення розвиток особистості протікає складніше. Такі діти складають особливу групу дітей та потребують допомоги не лише у мовленнєвій сфері (Потапенко та Опанасюк, 2012). У літературі визначено психолого-педагогічні умови виховання відповідальності у дітей з ПМР, серед яких виділяють «використання в освітньому процесі закладу спеціальної освіти всієї різноманітності психолого-педагогічних методів дошкільної корекційної педагогіки. Особливості застосування цих методів зумовлені специфікою мовленнєвого розладу, структурою співвідношення первинних і продуктивних порушень мовлення дитини, її віковими ознаками» (Логопедія, 2018, с. 14-15). У процесі виховання відповідальності у дітей з ПМР необхідно, щоб вони, по-перше, засвоїли зміст завдання; по-друге, необхідно створити намір виконати завдання; особистісний сенс його виконання; по-третє, необхідно навчити дітей плануванню своїх дій; врахуванню термінів закінчення справи і формування звички доводити справу до кінця.

Результати нашого діагностичного обстеження рівнів вихованості відповідальності в дошкільників з ПМР показало, що переважна більшість дітей має недостатні знання про сутність відповідальності; якості, якими характеризується відповідальна людина, що негативно позначається на їхніх оцінних судженнях, поведінці. У таких дітей часто прояви відповідальності зумовлюються контролем з боку дорослих, побоюванням одержати догану або прагненням отримати схвалення і винагороду. Тому перспективою нашої роботи буде розробка програми виховної роботи з дітьми дошкільного віку з ПМР з підвищення рівня відповідальності, формування вольових якостей особистості, співпереживання, чуйність до чужого болю, наполегливості та старанності.

Література:

1. Беленька, Г. (2015). Формування відповідальності у дошкільників. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 1-2 (46-47), сс. 63-67.
2. Руденко, Н. (2020). Педагогічні умови формування відповідальності майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Людина і суспільство: економічний та соціокультурний розвиток: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (6 квітня 2020 року)*. Рівне: Рівненський інститут Університету «Україна», сс. 141-144.
3. Трофименко, Л. (2012). Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями [online]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua> [Дата звернення 20 березня 2020].
4. Логопедія. Вид. 5-те. Київ: Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

5. Потапенко, О. та Опанасюк, І. (2012). Сучасні підходи до вивчення особистості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, Вип. 21, сс. 225-227.

Руденко Наталія,
*к. психол. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Бурчак Катерина,*
*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

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 (Богуш та Ільченко, 2006).

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вивченню різних аспектів проблеми емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до довкілля приділяється не достатньо уваги. Певні питання емоційного ставлення дітей до довкілля розглядається при вивченні особливостей розвитку особистості, як у роботах зарубіжних авторів, так і в працях вітчизняних учених (Б. Ананьєва, Г. Беленької, Л. Венгера, Л. Виготського, А. Волкової, Н. Глухової, Н. Горопахи, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Зайцева, О. Запорожця, О. Захлебного, О. Кононко, О. Кудрявцевої, Н. Лисенко, В. Маршицької, С. Ніколаєвої, З. Плохій, М. Поддякова, Т. Поніманської, Ю. Приходько Г. Пустовіт, Н. Рижової, С. Рубінштейна, Н. Яришевої та ін.).

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 (Лазаревич, 2009).

Позитивне емоційно-ціннісне ставлення характеризується отриманням задоволення від спілкування з довкіллям, емоційним сприйняттям природних об'єктів та явищ, бажанням і потребою берегти предмети побуту,

усвідомлення 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 (Поніманська, 2003).

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 свідомо 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; проєктивні методики «Обери цінність» (для дослідження емоційно-ціннісного 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 ввічливості; 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. За результатами дослідження було встановлено, що в експериментальній групі 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.

Можна стверджувати, що дидактичні ігри підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості, розвивають позитивного ставлення до довкілля.

Література:

1. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей із довкіллям у ДНЗ. Підручник для ВНЗ. К.: Видавничий дім «Слово», 2010. 408 с.
2. Лазаревич С. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільників *Дошкільне виховання*. 2009. №8. С.12–14.
3. Поніманська Т. Дитина і соціум: [соціалізація особистості дитини] *Дошкіль. виховання*. 2004. № 8. С. 4–6.

Руденко Наталія,

*канд психол. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

Гордійчук Анжела

*здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ГРИ

Мовленнєва активність, за А. Богуш, може трактуватися не лише як здібність суб'єкта певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці здібності відповідно залежать від рівня володіння мовою і способів її використання. Розуміння мовлення, за С. Рубінштейном, включає в себе його активне використання (Богуш та Гавриш, 2007).

Проявами мовленнєвої активності дослідники вважають: швидкість мовленнєвих реакцій; вибір ігор і захоплень, пов'язаних з мовленням, швидкість і точність вибору слів, правильність розгортання синтаксичних конструкцій, тексту (М. Львов); здатність дитини без підказок і тривалих пауз розвивати свою думку (Л. Павлова); темп мовленнєвої промови (Р. Фульга); балакучість (В. Сибірякова), які прослідковуються в усіх функціях мовлення (Рождественська, 2002).

Важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (Я. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

«У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри», – вважають вчені А. Богуш та Н. Луцан (Богуш та Луцан, 2008, с. 20).

Народні ігри виконують історичну функцію. Це національний скарб, що єднає минулі покоління з сучасністю у єдине ціле. До того ж така гра супроводжується яскравою народною мовою (Поніманська, 2006).

Народні словесні ігри, в середині означеної групи є три підгрупи. Першу підгрупу складають ігри на розвиток довільної уваги («Заборонене слово», «Птахи» тощо). Вони сприяють розвитку пам'яті в дітей, розвивають швидкість мислення, мовленнєву активність, уточнюють знання дітей про предмети і явища, сприяють розвитку винахідливості й кмітливості. Другу підгрупу складають ігри на розвиток фонематичного слуху. Третю підгрупу становлять ігри – смішинки і мовчанки (Богуш та Луцан, 2008).

При проведенні діагностики мовних порушень та оцінці результатів ми здійснювали індивідуально-орієнтований підхід: враховували особливості особистісного розвитку на певному віковому етапі дітей, так як відсутність інтересу, мотивації може звести всі зусилля педагога нанівець. Дослідження проводилося у ПЗДО «Baby Land» м. Рівного.

В експерименті брали участь 20 дітей (11 хлопчиків та 9 дівчат) віком від 5 до 7 років. Нами було сформовано експериментальну і контрольну групи, у яких було по 10 дітей в кожній.

З метою вивчення мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку були використані методики:

1. Методика визначення рівня словникового запасу у дітей старшого дошкільного віку «Назви знайомі слова» (Павелків Р., Цигипало О.).
2. Методика визначення рівня зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку «Опиши улюблену іграшку».
3. Методика визначення рівня граматичної правильності мовлення у дітей старшого дошкільного віку, вміння добирати ознаки та узгоджувати їх з іменниками «Який? Яка? Яке?».
4. Методика визначення рівня фонематичного слуху у дітей старшого дошкільного віку «Назви перший звук у слові».
5. Методика визначення рівня сформованості мовленнєвої комунікації у дітей старшого дошкільного віку (Денисенко О.). Дана методика включає у себе: оцінку довільного спілкування дитини; оцінку виконаних завдань під час ігрової діяльності дитини; перевірку рівня сформованості мовленнєвої комунікації дитини.

За результатами методик, ми виявили що у дітей експериментальної та контрольної груп переважає середній рівень розвитку мовленнєвої активності.

Для того щоб підвищити рівень мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку, ми розробили програму розвитку мовленнєвої активності засобами народної гри. Дана програма містить 10 занять з розвитку зв'язного мовлення для дітей старшого дошкільного віку, які базуються на народних іграх. Також з метою розвитку мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку ми підібрали народні ігри, які пропонуємо використовувати під час прогулянок з дітьми.

Після впровадження нашої методики, яка була націлена на формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку, нами на контрольному етапі експерименту було повторно обстежено дошкільників за допомогою тих самих методик. Ми отримали такі результати: рівень словникового запасу та зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку у експериментальній групі збільшились на 10%; рівень граматичної правильності у експериментальній групі зріс на 20%; показники рівня розвитку фонематичного слуху залишились сталими; рівень сформованості мовленнєвої комунікації у експериментальній групі зріс на 20%.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що наша методика була ефективною і сприяла підвищенню рівня мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Богуш, А. та Гавриш, Н. (2007). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови*. Підручник. Київ: Вища школа. 542 с.
2. Богуш, А. та Луцан, Н. (2008). *Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи*. Навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово». 251 с.
3. Поніманська, Т. (2006). *Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Академвидав. 456 с.
4. Рождественська, М. (2002). Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. № 2. сс. 46-49.

Руденко Наталія,

*к. психол. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

Гордійчук Анжела

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Діти з РАС – це діти з нереалізованими віковими можливостями розвитку, загальною психічною незрілістю. Вони мають бідне та вузьке коло уявлень про довкілля, нерозвинені функції аналізу і синтезу, що зумовлюють уникання спілкування (Кучерук, 2007).

Проблема розвитку дітей з аутизмом – складне і багатогранне явище, що дотепер ще повністю не досліджене.

Мовленнєва активність, за А. Богуш, може трактуватися не лише як здібність суб'єкта певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці здібності відповідно залежать від рівня володіння мовою і способів її використання (А. Богуш). Розуміння мовлення, за С. Рубінштейном, включає в себе його активне використання (С. Рубінштейн).

Активність (пізнавальна, мовленнєва, художня та ін.) виражається у формах активізації й активації. Вона завжди співвідноситься із певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації і видозміни, як властивість її власного руху (Богуш, Гавриш, 2007, с. 72.).

Логоритміку (логопедичну ритміку) визначають як одну з форм своєрідної активної терапії, як засіб впливу в комплексі методик навчання, виховання й лікування дітей з різними порушеннями, зокрема мовленнєвими. З одного боку, логоритміку співвідносять з кінезітерапією – «терапією рухом», з іншого – як складову логопедичної роботи. За своїм походженням логоритміка тісно пов'язана з музикотерапією.

Метою нашого дослідження була розробка методики логопедичної роботи з розвитку мовленнєвої активності у дітей з РАС. Базою дослідження стала благодійна організація «Крила віри». У дослідженні приймали участь діти віком 3-6 років з діагнозом РАС (всього - 28 дітей, 28 батьків, психолог, логопед). Дослідження мало три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

З метою вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РАС на констатувальному етапі було застосовано два методи:

1. Інтерв'ю для батьків та педагогів (психолог, логопед), яке дало змогу дослідити анамнестичні дані, особливості як вербальної так і не вербальної комунікації та мовленнєвої активності дітей з РАС.

2. Модифікований варіант методики дослідження мовленнєвої активності дітей з РАС (С. Конопляста, В. Косинкіна). Зміст методики вивчення мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РАС складався з чотирьох основних блоків – імпресивного, експресивного, інтелектуального, особистісного.

За результатами діагностики було встановлено, що мовленнєва активність у дітей з РАС сформована на низькому рівні.

На другому етапі дослідження (формувальний етап) діти з порушеннями мовлення, обрані для експериментальної роботи, навчалися за експериментальною методикою, діти контрольної групи навчалися за звичайною програмою. У експериментальній групі нами були організовані і проведений комплекс занять в основі яких лежить використання логоритмічних вправ спрямованих на формування мовленнєвої активності дітей з РАС.

З метою формування мовленнєвої активності у дітей з розладами аутичного спектра ми провели серію занять корекційно-розвивальної програми. Головна ціль цих занять – дати кожній дитині можливість отримати досвід взаємодії з людьми, освоїти різні форми такої взаємодії і таким чином, відчути себе частиною соціуму. Основні завдання таких занять:

- Сприяти розвитку мовленнєвої активності;
- Розвивати здатність до організованості, довільну регуляцію поведінки;
- Формувати образ «Я» дитини через систему логоритмічних вправ;
- Формувати уявлення про навколишній світ.

Після проведення корекційно-розвивальної роботи ми обстежили дітей дошкільного віку за допомогою методики вивчення мовленнєвої активності дітей з РАС (С. Конопляста, В. Косинкіна).

Було становлено, що у дітей експериментальної групи підвищився рівень розуміння назв частин тіла, функцій знайомих предметів, розуміння назв знайомих дій, рівень ігрової діяльності покращився. Підвищилися показники виконання словесних інструкцій у контексті того, що відбувається, а також поза контекстом, уміння наслідувати тварин, комунікативної діяльності, визначення кому що належить, здатність давати відповіді «так», чи «ні» на прості запитання, розуміння назв дій, рівень сприйняття та підтримки бесіди, уміння складати відому дитині казку покращилися. Уміння співвідносити однакові предмети, уміння класифікувати за кольором та формою, уміння розрізнявати ознаки предметів, рівень запам'ятовування, уміння розрізнявати певні події, уміння виключати зайвий предмет, уміння відтворювати логічну послідовність покращилися. Уміння розрізнявати емоції покращився. у експериментальній рівень уміння розрізнявати емоції покращився.

У контрольній групі суттєвих змін в показниках 4-х блоків не виявлено. Таким чином, ми можемо стверджувати, що наша корекційно-розвивальна робота була ефективною і сприяла підвищенню рівня мовленнєвої активності у дітей з РАС.

Література:

1. Богуш, А. та Гавриш, Н. (2007). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови*. Підручник. Київ: Вища школа. 542 с.

2. Кучерук, О. (2007). Шляхи формування мовленнєвої компетентності. Психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький. Випуск № 12. сс. 37 – 41.

Руденко Наталія,

*к. психол. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

Новак Галина,

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІАГНОСТИКИ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із джерел існування і розвитку світу дитинства є дитяча субкультура - це динамічне соціально-культурне автономне утворення, зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїм фольклорним надбанням та ігровим комплексом; особлива система дитячих уявлень про світ, цінності, моделі поведінки і спілкування, своєрідна культура, що існує за власними специфічними й самобутніми законами, хоча й у полі загальної культури; особлива система існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ, цінностей тощо, яка формується всередині панівної культурної традиції певного суспільства й посідає в ній відносно автономне місце (Печенко, 2007, с. 84).

Слід зазначити, що всі компоненти дитячої субкультури можна поділити на ті, які створювалися дорослими для дітей з метою прилучення їх до досягнень культури, а також ті, які є витворами власної діяльності дітей, привнесені з дорослого світу (ігри, іграшки, казки), що трансформувались у продукти дитячої субкультури і втратили наданий дорослими первинний смисл (Печенко, 2007, с. 90). Саме в просторі дитячої субкультури відбувається соціалізація особистості, як складний і тривалий процес включення індивіда до системи соціальних зв'язків та відносин, його активної взаємодії з оточенням, у результаті якої він засвоює зразки поведінки, соціальні норми і цінності, необхідні для його успішної життєдіяльності у даному суспільстві (Бех, 2003).

З метою вивчення особливостей процесу соціалізації дітей дошкільного віку ми провели психолого-педагогічний експеримент. На першому, констатувальному етапі, ми досліджували обізнаність вихователів ЗДО з проблеми використання у роботі з дітьми старшого дошкільного віку сюжетно-рольової гри як засобу їх соціалізації; а також діагностували основні компоненти соціалізації дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності за методикою К. Карасьової (Карасьова, 2011).

Було встановлено, що більшість старших дошкільників (75 %) володіє елементарними знаннями про соціальні явища, події людей, взаємини, способи їх налагодження; визнає значущість для себе всього, що пов'язано із соціальним життям; передає свої враження, пов'язані із соціальними подіями та взаєминами людей, художніми образами (малює, ліпить, складає оповідання, співає пісні); пов'язує соціальну активність людей і свою власну з виконанням соціально схвалюваних стандартів. Такі діти в процесі сюжетно-рольової гри демонструють цікавість до співпраці з іншою людиною, навчаються самостійно визначати задум, планувати хід гри, розгортати сюжет згідно логіки послідовного використання ігрових дій у рамках обраної ролі, підкоряти свої бажання правилам ігрового поводження. Вступаючи в рольові взаємодії й взаємовідносини з приводу гри, діти здобувають соціальний досвід і морально-етичні норми поведінки.

Лише 15 % дітей дошкільного віку не володіють елементарними знаннями про соціальні явища, події людей, взаємини; у них відсутній інтерес до самого процесу спільної з ровесниками гри, до ігрових дій; самі ігрові дії мають характеристику маніпулятивних, повторювальних; ігрові ролі між собою непов'язані; ігрові правила відсутні.

За результатами опитування дітей найбільшою популярністю користуються сюжети ігор на побутові теми: лікарня, перукарня, магазин, дитячий садок (30%), у дівчаток «дочки-матері» у різних варіантах (20%); майже такий же відсоток серед ігор у хлопчиків зайняли військові сюжети. Головною особливістю є наявність сюжетів побудованих на основі телевізійних передач, або фільмів переглянутих на передодні (20%). Опитування вихователів ЗДО показало високий рівень знань з проблеми використання у роботі з дітьми старшого дошкільного віку сюжетно-рольової гри як засобу їх соціалізації.

Ми підтримуємо точку зору Піроженко Т., яка стверджує, що гра не є засобом отримання нових знань, вона, скоріше, служить механізмом переводу знань з рівня зовнішнього ознайомлення на рівень збагачення внутрішнього (психічного) досвіду дитини (Піроженко, 2016). Результат гри не є матеріальним, оскільки полягає в емоційних, пізнавальних та інших

надбаннях. Сюжетно-рольова гра є дієвим засобом соціалізації особистості дітей дошкільного віку.

Література:

1. Печенко, І. (2007). Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві у просторі дитячої субкультури. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр.* Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького. сс. 84-91.

2. Бех, І. (2003). *Виховання особистості.* Кн.2. Київ: Либідь. 344 с.

3. Карасьова, К. та Піроженко Т. (2011). *Самодіяльні ігри дитини.* Київ: Шк. світ. 128 с.

4. *Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік (2016).* / за ред. Піроженко Т.О. та ін. Київ: Генеза. 88 с.

Руденко Наталія,

*к. психол. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та колекційної) імені проф. Поніманської Т.І.*

Ряба Наталія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГРИ ДРАМАТИЗАЦІЇ

У Базовому компоненті дошкільної освіти наголошено, що дошкільне дитинство – це період активного пізнання довкілля, розвитку психічних процесів, творчих здібностей, особистісних властивостей і якостей дитини. Творчі здібності є одним з компонентів загальної структури особистості (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012, с. 40-43). Як стверджують видатні психологи Виготський Л.С., Вернер Л.А., Теплов Б.М. та інші, основою творчих здібностей є здібності загальні. Якщо дитина вміє порівнювати, аналізувати, узагальнювати, спостерігати, розмірковувати, то у неї виявляється високий рівень інтелекту. Така дитина може бути обдарованою в різних сферах, де її буде відрізняти висока здатність до створення нових ідей (Абрамова, 2001, с. 435).

Проблема розвитку творчості і творчих здібностей дітей хвилювала в різні часи не тільки відомих педагогів, але й дослідників, мислителів, філософів, науковців. Творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю, переживання радості від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях.

Старші дошкільники виявляють великий інтерес до театрального мистецтва, що є передумовою розвитку творчих можливостей дитини. На жаль, лише деякі випускники дитячого садка мають достатній рівень уявлень про театр та ігрові уміння, що дозволяє їм організувати самостійну театралізовану діяльність. Ігри-драматизації також мають велике значення для формування творчих здібностей (Шипіло, 2013, с. 14).

Багато творчих завдань можна поєднати з іграми. Гра – найбільш вільна діяльність людини, вона завжди бажана та цікава. Вона не існує без задоволення та наснаги, несе з собою енергетичний підйом, веселий настрій, захоплення і натхнення. Ігри-драматизації – це відтворення сюжету літературного твору власними діями виконавців ролей, використання ними засобів виразності – інтонації, міміки, пантоміми. Драматизація відбувається на основі особистих дій виконавців ролей.

Творчі потенціали закладені і існують в кожній людині. При сприятливих умовах кожна дитина може проявити себе. Розвитку творчості дитини сприяє наявність генетичної основи і умов соціально-педагогічного характеру. Проаналізувавши різні точки зору з питання про складові творчих здібностей ми зробили висновок, що, незважаючи на відмінність підходів до їх визначення, дослідники однотайно виділяють творчу уяву і якість творчого мислення як обов'язкові компоненти творчих здібностей (Артемова, 2002, с. 57).

Театралізовані ігри дають великий простір для творчих проявів дитини. Вони розвивають творчу самостійність дітей, спонукають до імпровізації в складанні невеликих розповідей і казок, підтримують прагнення дітей самостійно шукати виразні засоби для створення образу, використовуючи рухи, позу, міміку. Різну інтонацію і жест. Драматизація або театральна постановка представляє найчастіший і поширеніший вид дитячої творчості. Це пояснюється двома основними моментами: по-перше, драма, заснована на дії, що здійснюється самою дитиною, найближче, дієво і безпосередньо пов'язує художню творчість з особистим переживанням, по-друге, дуже тісно пов'язана з грою (Біла, 2014, с. 39). Творчі здібності виявляються в тому, що дошкільники об'єднують в грі різні події, вводять нові, недавні, які справили на них враження, іноді включають в зображення реального життя епізоди з казок, тобто створюють ігрову ситуацію. У діяльності, що театралізується, дії не даються в готовому вигляді. Літературний твір лише підказує ці дії, але їх ще треба відтворити за допомогою рухів, жестів, міміки. Дитина сама вибирає виразні засоби, переймає їх від старших. У створенні ігрового образу особливо велика роль слова. Воно допомагає дитині виявити свої думки і відчуття, зрозуміти переживання партнерів (Лібіга, 2012, с. 27 – 29).

Таким чином, проблема розвитку творчих здібностей особистості викликала величезний інтерес педагогів, психологів у всі часи. Проте недостатньо, на нашу думку, досліджувалися особливості підготовки і проведення ігор - драматизацій у закладах дошкільної освіти та їх вплив на формування творчих здібностей дітей. Тому метою нашої подальшої роботи буде розробка системи ігор - драматизацій для формування творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Література:

1. Абрамова, Г. (2001). *Возрастная психология*: навч. посіб. Москва: Академический проект. 624 с.
2. Артемова Л. (2002). *Театр і гра: в дома, у дитячому садку, в школі*. Київ: ТОВ «Томі ріс». 292с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) від 22.05.2012р. № 615. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (дата звернення: 5.10.2020).
4. Біла І. (2014). *Психологія дитячої творчості*: навч. посіб. Київ: Фенікс. 136 с.
5. Лібіга Л. (2012). Виховуємо творчого читача. *Бібліотечна робота*. №7. сс .27–29.
6. Шипіло Л. (2013). Грі-драматизації - належну увагу. *Дошкільне виховання*. № 1. сс. 14 -17.

Руденко Наталія

*к. психол. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

Сідельник Б. В.

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОБРОТИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Морально-ціннісною характеристикою особистості є доброта, що передбачає такі властивості, завдяки яким людина здатна творити добро в моральному сенсі: милосердність, чуйність, привітність, приязність, прихильне ставлення до інших, готовність поступитися заради них власними інтересами та ін. Наявність цих властивостей свідчить про здатність людини робити добро, хоча можливі й відхилення від очікуваного результату: так, не завжди чуйна і безкорислива людина творить добро, не завжди вчинки, які

вона вважає добрими, оцінюються іншими як добро (у т. ч. тими, на кого вони спрямовані) (Васянович Г. П., 2011).

Одним із засобів формування доброти у дітей дошкільного віку виступає творча гра. За Т. І. Поніманською творчі ігри – це ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу (Поніманська Т., 2013, с. 330). Творча гра характеризується такими особливостями: уявлювана ситуація, творчий характер, наявність ролей, довільність дій, специфічні мотиви, соціальні відносини (Поніманська Т., 2013, с. 330-331). Зважаючи на особливості творчої гри можна виокремити такі педагогічні умови формування доброти у дітей дошкільного віку засобами творчої гри:

- педагогічне керівництво творчою ігровою діяльністю для формування доброти у дітей дошкільного віку;

- поєднання різних видів творчих ігор в освітньому процесі як умова морального виховання дошкільників;

- позитивний фон педагогічного спілкування вихователів з дошкільниками як основа функціонування творчих ігор у виховному процесі та формування у них доброти;

- відповідність творчих ігор віковим та індивідуальним особливостям дітей;

- забезпечення групи обладнанням, яке відповідає педагогічним та гігієнічним вимогам для проведення творчих ігор.

Дослідження проходило у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. На констатувальному етапі експерименту ми здійснили виявлення компонентів, критеріїв та показників сформованості доброти у дітей старшого дошкільного віку. На основі отриманих даних було виділено три рівні доброти – високий, середній і низький. Діти з високим рівнем доброти мають чітке розуміння понять «доброта», «добррозичливість», «милосердя», «дружба», «співчуття»; виражають доброту, чуйність, співчуття, співпереживання до однолітків, дорослих; здатні відчувати і розуміти емоційний стан однолітків і причини, що можуть його викликати; постійно виявляють ставленні до оточуючих людей, до однолітків увагу, доброту, турботу; надають практичну допомогу і підтримку одноліткам; дотримуються моральних норм і правил у повсякденному житті. На даному етапі дослідження високий рівень доброти було виявлено у 22.5% дітей експериментальної групи (ЕГ) та у 32.5% контрольної групи (КГ).

Середній рівень доброти характеризується тим, що діти не завжди правильно розуміють поняття «доброта», «добррозичливість», «милосердя», «дружба», «співчуття»; виражають доброту, чуйність, співчуття, співпереживання, а також виявляють у ставленні увагу, доброту, турботу

тільки до тих однолітків і дорослих, з якими у них близькі дружні відносини; не завжди здатні відчувати і розуміти емоційний стан однолітків і причини, що можуть його викликати; надають практичну допомогу і підтримку одноліткам, дотримуватися моральних норм і правил тільки у певних ситуаціях. Середній рівень доброти відзначено у 35% дітей ЕГ та 45% КГ. Діти з низьким рівнем доброти взагалі не розуміють понять «доброта», «добррозичливість», «милосердя», «дружба», «співчуття»; не виражають доброту, чуйність, співчуття, співпереживання до однолітків, дорослих; здатність відчувати і розуміти емоційний стан однолітків і причини, що можуть його викликати майже не проявляється; рідко виявляють ставлення до оточуючих людей, до однолітків увагу, доброту, турботу та надають практичну допомогу і підтримку одноліткам в поодиноких випадках; майже ніколи не дотримуються моральних норм і правил у повсякденному житті. Низький рівень доброти було виявлено у 42.5% дітей ЕГ та 22.5% дошкільнят КГ.

На формувальному етапі експерименту ми підбирали різноманітні творчі ігри для роботи із дітьми експериментальної групи по формуванню доброти із дотриманням запропонованих нами педагогічних умов. Підібрані нами творчі ігри відповідали педагогічним вимогам, віковим та індивідуальним особливостям дітей старшого дошкільного віку. На контрольному етапі ми діагностували результати формувального етапу експерименту. Після роботи з ЕГ ми виявили у ній підвищення кількості дітей з високим та середнім рівнем доброти та зниження кількості із низьким. На контрольному етапі дослідження було виявлено 42.5% дітей з високим рівнем доброти, 37.5% - з середнім та 20% - з низьким рівнем доброти.

Інтерпретація результатів дала змогу виявити значне збільшення кількості дітей із високим та середнім рівнем доброти та зменшення кількості із низьким порівняно з контрольним етапом дослідження у цієї групи. Більше того, покращилися показники ЕГ навіть у порівнянні з КГ. Після проведення контрольного етапу дослідження ми констатували факт, що більший відсоток дітей із високим і середнім рівнем доброти тепер виявлено у ЕГ після проведення з ними творчих ігор з дотриманням педагогічних умов формування доброти у дітей дошкільного віку.

Література:

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2011. 256 с.
2. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 4-те видання, перероблене. Київ: «Академвидав», 2013. 464 с.

*Руденко Наталія,
к. психол. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Хом'як Катерина
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЕТИЧНИХ БЕСІД

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, актуалізували проблеми морального розвитку особистості. Це вимагає аналізу наявної теоретичної бази з проблем морального виховання і розробки на її основі ефективних педагогічних умов удосконалення процесу формування моральної свідомості особистості як одного з головних показників її вихованості.

Проблемі морального розвитку, становленню моральної свідомості й етичного виховання дітей дошкільного віку присвячено багато досліджень. Зокрема таких вчених, як Л. Артемова, Л. Божович, А. Гончаренко, О. Запорожець, С. Карпова, В. Котирло, М. Лісіна, Т. Поніманська, Т. Фасолько, С. Якобсон, В. Сухомлинський, І. Бех, З. Борисова, В. Зеньковський та ін.

Поніманська Т. вказувала, що моральне виховання дітей дошкільного віку – це процес цілеспрямованого формування особистості дитини. Знання основних особливостей морального розвитку дітей допомагає правильно організувати процес морального виховання, спрямувати його на досягнення цієї мети (Поніманська, 1993, с. 37 – 38).

Бесіда – метод, за допомогою якого здійснюється процес спілкування між об'єктом і суб'єктом виховання під час колективної діяльності чи індивідуального впливу (Поніманська, 2013, с. 120).

Етична бесіда – це розмова вихователя з дітьми на моральну тему, яка проводиться як у формі занять, так і в повсякденному житті.

З метою практичного підтвердження ефективного впливу етичної бесіди на формування моральної свідомості дошкільників проводилося експериментальне дослідження, яке відбувалося в три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

Завданням констатувального етапу експерименту було визначити рівень сформованості моральної свідомості у дітей старшого дошкільного віку. На цьому етапі ми застосували:

1. Методику «Сюжетні картинки» (Дерманова, 2002, с. 30–34) для діагностики емоційного компонента моральної свідомості дітей дошкільного віку.

2. Методику «Закінчи історію» для діагностики когнітивного компонента моральної свідомості дітей дошкільного віку (Дерманова, 2002, с. 34-37).

3. Спостереження та бесіди з дошкільниками для діагностики поведінкового компонента моральної свідомості (К. К. Платонова).

Констатувальний експеримент дав змогу виявити в ЕГ 20% дітей, яким притаманний високий рівень розвитку моральної свідомості, усвідомленості моральних норм та емоційного ставлення до моральних норм, і 33% дітей, які мають низький рівень прояву моральної свідомості .

На наступному етапі дослідження ми розробили систему роботи з формування моральної свідомості. Система роботи охоплювала цикл етичних бесід, які здійснювалися з метою морального виховання дошкільників: «Навіщо кажуть дякую?», «Для чого ми вітаємося?», «Як можна допомагати старшим?», «Будь добрим і тобі буде добре», «Хто ти з улюбленого мультфільму і чому?». Для реалізації мети дослідження визначено наступні форми, методи та прийоми організації педагогічних умов шляхом етичних бесід: інтегровані заняття з різних розділів програми, казкові подорожі, ігрові завдання, творчі розповіді, дидактичні, інтерактивні, логічні, творчі ігри, вправи-драматизації, тощо.

Таким чином, на формувальному етапі проводилася щоденна робота з формування моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобом етичних бесід.

Під час контрольного етапу дослідження була здійснена перевірка ефективності використання етичної бесіди як засобу формування моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку.

Отже, на основі викладеного можна стверджувати, що процес морального виховання – важливий компонент цілісного освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Проведене нами експериментальне дослідження підтвердило позитивний вплив етичної бесіди на моральне виховання дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. *Діагностика емоціонально-нравственного развития* (2002) / [ред. и сост. И.Б. Дерманова]. Санкт-Петербург: Речь,. 176 с.

2. Поніманська, Т. (1993). *Моральне виховання дошкільників* : навч. посіб. Київ: Вища школа. 111с.

3. Поніманська Т. І. (2013) *Дошкільна педагогіка* : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав. 464 с.

*Семенова Наталія,
к. пед. н., доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної педагогіки,
Парфелюк Наталія
Здобувач першого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ : ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Процес формування гендерних відносин – важливий складник загального виховного процесу у закладах дошкільної освіти. Діти мають усвідомити себе представниками своєї статі; навчитися відповідно поводитися, тобто засвоїти чоловічу та жіночу ролі; набути культури взаємин статей; засвоїти моральні норми так, щоб вони стали їхнім внутрішнім переконанням.

Заклад дошкільної освіти покликаний забезпечити повноту і цілісність соціально-педагогічного і культурно-освітнього середовища, в якому дитина, живучи і розвиваючись, мала би можливість відкрити для себе свою стать (фізичну, соціальну, поведінкову, рольову та ін.), придбати гендерно-рольовий досвід і в підсумку сформувати стійкий, позитивний образ «Я – хлопчика» чи «Я – дівчинки».

Однак, аналіз та дослідження психолого-педагогічної та методичної літератури, порівняльний аналіз програм та вивчення практики роботи дошкільного закладу дає підстави вважати, що дане питання досліджене не в достатній мірі.

Досліджуване питання тією чи іншою мірою розглядали Л. Арутюнова, Л. Градусова, В. Єремєєва, О. Іванова, Д. Ісаєва, О. Кінінежді, Л. Мухоморіна, Л. Олійник, М. Радзивілова, Т. Рєпіна, А. Столярчук, Н. Татарінцева, Т. Титаренко, І. Шелухіна та ін.

Гендер – поняття, яке використовується в соціальних науках для відображення соціокультурного аспекту статевої приналежності людини; насамперед це – соціальна організація статевих відмінностей та культурологічна характеристика поведінки відповідно до статі. В англійській мові поняття гендер має два тлумачення: секс (sex) – «стать» гендер – «соціостать».

Гендерна ідентичність, гендерна соціалізація, гендерні ролі, стереотипи поведінки є основними чинниками формування гендерних відносин у дітей старшого дошкільного віку

Для більш чіткого розуміння гендерної ідентичності розмежуємо поняття «статева ідентичність» та «гендерна ідентичність». Статева ідентичність – це ототожнення себе з представниками певної статі, що виявляється в єдності поведінки і самосвідомості індивіда, який зараховує себе

до певної статі і орієнтується на вимоги відповідної статевої ролі (Базовий компонент дошкільної освіти України, 2012, с. 4-5). Дослідники вважають, що статева ідентифікація проходить природно і не потребує активності свідомості.

Оскільки гендерні ролі та стереотипи - це продукт суспільної історії, який несе в собі соціокультурні особливості та традиції, що часом не мають нічого спільного з природою статі, то на думку дослідника, гендерна ідентичність залежить здебільшого від соціальних (історичних та географічних) чинників, а не від біологічної природи людини (Беленька Г. В., 2005, с. 39-40).

Гендерна поведінка – система вчинків чи окремі вчинки, спрямовані на утвердження гендерної ідентичності, що не суперечать прийнятим у даному суспільстві правовим нормам. Гендерні ролі – система нормативів, моральних уявлень щодо гендерної поведінки чоловіків та жінок, які прийняті у даному соціальному оточенні. Гендерні ролі не виникають одразу з народженням дитини, вони розвиваються в залежності від багатьох чинників протягом людського життя. Цей розвиток має свої закономірності та суперечності. Від нього залежить характер життєвого сценарію людини, стиль життя та стратегії поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях. Процес розвитку гендерних ролей, як соціально зумовлених моделей статевої ролі та статево-рольової поведінки, відбувається в контексті досить важливого для життя особистості процесу, який називається соціалізацією.

Під час проведення навчально-виховного процесу з даного питання, вихователі дошкільних закладів спираються на такі державні нормативні документи: Закон України «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні», інструктивно-методичні листи, а також програму «Дитина».

Для з'ясування сутності досліджуваного питання, ми проаналізували державні нормативні документи та чинні програми виховання і навчання дітей дошкільного віку, щоб визначити, яка увага приділяється в них процесу формування гендерних відносин у дітей старшого дошкільного віку.

У «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні», вказано на необхідність здійснення гендерного виховання. Зміст педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі має на меті «вправляти дитину в двох основних галузях знань: у пізнанні свого власного «Я», своєї індивідуальності в її тілесній, душевній та соціальній формах та у пізнанні умов життя, від яких її «Я» залежить і на які воно так чи інакше впливає - природних, предметних та соціальних» (Базовий компонент дошкільної освіти України, 2012, с. 25). За цією логікою з індивідуальністю дошкільника ознайомлює сфера «Я сам», а з умовами життя – сфери «Природа», «Культура» та «Люди».

«Базовий компонент дошкільної освіти» орієнтує на вирішення основних завдань гендерного виховання дитини в умовах роботи дошкільного навчального закладу. Даний документ має розділи: «Статева належність», «Статева диференціація та ідентифікація». Велика роль приділяється становленню самосвідомості, яке починається саме із засвоєння формули: «Я - хлопчик» або «Я - дівчинка», прийняття власної статевої належності, розуміння переваг своєї і протилежної статей, позитивне емоційне ставлення до себе як до майбутнього чоловіка або жінки, засвоєння стереотипів маскулінності та фемінінності (Базовий компонент дошкільної освіти України, 2012, с. 37). Отже, у «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні» гендерне виховання висвітлено.

Автори програми «Дитина», в розділі «Особистість дитини : на що потрібно звернути увагу » визначили декілька поверхових завдань щодо гендерного виховання дітей:

- допомагати дошкільникам усвідомлювати свою статеву приналежність;
- навчити статевої ролі до загальноприйнятих стереотипів;
- навчити дивитись на себе як на хлопчика чи дівчинку, як на майбутніх чоловіка та жінку;
- вправляти дошкільників у вмінні створювати одностатеві й різностатеві об'єднання;
- вміло задовольняти елементарний інтерес дитини до буденного життя, одруження, дітонародження. Дана програма не широко окреслює питання гендерного виховання.

Усі вищевикладені положення дозволяють зробити висновок про те, що: гендерна ідентичність, гендерна соціалізація, гендерні ролі, стереотипи поведінки є основними чинниками формування гендерних відносин у дітей старшого дошкільного віку. Процес формування гендерної ідентичності визначається й направляється за допомогою певних соціальних і культурних засобів: гендерних стереотипів, гендерних ролей і норм. Становлення гендерної ідентичності індивіда не обумовлено прямо й безпосередньо наявністю соціальних стереотипів, уявлень і очікувань. Вони повинні стати засобами усвідомлення власної статевої (біологічної) приналежності й прийняття гендерної ролі. Гендерна ідентичність є психологічним механізмом усвідомлення гендерних ролей. Звідси маскулінність і фемінінність виступають як провідні елементи (параметри) гендерної ідентичності особистості. Гендерної ідентичності, як прийняття власної статевої належності та її константності, дитина набуває у старшому дошкільному віці. У набутті первинної гендерної ідентичності велику роль відіграють стереотипи соціального середовища, які спрямовують дітей на гендерні відносини.

Гендерна соціалізація сприяє формуванню гендерних відносин, тобто формуванню психологічних характеристик, що відповідають гендерним ролям. Гендерні ролі мають надзвичайно велике значення для нормальної соціалізації особистості, ці ролі тісно пов'язані з усвідомленням себе представником певної статі та з нормативами поведінки, характерної для представників цієї статі. Гендерні ролі пов'язані з гендерною ідентичністю особистості.

Велике значення для формування гендерних відносин старших дошкільників має заклад дошкільної освіти. Виходячи з того, що гендерна освіта в дошкільних закладах України знаходиться на початковому етапі розвитку, і в зв'язку з цим не має достатньої кількості методичного матеріалу, який би допомагав вихователям в їх роботі, доцільним була б розробка програм з формування гендерних відносин у дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник: А. М. Богущ. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1 [Текст]. Чернівці : Бурек, 2015. 840 с.
3. Беленька Г. В. Нові часи й нові діти: сподівання людства [Текст]. *Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Сер. 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. К : НПУ, 2005. Вип. 2. С. 25-30.
4. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років [Текст] / наук. кер. проекту Віктора Олександровича Огнев'юка ; авт. кол. : Ганна Володимирівна Беленька, Ольга Любомирівна Богінч та ін. К : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
5. Закон України "Про дошкільну освіту". К. : Ред. ж-лу "Дошкільне виховання", 2001. – 56 с.
6. Іванченко С. Багатовимірна модель гендера. *Соціальна психологія*. 2007. № 4. С. 157-173

Семеняко Юлія

*к. пед. н., старший викладач кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МЕДІАОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Медіаосвіта як важлива частина освітнього процесу має на меті формування у підростаючого покоління медіакультури, як частини загальної

культури особистості. У варіативній складовій нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти (1, 16-19) введено освітню лінію «Комп'ютерна грамота», якою передбачається формування у дітей дошкільного віку інформатичної компетенції. Дана компетентність включає, зокрема, інформаційну та медіаграмотність, що забезпечують формування здатності критично мислити, споживати, створювати та поширювати медіапродукт. Тому важливим завданням закладів вищої освіти є формування у майбутніх вихователів здатностей, як щодо використання медіаосвітніх технологій у професійній діяльності відповідно до сучасних тенденцій їх розвитку, так і формування через призму свого предмету медіа- та інформаційної грамотності своїх вихованців.

У дослідженнях останніх років висвітлено низку питань, пов'язаних із визначенням завдань, методів, прийомів формування основ медіакультури (О. Волошенюк, Ю. Машбиць, Л. Найдьонова, О. Плеханов, Ю. Семеняко, О. Федоров та інші); використанням екранних засобів навчання в освітньому процесі (Л. Баженова, М. Духовна, Т. Ле-ван, Д. Фельдштейн та інші). Деякі аспекти інформаційно-комунікаційної підготовки майбутніх вихователів досліджували Р. Гуревич, С. Дяченко, С. Іць, І. Тимофєєва, О. Чекан та інші.

Для ефективного здійснення медіаосвітньої діяльності у закладі дошкільної освіти майбутній педагог має володіти на відповідному рівні медіаінформаційною грамотністю (Федоров, 2010). Впровадження елементів медіаосвіти, формування медіаінформаційної грамотності майбутніх вихователів у Бердянському державному педагогічному університеті відбувається інтегровано через використання медіаосвітніх технологій під час вивчення комп'ютерних дисциплін («Комп'ютерні технології в роботі з дітьми», «Інформаційно-комунікаційні технології» тощо). На лекційних та семінарських заняттях здобувачі вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта беруть участь у різних формах роботи з обговоренням таких питань: ознайомлення з правилами дотримання гігієнічних вимог у процесі використання медіапродукції; системного запровадження в освітній процес заходів медіаосвітньої тематики впродовж дня; раціонального використання медіапродукції та доцільного її поєднання з традиційним матеріалом у роботі з дітьми, розвивальні і неефективні методи виховання основ культури використання медіапродукції у дітей, а також чинники впливу на зазначений процес тощо.

Робота з набуття майбутніми вихователями медіаінформаційної грамотності передбачає розв'язання таких завдань: забезпечення розуміння ними необхідності та актуальності роботи з означеного напрямку; засвоєння сутності культури використання медіапродукції та її складників, основних медіаосвітніх понять, знань про методи і прийоми виховання та

діагностування вихованості основ культури використання медіапродукції у старших дошкільників.

На практичних заняттях передбачається впровадження різних форм роботи, зокрема: лекції-діалоги («Значення медіапродукції у вихованні дітей»), дискусії («Вплив мультфільмів на формування особистості»), круглі столи («Особливості сприйняття дитиною медіапродукції»), ділові ігри («Інтерв'ю з психологом»), аукціони («Знай, вивчай, впроваджуй»), інтелектуальні ігри («Термінологічна розминка»), виставки методичних матеріалів, тренінги («Організація «збалансованого» використання медіапродукції»), воркшопи «Медіапродукція в роботі з дітьми: Чому? Як? Для чого?») тощо. Проведення майстер-класів, семінарів-практикумів, відеопереглядів відкритих форм роботи з дошкільниками дало змогу майбутнім педагогам опанувати ефективні способи медіаосвітньої роботи з дітьми дошкільного віку (Семеняко, 2019).

Для активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти під час викладання дисципліни «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» крім традиційних засобів навчання (книги, роздаткові друковані матеріали, технічні засоби навчання тощо), використовуються мобільні, комп'ютерно- та хмаро-орієнтовані засоби: Plickers, LearninApps, Google Документи, WordArt.com тощо.

Важливою складовою медіаінформаційної грамотності є здатність майбутніх вихователів критично мислити. Для цього в межах курсу передбачено змістовий модуль, завданнями якого є: навчити розуміти головні принципи роботи масмедіа, аналізувати власний медіапростір, навчитися відповідально підходити до питань медіаспоживання; розуміти механізми впливу масмедіа, перейшовши до вибіркового сприйняття інформації; розпізнавати пропаганду, фейки, маніпуляції у медіа, а також створювати якісний освітній медіапродукт із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Результати виконаних професійно-орієнтованих завдань дозволили зробити висновок, що здобувачі свідомо взаємодіяли з різними медіазасобами, застосовуючи критичне мислення, навчилися вибирати високоякісний медіапродукт. Це, в свою чергу, сприяло набуттю майбутніми вихователями медіаінформаційної грамотності, що є основною для ефективного здійснення медіаосвітньої діяльності у закладі дошкільної освіти.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 7. 2012. 4–19.

2. Семеняко Ю. Б. Виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції у закладах дошкільної освіти : дис. ... к. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2019. 330 с.

3. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: ТГПУ, 2010. 64 с.

Сілкова Ельвіра,

старший викладач кафедри математики та методики її викладання

Крупко О.,

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ТВОРЧОСТІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

На формувальному етапі експерименту апробувалась методика, спрямована на виховання шанобливого ставлення до людей у дітей старшого дошкільного віку з використанням педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Робота проводилася з дітьми експериментальної групи на базі Озерського закладу дошкільної освіти «Дзвіночок» (Дубровицький район, Рівненська область).

У ході формувального етапу експерименту вирішувалися наступні завдання: розширити, уточнити, закріпити знання та уявлення дітей про сутність поняття «шанобливе ставлення до людей», відповідні морально-етичні норми поведінки; сформувати вміння виявляти шанобливе ставлення до людей у поведінці та при спілкуванні з ними.

Насамперед було дібрано твори художньої літератури В. Сухомлинського (оповідання, вірші, казки) за такими критеріями: невеликий обсяг тексту; доступність змісту, визначеність ідеї; простота зображення відносин між діючими особами; цілісність художніх образів; точність, ясність, лаконічність, виразність мови; захоплюючий сюжет; доступність відтворення тексту.

Запропонована система роботи з дошкільниками включала три взаємопов'язані етапи.

Метою першого етапу було поглиблення знань дітей про шанобливе ставлення до людей засобами творів В.Сухомлинського, розширення та закріплення їх знань про норми морально-етичної поведінки з оточуючими. Для цього використовувались такі методи: читання, розповідання, аналіз творів В.Сухомлинського необхідної тематики, бесіди, ситуації морального

вибору переважно в групових формах організації роботи з дітьми як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Для усвідомленого сприйняття дітьми глибинного змісту оповідань і казок після ознайомлення з ними проводилося їх наступне читання через кілька днів (найчастіше у другу половину дня) з обговоренням, що дало свої позитивні результати. Так, діти активніше включалися в обговорення творів, сміливіше відстоювали свою думку, виявляли живий інтерес до обговорюваної проблеми.

Також упродовж формувального етапу експерименту ми проводили з дітьми бесіди та ігри. Зокрема, під час гри «Вгадай емоцію» дітям роздавали картинки, на яких були зображені дорослі з різними емоціями (усміхнені, сумні, радісні). Діти описували ці картинки.

Другий етап передбачав формування вмінь дітей чітко розмежовувати прояви позитивної та негативної поведінки з людьми; формування альтруїстичних мотивів моральної поведінки по відношенню до людей, розвиток особистісних якостей, які зумовлюють моральну поведінку стосовно людей, уміння орієнтуватися на почуття, емоційний стан оточуючих.

Доцільним було використання методів: власне придумування початку, середини або закінчення казки, прослуховування музичних творів, використання прислів'їв та приказок, візуалізація внутрішніх переживань і почуттів у спільній з дорослим діяльності. Дітям пропонувались українські казки, в яких зображені як позитивні приклади, так і негативні вчинки або егоїстичні мотиви поведінки у ставленні до людей. З метою формування у дітей оцінно-етичних суджень стосовно образів морально-етичної поведінки з оточуючими, а також формування альтруїстичних мотивів поведінки по відношенню до людей на основі зіставлення і порівняння вчинків та поведінки героїв казок ми пропонували дітям вирішувати творчі словесно-логічні задачі. Наприклад, «Срібний карбованець» – Як гукнеш, так і відгукнеться, Друг пізнається в біді, Людина без друзів – що дерево без коріння; «Сьома дочка» – Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько. Шануй батька-матір, будеш довголітен на землі; «Бо я – людина» – Живи для людей, поживуть люди і для тебе. З добрими людьми завжди згоди можна дійти. Де згода панує, там і горе танцює. Під час читання казок і оповідань намагалися викликати у дітей глибокий емоційний відгук на переживання за вчинені дії персонажів, часто послуговувались методом незакінчених оповідання та казки, що надавало можливість дітям змінити їх кінець на свій розсуд. Дошкільники щиро вболівали за долю, вчинки героїв.

Третій етап присвятили закріпленню вже набутих знань дітей та застосуванню їх у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками. Це передбачало використання таких форм і методів роботи, як-от: складання

тематичних розповідей «Моя родина», «Моя вихователька», «Мої товариші», «Мої бабусі і дідусі», створення колективних аплікацій, розігрування ситуацій, ігри-драматизації, свята та розваги.

Під час розігрування казок, оповідань, бесід за їх змістом, придумування кінцівки казки (оповідання) превалювали індивідуальна та групова форми роботи з виховання шанобливого ставлення до людей, що спиралась на особистісні якості дошкільників, їхній рівень прояву пошани до людей, дієвість шанобливого ставлення (на основі спостережень за взаєминами з оточуючими людьми у ранкові та вечірні години, індивідуальних бесід з батьками).

Результати формувального етапу експерименту показали статистично значущу динаміку якісних і кількісних змін рівнів вихованості шанобливого ставлення до людей у старших дошкільників експериментальної групи після завершення застосування розробленої методики порівняно з його початком. Тим самим підтверджено ефективність запропонованої методики в умовах роботи закладу дошкільної освіти.

Література:

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. / редкол.: О. Г. Дзеверін (гол.), М. М. Грищенко, С. П. Заволока, Г. І. Сухомлинська та ін. Київ: Рад. шк., 1977. Т.3. 670 с.

Созонюк О.С.

к. псих. н., доцент кафедри вікової та педагогічної психології

Ковальчук І.В.

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

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

Пізнавальна діяльність – це свідомо діяльність, спрямована на пізнання навколишньої дійсності за допомогою таких психічних процесів, як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, мова.

Л.С. Виготський писав, що розумовий розвиток створює щось нове, що виконується самостійно шляхом новоутворення нових якостей розуму і переводить психічні функції з нижчого на вищий рівень розвитку по лінії довільності і усвідомленості. (Виготський Л. С., 1999, с.352).

Старший дошкільний вік дуже важливий для психічного розвитку, так як на перше місце виходить цілеспрямована пізнавальна діяльність – пізнавальні процеси, в процесі якої відбуваються істотні зміни в психічній сфері.

Повноцінна мова є необхідною умовою становлення і функціонування дитини, зокрема, її комунікативних можливостей, що лежать в основі формування особистості. Мовні порушення у дітей, як відомо, супроводжуються не сформованістю інших психічних функцій. (ВенгерЛ.А., Мухина В.С., 1988, с.211).

Неповноцінна мовна діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфери. Діти з відхиленнями у розвитку пізнавальних процесів і з загальним недорозвиненням мовлення потребують особливої уваги й турботи. (Власенко І. Т., 1990)

В даний час дошкільнята із загальним недорозвиненням мови складають найбільш численну групу дітей з порушеннями розвитку, тому дослідниками виявлено прямий взаємозв'язок рівня мовного розвитку з рівнем пізнавальних процесів.

Для того, щоб допомога цим дітям була більш ефективною, необхідна рання діагностика їх стану. Важливо не просто встановити наявність того чи іншого дефекту, але і визначити його характер, структуру, ті якісні та кількісні показники, які можуть служити підставою для переміщення дитини до відповідної установи і подальшої корекційної роботи (Волковська Т. Н., Юсупова Р. Х., 2014, с.96)

Ефект діяльності для формування пізнавальних інтересів дітей залежить від педагогічно правильної її організації, використання об'єктивних умов і внутрішніх можливостей особистості дитини. Сучасні дослідження педагогів і психологів, спрямовані на вивчення різних аспектів навчання дітей дошкільного віку, показують, що продуктивність інтелектуального розвитку дітей в цілому залежить не тільки від того, як організований процес навчання, передача їм знань, але і від зворотного зв'язку в цьому двосторонньому процесі – від позиції самої дитини, її активності.

Пізнавальна активність формується, головним чином, в пізнавальній діяльності, яка пов'язана з цілеспрямованими діями дитини. Формуючись у процесі діяльності, пізнавальна активність в той самий час впливає на якість цієї діяльності. Активність тут виступає як засіб і умова досягнення мети. У своїй взаємодії з дітьми ми враховуємо, що пізнавальна діяльність включає не тільки процес цілеспрямованого навчання, керованого педагогом, але й самостійне, частіше стихійне придбання дитиною певних знань. (Брежнєва, 1998, с.12).

Науково-методична література має досить методик для побудови корекційно-педагогічної програми з розвитку пізнавальних процесів у дітей

старшого дошкільного віку. Але серйозним мінусом багатьох джерел, як заявляє Юсупова Г.Х., є те, що взаємозв'язок загального недорозвинення мови з рівнями розвитку пізнавальних процесів повністю ще не вивчена. Розвиток пізнавальних процесів у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови має свої особливості і корекційно-педагогічна робота повинна бути сформована з урахуванням всіх можливих сторін і «фронтів».

Література:

1. Брежнева Про Формування пізнавальної активності у старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 1998, №2. С. 12
2. ВенгерЛ.А., МухинаВ.С. Психологія. М.: Просвітництво, 1988. 211с.
3. Власенко І. Т. Особливості словесного мислення дорослих і дітей з порушеннями мовлення / НДІ дефектології АН СРСР. М: Педагогіка, 1990
4. Волковська Т. Н., Юсупова Р. Х. Психологічна допомога дошкільників із загальним недорозвиненням промови / Під науковою ред. В. Ю. Левченко. М.: Національний книжковий центр, 2014. – 96 с.
5. Виготський Л. С. Мислення і мова. Изд. 5. випр. М.: Лабіринт, 1999. 352 с.

Созонюк О.С.,

к. псих. н., доцент кафедри вікової та педагогічної психології

Кравчук У.А.

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Останнім часом серед психологів, педагогів і батьків спостерігається інтерес до вивчення пізнавальної діяльності у дітей. Важливим компонентом цієї діяльності є увага. Увага – це зосередженість свідомості людини на певних об'єктах при одночасному відволіканні від інших (Рибо, 2009).

Увага повноцінно взаємодіє з іншими психічними функціями які допомагають реалізовувати свою діяльність завдяки формуванню (мислення), збереженню (пам'ять) отриманню (сприймання) інформації. Це означає, що порушення уваги призводить к порушенню інших когнітивних функцій та до зміні емоційного фону особистості (Белова, 2010).

Вивченням уваги у дітей з дизонтогенезом мовлення займалися вчені, серед яких В. Калягін, Т. Овчинникова, В. Селіверстов, О. Усанова, А. Ястребова та інші (Калягін, 2006).

Метою даного дослідження було теоретично розкрити психологічні особливості уваги дітей дошкільного віку з порушенням мовлення, а також вивчити їх експериментально.

Перший етап мав організаційно-пошуковий характер. Мета цього етапу полягала у постановці та організації емпіричного дослідження.

Завдання організаційно-пошукового етапу:

- підбір доцільного діагностичного інструментарію, який призначено для вивчення особливостей уваги дітей старшого дошкільного віку;

- формування експериментальної і контрольної груп, контингент ЕГ складатимуть діти з порушеннями мовлення (15 чоловік), а КГ (15 чоловік) – діти старшого дошкільного віку з нормальним розвитком. Вік випробуваних – 5 років 11 місяців – 6 років 7 місяців.

Ми усвідомлювали, що методичні прийоми для проведення діагностичного обстеження дитини дошкільного віку повинні бути по можливості короткими – експрес-методиками, зручними для швидкого вивчення тієї або іншої сфери особистості дитини.

Другий етап роботи з емпіричного дослідження особливостей розвитку уваги дітей з мовленнєвими порушеннями дошкільного віку мав діагностичну функцію.

Завдання діагностичного етапу – провести психологічну діагностику уваги дітей з мовленнєвими порушеннями дошкільного віку за допомогою обраних методичних засобів.

Третій етап був аналітико-підсумковим. На цьому етапі вирішувався ряд завдань:

- виявити особливості продуктивності і стійкості уваги, ступінь швидкості розподілу і переключення уваги, її обсяг й стійкість у дитини

- визначити особливості уваги старших дошкільників з гіперактивністю і без неї.

Ми здійснили підбір методик призначається для вивчення уваги дітей з оцінкою таких якостей уваги, як продуктивність, стійкість, обсяг. Кожна з цих характеристик може розглядатися окремо і разом з тим, як часткова оцінка уваги в цілому. Для діагностики перерахованих характеристик уваги пропонуються різні методичні прийоми

Результати дослідження довели ефективність експериментальної методики особливості концентрації уваги дітей дошкільного віку з порушенням мовлення. Діти без мовленнєвого дизонтогенезу продемонстрували більш високий рівень концентрації уваги, тривале збереження концентрації уваги на одному рівні, у порівнянні із однолітками-логопатами.

Діти дошкільного віку з порушенням мовлення завжди відволікаються на зовнішні подразники, виявляють підвищену втому, що вказує на швидку стомлюваність і недостатню стійкість уваги. Цю особливість слід урахувувати при організації освітнього процесу у корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушенням мовлення.

Отже, можна стверджувати, що увага займає виняткове місце, адже виступаючи невідривною стороною пізнання, почуття й волі, вона не зводиться ні до однієї із цих трьох сфер психічного. Увага розуміється як динамічна сторона свідомості, яка характеризує ступінь її спрямованості на об'єкт і зосередження на ньому задля забезпечення його адекватного відображення протягом часу, необхідного для виконання певної операції діяльності або спілкування. Увага виявляється у вибіркового відображенні об'єктів відповідно до потреб суб'єкта й цілей і завдань його діяльності. Це – свого роду доцільна воля, дуже важливий компонент у структурі самостійності. Увага забезпечує індивідові можливість зосередженості й спрямованості свідомості на об'єкти, які він сприймає в ході діяльності й про які думає або говорить. Завдяки стійкій увазі суб'єкт глибше усвідомлює своє практичне життя, і діяльність, що забезпечує вибіркоче ставлення до світу, людей, справи й самого себе.

Література:

1. Белова О. Б. Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 9. С. 54–64.
2. Рибо Т. Психология внимания. *Хрестоматия по вниманию* / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. Москва : Издательство МГУ, 2009. С. 66-102.
3. Калягин В.А. Логопсихология. Москва : Изд. центр «Академия», 2006. 320 с.

Степанова Ольга

*к. філол. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Рівненський державний гуманітарний університет*

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ЗІ СПЕЦМЕТОДИКИ
ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Реформування освіти в Україні пов'язано із впровадженням компетентнісного підходу, що ґрунтується на особистісно-орієнтованому чиннику. Сьогодні зміст підготовки випускника закладу вищої освіти спрямований на розвиток та набуття ним якісних здатностей (компетентностей), які він повинен продемонструвати після завершення навчальної програми або її окремого компонента (Бондар, 2005).

Сучасні науковці Н. Бібік, В. Бондар, Є. Бондаревська, О. Белявська, С. Гончаренко, І. Демура, І. Марченко, Ю. Пінчук, І. Родигіна, О. Савченко, Н. Сергієнко, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін. досліджують поняття «професійна компетентність педагога».

Так, дисертаційна робота Ю. Пінчук присвячена вивченню питання формування особистості вчителя-логопеда, структури його професійної діяльності, у ній розроблено модель професійної компетентності логопеда, яка виступає метою підготовки та стрижнем кваліфікаційної характеристики зазначеного фахівця. На думку автора, поняття «професійна компетентність вчителя-логопеда» – це інтегративна якість особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та індивідуальний розвиток осіб з вадами мовлення» (Пінчук, 2005).

Заслуговує на увагу факт, що, згідно стандарту освіти України, компетентнісний підхід орієнтований на обов'язкове опанування нормативним змістом підготовки майбутніх спеціалістів, представлений у термінах очікуваних результатів навчання (Родигіна, 2005). Так, наприклад, основна мета дисципліни «Спецметодика початкового навчання рідної мови», яка належить до обов'язкових дисциплін циклу професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, полягає в формуванні у майбутніх спеціалістів знань зі спеціальної методики викладання української мови в початковій ланці освіти; оволодіння методами і прийомами корекції та формування мовлення як засобу спілкування дітей з мовленнєвим недорозвитком, що реалізується в таких фахових компетентностях:

- здатність до розвитку в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага);

- здатність до розвитку в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими, навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку рідної й української (державної) мов;

- здатність раціонально організовувати власну корекційно-педагогічну діяльність, самостійно контролювати її;

- здатність ідентифікувати, формулювати та розв'язувати проблеми, приймати рішення і діяти відповідно до морально-етичних і правових норм;
- здатність налагоджувати продуктивну професійно-корекційну і навчально-реабілітаційну взаємодію, суб'єкт-суб'єктну комунікацію;
- здатність до діагностики мовленнєвих порушень у дітей з різноманітною мовленнєвою патологією;
- здатність до здійснення індивідуального і диференційованого підходу в роботі з дітьми з особливими потребами щодо їхніх можливостей (інклюзивна освіта);
- здатність до здійснення корекції мовленнєвих порушень, використовувати нетрадиційні методи роботи;
- здатність до застосування знань провідних гуманістичних теорій, концепцій, вчень щодо виховання і навчання осіб з обмеженими психофізичними можливостями;
- здатність відстоювати власні корекційно-педагогічні, навчально-реабілітаційні переконання, дотримуватись їх у житті та професійній діяльності.

Опанування знаннями з курсу реалізується за допомогою основних організаційних форм навчання: лекцій, практичних (семінарських) занять, консультацій, самостійної роботи тощо. Остання займає провідне місце в системі освітнього процесу та передбачає аналіз конкретних ситуацій, виконання творчих завдань, складання конспектів тощо. Усе це дає можливість здобувачам усвідомити систему навчання рідної мови в початкових класах школи для дітей із недорозвитком мовлення, засвоїти її теоретичний фундамент, а також оволодіти теоретичними знаннями, практичними вміннями щодо формування, корекції та розвитку звукової та лексико-граматичної системи мови у дітей-логопатів.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) з курсу «Спецметодика початкового навчання української мови» – це вид науково-практичної роботи студента, яке містить результати дослідницького пошуку, висвітлює рівень опанування знаннями з спеціальної методики та практичними вміннями аналізувати досліджувану проблему, віддзеркалює певний рівень навчальної компетентності здобувача-бакалавра. Індивідуально-дослідницька робота – це моделі орієнтовних конспектів занять з початкового курсу української мови для дітей-логопатів.

Отже, компетентнісний підхід у підготовці майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі дозволить сформулювати базові компетенції для успішної реалізації власного потенціалу, досвіду та виконання на високому рівні професійних обов'язків.

Література:

1. Бондар В. І. (2005). Дидактика. Київ : Либідь. 262 с.
2. Пінчук Ю. В. (2005). Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» Київ. 30 с.
3. Родигіна І. В. (2005). Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Видавнича група «Основа». 96 с.

*Степанова Ольга,
к. філол. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Александрук Ольга,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із важливих завдань сучасної дошкільної освіти є формування комунікативної компетенції у дітей дошкільного віку, які в умовах демократичного суспільства повинні залучатися до соціально-культурних процесів та системи людських взаємин. Нині в педагогіці та психології вважається, що формування у дітей цієї компетенції допоможе підготувати їх до самостійного життя.

Розвиток комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови», спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Комунікативна компетенція – це комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012). Комунікативній компетенції, як і іншим видам мовленнєвої діяльності, потрібно навчати дітей вже з раннього віку. Ще до школи дитина повинна засвоїти відповідні мовленнєві знання, вміння та навички, необхідні їй для спілкування.

Проблема розвитку комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку не є новою. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.); лінгвістичному (М. Кочерган, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Плющ, Л. Щерба та ін.); педагогічному (Е. Короткова, Н. Орланова, Є. Тихеева, О. Ушакова та ін.); лінгводидактичному (А. Богуш, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Т. Донченко, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.).

А. Богуш важливою умовою формування комунікативної компетенції в дітей дошкільного віку вважає створення розвивального мовленнєвого середовища, ефективність якого можлива за умови активного використання педагогами та батьками української мови в процесі спілкування. Дорослі сприяють розвитку мовлення в усіх формах активності дитини : вони привітно звертаються до неї, пропонують обговорити різні події, плани, стимулюють бажання вербалізувати свої життєві враження в різних видах діяльності (Богуш, 2013, с. 27).

О. О. Леонтьєв, який запровадив термін «педагогічне спілкування», зазначав, що це, передусім, професійне спілкування педагога з дітьми. Вчений вказував на те, що оптимальне педагогічне спілкування створює якнайкращі умови для мотивації й творчого характеру навчальної діяльності (Леонтьєв, 1997, с.114).

У дошкільній педагогіці термін «педагогічне спілкування» означає комунікативний вплив вихователя на дітей з метою виховання і навчання, спрямований на налагодження міжособистісних стосунків як педагога з дітьми, так і малюків одного з одним, та на регулювання психологічного мікроклімату (Гавриш, 2003. с.12).

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. Педагогічне спілкування розглядають у двох аспектах. Перший – комунікативна діяльність педагога з налагодження стосунків із дітьми. Іншими словами, управління власним спілкуванням. Другий – управління спілкуванням у дитячому колективі. Обидва аспекти педагогічного спілкування взаємопов'язані – завдяки оптимальному спілкуванню педагога з дітьми створюються сприятливі умови для формування міжособистісних стосунків у дитячому колективі (Богуш, 2013, с.97).

Відкриття дитини для спілкування важливе як у загально педагогічному, так і у вузькокомунікативному аспектах: мовленнєвий контакт із дитиною

уможливорює здійснення навчально-виховного впливу і розвиток мовлення дитини в діалозі, у взаємодії з мовленням дорослого. Мовленнєвий контакт є складовою психологічного контакту, за яким координуються спільні дії та досягаються загальні цілі, визначені програмою виховання. Педагогічне спілкування вихователя з метою розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дітей виконує такі функції: формування, розвитку і задоволення потреби дітей у мовленнєвому спілкуванні: увазі, розумінні, співчутті; комунікативного чинника становлення й розвитку мовленнєвої сфери дітей; навчання мови та розвитку мовлення дітей; мовленнєвої співучасті, співдії у діалозі з дітьми; психологічної підтримки у спілкуванні з дітьми; розваги дітей.

Отже, особливого значення набувають власне мовленнєвий аспект педагогічного спілкування, стиль мовленнєвої взаємодії вихователя з дітьми.

Література:

1. *Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)*/ наук. кер. А.М. Богуш, (2012). Київ : Видавництво. С. 4-9.
2. Богуш А. М., (2013). *Мовленнєвий компонент дошкільної освіти*. Харків: Вид-во «Ранок». 192 с.
3. Гавриш Н., (2003). Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*. № 7. С. 12-14.
4. Леонтьев А.М. Психология общения. 2-е изд. Москва : Смысл, 1997. 365 с.

Степанова Ольга,

*к. ф. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Гнатюк Ольга

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

КОРЕКЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

Комунікативна сфера дитини складна і багатогранна. Важливий принцип діагностики її складової, а саме комунікативних навичок – це комплексне дослідження всіх компонентів та їх взаємозв'язок (Шеремет, 2010, с.28) Цей взаємозв'язок відбувається різними комунікативними засобами (вербальними і невербальними), в різних формах (діалог, бесіда, керування, наслідування), при використанні різних типів взаємодії (встановлення зворотного зв'язку, конкуренція, співпраця, пристосування). Важливо зауважити, що відмінною рисою діагностики комунікативних навичок є не вивчення елементарних, мовних одиниць, а оволодіння дітьми здатністю

користуватись вербальною або невербальною комунікацією як засобом взаємодії у спілкуванні з оточуючими людьми (Чернова, 2006, с.108).

У наукових доробках спеціальних психологів, логопедів, дефектологів (І. Марченко, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Н. Савінова, Л. Трофименко) зазначено, що головним критерієм мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення, зокрема із ЗНМ є комунікативні вміння. Дослідження, проведені вченими, виявили, що для дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерним є наступне: недостатня комунікабельність, невміння встановлювати і розвивати емоційні зв'язки, зниження наслідувальної діяльності, самостійності, низький рівень сформованості навичок самообслуговування, нестійкість уваги, знижений рівень мотивації, підвищена психічна виснажливність, стомлюваність, порушення поведінки (Піроженко, 2002, с. 68)

Аналіз спеціальної наукової літератури показав, що в умовах загального недорозвинення мовлення необхідні мовленнєві контакти, які включаються в діяльність дитини, зводяться до мінімуму. Практична діяльність і поведінка залишаються невербалізованими і неусвідомленими (Богущ, 1998. с.92). Така розірваність несе в собі дві небезпеки: з однієї сторони, формування певної «мовленнєвої ситуативності», коли дитина спілкується з дорослим в межах вже існуючих «мовленнєвих штампів», з іншої – затримка на межі вже існуючих «мовленнєвих штампів», що призводить до несвідомої, мимовільної поведінки.

Для діагностики комунікативних навичок ми використовуємо цілий ряд методик, які досліджують не тільки особливості взаємовідносин з іншими людьми, але й особливості розвитку даної дитини, характерні риси особистості, самооцінку, стан емоційної сфери дитини. Так педагогічна діагностика включає в себе діагностичні завдання, які спрямовані на визначення рівня володіння способами дій, знаннями і вміннями, реалізацією свого досвіду в різних умовах діяльності. Вона дозволяє за допомогою відносно короткого часу визначити рівень сформованості комунікативних навичок відносно певного визначеного для дітей даної вікової категорії рівня, або відхилення від цього рівня в ту чи іншу сторону (Тарасуун, 2004, с.152). Так дані педагогічної діагностики орієнтують дослідників на аналіз когнітивного, емоційного, мотиваційного і поведінкового досвіду дитини і використання цього досвіду в різних варіативних умовах. Саме ці сфери особистості дошкільника визначають цілісність, структурованість, спрямованість особистості дитини. Ця позиція висвітлена в дослідженнях М. Крулехт, О. Дибіної та інші.

В процесі дослідження для діагностики комунікативних навичок у дітей із ЗНМ ми використовуємо валідні та надійні методики, які досліджують як

суб'єктивні (внутрішні), так і об'єктивні (зовнішні) фактори формування комунікативних навичок (Піроженко, 2002, с. 268). Для проведення дослідження та встановлення подальшої роботи було застосовано такі методики: методику для виявлення рівня розвитку комунікативної діяльності дітей М. Лісіної; методику «Азбука настрою» Н. Белопольської; методика «Діагностика розвитку спілкування з однолітками» (І.А. Орлова, В.М. Холмогорова); тест «Маски» А. Щетиніної (дослідження спілкування з однолітками) (Чернова, 2006, с. 96).

Особливу увагу в нашому дослідженні ми приділили підбору матеріалу та обладнання для виконання діагностичних завдань. Надавали перевагу діагностичному інструментарію, який допомагав стимулювати, підказувати зміст і способи виконання діагностичного завдання. Одним із основних моментів в організації педагогічної діагностики дітей із ЗНМ – є активізація їх активності і самостійності. Це тісно пов'язано з розвитком потреби і мотивів виконання діагностичних завдань.

З отриманих результатів діагностичного дослідження ми в змозі зробити висновок, що дітям старшого дошкільного віку притаманні такі особливості спілкування: інтерес до ровесника, прагнення дитини привернути увагу однолітка до своїх дій, бажання дитини діяти спільно, прагнення підлаштуватися під них, наслідувати діям однолітка, робити щось разом, відсутність ввічливості, щедрості. Дорослим необхідно заохочувати емоційні контакти дітей, створювати оптимальні умови для подальшого спілкування дітей між собою.

Література:

1. Богуш А. М., 1998. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта*. Київ. №1-2. С. 160.
2. Піроженко Т. О., 2002, *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія*. ТОВ «Нора-прінт». 309 с.
3. Тарасун В. В., 2004. *Логодидактика* : навч. посіб. для вищ. навч. закл. Київ: Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. С. 345
4. Чернової. О. С., 2006. *Інноваційні технології виховання дітей дошкільного віку*: Полтава, 2006. 112 с.
5. Шеремет М. К., 2010 *Логопедія : підручник*. 2-ге вид., переробл. та доповн. Київ: Слово. 218 с.

Степанова Ольга
к.філ.н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Грицай Катерина
Здобувач другого рівня вищої освіти

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ СУФІКСАЛЬНО-ІМЕННИКОВОГО СЛОВОТВОРУ

Особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів із ЗНМ, які були виявлені під час констатуючого етапу дослідження, зумовлюють специфіку навчання таких дітей у спеціальній школі, де одним із основних навчальних предметів варіативної складової є початковий курс української мови. Цей курс передбачає забезпечення практичної мовленнєвої підготовки учнів, засвоєння школярами основ лінгвістики, необхідних для розуміння різних мовних явищ, а також збагачення уявлень про навколишній світ, що створює передумови для усвідомлення школярами з ЗНМ комунікативної функції мови.

Основним засобом збагачення лексики є словотворення. З тієї причини знання способів творення різних частин мови, морфологічної структури слова, властивих українській мові моделей словотвору допомагає учням усвідомити шляхи розвитку й збагачення лексичного складу мови, що є основою підвищення мовленнєвої культури школярів.

Вироблення навичок морфемного аналізу та синтезу, вміння швидко добирати споріднені слова сприяє розвиткові аналітико-синтетичних вмінь.

Одним із головних принципів української орфографії є морфологічний, який полягає в збереженні однакового написання значущих частин слова незалежно від їхнього звучання. Застосування на письмі цього принципу передбачає вміння швидко й правильно виділяти в слові значущі частини, усвідомлювати його морфологічну структуру. Переважна більшість орфографічних правил, які діти вивчають у школі, стосується саме правопису значущих частин слова. Розуміння складу слова, словотвору є надійною основою для свідомого засвоєння норм правопису в українській мові.

У роботі ми досліджуємо особливості суфіксально-іменникового словотвору. Суфіксальний спосіб є провідним в індоєвропейських мовах, найбільша кількість слів різних частин мови утворена саме таким чином. Суфіксальний спосіб виявляється найпоширенішим й найпродуктивнішим при творенні іменників, що пояснюється найбільшою кількістю іменникових суфіксів в українській мові. Суфіксальний спосіб словотворення є більш складним у порівнянні з префіксальним, оскільки:

- суфікс додається не до цілого слова, а до твірної основи;
- при суфіксальному словотворенні основа слова іноді видозмінюється: відбувається відсікання частини основи, змінюється її звуковий склад, спостерігається чергування звуків;
- суфікс уточнює чи видозмінює поняттєвий зміст похідного слова;

- суфікс є показником належності слова до певної частини мови;
- суфікси можуть мати не лише широкі абстрактні значення, а й конкретні, особливо суфікси іменників.

При суфіксальному словотворенні увага учнів акцентується на формі слова, яка змінюється. Це сприяє не лише уточненню й розширенню словникового запасу, а й розвиткові орфографічного чуття, лінгвістичного мислення, що є дуже важливим моментом при навчанні дітей з ЗНМ.

За даними науковців, найчисленнішою та найбільш уживаною у мовленні молодших школярів частиною мови є іменник: майже кожне друге слово в нашому мовленні – іменник (Дубичинський В.В., 1998, с.160).

У результаті проведеного нами констатуючого експерименту було зроблено висновок про те, що рівень сформованості словотворчих умінь і навичок учнів із ЗНМ досить низький.

Ми розробили експериментальну методику навчання молодших школярів із ЗНМ засвоєння похідних слів, якою передбачено вивчення теоретичного матеріалу, використання раціональних методів і прийомів навчання та певну систему вправ, спрямованих на попередження та подолання виявлених у ході констатуючого дослідження епідигматичних, орфографічних, парадигматико-епідигматичних та лексико-семантичних помилок у таких учнів. Для перевірки запропонованої експериментальної методики нами була розроблена програма дослідного навчання, яка мала на меті:

- забезпечити теоретичні знання й удосконалити навчально-мовленнєві вміння учнів із ЗНМ з лексики, орфографії та словотвору;
- дібрати необхідний мовленнєвий та дидактичний матеріал для реалізації завдань експериментальної методики;
- розробити систему словотворчої роботи як засобу збагачення лексичного запасу молодших школярів із ЗНМ.

Розроблена нами методика навчання словотворення впроваджена як доповнення до існуючої програми вивчення будови слова у початковій школі.

Враховуючи загальні та спеціальні методи навчання мови за класифікаціями Ю.К.Бабанського, О.В.Текучева, Н.С.Рождественського (Бабанський Ю.К., 1982, с. 192; Текучев О.В., 1982, с.287; Рождественський М.С., 1964, с.346), ми допускаємо, що організація спеціального навчання словотворення матиме позитивний вплив на збагачення лексичного запасу молодших школярів з ЗНМ при використанні практичних, наочних та словесних методів навчання української мови.

Література:

1. Бабанский Ю.К. (1982) *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Методические основы)*. Москва: Просвещение. 192 с.

2. Дубичинский В.В. (1998). *Теоретическая и практическая лексикография*. Вена – Харьков. 160 с.

3. Рождественский Н.С., Кустарева В.А. (1964). *Методика начального обучения русскому языку*. Москва: Просвещение. 346 с.

4. Текучев А.В. (1982). *Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания*. Пособие для учителей. Москва: Просвещение. 287 с.

Степанова Ольга,
к. філ. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Давидюк Ірина
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

МЕТОДИКА ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ЕКСПРЕСИВНОЮ ЛЕКСИКОЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Розв'язання проблеми розвитку мовлення дошкільників із порушеннями мовлення має особливе значення, тому що ця патологія позначається на формуванні всього психічного життя дитини (Бабич, 1990).

Метою формувального етапу експерименту було розробити теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику формування образного мовлення дітей із порушеннями мовлення, визначити педагогічні умови, що забезпечать успішну реалізацію поставлених завдань, можливість підвищення ефективності роботи із збагачення словника експресивною лексикою дітей із порушеннями мовлення.

Розробляючи методику навчального експерименту, ми спиралися на такі загальні закономірності оволодіння мовою як засобом спілкування: розуміння смислу мови (друга закономірність), засвоєння виразності мови (третья закономірність), засвоєння норм літературної мови (четверта закономірність), темпи збагачення мови (шоста закономірність) (Марченко, 2008).

На наш погляд, основною умовою успішності процесу збагачення словника експресивною лексикою є спеціально організоване навчання, яке ґрунтується на загальнометодичних, часткових і спеціальних принципах.

Корекційна логопедична робота передбачала напрями, які реалізувалися в рамках кожної лексичної теми. Корекція розвитку антонімічних явищ, а саме: розуміння та вживання антонімів. Корекція розвитку синонімічних явищ, а саме: розуміння та вживання синонімів. Формування явищ полісемії,

а саме: розуміння та вживання багатозначних слів. Формування інших засобів образності (тропів, емоційно-оцінної лексики, фразеологізмів, образних порівнянь) (Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, 1999).

Напрями реалізувалися послідовно-паралельно з виділенням таких розділів корекційно-формувальної роботи: формування різних рівнів лексичних узагальнень (категоріального значення слова, контекстуально зумовленого значення слова, кумуляція варіативних значень одного і того самого слова;

конотативного значення слова); засвоєння різних лексико-семантичних явищ: синонімії, антонімії, полісемії; засвоєння таких образних засобів мови як тропи, емоційно-оцінна лексика, фразеологізми, образні порівняння).

Під час реалізації корекційно-формувального навчання відбувалося формування механізмів, які є основою розуміння і вживання образних засобів мови, а саме: метафоризації, інференції, генералізації, механізму смислових замінів та мовного контролю. Тому під час реалізації напрямів і розділів корекційно-формувальної роботи завдання розроблялися з урахуванням необхідності формування психологічних механізмів, які лежать в основі засвоєння образних засобів.

З метою досягнення позитивних результатів корекційно-формувального навчання було сформульовано необхідні педагогічні умови: збагачення мотивації щодо використання засобів образності у власному мовленні дітей;

розроблення системи мовленнєвих вправ, які будуть впроваджуватися в навчальний процес на логопедичних заняттях і заняттях вихователя за завданнями логопеда; створення розвивального середовища.

Основною формою організації формуваального навчання були логопедичні заняття (Гавриш, 2001).

Окрім чітко регламентованих занять, робота проводилася під час організації спілкування дітей у різних видах діяльності (ігровій, побутовій, трудовій).

На заняттях з метою збагачення словника експресивною лексикою дітей із порушеннями мовлення використовувалися такі методи навчання: словесні (читання та розповідання літературних творів, переказ, бесіди, пояснення, розповіді та описи з опорою чи без опори на наочний матеріал, показ мовленнєвого зразка тощо), наочні (показ предметів, іграшок, картин, розглядання ілюстрацій тощо), практичні (репродуктивні: складання словосполучень і речень за зразком, перетворення деформованих речень, запам'ятовування образних слів і виразів; продуктивні: творчі розповіді з використанням образних слів і виразів, складання речень за предметними картинками чи за уявленнями з використанням образних слів і виразів). (Гавриш, 2001).

До найважливіших методів і прийомів збагачення словника експресивною лексикою дітей із порушеннями мовлення, на нашу думку, належать такі: лексичні та ігрові вправи (добір епітетів до предмета, відгадування об'єкта за поданою характеристикою, добір слів, що визначають дії, назви предметів тощо), дидактичні розповіді, вправи, прийом відшукування у тексті потрібних висловів і їх аналіз, добір до фразеологічного виразу синонімів, художній аналіз прислів'їв та приказок.

Методика збагачення словника експресивною лексикою дітей із порушеннями мовлення представлена системою навчальних вправ та завдань, дібраних у межах найуживаніших лексичних тем у старшій групі для дітей із ЗНМ відповідно до зазначених напрямів та розділів роботи.

Література:

1. Бабич, Н.Д., 1990. *Основи культури мовлення*. Львів : Світ. 232 с.
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: *Програма та методичні рекомендації*. 1999. : Маяк. 88 с.
3. Гавриш, Н.В. 2001, *Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці*. Донецьк : ТОВ «Лебідь». 218 с.
4. Марченко, І.С., 2008. Навчання дошкільників із порушенням мовлення розповіді за картинками. *Корекційна педагогіка*. № 2. С. 18-23.

Степанова Ольга,
к. філол. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Дмитрук Ірина,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У новій редакції «Базового компонента дошкільної освіти» виокремлено освітню лінію «Мовлення дитини», яка передбачає формування в дітей різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій, які в сукупності спрямовані на формування мовленнєвої особистості дитини – випускника дошкільного навчального закладу (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012, с.6). Мовленнєва готовність є фундаментальною готовністю для

дітей старшого дошкільного віку, необхідною складовою у гармонійному розвитку старших дошкільників.

Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що проблема формування мовленнєвої особистості в Україні була предметом наукового інтересу А. Богуш, М. Вашуленка, В. Тарасун та ін.

Учені вважають розвиток мовлення у дошкільному віці основною умовою формування мовленнєвої компетенції як багатокомпонентного утворення, чинниками якого виступають фонетична, лексична, граматична, діалоогологічна компетенції, що включають знання, вміння, навички відповідні вимогам життя. Як зазначає А.М. Богуш, мовленнєва підготовка дітей до школи включає «оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності, формування її усвідомлення» (Богуш, 2011, с. 136).

Експеримент проходив в три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Перша частина констатувального експерименту була присвячена видам мовленнєвої компетенції дитини із ЗНМ та НМР, визначеним в тематичній програмі «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (Богуш, 1999, с.10-18).

До кожного виду компетенції були розроблені відповідні показники та критерії:

Критерії	Показники
Фонетична компетенція	- правильна вимова звуків; - розвиток фонематичного слуху; - виразність мовлення
Лексична компетенція	- словникове багатство; - розуміння семантики слів
Граматична компетенція	- морфологічна правильність мовлення; - наявність оцінно-контрольних дій; - синтаксична будова мовлення
Діалоогологічна компетенція	- вміння будувати діалог з партнером; - зв'язні висловлювання репродуктивного характеру; - зв'язні висловлювання творчого характеру
Комунікативна компетенція	- наявність формул мовленнєвого етикету; - ініціативність спілкування

Друга частина констатувального дослідження була присвячена вивченню стану сформованості мовленнєвої готовності до навчання в школі. Розглядаючи МГШ дитини до навчання у школі крізь призму функціональної

системи мови та мовлення, розроблено її діагностичну модель за такими компонентами (базовий, інтелектуальний, семіотичний та регуляційний).

Стан сформованості базового інтелектуального компонента оцінювався за допомогою нейропсихологічних тестів, в основу яких покладено розробки О. Семенович, Л. Цветкової; психологічних тестів Н. Семаго, М. Семаго, Гештальт-тест Бендера та стандартизованого Гейдельбергського теста мовленнєвого розвитку.

Отримані результати констатувального експерименту підтвердили необхідність створення сучасного програмно-методичного комплексу корекційно-розвивальної диференційованої логопедичної роботи з формування МГШ у дітей до навчання в школі.

Формувальний експеримент відповідав структурним компонентам МГШ та містив спеціально дібрані вправи, завдання, дидактичні та комп'ютерні ігри різної складності для досліджуваних із ЗНМ та НМР. Завдання подавалися в ігровій формі з урахуванням провідної діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Оцінка стану сформованості МГШ після застосування програмно-методичного комплексу диференційованої корекційно-розвивальної логопедичної роботи проводилася за допомогою розробленого діагностичного оцінного тесту на виявлення рівня її розвитку, який представлено у другому розділі даного дослідження. Відповідно до цього обчислення результатів проводилося аналогічно до констатувального експерименту за розробленою за бальною шкалою оцінювання.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів заявленої проблеми формування мовленнєвої готовності старших дошкільників із ЗНМ до інтегрованого навчання. Подальшими науковими пошуками можуть бути дослідження, що стосуються вивчення покомпонентного стану МГШ у дітей із ЗНМ різних нозологій з акцентом на їх ранній логопедичний супровід.

Література:

1. *Нова редакція Базового компоненту дошкільної освіти*, (2012). Київ : Видавництво. 26 с.
2. Богуш А.М., (2011). *Мовленнєвий компонент дошкільної освіти*. Харків: Видавництво «Ранок». 176 с.
3. Богуш А. М., (1999). *Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*. Програма та методичні рекомендації. Одеса: Маяк. 88с.

Степанова Ольга,
к. філол. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ КОМПОНЕНТІВ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Дошкільний вік – це найвідповідальніший період становлення особистості. За перші роки життя дитина проходить основні періоди свого розвитку, кожний з яких характеризується певним кроком назустріч загальнолюдським цінностям та новим можливостям пізнавати навколишній світ. Особливим етапом формування особистості є старший дошкільний вік, адже саме у цей період формується потенціал для подальшого пізнавального, вольового та емоційного розвитку дитини. Через низку різних причин у деяких дітей старшого дошкільного віку виникає загальний недорозвиток мовлення.

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мови: лексика, фонетика, граматики. Оскільки логопедична робота носить цілісний характер, то для дітей із ЗНМ є важливим не тільки оволодіння мовленнєвими навичками, а і методами і прийомами самостійного використання їх на практиці, це завдання дозволяє розв'язати застосування ігор в процесі логокорекційної роботи (Гайдаржи, 2019).

Гра – це своєрідний метод навчання, спосіб передачі знань та формування нового досвіду. Ігровий метод є універсальною формою діяльності, завдяки якій відбуваються основні та прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника, формує ґрунт до переходу в новий вид діяльності (навчальну). У процесі гри яскраво відображується пізнання, діяльності та спілкування дитини, що, в свою чергу, становить основу мовленнєво-ігрової діяльності як процесу використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь та навичок у нових обставинах. У такій діяльності діти поглиблюють та уточнюють набуті знання, які ґрунтуються на інтересі до ігрового процесу (Сайко, 2017).

У процесі гри дитина користується як діалогічним, так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження. Усі ці функції тісно взаємозв'язані і виступають в єдності і взаємозв'язку в мовленнєво-ігровій діяльності. Ігрова діяльність активізує дитину, сприяє підвищенню її життєвого тону,

задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби. Зокрема, у дітей із ЗНМ, які через системне недорозвинення мовлення та, як наслідок, порушені вербальне мислення, увагу, пам'ять, швидко виснажуються і втомлюються, втрачають інтерес до будь-якої діяльності, саме ігрова діяльність, на відміну від інших, викликає підвищений та специфічний інтерес (Ласточкіна, 2019).

Корекційна робота, організована систематично і поетапно з використанням засобів сюжетно-рольової гри у дітей із ЗНМ по формуванню емоційної лексики дозволяє якісно і кількісно змінити рівень їх лексичного розвитку та мовленнєвого спілкування загалом (Білик, 2019, с. 274).

У процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки і 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). Це все є дуже важливим для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Вміло поставлені питання при підготовці матеріалу, використання ігрової діяльності спонукає дітей старшого дошкільного віку думати, аналізувати досить складні ситуації, робити висновки і узагальнення. Ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність людей, мовленнєве спілкування і сприяють мовному і лінгвістичному розвитку дітей. Це сприяє вдосконаленню розумового розвитку і, тісно пов'язаному з ним, вдосконаленню мови.

Саме тому важливою передумовою продуктивного спілкування педагога з дітьми є використання у своїй роботі різноманітних ігрових форм, організація гри різних напрямів, адже це передує мовленнєвому розвитку дітей старшого шкільного віку.

Література:

1. Білик, К. В. (2019) Сучасні аспекти особливостей розвитку та сюжетно-рольової гри у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогіка здоров'я»* (м. Чернігів, 27-28 вересня 2019 р.). Чернігів, 273-275.

2. Гайдаржи, І. Д. (2019) Корекція лексико-граматичних порушень у дітей із ЗНМ засобами ігрової діяльності. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації: матеріали ІІІ Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції*. Суми: ФОП Цьома С. П., 30-33.

3. Ласточкіна, О. В., Єременко, Л. П. (2019) Творчі ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукр. заоч. наук.-практ. конф.* Суми : ФОП Цьома С. П., 23–27.

4. Сайко, Х. Я., Шаблінська Ю. В. (2017) Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Молодий вчений.* (43). С. 466-470.

5. Харченко, Т. Г. (2018). Особливості ігрової діяльності у дітей з загальним недорозвиненням мовлення: погляди науковців. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С.П. 175-179.

Фасолько Тетяна,
*к.пед.н., доцент, завідувач кафедри теорії і методики
дошкільної та початкової освіти
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Реформування вищої освіти в Україні здійснюється в аспекті її інтеграції у європейський освітній простір. Це зумовлює акцент на підготовці у сучасних закладах вищої освіти конкурентоспроможного людського капіталу, здатного забезпечити належний розвиток країни, сприяти самореалізації особистості з метою забезпечення потреб держави у висококваліфікованих фахівцях.

У контексті означених запитів суспільства виникає потреба зміни основних концептуальних засад діяльності ЗВО в умовах сьогодення. Сучасна парадигма вищої освіти проголошує як визначальні у підготовці майбутніх фахівців ідеї студентоцентрованого навчання; компетентнісного підходу у побудові та реалізації освітніх програм; навчання, орієнтованого на вихід та результат. Таким чином, загострюється потреба докорінної зміни освітніх стратегій, впровадження ідей діяльнісного підходу у практику сучасних закладів вищої освіти.

Найбільш виразною у цьому аспекті є потреба докорінної зміни методів роботи із студентською молоддю, забезпечення можливості оволодіння комплексом необхідних компетентностей та результатів навчання, які забезпечать сучасному випускнику можливість бути конкурентоспроможним

у своїй професії, реалізувати та найбільшою мірою розвинути власний професійний потенціал.

У процесі підготовки фахівців для дошкільної освіти, як і інших спеціальностей, доцільно змінювати концептуальні підходи до організації процесу фахової підготовки студентів. Організація навчання, орієнтованого на засвоєння і відтворення книжкових знань, яка донедавна була превалюючою у вузівській підготовці, зводить процес освіти до запам'ятовування певного комплексу теоретичних знань, однак не забезпечує творчого розвитку особистості майбутнього фахівця, його здатності до творчого осмислення та використання набутих у процесі навчання знань, умінь та навиків.

Активні методи навчання мають значно вищий розвивальний потенціал у порівнянні з традиційною системою здобуття освіти. В означеному аспекті вихідними у підготовці фахівців є проблеми розвивального навчання та вибору відповідних методів організації навчальної діяльності. Активні методи організації навчальної діяльності студента передбачають перетворення засвоєних знань на матеріал та засіб його мислительної діяльності. В.Я.Ляудіс виділяє такі групи активних методів навчання: методи програмованого навчання, методи проблемного навчання та інтерактивні методи навчання. Особливий інтерес у студентів викликає використання інтерактивних методів організації навчальної діяльності, до яких відносять евристичну бесіду, метод дискусії, метод «ділової гри», «круглого столу», конкурси практичних робіт тощо. Вони покликані конструювати навчальну діяльність студентів і перетворюють її у навчально-виховну.

Ідея визначальної ролі активності особистості у її власному розвитку і необхідності стимулювання активності у процесі освіти стала загально визнаною. Активні методи навчання – це навчання діяльністю. Саме в активній діяльності студенти опановують необхідні для їхньої діяльності знання, уміння, навички, розвиваються творчі здатності. В основі активних методів лежить діалогічне спілкування як між викладачем і студентом, так і між самими студентами. А в процесі діалогу розвиваються комунікативні здатності, уміння вирішувати проблеми колективно, і головне – розвивається мова, як діалогічна, так і монологічна. Активні методи навчання спрямовані на залучення до самостійної пізнавальної діяльності, викликати особистісний інтерес до рішення яких-небудь пізнавальних завдань, можливість застосування отриманих знань на практиці.

Оволодіння навчальним матеріалом, розвиток і виховання особистості в освітньому процесі відбувається лише за умови прояву її високої активності у навчально-пізнавальній діяльності. Організована діяльність, у якій студент бере участь без бажання, практично не розвиває. Роль активних методів навчання у освітньому процесі не можливо переоцінити тому, що вони зв'язані

з питанням особливості формування позитивних навчальних мотивів, особистих якостей студентів, дійових цілей.

Ляудіс В. Я. наголошує, що метод програмованого навчання характеризується дозованим кроком програми, алгоритмом; проблемного навчання – проблемною ситуацією, типами проблемних ситуацій, евристичною програмою; методам інтерактивного навчання властиві колективні дискусії, навчально-ділові ігри, сценарії та партитури діалогів та полілогів у процесі колективного вирішення проблем.

Лозова В. І., Золотухіна С. Т., Гриньова В. М. вважають диспут, дискусію, мозкову атаку, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри активними методами навчання у педагогіці вищої школи. Методом «мозкової атаки», якого не торкалися вище згадані класифікації, вони називають «спосіб колективного продукування ідей, який формує вміння зосереджувати увагу на якійсь вузькій меті. Використовуючи метод мозкової атаки, студенти працюють як «генератори ідей», при цьому вони не стримуються необхідністю обґрунтування своїх позицій та позбавлені критики, адже за цих умов немає «начальників» і «підлеглих», є лише експерти в кожній групі студентів, які фіксують, оцінюють та вибирають кращі ідеї.

Отже, методи активного навчання використовуються для тренування та розвитку творчого мислення студентів, формування в них відповідних практичних умінь та навичок. Вони стимулюють і підвищують інтерес до занять, активізують та загострюють сприймання навчального матеріалу і таким чином більш дієво сприяють оволодінню студентами фаховими компетенціями, що є метою професійної підготовки сучасного фахівця.

Федорова Наталія,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

Воробйова Вікторія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мови: лексика, фонетика, граматики (Логопедія, 2010, с. 147).

Не залежно від групи загального недорозвинення мови, діти з даним розладом пізно починають вимовляти перші слова – у 3-4 роки, іноді – у 5. У таких дітей знижена мовна активність, мова нерозбірлива і має неправильне граматичне і звукове оформлення.

У дітей-логопатів, які мають різні форми мовленнєвих недоліків спостерігаються неоднакові типи комунікативних порушень. Зокрема, в дітей, що мають дефекти імпресивного мовлення, несформоване насамперед взаєморозуміння, а також сюжетно-рольова гра. У дітей з переважними вадами експресивного мовлення сюжетно-рольова гра збережена, проте спілкування здійснюється на основі застосування обмеженого запасу загальноновживаних слів найчастіше у практичному плані (Самохвалова А. Г., 2011, с.114).

Своєрідність розвитку окремих сторін спілкування дозволила створити певну послідовність у роботі з дітьми. Спочатку коригуються сторони, більш збережені, потім більш порушені. Така системність роботи від простого до складного, дозволяє дітям активно включитись у діяльність і не виснажує їх.

Завдання комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини:

- забезпечити цілісність і життєздатність різних спільнот людей – «дитина – дорослий», «діти – дорослі», «дитина – дитина», «діти – однолітки й малюки»;
- розвивати усі форми (емоційно-особистісне, ситуативно-ділове, позаситуативне) і засоби спілкування вихованців дошкільного віку;
- навчати диференціювати емоції (моральні, інтелектуальні, естетичні);
- формувати інтелект і дослідницьку діяльність, способи пізнання навколишнього світу;
- формувати творче ставлення до організації діяльності й спілкування;
- розвивати комунікативно-мовленнєві здібності (Каут Н.М., 2012, с.37).

Аналізуючи особливості сформованості різних сторін спілкування потрібно відмітити, що найкраще розвинута у дітей мотиваційна сторона спілкування. Достатньо розвинуті також морально-етична та емоційна форми спілкування. Найбільше порушена у дітей з загальним недорозвитком мовлення комунікативна та інтелектуально-творча сторона мовлення.

Спілкування виступає однією з основних умов всебічного та повноцінного розвитку дитини. В силу свого дефекту дитина не може повноцінно та якісно соціалізуватися. У таких дітей їхній дефект призводить до порушень зв'язків із соціумом. Дитина не в змозі сприймати соціальні норми і повноцінно спілкуватись з однолітками та дорослими (Андросова В. М., 2012, с.205).

За результатами дослідження І. С. Кривов'яз було встановлено, що для більшості дошкільників із порушенням мовлення характерна здатність

вступати в контакт лише за зовнішньою ініціативою та зниження інтересу до спілкування. Такі діти потребують налагодження емоційного контакту з дорослим, формування зацікавленості у спілкуванні з дітьми та дорослими.

Як відомо, спілкування – найважливіша соціальна потреба людини. Позбавлена спілкування дитина несвоєчасно та не повноцінно розвивається. Дефіцит спілкування призводить до затримок у психічному і загальному розвитку мовлення, що віддзеркалює розвиток мислення; затримується розвиток гри, що є показником уповільненого соціального розвитку, зокрема взаємин з іншими дітьми; пригнічується емоційна сфера, внаслідок чого емоції та почуття стають невиразними, уповільненими, не адекватними; зменшується жвавість і природна рухливість дитини, з'являється млявість, вайлуватість, скутість. Ці та інші явища, знецінюють природну потребу дитини у спілкуванні й ще більше поглиблюють відстань між нею та іншими дітьми, яку з віком важче скоротити. Ускладнюються певні стереотипи стосунків (Бацевич Ф. С., 2004, с. 155).

Досліджуючи комунікативну сферу дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності Л. Г. Соловйова з'ясувала, що спілкування в іграх відбувається переважно в одностатевих діадах, а постійних ігрових груп у дітей не виявлено. Водночас, результати досліджень свідчать, що гра може бути способом організації і презентації мовленнєвих засобів, способом мотивації спілкування дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, але тільки в умовах спеціально організованого навчання.

Отже, спілкування розглядається для виявлення особливих потреб дитини і як засіб їх задоволення чи компенсації. Таким чином ініціювання спілкування з іншими дітьми є важливим чинником соціалізації особистості дошкільника.

Література:

1. Андросова В. М. Логопедична практика в дошкільному навчальному закладі: Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Корекційна освіта» (Логопедія) вищих педагогічних навчальних закладів. Суми: СумДПУ ім.А. С.Макаренка, 2012. 260 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 344 с.
3. Каут Н.М. Основи дефектології та логопедії: тексти лекцій. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. 372 с.
4. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. 376 с.
5. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.- метод. Пособие. СПб.: Речь, 2011. – 432 с.

*Федорова Наталія,
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки та психології (дошкільної та
корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

*Іванова Ірина
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У період дошкільного дитинства відбувається інтенсивний психічний розвиток дитини. Протягом перших 6-7 років життя, дитина засвоює всі види людських дій, опановує розгорнуте зв'язне мовлення, встановлює взаємини з однолітками і дорослими. Отримані знання дошкільника, його здібності мають велике значення для подальшого фізичного, розумового, морального й естетичного розвитку.

Великою мірою розвиток кожної дитини залежить від рівня надання медичної допомоги під час народження і в ранній період. Збіднені умови зростання маленької дитини, важкі життєві обставини, або її стан здоров'я можуть призводити до сповільнення темпів психофізичного розвитку, а також до виникнення вторинних порушень розвитку (Компанець, 2017, с. 6).

Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення дитячої особистості. Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями із створенням оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенціальних можливостей кожної дитини, що мають прояв у специфічно дитячих видах діяльності та пов'язані із комунікацією. В останні роки в Україні відмічається стійка тенденція до збільшення кількості дітей зі складними порушеннями мовленнєвого та пізнавального розвитку, зокрема дітей із затримкою психомовного розвитку, в яких затримка психічного розвитку супроводжується різноманітними проблемами з мовленням (Паламарчук, 2016, с. 15).

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це оборотні порушення інтелектуального і психічного процесу у дитини. Дані відхилення долаються при організації для нього спеціального корекційного навчання і виховання (Богачук, 2015, с. 2).

Особливе місце при здійсненні корекційно-розвивальної роботи із дошкільниками із ЗПР відводиться художній діяльності, що виконує терапевтичну функцію, відволікаючи дітей від сумних подій, знімає нервову напругу, перемагає страх, викликає радісний, піднесений стан дитини. Саме тому включення в життя дітей різноманітних занять художньою, творчою

діяльністю, створення атмосфери емоційного благополуччя, наповнення життя дітей цікавим змістом є важливою умовою надання кожній дитині можливості пережити радість.

Під час сприймання художніх творів, у дітей формується вміння правильно, об'єктивно оцінювати вчинки і поведінку літературних героїв, хоч іноді по-своєму, по-дитячому, але своє ставлення до героїв діти виявляють швидко і переважно правильно. Зрозумілі і близькі дітям приклади поведінки героїв казки вони зіставляють з особистим досвідом і переносять на себе або на своїх товаришів деякі якості персонажів. Таким чином, для розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників із ЗПР необхідно включати в педагогічний процес різноманітні види занять із художніми творами. Вони допоможуть урізноманітнити діяльність дітей, збагатити словниковий запас, розвинути зв'язне мовлення. Важливою умовою розвитку дітей із ЗПР є інтеграційний підхід у навчанні (Марченко, 2015, с. 49).

Для розуміння теми формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами художніх творів було проведено дослідження в групі дітей, що мають проблеми розвитку мовлення. Діти повинні були виконати два завдання, які дали б змогу дослідити особливості уяви, виявити розуміння дитиною алегоричного змісту загадок із використанням наочної опори й життєвого досвіду та оцінювались за трьох-бальною шкалою. Після цього було оброблено отримані результати.

Аналіз та обчислення експериментальних даних першої серії завдань дозволив дійти висновку, що 42,9% (середній рівень) дітей і 42,9% (низький рівень) дітей експериментальної групи мають недорозвинений рівень розвитку зв'язного мовлення. І лише 14,2% всієї експериментальної групи мають високий рівень розвитку зв'язного мовлення серед дітей з затримкою психічного розвитку. Тобто, на початковому етапі дослідження зрозуміло, що рівень сформованості якостей мовлення у дітей з ЗПР в цілому низький.

Для покращення результатів та подальшого дослідження впливу художніх творів на розвиток мовлення у дітей з ЗПР, було вирішено включити до навчальної програми більшу кількість різноманітних творів (віршів, казок, колискових, народних легенд тощо). Діти повинні були виконати три завдання, що дали б змогу виявити здатність дітей до творчого самовираження, визначити обізнаність дітей із казками та виявити вміння диференціювати різні емоційні стани, здатність встановлювати зв'язок між певним емоційним станом та відповідною ситуацією. Після цього було оброблено отримані результати.

Аналіз та обчислення експериментальних даних другої серії завдань дозволив дійти висновку, що 36% групи мають високий рівень розвитку зв'язного мовлення серед дітей з затримкою психічного розвитку, 43% -

середній рівень, а 21% - низький рівень. Отримані результати після проведеного експерименту підтвердили, що діти експериментальної групи мають покращення рівня розвитку мовлення в результаті застосування розробленої експериментальної методики. Таким чином, розроблена методика збільшення кількості художніх творів є ефективною і доцільною для використання в процесі корекційних занять із дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Вищезазначені засоби та методи проведення занять наповнюють життя дітей новим змістом, створюють для них атмосферу емоційного благополуччя, викликають почуття радості від результатів своєї праці, розширюють уявлення про навколишнє середовище.

Отже, художня література є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Сприймаючи та переказуючи зміст художнього твору у дошкільників розвивається виразне літературне мовлення, творча уява, пов'язана з літературним образом; діти навчаються емоційно та виразно передавати зміст невеликих текстів, читати вірші, беручи участь у драматизації літературних творів, оволодівають вмінням за допомогою мовленнєвих засобів передавати ставлення і почуття головних персонажів твору. Літературний твір дає готові мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина.

Розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку буде ефективним, якщо в дошкільному закладі забезпечуватимуться такі педагогічні умови як використання художньої літератури як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку, навчання дітей переказу літературних творів, драматизація та інсценізація народних казок дошкільниками. Саме тому важливо використовувати у роботі з дошкільниками різноманітні художні твори. Адже саме вони покликані відкривати яскравий світ дитині, з різноманіттям віршів, казок, усмішок, коліскових та інших чудових оповідань та розповідей.

Література:

1. Богачук Ю. В. Теоретико-методологічні засади розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення засобами художньої літератури. *Корекційна педагогіка*, 2015. № 19. С. 16–21.
2. Компанець Н. М. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ : навч. метод. посіб. Київ, 2017. 66 с.
3. Марченко І. С. Напрямки логопедичної роботи з дітьми раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 46–52.

4. Паламарчук Л. М. Доповідь з досвіду роботи «Особливості використання ігор у мовленнєвому розвитку дітей із затримкою психомовного розвитку». 2016. С. 13–29.

5. Рибалка Л. І. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку за допомогою мнемотехніки. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукр. заоч. наук.-практ. конф.* Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 109–113.

Федорова Наталія,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Колошва Анастасія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІКИ НА КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДІТЬМИ

Наукові дослідження переконливо свідчать про важливе значення почуття ритму для оволодіння мовленням, оскільки мовлення має ритмічну структуру, яка визначається кількістю складів у словах, їх наголошеністю і місцем, акцентом. Ритмічна здібність є однією з універсальних базових властивостей людини. Сучасні дослідження показали, що високі показники кореляції мовних, музичних та художніх здібностей можуть бути пов'язані з тим, що в їх основі лежить почуття ритму (Волкова, 2005). Логопедична ритміка – один із засобів розвитку і удосконалення моторики і мовлення дошкільників з мовними порушеннями. Поєднання рухів, музики і мовлення на логоритмічних заняттях підвищує ефективність логопедичної роботи в цілому.

Діти з порушеннями мовлення представляють собою складну і неоднорідну групу як по складності прояву дефекту, так і по природі його виникнення. Врахування всіх цих факторів, а також знання системи логоритмічної роботи і вмиле застосування засобів і методів корекційної роботи сприяє швидкому і ефективному подоланню мовних порушень у дітей (Зеєман, 2002). Розглядаючи ритм як одну із ранніх психолінгвістичних передумов формування мовлення дитини, актуальним є питання про впровадження системи роботи з формування ритмічних здібностей у структуру корекційно - відновлювальної роботи з учнями-логопатами. Мовлення є ритмічною діяльністю – йому властиві дихальний ритм, ритм рухів артикуляційних органів, м'язів. У мовленнєвому потоці

реалізуються ритмічні структури – складові комплекси (слова), серед яких обов’язково присутні ударні долі (наголошені склади). Розвиток ритмічних здібностей залежить від генезу почуття ритму, згідно якого засвоєння дітьми ритмічної системи, в тому числі мовленнєвої ритмічності, повинно здійснюватися в такій послідовності: виховання темпу – розвиток метричних відносин – засвоєння ритмічного малюнка. Кожен із цих структурних компонентів має свою систему еталонів. Один із напрямків, за яким здійснюється розвиток почуття ритму, – орієнтація на зовнішній ритм. Для цього можна використовувати ігри, в яких темп музичних уривків регулює швидкість виконання однотипних рухів. Наприклад, швидка музика – швидкий темп рухів, музика повільна – повільний темп. Виконання подібних вправ пізніше доповнюють мовленнєвими звуками – спочатку промовляння одного приголосного і одного голосного звука, потім – одного приголосного і кількох голосних, кількох приголосних і кількох голосних звуків (та; та та; та та татата; тататата...). Цей темпоритм відтворюється у швидкому, повільному і середньому темпі в залежності від зовнішніх стимулів. Порушення ритму спостерігаються при окремих формах логопатій, зокрема при заїканні, тахілалії, брадилалії, дизартрії, моторних формах алалії та афазії. Крім того, дослідження у галузі логопедії вказують на зв’язок між порушенням ритмічних здібностей та порушеннями писемного мовлення (дислексіями, дизграфіями).

Таким чином, використання прийомів логопедичної ритміки в процесі психолінгвістичної корекції школярів полегшує перехід не тільки від одного етапу корекції до іншого, а й від однієї стадії до іншої завдяки організуючому впливу ритму і підключенні мовлення до формування довільних основ поведінки і руху. Це свідчить про перспективність використання подібних технологій в процесі виховання, навчання і розвитку дітей з вадами мовлення.

Література:

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учебное пособие. М.: Просвещение, 2005. 191 с.
2. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте: Пер. с чешск. М.: Медгиз. 2002. С. 284 – 295.
3. Игры в логопедической работе с детьми: Кн. для логопедов. Под ред. Сост. В.И. Селивестрова. М.: Просвещение, 2007. 142 с.
4. Логопедия: Учебник для студ. дефектологических фак-тов вузов. Под ред. Л.С. Волковой, Н.С. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
5. Логопедична ритміка: 3 досвіду логопедів. К. 1999. 63 с.

Федорова Наталія,
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Кошмак Тетяна
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ця проблема є актуальною для дошкільників із дизартрією, оскільки сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Цей факт вимагає перегляду методів і форм виховання та навчання зазначеної категорії дітей (М. Кольцова, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Лопатіна, Н. Манько, І. Марченко, Н. Пахомова, О. Приходько, В. Тарасун, Н. Тиндюк, В. Тищенко, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Дослідники закладають теоретичну основу мовлення, механізм його розвитку, узагальнюють процес мовлення, зміст мовленнєвої діяльності.

Одним із завдань педагогіки є врахування доробок суміжних наук та розробка технології розвитку мовлення. В Україні різні напрями розвитку словника дошкільників розробляють А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий, Т. Піроженко, Ю. Руденко та ін.

Сьогодні досить гострою проблемою логопедичної науки є проблема дизартрії, корекція якої має важливе медико-педагогічне, психологічне та соціальне значення.

Проблема діагностики та корекції дизартрії висвітлена в роботах Л. Лопатіної, Р. Мартинової, І. Кареліної, М. Давидової, О. Мастюкової, Є. Соботович, В. Тарасун та ін. Багатьма авторами визначається складність диференціальної діагностики дизартрії, тривалість логопедичного впливу, підкреслюється необхідність дотримання єдиного корекційного простору з мережею інтеграційних зв'язків для отримання позитивних результатів логопедичної роботи.

Аналіз наукових джерел доводить, що проблема мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією, яка була предметом наукових пошуків упродовж тривалого періоду багатьох психологів, філософів, педагогів є актуальною і в умовах сьогодення. Адже розкриття закономірностей та особливостей розвитку словника дітей дошкільного віку дозволяє ефективно його здійснювати.

Вищезазначене зумовлює актуальність та необхідність розв'язання проблеми виявлення і подолання порушень мовлення дітей дошкільного віку, розробки діагностичних і корекційно-розвивальних методик та їх

упровадження в систему дошкільної освіти.

Науковцями доведено, що від того, яка якість і кількість слів, якими володіє дитина, залежить успіх вираження її думок, почуттів, намірів, бажань. Залежно від рівня її розвитку здатності дитини актуалізувати слова в мовленні формується її комунікативно-мовленнева компетенція і потенційні можливості як суб'єкта спілкування та предметно-практичної діяльності. Несформованість лексичних навичок або ж їх відсутність особливо небезпечні в дошкільному віці, оскільки спричиняють відставання в розвиткові мовлення, мислення, зниження пізнавальних потреб, що гальмує темпи розвитку здатності до навчання.

Проблема словникової роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства досліджувалась у різних напрямках. Зокрема, збагачення словника дітей раннього віку досліджували Ю. Аркін, Г. Ляміна та ін.; дошкільного віку – А. Богуш, Ю. Ляховська та ін.; особливості становлення і розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства – А. Іваненко, Н. Луцан, Н. Савельєва та ін.

Література:

1. Янушоніс А. В. Особливості правильного вживання прийменників дітьми дошкільного віку із ЗНМ III рівня. URL: http://www.rusnauka.com/17_PMN_2014/Psihologia/8_171415.doc.htm
2. Ахманова Т. В. Словник лінгвістичних термінів. Харків : вид-во «Ранок», 1999. 607 с.
3. Бадалян Л. О. Детская неврология. Москва: Медицина, 2014. С. 576.
4. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012.
5. Блыскина И. В. Логопедический массаж: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений. СПб: Детство-Пресс, 2010. 210 с.
6. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 440 с.
7. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
8. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка»; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 20 с.

Федорова Наталія,
*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Лещук Любов,*
*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО БАТЬКІВЩИНУ ЯК СКЛАДОВА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Історично склалося так, що кожне покоління завжди турбувалося, хто прийде йому на зміну, буде примножувати багатство держави. І завжди завдання виховання патріотичних почуттів стояло як одне з найголовніших. Сьогодні, коли йде реформування системи освіти України, в тому числі і дошкільної, питання формування особистості, якій притаманні високі моральні якості є дуже важливими. Невипадково у Базовому компоненті дошкільної освіти записано: «... дошкільний заклад відповідальний за процес соціального розвитку особистості, покликаний полегшити її входження у широкий світ і розвинути внутрішні сили – патріотичні почуття дітей дошкільного віку засновуються на їх інтересі до найближчого оточення (сім'я, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язане з ними» (Богущ, 2012). Не в школі, а значно раніше, з молоком матері дитині прищеплюється любов до своєї родини, домівки, своєї землі, на якій вона народилася.

Питання патріотичного виховання дітей дошкільного віку розроблялися багатьма науковцями, а саме: А.Богущ, С.Русовою, М.Стельмаховичем, В.Сухомлинським, К.Ушинським та ін.

Аналіз наукової літератури показує, що виховання любові до рідного краю починається ще у дошкільному віці і є складовою частиною морального (патріотичного) виховання. Моральне виховання дітей дошкільного віку – це цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки вихованців. Патріотичне виховання – процес виховання у дітей патріотизму (любові до Батьківщини, відданість їй і своєму народові) (Поніманська, 2018). Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином.

Аналіз наукових робіт показує, що патріотизм як моральна якість має інтегральний зміст. Виховати свідомого громадянина і патріота означає сформувати в дитині комплекс певних знань, особистісних якостей і рис

характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою у повсякденних діях, вчинках, поведінці. Йдеться про:

- патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність і мужність, громадську ініціативність та активність, готовність працювати для розквіту Батьківщини, захищати її, підносити її міжнародний авторитет;
- повагу до Конституції, Законів Української держави, прийнятих у ній правових норм, сформовану потребу в їх дотриманні;
- досконале знання державної мови, постійну турботу про піднесення її престижу;
- повагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця та наступника;
- дисциплінованість, працьовитість, творчість, турботу про природу та екологію рідної землі;
- фізичну досконалість, моральну чистоту, високу художньо-естетичну культуру;
- гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій та звичаїв інших народностей, що населяють Україну, високу культуру міжнаціонального спілкування (Поніманська, 2018).

У працях Л.Артемової, А.Богущ, Г.Ващенко, Т.Кузь, Т.Поніманської, С.Русової, В.Сухомлинського та інших показано, що цілеспрямоване патріотичне виховання повинно поєднувати любов до найближчих людей з формуванням такого ж ставлення і до певних феноменів суспільного буття. З цією метою факти життя країни, з якими ознайомлюють дошкільнят, ілюструють прикладами з діяльності близьких їм дорослих, батьків залучають до оцінки суспільних явищ, спільної участі з дітьми у громадських справах. Однак лише ознайомлення із суспільним життям не вирішує завдань патріотичного виховання. Водночас не можна ігнорувати значущості ознайомлення дітей з історією і сучасністю рідної країни, іншими суспільними явищами, рідним краєм.

Таким чином, у результаті аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що: моральне виховання дітей дошкільного віку – це цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки; патріотичне виховання – виховання любові до Батьківщини, відданість їй і своєму народові; одним із основних напрямів патріотичного виховання є краєзнавство.

Наступні наукові розвідки нашого дослідження вбачаємо в розкритті особливостей та завдань ознайомлення дітей з рідним краєм.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. [наук. кер.: А. М. Богущ]. К.: Видавництво. 2012. 26 с.
2. Богущ А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі. К.: Вища школа, 2002 . 407с.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. 4-е вид., доповн. К.: Академвидав, 2018. 456 с.
4. Руденко Ю.Д. Українська національна система виховання. – К., 1991. – 128 с.

Федорова Наталія,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Шевцова Інна,

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ПРИ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Старший дошкільний вік – це період активного становлення та розвитку мовлення, де закладаються основи успішного навчання в школі. Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення є одним з найважливіших надбань дитини в дошкільному віці і розглядається в сучасному дошкільному вихованні як загальна основа виховання і навчання дітей.

На сьогоднішній день велику увагу приділено мотивації до навчання дітей з порушеннями мовлення. Їх залучення в освітній простір вимагає нових підходів та методів, які допоможуть дитині з даним видом порушення в навчальній діяльності. Саме тому досить гострою проблемою логопедичної науки є проблема дизартрії, вивчення якої має важливе медико-педагогічне, психологічне та соціальне значення.

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 (Кузнецова, 2017, с. 7).

Дизартрія спостерігається на фоні значних рухових порушень, ступінь вираженості яких може бути різним. У деяких дітей спостерігається маскоподібне, амімічне обличчя. Можуть траплятися паралічі або парези м'язів рук і ніг, а за їхньої відсутності – загальна моторна незграбність. Особливістю дизартричних порушень є їх патогенетична спільність із

руховими розладами. Це виявляється, насамперед, у характері порушень загальної і мовленнєвої моторики.

У дітей старшого дошкільного віку дизартрію можна визначити через такі симптоми: обмежена міміка, є певні проблеми з жуванням, дитина рідко посміхається та може відмовлятися від твердої їжі, дитині важко полоскати рот після їжі або чистити зуби. У такої категорії дітей помітна незграбність у рухах, складності з виконанням фізичних вправ під час зарядки, проблеми з виконанням танцювальних рухів та сприйняттям музики, її ритму. Також можуть з'явитися мимовільні неконтрольовані рухи (гіперкінези) під час розмови і інших артикуляційних рухів.

Основними характеристиками дітей старшого дошкільного віку з дизартрією є: порушення моторики, голосоутворення і дихання призводить до того, що мовлення дітей стає стертим, зі значними порушеннями звуковимови, з гугнявим відтінком, часом скандованим, малозрозумілим для оточення; дітям із дизартріями притаманні швидка мовленнєва втома, і, нерідко, надмірне слиновиділення (гіперсаливація); поштовх видихуваного повітря слабкий; діти швидко стомлюються, тому для вираження процесів артикуляції та фонації вони постійно мають докладати зусиль (Калита, 2019, с. 71).

Особливість просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із дизартрією оцінюється як емоційно невиразна, монотонна. Зрозумілість мовлення помітно знижується під час збільшення мовленнєвого навантаження. Голос дітей оцінюється наступними характеристиками: слабкий, немелодійний, глухий, хриплий, монотонний, здавлений, тусклий, напружений, переривчастий, назалізований, слабо модульований. Ці симптоми можуть бути представлені при різних формах дизартрії в різних комбінаціях та різними ступенями проявів.

Під просодичною організацією мовлення розуміється сукупність звукових засобів, що оформлюють послідовність сегментних одиниць: слова, синтагми, висловлювання. Використання як просодичних характеристик мовлення таких обов'язкових ознак звуку, як тривалість, інтенсивність і частота основного тону є однією з універсальних властивостей людського мовлення.

У дітей старшого дошкільного віку просодичні характеристики, які забезпечують інтонаційну виразність мовлення, відіграють важливу роль у відтворенні комунікативної функції мовлення, тому що саме за допомогою просодичних компонентів людина передає не тільки інформацію, але і свій емоційний стан (Лопатинська, 2017, с. 115).

Просодія є найвищим рівнем мовлення, саме просодичне оформлення тексту забезпечує семантико-синтаксичні завдання мовленнєвого висловлювання. У логопедії термін «просодичний» відноситься до позначення

явищ висоти, тривалості, сили тощо. Система просодії є складним структурним комплексом компонентів, який виконує функції цілісного оформлення висловлювання (організації та членування). Найбільш вдалим для дослідження складових просодичної сторони мовлення є визначення емоційної та інтонаційної виразності мовлення, висоти і сили мовленнєвого голосу, мелодійності, темпу, ритму, наголосу, чіткої дикції (Чекан, 2019, с. 230). Система просодії є складним структурним комплексом компонентів, який виконує функції цілісного оформлення висловлювання (організації та членування, оформлення та протиставлення типів висловлювань). Для того, щоб зрозуміти і правильно визначити особливості порушень мовлення у дітей з мовленнєвими вадами, необхідно ретельно проаналізувати та визначити її компоненти.

При дослідженні особливостей просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією беруть до уваги наступні теоретичні положення:

- сучасні наукові уявлення про симптоматику і структуру мовленнєвого дефекту при дизартрії у дітей;
- психофізіологічні механізми оволодіння звуковимовою в нормі;
- взаємозв'язок між станом мовленнєвої й моторної сфер дитини;
- специфічне співвідношення артикуляційних і акустичних характеристик звуків у нормі та патології.

Правильно організована логопедична робота з формування інтонаційної виразності мовлення в дітей старшого дошкільного віку з дизартрією дозволяє підвищити мовленнєву активність дитини як умови мовленнєвого спілкування. Робота над інтонацією проводиться з метою формування в дітей уміння передавати зміст та емоційно смислові відтінки власного висловлювання, виражати своє відношення до висловлювання відповідно до контексту. Усвідомлення дітьми можливостей користування інтонацією позитивним чином впливає і на засвоєння ними інших сторін мовлення. Досвід показує, що в умовах цілеспрямованої, педагогічно продуманої системи роботи і ретельним підбором прийомів, в рамках театралізованої діяльності, можна значно поліпшити або повністю виправити просодичні порушення мовлення, пов'язані з порушенням звуковимови, зумовлені дизартрією.

Отже, особливостями порушення просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією є складним багатогранним явищем. Слід відзначити, що просодична сторона мовлення не завжди є яскраво вираженою навіть у дітей старшого дошкільного віку з нормою розвитку, а в дітей із дизартрією даний компонент ускладнюється цілим рядом факторів: недостатнім мовленнєвим розвитком, уповільненим психічним розвитком, складністю, пов'язаною з проблемами мовленнєвого апарату. Тому стан

сформованості просодичної сторони мовлення у старших дошкільників із дизартрією вимагає пильної уваги з блоку логопедів.

Література:

1. Барна Х. В., Іванова Х. В., Кас'яненко О. М. (2018) *Використання ігрових вправ в корекції просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку*. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтава, 22, 17–21.

2. Калита А., Бурка Н. (2019) *Методологічне підґрунтя дослідження когнітивних закономірностей просодичної організації дитячого маніпулятивного мовлення*. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія», 7 (75), 69-73.

3. Кузнецова, О. В. (2017) *Дизартрія як одна з найпоширеніших мовленнєвих вад сучасності*. Логопед, 4, 6–11.

4. Лопатинська, Н. А. (2017) *Неврологічні основи логопедії: курс лекцій : навч. посіб. для студентів спец. 016 «Спец. Освіта»*. Київ : Слово, 148.

5. Чекан, О. І., Іванова, В. В., Барна, Х. В. (2019) *Теоретичний аспект дослідження просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією*. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Говерла, 2 (45), 228–232.

Шадюк Ольга,

*к. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Коськовецька Марина

*Здобувач першого рівня вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету*

РОБОТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З СІМ'ЄЮ ЩОДО ВИХОВАННЯ ЛЮБОВІ ДО РІДНИХ

На сучасному етапі розвитку суспільства, батьки є першими вихователями дитини дошкільного віку і основна функція, яку вони виконують – виховна. Сім'я на всіх етапах розвитку дитини, дбає про її гармонійний розвиток, опікується її розумовим, моральним, естетичним і фізичним вихованням. Слід зазначити, що метою сімейного виховання є формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, вироблення в неї таких якостей, які допомагатимуть гідно долати життєві труднощі та перешкоди (Роль сім'ї у національно-патріотичному вихованні дітей дошкільного віку).

В розрізі нашого дослідження, ми притримуємося думки, що у сім'ї однаково важлива роль належить як батькові, так і матері. Варто зазначити, що

основою сімейного виховання є любов батьків до дітей та дітей до батьків. Мама – найкраща, найдобріша. Батько – найдужчий, найсміливіший. Хоч би якими вони не виглядали в очах інших, у дитини свій власний погляд, він ще не зіставляє не порівнює, просто наділяє їх усіма чеснотами (Роль батька у вихованні дитини).

Виховання дитини у сім'ї – першооснова розвитку дитини як особистості. Взаємні обов'язки батьків і закладу дошкільної освіти, в якому виховуються їхні діти, регулюються Положенням про дошкільний виховний заклад України та законом України «Про дошкільну освіту». Педагог зобов'язаний із перших спільних зустрічей донести батькам важливість для дошкільника сприятливої атмосфери сімейних стосунків, які безпосередньо впливають на її розвиток. Діти повинні знати про склад своєї сім'ї, домашню адресу, про родичів, які не живуть безпосередньо з ними.

Таким чином, заклади дошкільної освіти повинні проводити ряд заходів, спрямованих на розвиток почуття любові у дітей до своїх близьких, знайомих із цим почуттям. Сучасні заклади дошкільної освіти стають відкритими для батьків, дітей і громадськості, вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей.

Слід зауважити, що сім'я має неабиякі можливості, адже тільки дома дитина спостерігає за соціальними взаєминами, розуміє, що таке сім'я і що означає любити один одного. Батько, мати, інші члени сім'ї можуть надати більше уваги спільній діяльності з дитиною, ніж вихователь, який не завжди має змогу достатньою мірою зайнятися з кожною дитиною. Таким чином, розвиток моральної любові – це відчуття дитиною своєї спорідненості з батьками, та відчуття стосовно життя навколишніх людей.

Ефективною формою роботи щодо розвитку почуття любові у дошкільників до своїх батьків є творчі форми роботи з батьками, в яких беруть участь батьки та їх діти, інші педагоги і співробітники закладу дошкільної освіти. Доцільно залучати до роботи не окремих, а всіх представників сім'ї, інших родичів, які мають стосунок до виховання дитини.

Досягти мети у взаємодії з батьками педагог зможе за умови правильно налагодженого педагогічного спілкування з ними, яке повинно відбуватися за дотримання таких правил: щирий інтерес до батьків вихованців, особистісний підхід до проблем сімейного виховання у спілкуванні з ними; залучення батьків до оцінювання успіхів дитини, прогнозування перспектив її розвитку; заохочення батьків до участі у спільній роботі з дитиною і педагогом; вміння вислуховувати батьків, намагання зрозуміти їхні проблеми, допомогти прийняти обґрунтоване педагогічне рішення; доброзичливість, оптимістичність, привітність у стосунках з батьками (Каньоса Н.Г., 2015).

Отже, виховання любові до батьків в першу чергу здійснюється в умовах сімейного виховання, однак для цього вихователю не слід забувати про тісну співпрацю із батьками.

Література:

1. Каньоса Н.Г. Теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2015. 121 с.
2. Роль батька у вихованні дитини: веб-сайт. URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/13782/> (дата звернення 05.10.2020).
3. Роль сім'ї у національно-патріотичному вихованні дітей дошкільного віку: веб-сайт. URL: <http://www.garmoniya.mk.ua/articles/rol-simy-i-nacionalno-patriotychnomu-vyhovanni-ditey-doshkilnogo-viku.html> (дата звернення 05.10.2020).

Шадюк Ольга

к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,

Максимчук Мар'яна

*Здобувач першого рівня вищої освіти
Рівенський державний гуманітарний університет*

ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРАВИЛАМИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ

Діти є незахищеною частиною людства. Пізнаючи світ, який їх оточує, дошкільнята часто потрапляють в ситуації, які шкодять їхньому життю та здоров'ю. У сучасному суспільстві велика наявність прикладів негативного способу життя людини, з якими постійно зустрічається дитина дошкільного віку. Тому, у них формуються суперечливі уявлення про безпечний спосіб життя.

Зокрема, науковці досліджували: безпеку життєдіяльності дітей дошкільного віку – Н. Авдєєва, В. Романенко; «безпечна поведінка» (Л. Карнаух, І. Козловська), «культура безпеки» (В. Мошкіна). Безпека у науковому дискурсі досліджень розглядається не просто як основа засвоєних знань дітей, а вміння правильно поводити себе в різних ситуаціях. Безпека життєдіяльності розуміється як цілісна система знань та уявлень про захищеність життя і діяльності особистості, готовність адекватно реагувати у ситуаціях впливу небезпечних факторів природного і штучного характеру. До змісту поняття безпеки життєдіяльності входить також і розуміння цінності власного здоров'я та заходи по його збереженню та укріпленню, що слід формувати з раннього віку.

Зазначимо, що здорову особистість потрібно виховувати від самого народження, оскільки саме дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку (фундамент здоров'я закладається в перші роки життя, що визначається особливостями нервової системи), діти не мають суб'єктивних причин для захворювань, і саме у дошкільному віці в процесі активної дитячої діяльності можна виховати свідоме, бережливе ставлення до власного здоров'я. У цей період починають розвиватися етичні якості, задатки інтелекту, менталітет (образ думок), формується і спосіб майбутнього життя людини. Відповідно головна мета виховання безпечної поведінки у дошкільників – дати кожній дитині основні поняття небезпечних для життя ситуацій та особливостей поведінки в них, мотивувати до ціннісного ставлення до свого здоров'я та його збереження й укріплення.

Максимальне використання різноманітних форм організації освітнього процесу і видів діяльності з формуванню основ безпечної поведінки у дітей старшого дошкільного віку, здійснюється через інтеграцію всіх освітніх областей: «пізнавальний розвиток» (бесіди «Навіщо потрібні правила безпеки», «Небезпечні ситуації», «Джерела безпеки»), читання і розглядання пізнавальних дитячих журналів, енциклопедій з безпеки для дошкільнят, а також пошуково-дослідницька діяльність; «соціально-комунікативної розвитку» (екскурсії, метою яких є ознайомити дітей з вулицею, проїжджою частиною дороги, перехрестям; спостереження за пішоходами; розглядання навчальних плакатів та ілюстрацій «Стихійні явища природи», «Умій надати допомогу», «Щоб не сваритися з вогнем», який знайомить дошкільнят з правильною і неправильною поведінкою, ситуативні бесіди «Якщо ти залишився вдома один ... », ігри-тренінги на тему: «Я загубився », «Служби порятунку в місті. Як говорить по телефону з диспетчерами служби «01», «02», «03», сюжетно-рольові ігри («Пожежна частина», «Служба порятунку», «Водії та пішоходи »), що дозволяють дітям закріпити на практиці пройдений матеріал; «мовний розвиток» (читання дитячої художньої літератури: народні казки, оповідання та вірші з теми; драматизації творів, заучування віршів і приказок, бесіди, моделювання та обігравання проблемних ситуацій, розгляд ілюстрацій «Як народжуються небезпечні ситуації », дидактичні ігри: « На острівцях безпеки », «Назви їстівні та отруйні гриби» та ін.; «фізичний розвиток» рухливі ігри («Пожежні збори», «Сигнали світлофора »), ігрові вправи, ігри-естафети (« Дорожній баскетбол », «Загасити багаття»), тематичні спортивні дозвілля і розваги: «У країні дорожніх знаків », « День здоров'я », « Абетка безпеки », ігри – імпровізації; «художньо-естетичний розвиток» (продуктивна діяльність: виготовлення колажів «Правила безпеки в картинках», «Небезпечні предмети»), малювання, ліплення, аплікація по темі, виставки творчих робіт «Поради лікаря Ай

болить», «Корисна і шкідлива їжа», конструктивна діяльність, яка включає створення дітьми різних будівель «Пожежна частина», «Дорога» і обігрування різних ситуацій з ними, пальчиковий театр «Давайте познайомимося з дорожнім знакам», а також пісенна творчість, театралізовані постановки та музичні розваги по темі.

Таким чином, в організації освітнього процесу з формування у дітей старшого дошкільного віку основ безпечної поведінки, використовуються як традиційні форми (бесіди, ігри, екскурсії, сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, читання художніх творів та ін.), так і інноваційні (моделювання проблемно-ігрових ситуацій, алгоритмічні гри, мнемо таблиці, пошуково-дослідницька та проектна діяльності).

Підсумовуючи вище зазначене, хочемо відмітити, що основними напрямками освітньої роботи закладу дошкільної освіти та батьків дошкільників з формування основ безпеки життєдіяльності дитини є: створення максимально безпечних умов перебування дітей у навколишньому середовищі (у ЗДО, на ігровому майданчику, вдома, у дворі, на вулиці, в природному доквіллі); формування у дітей свідомого ставлення до власного життя і здоров'я, усвідомлення їх цінності; формування у них стереотипів безпечної поведінки у навколишньому середовищі через цілеспрямовану освітню роботу з дітьми.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. К., 2012. 30 с.
2. Александрова Т. Ф. «Тиждень безпеки дитини» – захід формування у дошкільників практичних навичок з безпеки життєдіяльності : методичний посібник. Кіровоград: Кіровоградські міські курси II категорії НМЦ ЦЗ та БЖД Кіровоградської області, 2013. 115 с.
3. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник / Ю. Скобло, В. Цапко, Д. Мазоренко, Л. Тіщенко; Ред. В. Г. Цапко. 4-те вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2006. 397 с.
4. Богуш А. Безпека дитини в доквіллі. *Дошкільне виховання*. 2013. № 4. С. 5–6.
5. Богуш А. М. Доквілля: для дітей дошкільного віку : метод. посіб. для вихователів дитсадків та батьків. Полтава : НМЦЗО, 2003. Ч. 2. С. 23.

*Шадюк Ольга,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Петріна Інна
Здобувач першого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільне дитинство – важливий етап становлення моральності дитини. Саме в ці роки закладаються основи моральності, формуються перші моральні уявлення, почуття, звички, відносини, що визначають подальший моральний розвиток особистості, на що вказували видатні представники педагогіки минулого (К. Ушинський, А. Макаренко та ін.). Від того, наскільки морально буде вихований дошкільник, яку повсякденну практику спілкування з оточуючими людьми він буде мати, багато в чому залежить його поведінка в школі, а також його діяльність і у більш віддаленому майбутньому, коли він стане дорослою людиною, повноцінним членом нашого суспільства (О. Запорожець). Формування морально-вольових якостей і взаємин є найважливішою складовою процесу становлення дитячої особистості. Їх сукупність утворює ядро особистісної системи, від якого значно залежить характер суспільної поведінки людини (Саяпіна С., Грищенко Т., 2013)

Проблеми морального виховання дітей завжди посідали провідне місце у вітчизняній дошкільній педагогіці. Дослідники, спираючись на передові ідеї педагогів минулого, розробляли завдання, зміст, методи, форми морального виховання дітей-дошкільників, визначали фактори та умови, за яких процес морального виховання протікає найбільш успішно (Л. Артемова, З. Борисова, В. Бойко, Р. Буре, Н. Виноградова, Г. Година, В. Горбачова, Т. Губенко, Є. Демурова, Р. Жуковська, С. Козлова, Л. Крайнова, Г. Лаврентьєва, О. Лещенко, Ф. Левін-Щиріна, Т. Маркова, К. Назаренко, В. Нечаєва, Л. Пеньєвська, Е. Радіна, Е. Сулова, К. Щербакова та ін.).

Моральність особистості є наслідком таких морально-вольових якостей, як самостійність, організованість, цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість, сміливість. Слід зазначити, що протягом дошкільного дитинства розвивається така моральна якість, як дисциплінованість – це здатність свідомо виконувати правила поведінки, обов'язки, доручення в сім'ї та дитячому садку. І виховання цієї моральної якості є одним із найскладніших завдань педагогічної теорії і практики. Окремі педагоги схильні вважати дисциплінованість не лише засобом запобігання поганим звичкам, а й головною умовою успішності навчання. Важливо сформулювати основи цієї

морально-вольової якості, насамперед через активну слухняність (Поніманська Т.І., 2015).

Вищим виявом свідомої дисциплінованості дитини дошкільного віку є відповідальна поведінка, а саме, самостійне встановлення і виконання вимог, норм поведінки і діяльності.

Цілеспрямованість – можна визначити як здатність свідомої концентрації на певній меті. Ця якість містить у собі не тільки чітке усвідомлення мети, а й вибір найбільш ефективних шляхів її досягнення, здатність до планомірного здійснення дій для досягнення мети.

Наполегливість – це здатність до стійких, активних, енергійних дій, результативність у подоланні перешкод. Наполегливість особливо яскраво виявляється тоді, коли людина знаходиться в проблемній ситуації, коли є труднощі, перепони на шляху до досягнення мети (Поніманська Т.І., 2015).

Отже, формування морально-вольової сфери є однієї із найважливіших умов всебічного виховання та розвитку особистості дитини. Від того, як буде вихований дошкільник у морально-вольовому відношенні, залежить формування його життєвої позиції.

Література:

1. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Київ: Академвидав, 2015. 448с.
2. Саяпіна С., Грищенко Т. Дослідження проблеми морального виховання дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці. Історія педагогічної думки. 2013. № 1. С. 13-17

Шадюк Ольга,

*к. пед. н., доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.,*

Яковець Ольга

*Здобувач першого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Народ завжди виступає вихователем молодшого покоління, а виховання при цьому набуває народного характеру. Тільки народне виховання зауважував К. Ушинський є живим органом в історичному процесі народного розвитку, таке виховання набуває надзвичайної впливової сили на формування національного характеру, національної психології людини (Ушинський, 1990).

Софія Русова підкреслювала, що потрібно пов'язувати виховання з історичними традиціями свого народу, саме за цієї умови, дитина зможе по справжньому поважати культурні і національні здобутки свого народу (Русова, 1996).

Ми погоджуємося із думкою А.Богуш, що основою й головним методом народного виховання виступають народні традиції, які становлять золотий фонд народної педагогіки (Богуш, Лисенко, 1992).

Над проблемою виховання дітей на основі народних традицій, звичаїв та обрядів працювало багато дослідників, це зокрема праці, в яких розкрито особливості виховання дітей у традиційній українській сім'ї (О. Вишневський, А. Даник, В. Пустовий); визначення педагогічного потенціалу українських народних традицій і обрядів у виховному процесі (К. Журба, О. Кузик, Г. Майборода, Т. Мацейків, М. Стельмахович); спільна діяльність батьків, дітей і педагогів у сюжетних діях календарнообрядових свят (О. Воропай, Б. Грінченко, І. Огієнко, С. Русова).

Кожен народ, кожна нація має свої традиції, звичаї та обряди, що виробилися протягом багатьох століть і освячені віками. Українська скарбниця багата на традиції, свята та обряди, вона прекрасна духовністю, оскільки з найдавніших часів наші пращури відбирали найцінніші надбання, збагачуючи їх, і бережливо передавали з покоління до покоління.

Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони є результатом виховних зусиль протягом багатьох поколінь і виступають завжди важливим засобом виховання. Через систему традицій та звичаїв можна здійснити моральне, патріотичне, гуманістичне, естетичне виховання дітей дошкільного віку.

Відтак, традиції рідного краю є найкращим засобом виховання дітей дошкільного віку. Неможливо переоцінити роль народних традицій та обрядів у вихованні дітей дошкільного віку, вони повертають підростаюче покоління до цінностей предків, створюють позитивний настрій, розкривають основи правомірної поведінки, навчають вияву терпимості стосовно до всього живого.

У результаті ознайомлення дітей дошкільного віку із традиціями українського народу в дітей формуються знання, які сприятимуть розвитку позитивного ставлення до традицій, поваги до старшого покоління, до своєї малої Батьківщини.

Відтак, виховання дітей дошкільного віку здійснюється завдяки взаємодії різноманітних об'єктів соціальної дійсності, провідне місце серед яких займають традиції рідного краю. Любов дитини до рідної землі починається з найближчого.

Література:

1. Богуш А. М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі. Навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1992. 398 с.
2. Русова С. Ф. Вибрані твори. Київ: Освіта, 1996. 365 с.
3. Ушииський К. Д. Про народність у громадському вихованні. Виховання і характер. Історія дошкільної педагогіки: хрестоматія. Упорядник З. Н. Борисова, В. З. Смаль. Київ, 1990. 652 с.

*Шевчук Катерина,
доктор філ. н., професор кафедри філософії
Чурило Тетяна
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОСОБЛИВОСТІ, ФУНКЦІЇ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей для спільної діяльності, в тому числі для навчання і виховання як опосередкованої спілкуванням спільної діяльності педагога та дітей. Педагогічне спілкування має бути особистісно-орієнтованим, діалогічним, здійснюватися на суб'єкт-суб'єктному рівні. Запорукою продуктивного спілкування педагога є його спрямованість на дитину, професійне володіння комунікативною поведінкою, уміння долати комунікативні бар'єри й ускладнення.

Усі фактори, які сприяють спілкуванню дитини з дорослими, найкраще стимулюють її психічний розвиток, ізоляція від них - гальмує його. Роль спілкування у розвитку людини обумовлена тим, що специфічні для неї види психічної і практичної діяльності формуються після народження. Вони виникають і розвиваються упродовж життя внаслідок засвоєння їх у спілкуванні з носіями суспільно-історичного досвіду людства - дорослими людьми (Дубінка, 2007).

У спілкуванні дорослий підтримує і заохочує пізнавальну ініціативу дітей, сприяє їхньому емоційному залученню до дослідження навколишнього світу (Коваленко, 2005).

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між педагогом та дитиною, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності (Горопаха, 2004).

Для забезпечення ефективного педагогічного спілкування вихователю потрібно знати, чого чекають від спілкування з ним вихованці, враховувати їхню потребу у спілкуванні з дорослими, розвивати її. Педагогічне правильне спілкування з дітьми у «зоні найближчого розвитку» суттєво сприяє реалізації їхніх потенційних можливостей, готує до нових складніших видів діяльності.

Форма і зміст його обумовлюються завданнями, які педагог намагається розв'язати у роботі з дошкільниками (Амонашвили, 1990).

Ефективність педагогічного спілкування також залежить від уміння вихователя враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей: з найменшими він частіше виявляє особливу теплоту, використовує ласкаві форми звертання, до яких вони звикли у сім'ї; зі старшими йому потрібні не лише чуйність і зацікавленість, а й уміння пожартувати, а за необхідності - вдатися до категоричності. Позначаються на спілкуванні педагога інтереси, нахили, стать дітей, особливості їхнього сімейного мікросередовища.

Складовою педагогічного спілкування виступає поняття комунікативної компетентності. Критерії комунікативної компетентності вперше були сформульовані Т. Гордоном. Він визначив її як уміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши власної внутрішньої волі своєї та не давши втратити її партнеру по спілкуванню. Таким чином, основним критерієм компетентності є партнерська позиція в спілкуванні «на рівних» (на відміну від «прибудови зверху» чи «прибудови знизу») (Ольшанська, 2007). О. Бодальов зауважує, що виокремлення комунікативного аспекту в цілісному процесі педагогічного спілкування є умовним. Воно необхідно для теоретичного аналізу цього феномена, виявлення його сутності і визначення шляхів удосконалення (Мухоморіна, 1999).

Педагогічне спілкування допомагає вихователеві організувати взаємодію на занятті й поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню дошкільників в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість у групі. За статусом педагог і діти діють з різних позицій: вихователь організовує взаємодію, дошкільник, сприймаючи його дії, залучається до неї. Для того, щоб дитина стала активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та дітей, взаємопроникнення їх у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним (Галигузова, 1992).

Непрофесійне педагогічне спілкування породжує у дітей дошкільного віку страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, негативне ставлення до вихователя.

Професійне педагогічне спілкування – це діалогічне педагогічне спілкування, яке забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та дітей (Котова, 1997).

Педагогічне спілкування має ознаки діалогічності, якщо воно відповідає таким критеріям: визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Це передбачає визнання активної ролі, реальної участі дошкільника в процесі комунікації; зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив їх поглядів. персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю», «Я гадав», «Я хочу порадитися з вами»). поліфонія взаємодії; двоплановість позиції педагога в спілкуванні.

Під час спілкування педагог веде діалог не лише з дитиною, а й із собою (внутрішній), аналізує ефективність втілення власного задуму, що сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування (Теслюк, 2006).

Література:

1. Дубінка М. Психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності міжособистісного спілкування. *Рідна школа*. 2007. № 4. С. 33-36.
2. Коваленко О. Емоційні аспекти педагогічного спілкування. *Практичний психолог та соціальна робота*. 2005. № 11. С. 38-40.
3. Горопаха Н.М. Формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь навчального співробітництва з педагогом та однолітками. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Вип. 29. Рівне, 2004. С. 65-69.
4. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 560 с.
5. Ольшанська Н. Техніка педагогічного спілкування. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2007. № 6. С. 43-55.
6. Мухоморіна Л. Пізнання світу разом з дорослими: типи взаємодії. *Дошкільне виховання*. 1999. № 8. С. 18-20.
7. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 1992. 143 с.
8. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. Ростов-на-Дону, 1997. 144с.
9. Теслюк В. Сильові особливості професійно-педагогічного спілкування. *Вісник Книжкової палати*. 2006. № 2. С. 28-31.

Щербакова Катерина

*к. пед.наук, професор кафедри дошкільної освіти
Маріупольський державний університет*

Щербакова Надія

*к. пед.наук, доцент кафедри педагогіки
Бердянський державний педагогічний університет*

ПРОБЛЕМА ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМИН ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ І ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В НАВЧАННІ

У вітчизняних законодавчо-нормативних документах про освіту акцентується увага на тому, що в освітньому процесі важливе значення має єдність виховних впливів педагогів та батьків на дітей з метою розкриття їх особистості, розвиток у них мотивації до пізнавальної діяльності. Слід зазначити, що принципово важливою має бути ця робота з дітьми, в яких є особливі потреби в навчанні. Такий підхід робить виховний процес якісним, безперервним, забезпечує емоційно-комфортне існування дитини, що має особливе значення саме для цих дітей.

Науковці (Б.Ананьєв, І.Бех, В.Кузьменко, О.Платонова та ін.), розглядаючи питання про психологічну структуру особистості людини, як суб'єкта діяльності, підкреслюють роль, спілкування. Особистість виступає продуктом індивідуального досвіду спілкування і взаємин із іншими суб'єктами. Спираючись на ці закономірності, сучасна педагогічна наука розробляє і впроваджує в освітню діяльність ідеї партнерських взаємин усіх учасників педагогічного процесу й, перш за все, педагогів, батьків і дітей з особливими освітніми потребами.

Майже всі батьки готові до безумовного сприйняття власної дитини з урахуванням її особливих потреб, у тому числі й у навчанні. Вони готові до співучасті з педагогом, до встановлення позитивних контактів, прагнуть використовувати діалогічну стратегію спілкування.

Але результати спостережень за взаєминами вихователів, батьків і дітей з особливими освітніми потребами засвідчили значні розбіжності у характері спілкування батьків із дитиною. Як доводять дослідження О.Горецької й дані наших спостережень, діти які мають особливі проблеми у навчанні, приходять до закладу дошкільної освіти у 4-7 років із сформованими психокомплексами, що заважають їм, перш за все, соціалізовуватись, встановлювати позитивні контакти з незнайомими дорослими й однолітками. Серед цих психокомплексів у більшості дітей мають місце такі: незахищеність, тривожність, невпевненість у собі, неповноцінність, а іноді фрустрація або ворожість. Вихователів та її помічників, який працює в інклюзивній групі, з самого початку треба встановлювати як з дитиною, так і її батьками довірливі, доброзичливі взаємини. Партнерська взаємодія дорослих створюватиме більш-менш комфортні умови перебування такої дитини, в іншому, не знайомому їй середовищі.

Термін адаптації у таких дітей різний, тому не треба поспішати. Дитина має повірити нам, прийняти нашу увагу, небайдужість до неї, «дозволити» собі і нам спільні партнерські взаємини. Тільки після цього будуть

результативними навчальні заняття за індивідуальною програмою розвитку дитини. Наші пілотажні спостереження доводять, що форми і методи роботи з дитиною строго індивідуальні, вони залежать від особливих потреб дитини.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ. Лебідь. 2003. 344 с.
2. Горецька О.В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку: монографія. Донецьк. ЛАНДОН-XXI. 2011. 168с.
3. Кузменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: монографія. Київ. НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2005. 354 с.
4. Платонова О.Г. Проблема соціалізації дітей з обмеженими особливостями. *Вісник черкаського університету ім. Б.Хмельницького. Серія Педагогічні наук.* №1. 2019. С.171-176.

Юрчук Олексій,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Дениско Яна

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВИХОВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У СПОРТИВНИХ ІГРАХ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Основні завдання занять з фізичної культури у закладі дошкільної освіти – забезпечення сприятливих умов для розвитку фізичних здібностей, духовних, моральних та вольових якостей дітей дошкільного віку. У процесі занять із фізичного виховання існує велика кількість труднощів, подолання яких потребує певного прояву волі (Рудик, 2019). Тому на даний час виникла нагальна потреба у комплексному підході до питання розвитку рухових якостей дітей, що комплексно впливатиме на розвиток вольових якостей.

В. Запорожець, К. Корнілов, К. Платонов, розглядають волю як здатність ставити цілі, приймати рішення, здійснювати цілеспрямовані дії, контролювати їх, свідомо керувати діями і поведінкою, долати труднощі і перешкоди (Запорожець, 2018).

Аналіз освітнього процесу та спеціальні наукові дослідження (А. Бикова, О. Богініч Т. Осокіна, А. Тимофєєва, М. Шейко, О. Юрчук та ін.) показують, що використання рухливих ігор спортивного характеру мають значний вплив на виховання морально-вольових якостей у дошкільників. Вони вводяться, коли діти самостійно здатні організовувати рухливі ігри. Свої дії учасники

підпорядковуюють їх правилам, а правила регулюють поведінку. Сприяють вихованню свідомої дисципліни, привчають відповідати за конкретні вчинки, розвивають почуття товариськості. Спільний інтерес, викликаний грою, об'єднує дітей у дружній колектив.

Дані досліджень (Е. Адашкявичене, Е. Вільчковський, М. Голошюкіна, Н. Денисенко, О. Курок та ін.), а також практика свідчать про те, що інтерес до спортивних ігор у дітей виникає дуже рано. Діти старшого дошкільного віку вже опановують елементи ігор спортивного характеру: бадмінтон, городки, настільний теніс, баскетбол, хокей, футбол.

За допомогою спортивних ігор у дошкільнят закріплюються і вдосконалюються різноманітні вміння і навички з основних рухів (ходьби, бігу, стрибків, рівноваги та ін.). Швидка зміна обставин під час спортивної гри привчає дитину користуватися своїми рухами відповідно до тієї або іншої ситуації. Все це позитивно впливає на формування та вдосконалення рухових навичок, розвиток фізичних якостей та функцій організму, а також на виховання морально-вольових якостей (Вільчковський, 2008).

Експериментальне дослідження процесу формування вольових якостей у дітей дошкільного віку, проводилося на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 56 «Здоров'ячок» м. Рівного з вихованцями старших груп (50 осіб). Під час діагностики з'ясовано, що у дітей старшого дошкільного віку переважають початковий та середній рівні розвитку фізичних якостей як серед дівчаток, так і серед хлопчиків. Тому подальша робота вимагала спрямування на розвиток основних фізичних якостей, які, у свою чергу, впливатимуть на розвиток вольових якостей.

Ми розробили власну систему роботи у цьому напрямку. Алгоритм дій в системі роботи з розвитку вольових якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами спортивних ігор, виглядає таким чином:

1. Об'єднати дітей у декілька груп за показниками, визначеними на констатувальному етапі експерименту.

2. Дітей, які потребують розвитку витримки і наполегливості, у більшій мірі задіяти в грі у городки та боулінг; тих, хто потребує розвитку енергійності – у грі в бадмінтон; у кого проблеми із цілеспрямованістю – у грі в баскетбол; для розвитку рішучості створили футбольну команду; для розвитку самовладання, мужності та сміливості зосередили увагу дітей на плаванні.

3. Для розвитку цілеспрямованості, витримки, самовладання у всіх, без виключення дошкільнят, залучити їх до масових ігор змагального характеру.

4. Для підтримки та самоствердження дітей у проявах вольових якостей, щоб дати змогу дошкільникам повірити у свої можливості, залучити їх до спільних змагань з участю родин вихованців.

Результати використання спортивних ігор як засобу виховання вольових якостей старших дошкільників були помітні вже на наступних заняттях. Діти, які мали низькі показники сформованості фізичних та вольових якостей, стали більш активними, згуртованішими та почали дотримуватись правил ігор. Покращились також показники нормативів дошкільників, що вказують на вищий рівень розвитку їх фізичних якостей. Вплинула на цей процес і активна робота з батьками дітей.

Отже, результати дослідження засвідчили, що спортивні ігри є ефективним засобом, що підвищує рівень сформованості фізичних та вольових якостей дітей старшого дошкільного віку. Правильно підібрані рухливі ігри спортивного характеру задовольняють потребу підростаючого організму дитини в русі, посприяють збагаченню її рухового та морально-вольового досвіду. Ми вважаємо, що такий комплексний підхід до занять з фізичної культури принесе лише позитивні результати з формування вольових якостей у старших дошкільників.

Література:

1. Вільчковський Е., Курок О. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
2. Запорожець В. Розвиток вольових якостей дітей дошкільного віку. К., 2018. 242 с.
3. Рудик П. Виховання вольових якостей у процесі занять фізичною культурою. К., 2019. 32 с.

Юрчук Олексій

к.пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.

Дорош Ірина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧІ ЗАХОДИ В ЗДО ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ

Дошкільний вік обґрунтовано вважається найважливішим періодом у процесі формування особистості людини, оскільки саме в даному віковому періоді закладається і зміцнюється фундамент здоров'я для виховання психічно здорової, фізично розвиненої та гармонійної особистості.

Аналіз стану здоров'я дітей показує, що за останні роки кількість абсолютно здорових дітей знизилася і, навпаки, значно зросла кількість дітей,

які мають розлади психічного здоров'я, патологію поведінки, порушення опорно-рухового апарату, розумову та емоційну загальмованість. Негативний вплив на поширеність захворювань серед дітей дошкільного віку створює залежність від електронних пристроїв, нездорове харчування, малорухливий спосіб життя (Юрчук, 2019). Серед чинників, що зумовлюють цю негативну тенденцію, одне із перших місць посідає невідповідність фізичного виховання сучасним вимогам і міжнародним стандартам.

Результати досліджень останніх років (Г.Беленької, О.Богініч, Е.Вільчковського, Н.Денисенко, О.Курок, С.Петренко, Т.Поніманської, Б.Шиян, О.Юрчука), що стосуються причин погіршення здоров'я нації, дозволили оцінити в оновленому форматі оздоровчо-розвивальні можливості фізичної культури (Бойчук, 2017). Проте неузгодженість дій педагогів, психологів та лікарів не сприяє забезпеченню поліфункціонального впливу здоров'яформуючих заходів, спрямованих на фізичний, психічний і інтелектуальний розвиток дитини. Тому завдання збереження і зміцнення здоров'я дітей потрібно вирішувати, насамперед, педагогічними засобами. Такими, на нашу думку, є здоров'яформуючі заходи, що спрямовані на вирішення завдань зміцнення здоров'я дітей, підвищення ресурсів здоров'я. Вони відповідають концептуальним положенням щодо формування здорового способу життя дитини, а саме: пріоритет здоров'я над іншими цінностями; здоров'я – найважливіша життєва цінність; валеологічний підхід; принцип здорового способу життя, дотримання режиму (раціональна організація життєдіяльності дитини); педагогізація довілля; принцип профілактики порушень у стані здоров'я дітей; принцип природовідповідності; різноманітність форм і методів валеологічного виховання; принцип саморегуляції; відмова від негативних впливів на здоров'я; принцип збережувальної та тренувальної технологій.

У нашому дослідженні досить змістовно розглянуто проблему фізичного і психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, визначені сенситивні періоди формування фізичних якостей і координаційних здібностей.

Організація, порядок дослідження та методи, що застосовувалися у роботі, вирішували низку завдань: з'ясувати психофізичні особливості вихованців ЗДО у віці 5-6 років; розробити і впровадити в освітній процес дошкільного закладу комплекс здоров'яформуючих заходів; визначити за допомогою психолого-педагогічних методів ефективність впливу здоров'яформуючих заходів націлених на оптимізацію психофізичних функцій дошкільників.

Аналіз стану здоров'я дошкільнят показав, що лише 15% дітей можна віднести до категорії «абсолютно здорових». Майже 90% мають відхилення з боку опорно-рухового апарату, близько 50% дітей потребують психокорекції.

У переважній більшості діти дошкільного віку страждають дефіцитом рухів і зниженим імунітетом, а особливо у часи пандемії на COVID-19.

Виявлені особливості психофізичного розвитку та адаптивних можливостей дітей 5-6 років дозволили розробити і впровадити в освітній процес ЗДО комплекс здоров'яформуючих заходів. Оптимізація формування цих функцій здійснювалася за такими напрямками: поліпшення психоемоційного клімату дитячого колективу; оптимізація мовних функцій; розширення адаптивно-приспосувальних ресурсів при оптимізації рухового режиму, покращення аеробної продуктивності і зниження рівня підвищеної тривожності; імуномодуляція захисних сил дитячого організму.

Впровадження здоров'яформуючих заходів сприяло підвищенню рухової активності дітей в зимовий період часу майже на 60%. Інтеграція фізичних вправ в інші види діяльності дітей у вигляді системи ігрових, навчальних і розвиваючих заходів дозволила підвищити рухову активність дошкільнят, поліпшити їх емоційно-афективну і рухову сферу з подальшим утриманням психічного стану тривожності в межах оптимальної робочої зони, що позитивно позначилося на психічному, фізичному і інтелектуальному розвитку дітей.

Зроблено висновки, що активний руховий режим дітей дошкільного віку сприяє зміцненню їх фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я. Підкреслено, що оздоровчий і тренувальний ефект від активного рухового режиму може бути досягнутий лише у тому випадку, коли вибір засобів і методів буде відповідати віковим особливостям і можливостям дітей дошкільного віку, а також здоров'яформуючим заходам.

Література:

1. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.

2. Юрчук О. І. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / РДГУ. Рівне, 2019. 20 с.

Юрчук Олексій,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.*

Ільчук Діна,

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ФОРМУВАННЯ БЕЗКОНФЛІКТНИХ СТРАТЕГІЙ ВЗАЄМОДІЇ У ВИХОВАНЦІВ ЗДО

Проблема формування у дітей з перших років життя доброзичливих взаємовідносин з оточуючими людьми (дорослими, однолітками) – актуальна сьогодні і в теорії, і на практиці. Вчені переконані, що коріння асоціальної поведінки підлітків (бійки, сварки, приниження одне одного тощо) виходить із дошкільного дитинства. Саме в цьому віці закладаються базові якості особистості й формуються навички соціально прийнятної поведінки (Литвиненко, 2019).

Важливим завданням сучасної дошкільної освіти є формування у дітей безконфліктних стратегій поведінки, що передбачає вміння будувати стосунки з однолітками на основах гуманізму. В нашому суспільстві ці відносини характеризуються взаємоповагою, взаємодопомогою, співробітництвом, піклуванням один про одного тощо.

Мета роботи – науково обґрунтувати необхідність вивчення поведінки дітей дошкільного віку у конфліктних ситуаціях та дослідити особливості формування безконфліктних стратегій взаємодії у вихованців ЗДО.

Дошкільне дитинство – найбільш сприятливий період для формування у дитини основ культури поведінки та взаємовідносин з оточуючими людьми. У дошкільному віці світ дитини нерозривно пов'язаний з іншими дітьми, і чим старшою стає дитина, тим більшого значення набуває її спілкування з однолітками.

Оскільки дошкільне дитинство є періодом первісного становлення особистості дитини, а спілкування з однолітками має великий вплив на формування особистісних якостей та стереотипів поведінки, то формування безконфліктних стратегій поведінки необхідно розпочинати з дошкільного віку.

Проблема полягає у тому, що з конфліктними ситуаціями в колективі дітей вихователі закладів дошкільної освіти стикаються щодня, проте науковці вважають ці конфлікти незначними. Таким чином, формування безконфліктних стратегій поведінки у вихованців ЗДО залишається поза увагою вчених і педагоги лише вирішують конфлікти між дошкільниками, не навчаючи дітей не доводити свої взаємини до конфлікту. Формування у дитини безконфліктних стратегій взаємодії з оточуючими є важливим перш за все тому, що конфлікт у відносинах дошкільника з однолітками може виступити в якості серйозної загрози для особистісного розвитку (Богущ, 2006).

У цьому контексті головне завдання вихователя – сформувати у дітей безконфліктні стратегії поведінки, до яких можна віднести стратегію уникання конфліктогенних чинників, стратегію поступливості, стратегію компромісу

(співробітництва). Остання стратегія, на нашу думку, є найбільш доступною для формування у дітей дошкільного віку та матиме найбільший позитивний вплив на становлення особистості дитини. Стратегія компромісу складається з трьох частин:

- 1) вміння висловити своє бажання;
- 2) вміння вислухати бажання іншого;
- 3) вміння домовитися (Ковальчик, 2000).

Для успішного вирішення цього завдання педагог може використовувати різні методи (переконання (реалізується через розповідь, бесіди, власний приклад тощо), спільна діяльність дітей, гра) та прийоми (заохочення, увага, прохання, наказ, натяк, уявна байдужість тощо).

Виникає протиріччя: за результатами проведеного нами спостереження (фіксувалися причини виникнення конфліктних ситуацій, частота виникнення конфліктних ситуацій, поведінка дітей у конфліктній ситуації та способи вирішення конфлікту) конфліктні ситуації в колективі дошкільників переважно виникають під час гри (52 %) та спільної діяльності (34 %), інші – під час організованої освітньої діяльності (14 %). Спостереження показали, що діти старшого дошкільного віку досить часто схильні до проявів агресії у конфліктах (вербальна, фізична, непряма агресія), роздратування та образи. Розв'язують конфлікти діти найчастіше через компроміс та співробітництво, рідше – через уникання конфліктогенних чинників, поступливість чи агресивні дії. Зважаючи на вище викладене, можемо стверджувати, що старші дошкільники мають уявлення про способи розв'язання конфліктів, проте це не впливає на зменшення кількості конфліктних ситуацій. Причиною виникнення такої ситуації ми вважаємо несформованість у дошкільників усіх трьох складових стратегії компромісу.

Найчастіше дітей вчать лише домовлятися, зменшуючи важливість вміння висловлювати і вислуховувати думку. Проте, для успішного формування у вихованців ЗДО безконфліктних стратегій поведінки необхідно послідовно навчити їх висловлювати власне бажання, слухати і сприймати бажання іншого, домовлятися.

З цією метою було розроблено пам'ятку для педагогів «Профілактика конфліктів між дошкільниками», а також серію занять для дітей старшого дошкільного віку «Вчимося говорити і слухати серцем»; картотеку ігор, спрямованих на формування і зміцнення дружніх стосунків між дітьми (для усіх вікових груп). Використання цього методичного комплексу покликане формувати у вихованців ЗДО безконфліктну стратегію поведінки (висловити – вислухати – домовитись) та зміцнювати дружні взаємини у колективі однолітків.

Дослідження проблеми формування у вихованців ЗДО безконфліктних стратегій поведінки перебувають на етапі апробації розробленого методичного комплексу. Подальші дослідження будуть спрямовані на перевірку ефективності методичного комплексу та розробку рекомендацій.

Література:

1. Богуш А. М. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Київ, 2006. 315 с.
2. Ковальчик П. Попередження й вирішення конфліктів. Донецьк, 2000. 234 с.
3. Литвиненко І. Гуртуємо дітей – формуємо команду. *Дошкільне виховання*. 2019. № 11. С. 3–6.

Юрчук Олексій,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Кляпчук Юлія

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ В РУХОВОМУ РЕЖИМІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Дошкільний вік – це важливий період в житті кожного із нас, який впливає на подальший розвиток особистості. Формування культури особистості є одним із основних складових цього процесу. Формування фізичної культури особистості дітей дошкільного віку, як складової культури особистості, має враховувати як всебічний та повноцінний розвиток дитини, так і збереження та зміцнення її фізичного та психічного здоров'я (Вільчковський, 2008).

Гра, як провідний вид діяльності, має свою специфічну мову, яка чудодійно діє на дитину і дає змогу вихователю впливати та активувати розвиток дитини. Тобто, вибір засобів та методів навчання і виховання дітей дошкільного віку, безперечно має враховувати цю специфіку. Тому в закладі дошкільної освіти, основним засобом всебічного розвитку дітей в процесі фізичного виховання безпосередньо виступає рухлива гра і її значення важко переоцінити. Її вплив поширюється не тільки на заняттях з фізичної культури, а й в руховому режимі загалом, зокрема і у дітей старшого дошкільного віку.

Особливе значення гри відмічають психологи Д. Ельконін та А. Запорожець. Дослідники запевняють, що гра, в тому числі і рухлива,

активізують такі психічні процеси як пам'ять, увагу, уяву, мислення, сприяє розвитку мовлення, а також вчить стосункам один між одним (Ельконін, 1999).

Так, М. Рунова, С. Шарманова, та ін. вказують, що відсутність рекомендацій за обсягом ігрової діяльності в руховому режимі дня побічно впливає на заміщення ігрової діяльності навчальної. Таким чином, організація рухового режиму дня дошкільнят стає малоефективною і потребує доповнення її традиційних характеристик: спрямованості, змісту і співвідношення обсягу ігрової рухової діяльності та навчальною в режимі дня (Рунова, 2007).

Експериментальне дослідження ігрової діяльності в руховому режимі дня як засобу формування культури особистості здійснювалося на базі закладу дошкільної освіти № 3 «Веселка», м. Стрий Львівської області. У дослідженні брали участь 50 дітей старшого дошкільного віку: з них – 24 дівчаток і 26 хлопчиків. Діагностика отриманих в ході дослідження результатів, дозволила зробити висновок, що актуальний рівень розвитку культури особистості дітей знаходиться на середньому і нижче середнього рівні.

Узагальнюючи наявні дані літературних джерел, можна зробити висновок, що існує суперечність, яка полягає в тому, що з одного боку ігрова діяльність є в дошкільному віці провідною і, отже, основним засобом педагогічного впливу повинна виступати рухлива гра. Також відомо, що за допомогою ігор, можливо, впливати на різнобічний розвиток особистості дітей. З іншого боку, відсутність рекомендацій щодо застосування рухливих ігор в руховому режимі дня відповідно до їх інтенсивності, об'ємом і спрямованістю, унеможлиблює процес формування компонентів фізичної культури особистості.

Проведені комплексні дослідження, дозволяють стверджувати, що при організації рухового режиму дня, не враховуються всі необхідні умови для реалізації завдань формування компонентів фізичної культури особистості. Занижений обсяг рухової діяльності в режимі дня, розрізнені рекомендації щодо застосування засобів фізичної культури різної інтенсивності в режимі дня і планування рухового режиму дня в цілому, обмежують повноцінне формування фізичної культури особистості. Насамперед, це негативно позначається на фізичній підготовленості дітей старшого дошкільного віку.

В режимі дня недостатній сумарний обсяг самостійної і організованою рухової діяльності (усього 30% від 12-ти годинного бюджету часу перебування дітей в ЗДО, замість рекомендованих 34-50%). Обсяг ігрової рухової діяльності в режимі дня ЗДО не має суворої регламентації і адекватного програмно-методичного забезпечення, у зв'язку, з чим обсяги істотно різняться від 28 - 30,5 хв до 39 - 43 хв.

З цією метою було, розроблено ігрові комплекси на основі рухливих ігор та ігрових завдань з правилами для обов'язкових форм організованої рухової

діяльності в режимі дня, спрямовані на формування компонентів фізичної культури особистості старших дошкільників: фізичну досконалість, сенсорний розвиток і мотиваційно-ціннісні орієнтації. Ігрові комплекси високої та середньої інтенсивності спрямовані переважно на розвиток фізичних здібностей, закріплення рухових умінь і навичок, низької інтенсивності - на розвиток процесів сприйняття і запам'ятовування рухових дій. Варіювання ігрової діяльності в режимі дня дозволило збільшити показники компонентів фізичної культури особистості дітей, як от:

- функціональні можливості окремих систем організму дітей - загальної працездатності і стійкості до дефіциту кисню;
- вдосконалення фізичних здібностей - швидко-силових, витривалості і гнучкості в більшій мірі;
- психічні процеси - сприйняття, уваги і пам'яті, психомоторики - рухової пам'яті, довільності рухів;
- емоційного і мотиваційного ставлення до занять фізичною культурою - емоційної задоволеності і потреби в заняттях фізичною культурою.

Отже, рухлива гра є важливим засобом у процесі формування фізичної культури особистості. Тому її використання не повинно обмежуватись лише на заняттях з фізичної культури, а й активно варіюватися в режимі дня в цілому.

Література:

1. Вільчковський Е. С. Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
2. Рунова М. О. Рухова активність дитини в дитячому садку : посіб. для працівників дошк. закл., викл. і студентів педвузів і коледжів : пер. з рос. Харків : Ранок, 2007. 192 с. (Програма розвитку).
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Владос, 1999. 360с.

Юрчук Олексій,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Ковалевич Ольга

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ТУРИЗМУ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ У ЗДО

Використання засобів туризму у фізичному вихованні дітей дошкільного віку дозволить вирішити комплекс оздоровчих, освітніх і виховних завдань, як от: зміцнити здоров'я, підвищити рівень всебічної фізичної підготовленості; покращити розвиток фізичних якостей, зокрема загальної витривалості; навчити дітей раціональному подоланню природних перешкод і оволодіти технікою пересування у пішохідних прогулянках; покращити засвоєння знань у галузі фізичної культури, правил поведінки на природі; оволодіти найпростішими туристськими вміннями і навичками; виховувати колективізм, товариськість; зробити цікавішим активний відпочинок дітей; покращити підготовку дітей до занять туризмом у молодших класах.

Переходи, походи-прогулянки, подорожі, екскурсії, цільові прогулянки, туристичні вечори, виставки, туристичні табори, походи вихідного дня за участі батьків є основними формами туристичної роботи у закладі дошкільної освіти.

В умовах закладу дошкільної освіти доцільно проводити різноманітні види туризму: за видом пересування (активний і пасивний), за способом пересування (пішохідні та лижні походи-прогулянки); за часом проведення (денні й вечірні); за метою (сюжетні, спортивні і туристичні) (Похмурська С. С., 2008, с. 8).

Туризм як засіб оздоровлення характеризується загальнодоступністю і рекомендований практично кожній дитині за відсутності у неї серйозних патологій. Універсальність туризму полягає у всесезонності. Отже, можна домогтися стійкої динаміки зниження захворюваності дітей на ГРЗ, ГРВІ і підвищення рівня їх фізичної і рухової підготовленості. За результатами багатьох наукових досліджень, тільки за один рік експериментальних досліджень, які проводилися в старших і підготовчих групах, у дітей спостерігалось зростання окружності грудної клітки, скоротилася кількість дітей, які хворіють, в 1,7 рази - зменшення тривалості захворювання в середньому на 7 днів.

Аналіз практичного досвіду показує, що з метою удосконалення роботи закладу дошкільної освіти багато педагогічних колективів відчувають необхідність у активному застосуванні засобів і форм туризму, пізнання дітьми навколишнього світу, природи. Така увага до цього засобу фізичного виховання не випадкова насамперед тому, що туризм забезпечує рухову діяльність дитини на відкритому повітрі, позитивно впливає на її фізичний розвиток, і в цілому на її здоров'я. Для дітей взаємодія із зовнішнім середовищем – це насамперед взаємодія з навколишнім природним і соціальним середовищами. Ще Ю. Аркін зазначав, що в навколишньому середовищі дитина повинна знаходити джерело руху, яке відкрило би перед нею нові форми активності.

Ю. Змановський вважає, що ці механізми складають матеріальну основу для нормального психічного розвитку і стану здоров'я дитини. Для зміцнення здоров'я й удосконалення рухової сфери, а також загартовування дітей дошкільного віку становлять інтерес вправи на витривалість.

На думку Т. Грицишиної для гармонійного розвитку особистості старших дошкільників велике значення має краєзнавчо-туристична діяльність. Вчена вважає, що у процесі краєзнавчо-туристичної діяльності відбувається зміна взаємодії вихователя з дітьми від позиції наставника до позиції співдружності, коли між дорослим і малюками встановлюються партнерські стосунки. Саме ця діяльність є найкращою формою пізнання кожного вихованця, оскільки за таких умов можна спостерігати дитину в діяльності, в природних умовах, коли вона розкута, коли між нею і педагогом немає бар'єру (Грицишина Т., 2004, с. 35). Як зазначає науковиця, краєзнавчо-туристичну діяльність можна організувати в усіх групах закладу дошкільної освіти. Знайомство із довкіллям відбувається поступово, від споглядально-ознайомлювальних форм сприйняття навколишнього до глибокого його пізнання дітьми старшого дошкільного віку (Грицишина Т., 2004, с. 44]

На думку іншого дослідника проблеми залучення дошкільників до туристичної діяльності Г. Буковської, засобом виховання носіїв нової культури взаємовідносин із природою, людиною і власне собою є екологізована краєзнавчо-туристична діяльність. За Г. Буковською, в сучасній освітній системі краєзнавчо-туристична діяльність старших дошкільників розглядається як ефективний засіб, що дозволяє вирішувати в комплексі освітні й оздоровчі завдання, розвиваючи дитину інтелектуально, морально, фізично й емоційно. Саме дошкільний вік, на думку науковиці, є найбільш сприятливим для формування основ екологічної культури, адже в цей період розвитку дитини інтенсивно формуються властивості та якості особистості, що визначають її сутність у майбутньому. Дійсно, у безперервній екологічній освіті дошкільне дитинство - початковий етап формування особистості людини, її відповідального ставлення до навколишнього середовища. Це твердження є підґрунтям іншої програми, присвяченої залученню дітей до туристичної діяльності, так і їхньому екологічному вихованню - «Книга природи туристят», автором якої є Л. Купріна (Організація та методика оздоровчої фізичної культури і рекреаційного туризму, 2000, с. 29).

В результаті проведеного дослідження доведено позитивний вплив туристичних засобів на фізичний розвиток дітей. Наші спостереження вказують на те, що діти стають витривалішими, жвавішими, рідше хворіють та отримують корисні навички поведінки в природному середовищі. Також доведено про відсутність необхідної інформаційно-консультативної роботи щодо можливостей використання засобів туризму з вихователями. На нашу

думку, варто якомога частіше ознайомлювати вихователів з новітніми методиками виховного впливу та пропагувати застосування засобів туризму у виховній роботі дітей 6-7 років.

Література:

1. Грицишина Т. Маленькі туристи. Київ: Редакція загальнопедагогічних газет, 2004. 145 с.
2. Організація та методика оздоровчої фізичної культури і рекреаційного туризму : навчальний посібник / Жданова О. М., Тучак А. М., Поляковський В. І., Котова І. В. Луцьк: Редакційно-видавничий відділ «Вежа» Державного університету імені Лесі Українки, 2000. 145 с.
3. Похмурська С. С. Туризм – засіб фізичного виховання дошкільнят. *Молода спортивна наука України: Зб. наук. пр. з галузі фізичної культури та спорту*. Вип. 12. Львів: НВФ Українські технології, 2008. Т. 2. С. 180-184.

Юрчук Олексій,

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Новак Інна,

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗВО

Сьогодні стан здоров'я молоді є найактуальнішим питанням не лише в Україні, а й у світі. Молоде покоління є найдорожчим інтелектуальним, репродуктивним, економічним, соціальним та культурним резервом майбутнього.

Встановлено, що в останні роки збільшився інтерес науковців до проблеми здоров'я та здорового способу життя молоді. Основні підходи до визначення поняття «здоровий спосіб життя» висвітлені у роботах як медиків так і педагогів: М. Амосова, Є. Вайнера, А. Леонтєва, Ю. Лісцина, Л. Сущенко та інших. Психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях В. Беспалько, Г. Голобородько, М. Кобринського, Т. Круцевич, С. Лапаєнко, В. Оржеховської. Важливий вклад у теорію вирішення проблеми здоров'я як у теоретичному, так і в практичному плані зробили О. Балакірева, О. Вакуленко, В. Войтенко, Л. Жаліло, Н. Комарова, О. Яременко, якими проведено низку соціологічних досліджень щодо багатьох проблем, пов'язаних із здоров'ям молоді (формування здорового способу життя; наслідки вживання в

молодіжному середовищі тютюну, алкоголю, наркотиків; репродуктивне здоров'я молоді тощо).

В останнє десятиліття спостерігається негативна тенденція до зростання захворюваності молоді практично за всіма класами хвороб. Загальна захворюваність підлітків збільшилася на 30,9% (ендокринна патологія, хвороби нервової системи, кістково-м'язова система, частота травм і отруень порівняно з іншими групами населення, артеріальна гіпертензія). Найвищими серед молоді є темпи приросту захворюваності на злоякісні новоутворення, розлади психіки та поведінки (Яременко О. О., Вакуленко О. В., Галустян Ю. М., 2004).

Студентство в якості самостійної соціальної групи, завжди було об'єктом особливої уваги. Впродовж останніх років відзначається тривожна тенденція зниження рівня їх здоров'я і фізичної підготовки. Це варто пов'язати не лише зі змінами, які сталися в сучасній економіці, екології, умовами праці і побуту населення, але й із недооцінкою у суспільстві оздоровчої і виховної функціональності, що позначилась на гармонійний розвиток особистостей.

Здоровий спосіб життя, – як вважає О.Богініч, – це не тільки сума засвоєних знань, а стиль життя, адекватна поведінка у різноманітних ситуаціях. На її думку, «це життєва реалізація комплексу оздоровчих заходів, що сприяють гармонійному розвитку особистості, зміцненню здоров'я, забезпечують комфортну життєдіяльність та взаємовідносини із соціумом, успішну самореалізацію та високий рівень працездатності (Богініч О., 2008).

Визначення «здоровий спосіб життя» (ЗСЖ) поєднує фізичне, духовне та соціальне здоров'я. Взаємообумовленість встановлених визначень виступає не сумою, а результатом. Отже, якщо будь-який з трьох його компонентів дорівнюватиме «0», то і загальний показник дорівнюватиме «0» (Баканова А. Ф., 2011, с. 8-11).

З'ясовано, що в основі здорового способу життя лежать такі принципи: раціональне харчування; оптимальний руховий режим; загартування організму; особиста гігієна; відсутність шкідливих звичок; позитивні емоції; інтелектуальний розвиток; моральний і духовний розвиток; формування розвитку вольових якостей.

За результатами опитування майже половина майбутніх вихователів (55,7%) вважають, що ведуть здоровий спосіб життя. Досліджуючи здоровий спосіб життя здобувачів вищої освіти, з'ясовано, що їх здоров'я більше ніж на 50% обумовлене способом життя, близько 40% – відповідно до соціальних та природних умов, а також спадкоємністю, та тільки 10% залежить від медичного обслуговування.

Покращити ситуацію можна за умови застосування нового підходу до формування здорового способу життя, який буде ґрунтуватись на сучасному підході збереження здоров'я, що означає враховувати усі його аспекти. Показниками здорового способу життя людини є: володіння раціональними методами врівноваження зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на її здоров'я; усвідомлене та відповідальне ставлення до потреб свого фізичного, психічного і соціального Я та реальних можливостей їх задоволення; навички раціональної організації щоденного буття, що забезпечують гармонійне функціонування, взаємодію усіх життєвих органів; збалансоване харчування; раціональна рухова активність, дотримання норм здоров'язбережувальної поведінки; індивідуальна і суспільно корисна діяльність.

Отже, загальна система цінностей, мотивації, звички, цілеспрямована поведінка індивідуумів є ядром реалізації соціальної ідеології у питаннях формування здорового способу життя. Отже, саме в цьому контексті одним із принципів методів, є поширення серед студентів знань щодо важливості здорового способу життя, можливості використання технологій, що коригують та зберігають здоров'я на основі використання інформаційних технологій.

Література:

1. Баканова А. Ф. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи. *Физическое воспитание студентов*. № 6, 2011. С. 8-11.
2. Богініч О. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2008. Випуск XVII-XVIII. С. 191-199.
3. Селезньова О. О. Здоров'я молоді та формування здорового способу життя. URL: режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2513
4. Яременко О. О., Вакуленко О. В., Галустьян Ю. М. Формування здорового способу життя молоді : стратегія розвитку українського суспільства. К.: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, Укр. ін-т соц. дослідж. 2004. 164 с.

Яциур Любов

*к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,*

Віжєвська Катерина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЛЮСТРАТИВНОМУ МАЛЮВАННЮ

Ілюстративне малювання є одним із видів сюжетного малювання старших дошкільників. Це малювання за сюжетами літературних творів. І важливу роль в цьому відіграє книжкова ілюстрація, яка, на думку О. Дронової, для дитини є тим особливим світом, створеним художником для того, щоб вона побачила зміст літературного твору. Діти звертаються до дитячих малюнків, розглядають їх, впізнають героїв твору, складають розповіді. Ілюстрація в дитячій книжці є першим твором мистецтва, який трапляється дитині з раннього віку. Вона може стати стимулом творчості в малюванні, якщо дитина зрозуміє «закони» цього жанру і навчиться користуватися ними в малюванні за сюжетами літературних творів. (Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А., 2019).

Л. Кудрявцева (1998) вважає, що образи, створені професійним художником-ілюстратором, – це чудові зразки творчості. Вдивляючись в них, дитина отримує справжню радість від творчих відкриттів художника, від співзвуччя літературних та художніх образів, що дають необмежений простір для власної уяви та творчості. Це початковий щабель у розумінні дітьми інших видів образотворчого мистецтва, більш складних засобів виразності.

Мета нашого дослідження - виявити педагогічні умови використання технології навчання старших дошкільників ілюстративному малюванню на заняттях з образотворчої діяльності.

В процесі констатувального етапу педагогічного експерименту було вивчено стан роботи експериментального дошкільного закладу з використання творів ілюстративної графіки в роботі з дітьми дошкільного віку, а також виявлено рівень технічних умінь і навичок старших дошкільників в сюжетному малюванні. Результати дослідження показали, що твори ілюстративної графіки в роботі з дітьми дошкільного віку використовуються в основному на заняттях з читання художньої літератури і в повсякденному житті. На заняттях з образотворчої діяльності такі твори не використовувались. Хоча заняття з малювання і ліплення на теми казок (зокрема «Колобок», «Три ведмеді») плануються, хоча дуже рідко. Аналіз дитячих малюнків з сюжетного малювання показав низький рівень технічних умінь і навичок в зображенні окремих предметів, прийомів композиції, а також здатність до поєднання різних кольорів.

Тому формувальний етап експерименту на перших порах полягав у корекції зображувальної техніки. Основна увага була зосереджена на оволодіння дітьми правилами малювання олівцем і пензлем, технікою роботи різними матеріалами для малювання, прийомами композиції. В процесі

формульованого етапу експерименту ми спиралися на матеріали І. О. Ликової (2007), а також керувалися тим, що ілюстративному малюванню передують ознайомлення дітей з мистецтвом книжкової ілюстрації. Тому надзвичайно важливо було збагатити освітнє середовище літературними творами, ілюстрованими кращими художниками-ілюстраторами. Алгоритм педагогічної технології навчання дітей ілюстративному малюванню складався з розглядання та обговорення ілюстрованих книжок, введення дітей у світ художників-ілюстраторів, творчої діяльності дітей в ілюстративному малюванні. Освітній процес розгортався за трьома етапами. Перший етап: «Такий цікавий світ книжок», який був спрямований на збагачення уявлень дітей про книжку як результат спільної дії двох майстрів - художника слова і художника малюнка. Тут надзвичайно важлива компетентність педагога в галузі мистецтва книжкової ілюстрації. Ми розповідали дітям про те, що таке ілюстрація, хто зробив книжку красивою, як зробити ілюстрацію цікавішою. Другий етап: «Вчимося у художників-ілюстраторів», зміст педагогічної роботи якого визначала інформація: «Як можна розказати книжку малюнком». Практичні заняття з малювання розгорталися як вправи в ілюструванні літературних творів. Ми намагалися допомогти дітям усвідомити виражальні можливості кольору, композиції, динаміки, міміки, звертали увагу вихованців на можливість малювання в манері художників-ілюстраторів, пропонуючи цікаву діяльність – створення книжок з малюнків. Діти, виконуючи ілюстрації на тему казок «Колобок» «Рукавичка» «Ріпка», намагалися наслідувати творчості художників-ілюстраторів. Активне обговорення епізодів казки дало можливість дітям знайти способи відтворення образів.

На третьому етапі «Малюємо як художники-ілюстратори» спостерігалася активізація творчого потенціалу дитини. Зміст педагогічної роботи визначався установкою «Розкажи книжку своїми малюнками», «Малюємо улюблену книжку», «Придумай казку і проілюструй її». Процес навчання був спрямований на розвиток дитячої зображувальної творчості, на творче віддзеркалення вражень від навколишнього життя, творів літератури і мистецтва. Мета кожного заняття – розвивати їх творчі потенціальні можливості. В процесі експериментального дослідження у дітей значно підвищився інтерес до книжки, до творчості художників-ілюстраторів і відповідно рівень технічних умінь і навичок в зображенні окремих предметів і способів зображення.

Таким чином, компетентність педагога в галузі мистецтва книжкової ілюстрації є важливою умовою успішності дитини в ілюстративному малюванні.

Література:

1. Кудрявцева Л.С.(1998). *Художники дитячої книжки: посібник для студентів середніх та вищих педагогічних навчальних закладів* Видавничий центр «Академія», 240с.

2. Ликова І. О. (2007). *Образотворча діяльність у дитячому садку: планування, конспекти занять, методичні рекомендації старшої групи* Харків «Ранок».

3. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. (2019) *Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі*. 4-е вид. доп. Київ Видавничий Дім «Слово», 376с.

Янцур Любов

к. пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Голубнюк Катерина

Здобувач другого рівня вищої освіти

Рівненський державний гуманітарний університет

РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (НА МАТЕРІАЛІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ)

Дослідження питань вдосконалення змісту естетичного виховання в закладах дошкільної освіти, пошуку традиційно нових методів, прийомів та форм привертало увагу багатьох дослідників. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2012) визначає один з головних принципів розвитку дитини дошкільного віку - принцип індивідуального та особистісного підходів, який є важливим в організації роботи з обдарованими дітьми. Чимала кількість вчених вважає обдарованість генетично обумовленим компонентом здібностей. На думку О. Дронової (2019), середовище, виховання та освіта або пригнічують цей дар, або допомагають йому розкритися. Саме тому, сприятливе середовище і кваліфіковане педагогічне керівництво можуть перетворити цей природний дар у неабиякий талант. Більшість вчених переконані, що одним з провідних компонентів у структурі обдарованості є здатність до творчості, яка характеризується наявністю творчих здібностей, знань, умінь та навичок, що і є безпосередніми наслідками мотивів та умовою створення потенційно нового та оригінального продукту діяльності.

Теоретичний аналіз загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури з даної проблеми дав змогу з'ясувати, що обдарованість – це цілий комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дозволяють досягти значних успіхів у певному виді діяльності порівняно з іншими людьми.

В свою чергу, художня обдарованість розглядається як наслідок, результат народження нової особистісної якості, що є одним з варіантів нескінченного ряду поєднання різних здібностей, кожна з яких виступає цілим комплексом, системою здібностей. Роблячи аналіз художньої обдарованості дітей до образотворчої діяльності ми керувалися положеннями О. Дронової (Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А., 2019, с.335-336).

Експериментальна робота проводилася в закладі дошкільної освіти (ясла-садок) №2 «Пізнайко» Рівненської міської ради з дітьми старшої групи у кількості 60 осіб. Констатувальний етап дослідження дозволив вивчити стан роботи з обдарованими дітьми в закладах дошкільної освіти, діагностувати рівень обдарованості дітей з образотворчої діяльності. Результати дослідження здібностей дітей показали, що 10% дітей мають технічні здібності, 15% - інтелектуальні, 15% - спортивні, 10% - артистичні, 10% - музичні здібності, 10% - літературні та 30% - здібності до образотворчої діяльності.

Аналіз результатів дослідження дав підстави вважати, що робота, яка проводилася в закладі з дітьми є недостатньою для повноцінного розвитку обдарованості у дітей.

Формувальний етап дослідження мав на меті розвиток художніх здібностей обдарованих дітей; розвиток творчої активності та нестандартного мислення, виховання естетичних почуттів та вміння бачити прекрасне, проведення організаційно-методичної роботи з батьками для організації співпраці закладу дошкільної освіти та родини, організація гурткової роботи з образотворчої діяльності, яка сприяла б розвитку художніх здібностей обдарованих дошкільників. Реалізація завдань передбачала проведення низки фронтальних занять з використанням диференційованого підходу до художньо-обдарованих дітей на тему: «Ведмедик», «Закладка для книги», «Космонавт», індивідуальних занять з дітьми на тему: «Домашній улюбленець», «Моя сім'я» та гурткової роботи з образотворчої діяльності. Діти стали краще володіти технічними навичками малювання, заняття з образотворчої діяльності мали більш позитивний результат.

Контрольний етап експерименту мав на меті проведення серії контрольних бесід з батьками, спостереження за самостійною зображувальною діяльністю дітей, контрольного аналізу продуктів діяльності художньо-обдарованих дітей.

За результатами опитування батьків, у 75,8% художньо-обдарованих дошкільників інтерес до образотворчої діяльності став стійкішим, лише у 24,2% дітей ставлення до занять з образотворчої діяльності не змінилося. Цілеспрямована робота з дітьми сприяла позитивним змінам у розвитку зображувальних умінь та навичок дітей. Завдяки досвіду, набутому під час

гурткових занять дошкільники вдосконалили свої вміння та навички створювати оригінальні вироби. В процесі дослідження рівня розвитку зображувальних здібностей на різних етапах дослідження можна стверджувати, що кількість дітей з високим рівнем розвитку художньо-зображувальних здібностей збільшилась на 45,5%, з середнім на 37%, а отже кількість дошкільників з низьким рівнем зменшилась на 9,2%.

Отже, реалізація відповідних форм організації образотворчої діяльності дітей, впровадження нових організаційно-педагогічних умов сприяє покращенню розвитку художньо-зображувальних здібностей обдарованих дошкільників. А тому, робота з обдарованими дітьми в ЗДО ефективна за умов використання диференційованого підходу на фронтальних заняттях, індивідуальних занять з художньо-обдарованими дітьми, організаційно-методичної роботи з батьками обдарованих дітей та поєднання диференційованого навчання на заняттях, а також проведення гурткової роботи для розвитку художньо-зображувальних здібностей обдарованих дітей.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. (2012), Київ.
2. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. (2019). Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільних навчальних закладах. Київ: Видавничий дім «Слово». С.333-339.

*Янцур Любов,
к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,
Голубнюк Ганна,
Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО РІЗНИХ ВИДІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Завдання естетичного виховання засобами мистецтва визначені у нормативних документах, зокрема у «Базовому компоненті дошкільної освіти» (2012), де вказується на ознайомлення дітей з такими видами візуального мистецтва, як живопис, графіка, скульптура, архітектура, декоративно-ужиткове мистецтво, дизайн.

Поява інтересу до того чи іншого виду візуального мистецтва – показник художнього розвитку дитини, формування зацікавленості певним видом мистецтва. Інтерес є не замкнутим у собі автономним процесом, а формується під впливом соціального оточення, сферою та характером діяльності не лише людини, а й людей, що її оточують, процесами виховання та навчання, які є

стимулом збудження інтересу, активністю самої особистості, її діяльністю та позицією в колективі. При вивченні інтересу до різних видів візуального мистецтва ми спиралися на дослідження Янцур Л.А., (Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А., 2019), присвячене проблемі інтересу до зображувальної діяльності у старших дошкільників, де автор зазначає, що якщо спочатку створити позитивне ставлення до діяльності, правильно організувати систематичну, пізнавальну та творчу діяльність дітей – інтерес сформується ефективніше. Тож, на початковому етапі формування інтересу до видів візуального мистецтва насамперед потрібно розвивати у дітей здібності до сприймання краси у різних її формах. Природа – першоджерело уявлень про красу. Для дитини природа це не лише предмет захоплення, милування та радості, а й художня майстерня. Знання природи, любов до неї, почуття емпатії є головними чинниками культури людини. Людина є найскладнішою частиною природи і для дитини її зовнішня краса найбільш помітна. В результаті здатність дітей розуміти настрій людей, їх характер, потреби становить основу соціальної компетенції дошкільника. В художній діяльності дитина також відображає взаємини людей у різних життєвих ситуаціях, а тому спостереження дітей за взаєминами у праці поглиблюють соціальну компетентність дітей, вчать помічати як позитивні так і негативні риси, виділяти особливості індивіда. Формуючи у дітей поняття краси у побуті, ми повинні звертати їх увагу на те, що речі – цінності нашого життя. Із творами декоративно-ужиткового мистецтва діти вперше стикаються у домашньому середовищі, а тому слід вчити дітей помічати особливості культури народу, естетичні смаки оточуючого середовища, красу в створених людиною предметах домашнього вжитку.

Таким чином, мистецтво, впливаючи на емоційну сферу людини, розвиває її уяву, розум, почуття, формує її моральність. Отже, щоб уміти бачити твір мистецтва, розуміти його зміст, образи, настрої та почуття художника, глядач повинен мати добре розвинене естетичне сприймання - процес, здатність людини бачити прекрасне в житті, літературі, мистецтві.

Дослідно-експериментальна робота по вивченню у старших дошкільників інтересу до різних видів візуального мистецтва проводилась в ЗДО №2 «Пізнайко» поглибленого інтелектуального розвитку Рівненської міської Ради. Для участі в експерименті було відібрано 32 дитини 5-6 років (16 дітей в експериментальній і 16 у контрольній групі).

Формувальний етап експерименту передбачав використання різних методичних прийомів, спрямованих на підвищення естетичного сприймання видів візуального мистецтва. Ми виділили основні завдання з ознайомлення дітей із кожним видом візуального мистецтва: розвиток естетичного сприймання, розуміння дитиною змісту твору, засобів виразності, почуттів, які

відобразив художник, виховання морально-естетичних рис, інтересу в процесі сприймання художнього твору та формування у дітей цілісного ставлення до видів візуального мистецтва, їх вміння давати естетичну оцінку.

Виховання у дітей інтересу до видів візуального мистецтва ми починали із залучення дитини до книжково-ілюстративної графіки, адже вона візуалізує літературний твір, приваблює дитину яскравими образами, формує та активізує інтерес до вивчення творів мистецтва, сприяє становленню особистісної культури дитини.

Знайомство з творами живопису розпочинали з натюрморту, так як в ньому відсутній сюжет, який відволікає увагу дитини від естетичної сторони картини. Ознайомлення дошкільників із жанром пейзажу відбувалося майже одночасно із жанром натюрморту, так як основою для сприймання творів цих жанрів є безпосередні враження дітей від навколишнього. Експериментальні дані показують, що діти на формувальному етапі сприймали засоби виразності художнього твору, їх зміст, намагалися виразити свої враження від творів словесно.

Таким чином, успішне виховання інтересу до видів візуального мистецтва обумовлено: належною матеріальною базою для занять (оснащення їх різноманітними художніми матеріалами, репродукціями картин художників, ілюстраціями, творами декоративно-ужиткового мистецтва, скульптури малих форм), використанням ігрових прийомів і творчих завдань, плануванням інтегрованих занять та за тематичними циклами, організацією зустрічей з митцями, виставок творів образотворчого мистецтва. Виховання інтересу до різних видів візуального мистецтва буде ефективним при спільній роботі художньо-освічених вихователів і батьків.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. (2012), Київ.
3. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А.(2019). Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Київ: Видавничий Дім «Слово», 374 с.

Янцур Любов

к. пед.н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Косік Оксана

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГРУПАХ ЗІ ЗМІШАНИМ ВІКОВИМ СКЛАДОМ ДІТЕЙ

На даний час багато теоретичних і практичних питань навчання дітей дошкільного віку різним видам зображувальної діяльності вирішені, але залишається актуальною проблема організації образотворчої діяльності в групах зі змішаним віковим складом дітей. Ці групи найбільш характерні для малокомплектних дитячих садків. Найчастіше вони мають місце у сільській місцевості, де народжуваність дітей невелика. Це групи, у яких знаходяться діти 2-4-х різновікових підгруп. Їх ще можна назвати родинними, бо в них дуже часто знаходяться відразу 2 чи 3 братика чи сестрички із однієї сім'ї, де старші діти стають прикладом у навчанні чи іграх для своїх менших. На думку А. Давидчук (1990), в умовах різновікової групи можливості використання фронтальних форм роботи мають обмеження. Вихователь повинен враховувати особливості дітей різного віку, тобто в полі його зору мають бути не тільки група в цілому, а й вікові підгрупи. Наявність кількох вікових угруповань дітей створює значні труднощі у забезпеченні якісного засвоєння кожним вихованцем необхідних знань, умінь і навичок. Як відмічають Л. Скиданова (1978) і Л.Янцур (2016) саме організація і проведення занять із зображувальної діяльності викликає найбільші труднощі. Доводиться об'єднувати різні її види, адже протягом тижня мають бути проведені заняття з різних розділів програми. Вона радить заняття з образотворчої діяльності об'єднувати з іншими, передбаченими програмою, крім занять з фізкультури і музичних. Варіантів поєднання занять з різними видами діяльності багато. Вони можуть стосуватися одного виду, або кількох.

В різновікових групах створюються сприятливі умови для спілкування молодших дітей зі старшими. В групах, укомплектованих дітьми контрастних за віком, як і в групах, укомплектованих дітьми 4 і 5 років, за допомогою спільної діяльності можна організувати взаємонавчання, яке сприятиме не тільки засвоєнню молодшими знань і умінь, а й розвитку самостійності й ініціативності старших, умінню аналізувати, узагальнювати, контролювати й оцінювати результати особистих дій. Форми навчання дітей у різновіковій підгрупі мають свої особливості та можуть успішно використовуватись у навчанні зображувальній діяльності. Кожен вихователь, залежно від вікового складу групи та особистих нахилів, може застосовувати їх на власний розсуд. Особливо ефективним має стати метод співтворчості старших дітей з молодшими. Сьогодні в дошкільній педагогіці актуальною є проблема розробки системи розвиваючого навчання. І серед основних завдань - пошук ефективних методів навчання.

Вивчення стану роботи із зображувальної діяльності різновікових груп, який проводився на базі дитячого садка села Перемишель Славутського району показало, що заняття із зображувальної діяльності плануються в основному для тих підгруп, яких в групі більше. Це в основному діти старшого

дошкільного віку. При цьому не враховуються можливості дітей інших вікових підгруп. Під час спостереження занять ми помітили, що вони проводяться в різних формах: усі підгрупи починають разом, а закінчують по черзі, або починає старша підгрупа, а потім приєднується молодша, а закінчують разом. Хоча частіше заняття проводяться окремо з кожною підгрупою, найчастіше старшою. В роботі обстежуваному нами дитячому садку мало практикуються прийоми, спрямовані на вправлення дітей в техніці малювання, ліплення, аплікації, створення зображення за допомогою різних виразних засобів (малювання, аплікація), виконання роботи за методом співтворчості старших дітей з молодшими. Рівень технічних умінь і навичок дітей експериментальної групи досить низький, особливо в малюванні. Більшість дітей молодшої підгрупи знаходяться на дозображувальному періоді, або на низькому рівні. Діти старшої підгрупи погано володіють технікою користування олівцем і пензлем, технікою обривання і вирізування. Техніка ліплення також недосконала, так як діти всіх вікових підгруп ліплять з пластиліну.

На формувальному етапі експерименту ми спробували образотворчі завдання систематизувати таким чином, щоб визначити спільні теми для різних вікових підгруп, а також намітити індивідуальні завдання для тієї чи іншої підгрупи. Досить ефективними виявилися заняття, побудовані на методі співтворчості старших дітей з молодшими. Діти виконували роботи в розгорнутому сюжеті. Це сприяло залученню молодших дітей до зображувальної діяльності, зацікавлення їх цією діяльністю, а у старших - виховання доброзичливого, відповідального ставлення до діяльності молодших. В процесі експериментальної роботи ми помітили, що діти з більшою зацікавленістю, емоційністю беруться до роботи, до виконання завдань відносяться старанніше. Вони вправляються в умінні працювати колективно (старші з молодшими), розподіляють завдання. Аналіз робіт відбувається невимушено. Така організація занять у різновіковій групі сприяє активізації інтересу до роботи дітей різних вікових підгруп, виховує доброзичливе ставлення старших дошкільників до малюків, бажання допомогти їм. Все це сприяє успішному оволодінню дітьми різних вікових підгруп зображувальними уміннями і навичками.

Література:

1. Давидчук А. М. (1990). *Заняття в різновіковій групі дитячого садка*: Київ: Рад. школа, 44 с.
2. Скиданова Л. (1978). Зображувальна діяльність у різновікових група: *Дошкільне виховання*. № 7. С. 12-13.
3. Янцур Л.А. (2016). Особливості методики проведення занять з образотворчої діяльності у групах із змішаним віковим складом. *Оновлення*

змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету: Випуск 13 (56). Частина I. Рівне: РДГУ, С. 144-148.

Яциур Любов

к. пед. н., доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Лотоцька Ірина

*Здобувач другого рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ОРГАНІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ

Важлива складова системи естетичного виховання – мистецька діяльність дошкільника, яка об'єднує різні види образотворчої діяльності (малювання, ліплення, конструювання, аплікація, робота з природним матеріалом), а також словесну творчість, музикування, хореографію, художню працю. В ній узагальнено весь життєвий досвід дитини - чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, трудовий. Основна мета естетичного виховання - виховання культури почуттів, як естетичних і моральних, так і специфічних для мистецької діяльності (почуття лінії, форми, кольору, ритму, композиції, інтонації тощо).

Останні роки все більше уваги приділяється нетрадиційним формам проведення занять. Ідуть пошуки нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, які б допомагали підвищити інтерес дітей до занять, активізувати їхню діяльність, прищепити любов до навчання. Одним із таких шляхів, на думку Н. В. Гавриш (2007), є проведення занять в дошкільному закладі на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї мети. Це об'єднання спрямоване на посилення інформаційного змісту та емоційне збагачення сприймання мислення і почуттів дітей завдяки залученню додаткового цікавого матеріалу, що дає можливість з різних боків пізнати явище, поняття, що вивчаються, досягти цілісності знань дітей.

Дослідження науковців а також Базовий компонент дошкільної освіти в Україні вказують на те, що мистецьку діяльність дошкільників доцільно організовувати за принципом інтеграції (гармонійного поєднання на заняттях і в різних життєвих ситуаціях: музичних, літературних фрагментів, живопису, поезії, образотворчої діяльності, мімічні та пантомімічні етюди).

Інтегровані заняття, які базуються на синтезі мистецтва, спрямовані на розвиток художнього досвіду дітей. Ознайомлення їх з мистецтвом є засобом

накопичення і концентрації того життєвого досвіду людства, яке пов'язане із збереженням його творчого потенціалу. Переваги інтегрованих занять полягають в тому, що вони сприяють розвитку емоційної сфери дитини, а відповідно, збагаченню їх художнього досвіду, базової культури. (І.Р.Кіндрат, 2012).

Найважливішими результатами опанування мистецькою діяльністю в дошкільному віці, на думку Н. Ю. Саламатіної (2014), є усвідомлення себе суб'єктом творчості, митцем, здатним не лише відтворювати здобуті враження, а й інтерпретувати їх, збагачувати власним досвідом, творчо самовиражатися у різних видах художньої діяльності.

На сьогодні в дошкільній педагогіці питання інтеграції є досить актуальним. Актуальність розкривається і в педагогічній практиці, тому що у роботі вихователів є деякі недоліки у проведенні інтегрованих занять з мистецької діяльності. Мета нашого дослідження - вивчити педагогічні умови організації мистецької діяльності дошкільників на засадах інтеграції.

Результати констатувального етапу експерименту, який проводився в ЗДО смт. Лопатин, показали, що інтегровані заняття в даному дошкільному закладі плануються 1 раз в тиждень. Ефективність такого планування вихователі пояснюють необхідністю закріплення вивченого матеріалу. Хоча не завжди з різних видів художньої діяльності діти отримали нові знання. І такі інтегровані заняття дуже часто бувають формальними, так як вихователі груп дітей старшого дошкільного віку інтегрують такі види занять як розвиток мовлення і ліплення, ознайомлення з природою і малювання. Ми не спостерігали інтегрованих занять з використанням творів образотворчого мистецтва, музики і інших видів художньої діяльності у їх взаємозв'язку. В основному в інтегрованих заняттях спостерігається використання одного із видів зображувальної діяльності. Ми вважаємо, що в основі інтеграції видів художньої діяльності повинен лежати художній образ. Саме тематичний образ має стати основою, навколо якого розгортається пізнавальна діяльність дітей. А в практиці роботи даного ЗДО ми спостерігали більше занять за принципом тематизму, а не інтеграції.

Діагностика рівня компетентності дітей старшого дошкільного віку показала, що діти погано орієнтуються у видах і жанрах образотворчого мистецтва, театрального і літературного мистецтва, у жанрах музичних творів. Досить низький рівень умінь і навичок дітей в різних видах образотворчої діяльності, особливо в малюванні діти показали найнижчий рівень. Багато дітей старшого дошкільного віку недостатньо володіють технікою вирізування. Дещо кращі результати з техніки ліплення. В художньо – мовленнєвій, музичній і театралізовані діяльності в окремих дітей

проявляються більші здібності, а в інших незначні. Хоча інтерес до різних видів художньої діяльності ми спостерігали майже у всіх дітей.

Тому на формувальному етапі експерименту основна увага була зосереджена на підвищення компетентності дітей в різних видах мистецтва та художньої діяльності. Нові знання і вміння давали дітям на фронтальних заняттях. Інтегровані заняття намагалися планувати таким чином, щоб в їх основі лежав художній образ. Це образ Весни, Зими, Осені, Новорічні свята, свято Мамаи, Великодня та ін.

Література:

1. Гавриш Н. В. (2007) *Інтегровані заняття. Методика проведення*. Київ: Шкільний світ, 127с.
2. Кіндрат І. Р. (2012). Інтеграційні засади побудови освітнього процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22. С. 114-120.
3. Саламатіна Н. Ю.(2014). Розвиток креативного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами інтегрованої мистецької діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 25. С. 170-175.

Фоміна Діана

*Здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПАРТНЕРСТВО СІМ'Ї ТА ВИХОВАТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ

Європейський курс українського суспільства вимагає зміни суспільної свідомості у сприйнятті та ставленні до осіб з особливими освітніми потребами. Одним із шляхів вирішення проблеми є запровадження інклюзивної освіти, яка передбачає спільне перебування дітей з ООП та їхніми однолітками з нормотиповим розвитком. Довгий час освіта дітей з ООП у нашій країні мала переважно стихійний характер, і лише в останні роки відбулись позитивні зміни і з'явилося більше можливостей для її реалізації. З огляду на це, розробки потребують науково-теоретичні основи її складових, зокрема у дошкільній освіті. Адже саме у дошкільному віці закладаються передумови майбутньої особистості, її навчальної діяльності, яка активно оволодіває культурними навичками та здібностями, відбувається активний

розвиток її пізнавальних можливостей (Кузава І.Б., 2013, с.148).

Різноманітні аспекти виховання педагогічної культури батьків, предметом вивчення учених (Т. Алексеєнко, Л. Врочинська, І. Гребенніков, С. Золотухіна, О. Косарева, Н. Кот, В. Костів, С. Ладивір М. Махлін, Л. Островська, В. Титаренко та ін.). Питання співпраці з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку, які навчаються в умовах спеціального, інтегрованого чи інклюзивного освітнього простору, піднімаються В. Бондар, Л. Вавіною, Т. Гребенюк, В. Засенко, А. Колупаєвою, О. Литвак, В. Синьовим, Л. Шипіциною та ін. Разом з тим, наукових розвідок, які б вивчали проблему формування педагогічної культури батьків в умовах саме інклюзивної дошкільної освіти є недостатньо, що зумовлює актуальність нашого дослідження. Саме в інклюзивному освітньому середовищі, де батьки залучаються і до розробки індивідуальної програми розвитку дитини, і до її реалізації, можливий ефективний результат завдяки партнерству з батьками дітей з ООП. Окрім того, формувати педагогічну культуру важливо і у батьків дітей з типовим розвитком, оскільки від їхнього ставлення до дітей з ООП поряд з їхніми дітьми, залежатиме і ставлення дітей до однолітків, а також психолого-емоційний мікроклімат у групі.

Ми переконані, що в сучасних умовах, коли батьки зайняті своїми проблемами, часу на отримання педагогічних знань недостатньо, тому правильно організоване партнерство батьків і вихователів інклюзивної групи є запорукою формування педагогічної культури. А вживаючи поняття “педагогічна культура”, ми розуміємо педагогічну підготовленість і зрілість батьків як вихователів, що дає реальні позитивні результати в процесі сімейного і суспільного виховання дітей. Будучи складовою частиною загальної культури батьків, у педагогічній культурі закладений досвід виховання дітей у сім’ї. Педагогічна культура батьків реалізується у всіх видах виховної діяльності, сприяє формуванню позитивних взаємин і спілкуванню з дітьми, забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення шляхом засвоєння набутого людством досвіду.

В основі партнерства родини й ЗДО покладено такі принципи: батьки й педагоги є партнерами у вихованні й навчанні дітей; єдність у розумінні педагогами й батьками цілей і завдань виховання й навчання дітей; допомога, повага й довіра до дитини як з боку педагогів, так і батьків; знання педагогами й батьками виховних можливостей колективу й родини, максимальне використання виховного потенціалу в спільній роботі з дітьми; постійний аналіз процесу взаємодії родини й ЗДО.

Погоджуємось із думкою О. Кляпець, що для того, щоб успішно організувати роботу інклюзивної групи ЗДО, необхідна взаємодія всіх учасників освітнього процесу. Проте батьки дітей з нормативним розвитком

та дітей, що мають порушення психофізичного розвитку, інколи перетворюються на два «ворожих табори». Аби цього не сталося, вихователь-методист та психолог мають допомогти вихователю сформувати міцну батьківську команду. Саме з вихователем батьки будують діалог та намагаються реалізувати свої побажання щодо навчання і виховання їхньої дитини. Тому завдання вихователя – керувати діяльністю батьківської команди. Він мотивує батьків, організовує, координує та контролює спільну діяльність тощо (Кляпець О., 2020).

Педагоги ЗДО, зокрема інклюзивних груп, надають допомогу батькам у конкретних проблемах з догляду за дитиною з ООП, методах її виховання; у накопиченні інформації із сімейного виховання й практичних порадах; у пошуках виходу із кризових ситуацій. Однак батьки, як і будь-яка ланка, дотична до інклюзії, потребують відповідної підтримки і допомоги, що безумовно, підвищить у цьому їхню роль. Обов'язковим є отримання батьками широкого спектру послуг аби надати їм можливість стати компетентними захисниками прав своїх дітей, для подальшого використання цих навичок у відстоюванні права дитини на рівний доступ до якісної освіти, забезпечення економічної та соціальної незалежності дітей у майбутньому.

Як стверджує С.Копка, батьків дітей з ООП необхідно: 1) навчити краще розуміти внутрішній стан дітей та стати компетентними захисниками їхніх прав та інтересів; 2) оцінити потреби та забезпечити надання освітніх, соціальних та інших послуг сім'ям дітей з ООП; 3) забезпечити інформаційною підтримкою для задоволення їхнього професійного зростання у відстоюванні прав і інтересів дітей з ООП; 4) спонукати до розвитку активної громадянської позиції, сприяти створенню батьківських організацій (Копка С.М.).

Основною метою роботи з сім'ями, які виховують дитину з ООП, є надання батькам кваліфікованої допомоги. Форми та зміст цієї допомоги, а також роботи з батьками визначають диференційовано та індивідуально, в залежності від ступеня готовності батьків до партнерства.

Етапи взаємодії з батьками дітей із особливими потребами мало чим відрізняються від етапів співпраці з іншими батьками, однак мають певні змістові особливості. З.Удич виокремлює такі етапи (Удич З., 2015, с. 172-173):

1. Підготовчий (планування взаємодії з батьками): збирання і вивчення первинної інформації про дитину з особливими потребами, її сім'ю та родину, отримання контактів для зв'язку; структурування інформації, яку необхідно повідомляти батькам на різних етапах співпраці тощо.

2. Контактний (створення і підтримка атмосфери довіри, зняття емоційного напруження, формування мотивації до співпраці): зняття

психологічних бар'єрів; знаходження спільних інтересів щодо дитини; формування в батьків адекватних уявлень про структуру порушень психофізичного розвитку дитини і про можливості її освіти й соціалізації; визначення принципів спілкування; визначення меж взаємовідповідальності у співпраці з ЗДО.

3. Діагностичний (отримання й систематизація інформації про сім'ю та дитину).

4. Моделювальний (узгодження шляхів виходу сім'ї з кризи та взаємодії системи «ЗДО-сім'я»).

5. Діяльнісний (реалізація укладеної моделі співпраці, запланованих заходів).

6. Рефлексивний (підбиття підсумків співпраці, осмислення результатів) (Удич З., 2015, с. 172-173).

Індивідуальне консультування посідає важливе місце у роботі з батьками, оскільки дає змогу педагогам реалізувати диференційований підхід. Вони можуть проводитись на запрошення спеціаліста або на прохання батьків раз на тиждень у певний день. Одним із завдань такого консультування є навчання батьків способам співпраці з дитиною (ігри, читання, спілкування).

Групові форми роботи з батьками дітей з ООП зазвичай проводять у спеціальних групах.

Щоб педагогічний всеобуч був достатньо ефективним, він має бути диференційованим. Тобто, він повинен передбачати якісні відмінності та особливості різних груп сімей, які до них відносяться.

Науковці визнають такі тактики роботи з батьками в межах інклюзивної групи (Удич З., 2015, с. 176-177): безпосередня робота з конкретною сім'єю (відвідування сім'ї; інтерв'ювання батьків; спостереження за взаїнами в сім'ї тощо); опосередкована робота з конкретною сім'єю (запис інформації і коментарів батьків і спеціалістів у спеціальному щоденнику; представлення в звітах результатів реабілітації; організовані конференції за участю інших спеціалістів тощо); безпосередня робота з групою батьків (зустрічі з батьками, обмін інформацією, педагогізація батьків; організація спеціального курсу для батьків із тієї чи іншої тематики; організація спільних заходів з батьками і фахівцями тощо); допомога батьків в організації групових екскурсій для дітей; опосередкована робота з групою батьків (надання інформаційних послуг; поширення інформаційних буклетів; організація виставок книг чи ігрового матеріалу в методичному кабінеті чи куточку для батьків); розвиток контактів між сім'ями (організація відвідування досвідченим фахівцем сім'ї; допомога в організації асоціацій чи груп самопомогі батьків; участь у регулярних зустрічах батьків удома чи в спеціальному місці тощо) (Удич З., 2015, с. 172-173).

Щоб забезпечити дітям з ООП активну життєдіяльність у колективі однолітків, педагоги мають знати особливості дітей, їхні можливості й уподобання. Зустрічі педагогів з батьками допомагають визначитись, якої саме допомоги потребує дитина, отримати вичерпну інформацію про неї. Педагоги, у свою чергу, знайомлять батьків із програмами, їх цілями, виконавчими стандартами, з педагогічною концепцією.

В інклюзивній групі ЗДО, практичний психолог, вихователі, асистенти вихователя та спеціальні педагоги спрямовують свою діяльність на цільову допомогу сім'ям, у яких виховуються діти з ООП. Зокрема, здійснюють індивідуальне, групове, сімейне консультування; організовують психолого-педагогічну просвіту батьків; створюють групи підтримки; організовують зустрічі з громадкістю. Таке партнерство сприяє не лише ефективному включенню дітей з ООП в освітній процес, досягненню головної мети – успішному особистому розвитку кожної дитини, її соціалізації, а й виступає основою формування педагогічної культури батьків.

Література:

1. Кляпець О. Формуємо батьківську команду в інклюзивній групі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 3. С. 36-39.
2. Копка С.М. Особливості організації співпраці вихователя закладу дошкільної освіти з батьками дітей з особливими потребами. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-organizacii-spivpraci-vihovatela-zakladu-doskilnoi-osviti-z-batkami-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-211584.html> (Дата звернення 01.09.2020).
3. Кузава І.Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. №10 (12). 2013. С.148.
4. Удич З. Соціально-педагогічний супровід батьків дітей із особливими потребами в системі загальної середньої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 11. С. 165-180.

Наукове видання

Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти:
матеріали III Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора
Т.І.Поніманської

Технічний редактор:
Ольга Шадюк

Відповідальна за випуск:
Ілона Дичківська

Підп. до друку 19.10.2020

Видавець О.Зень
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія РВ № 26 від 6 квітня 2004р.
Вул.Кн. Романа 9/24, м.Рівне, 33022

Друк:VPM-ПОЛІГРАФ