

**Науковий
пошук
молодих
дослідників**

Збірник наукових праць студентів

№ 1

2013

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Педагогічні науки

Збірник наукових праць студентів

№ 1, 2013

Частина I

**Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2013**

У збірнику представлені матеріали наукових досліджень студентів з дефектології, педагогіки початкового навчання та дошкільної освіти.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
(протокол № 6 від 24.01.13 р.)

Редакційна колегія:

Головний редактор:

проф. Курило В. С.

Члени редколегії:

проф. Божко Г. І.

проф. Ваховський Л. Ц.

проф. Гавриш Н. В.

доц. Мордовцева Н. В.

Відповідальний за випуск:

доц. Починкова М. М.

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20
e-mail@luguniv.edu.ua

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1. **Алташина Д. О.** Особливості діалогічного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення IV рівня..... 5
2. **Бруснікіна В. В.** Текст як засіб розвитку творчих здібностей у молодших школярів..... 9
3. **Верхоглядова Д. Ю.** Особливості емоційно-оцінної лексики у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю 17
4. **Вілітенко В. А.** Мовленнєвий розвиток дошкільників засобом театралізованої діяльності..... 21
5. **Деміденко В. В.** Особливості зв'язного монологічного мовлення в учнів початкових класів з тяжкими порушеннями мовлення..... 26
6. **Єременко О. Ю.** Проблема дослідження мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в загальній та спеціальній літературі..... 32
7. **Закірко Г. В.** Словникова робота на уроках української мови в школах з російською мовою навчання..... 37
8. **Карєва О. С., Рясна Х. С.** Мистецька компетентність молодшого школяра: сутність, структура, критерії, рівні сформованості..... 43
9. **Каркачова О. В.** Формування комунікативної поведінки у дітей дошкільного віку..... 49
10. **Коваль О. Г.** Літературна казка як засіб формування уявлень про гендерні ролі у старших дошкільників..... 53
11. **Клочко Н. Ю.** Українська народна іграшка як засіб виховання старших дошкільників..... 58
12. **Котікова М. С.** Сутність і структура предметної математичної компетентності учнів початкових класів..... 64
13. **Крохмаль В. М.** До проблеми особливостей експресивного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня..... 72
14. **Лінгарт А. К.** Особливості загальнофункціональних передумов оволодіння складними синтаксичними конструкціями у дошкільників із ЗПР..... 80
15. **Літвінова С. П.** Особливості застосування засобів ейдетики на заняттях з розвитку мовлення в дошкільному закладі..... 87
16. **Максимчук І. Д.** Особливості засвоєння звукової сторони мовлення дошкільниками..... 91

17.	Мірошнікова Н. В. Особливості імпресивного та експресивного мовлення у дітей із загального недорозвинення мовлення I рівня.....	96
18.	Молчанова О. Є. Словесні ігри як засіб розвитку діалогічного мовлення дошкільників.....	101
19.	Назарова А. М. Особливості формування ціннісного відношення до української народної музики у старших дошкільників.....	105
20.	Петрова М. С. Фізична культура у працях видатних педагогів.....	110
21.	Попова А. М. Особливості префіксального словотвору дієслів у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня.....	115
22.	Попова Г. М. Особливості сімейного виховання дошкільників.....	120
23.	Руденко Ю. О. Імажинативні ігри-вправи як лінгводидактичне поняття.....	126
24.	Порядіна В. Т. Етимологічний аналіз слів як засіб підвищення інтересу до вивчення рідної мови в початковій школі.....	131
25.	Самукова С. І. Моделювання соціальних відносин як передумова формування соціально нормативної поведінки розумово відсталих молодших школярів.....	136
26.	Стороженко Я. В. Формування оцінних умінь молодших школярів засобами математичного диктанту.....	142
27.	Суряднова Г. М. Особливості класифікації нестандартних уроків з української мови в початкових класах.....	148
	Відомості про авторів.....	154

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК 367.2 – 056.264

Алташина Д. О.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАМОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІV РІВНЯ

Одним з найбільш вагомих завдань корекційної педагогіки є вдосконалення логопедичної роботи, спрямованої на пошук ефективних засобів подолання порушень діамонологічного складу мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Своєрідність оволодіння граматичним складом для даної категорії дошкільників полягає в більш повільному темпі засвоєння, а також у наявності великої кількості аграматизмів.

Визначаючи рівні ЗНМ й характеризуючи мовлення, Р. Левіна відзначає запізнену його появу, мізерний запас слів, аграматизми, дефекти вимови і фонемоутворення, тобто лексико-граматичне й фонетико-фонематичне та діамонологічне його недорозвинення [1, с. 52].

На сучасному етапі розвитку логопедичної практики діамонологічне недорозвинення у дітей дошкільного віку із ЗНМ передбачає роботу над словниковим запасом, граматичною будовою мовлення й зв'язним мовленням. Діамонологічне недорозвинення – подолання недоліків формування лексичної будови, граматичних категорій, фонематичних процесів, просодичної сторони мовлення та ін. Проте, в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ часто на перший план висувається подолання недоліків звуковимови і недооцінюється значення формування діалогічних та монологічних категорій, що тісно взаємопов'язані й взаємозумовлені [5, с. 36]. У зв'язку з цим особливої значущості набуває визначення в логопедичній роботі правильного співвідношення у формуванні звуковимови і оволодінням лексичними та граматичними категоріями, бо, на думку А. Маркової, деформація діамонологічних конструкцій утруднює спілкування дошкільників, засвоєння ними грамоти в цілому [2, с. 30].

Методологічною основою дослідження є розроблені в спеціальній педагогіці та психології, логопедії й психолінгвістиці положення про структуру мовленнєвої діяльності та її психофізіологічні механізми (В. Бельтюков, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, О. Леонт'єв, Т. Ушакова та ін.); психологічні закономірності мовленнєвого онтогенезу та дизонтогенезу (Т. Ахутіна, О. Гвоздев, М. Жинкін та ін.); загальні

методичні принципи навчання дітей рідної мови (Л. Федоренко, А. Богущ, Н. Гавриш, І. Марченко, Е. Короткова та ін.); комплексний підхід до корекції та розвитку всіх компонентів мовлення у дітей із ЗНМ (Р. Левіна, О. Мастюкова, О. Соботович, Г. Чиркіна та ін.); системного та комунікативно-діяльнісного підходів до розвивального виховання і навчання.

Для дітей із системними порушеннями мовлення характерно неправильне використання в мовленні діамонологічних конструкцій, що відзначалося в роботах Н. Голуб, О. Грибової, Н. Жукової, В. Ковшикова, І. Колповскої, Р. Левіної, Н. Нікашиної, Н. Пахомової, О. Токаревої, Л. Федорович й ін. Повноцінне формування граматичної сторони мовлення, у тому числі діалогічних та монологічних форм, є однією з найважливіших умов розвитку мовлення та успішної інтеграції випускників логопедичних груп дошкільних закладів у загальноосвітні школи [4, с. 43–47]. Отже, розглянуті дослідження лінгвістів, психолінгвістів, психологів показують, необхідність освоєння дитиною діамонологічних конструкцій для відбиття в мовленні складної системи відносин.

Оскільки, формування діамонологічних конструкцій у дошкільників із ЗНМ різного мовленнєвого дизонтогенезу має тривалий, затяжний характер, чим якісно відрізняється від протікання у дітей з нормою, явно недооцінюється й не посідає в логопедичній роботі належного місця, то вивчення теоретичних аспектів розвитку діамонологічних форм, визначення напрямів і змісту логопедичної роботи у практиці з подолання порушень лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ на основі україномовного лексичного матеріалу є беззаперечно своєчасним і актуальним. Саме необхідність розв'язання означеної низки практичних протиріч загострює актуальність проблеми й вимагає детального вивчення особливостей вживання діалогічних та монологічних конструкцій, чим й зумовлено вибір теми дослідження: „Особливості побудови зв'язного висловлювання у дітей дошкільного віку із ЗНМ IV рівня”.

Об'єкт дослідження – побудова зв'язного висловлювання у дітей дошкільного віку із ЗНМ IV рівня.

Предмет дослідження – особливості побудови зв'язного висловлювання у дітей дошкільного віку із ЗНМ IV рівня.

Метою дослідження є виявлення особливостей побудови зв'язного висловлювання у дітей дошкільного віку із ЗНМ IV рівня.

Відповідно до поставленої мети було визначено наступні завдання:

1. Визначити сутність поняття „діамонологічне мовлення”, проаналізувати етапи розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.
2. Визначити особливості формування „діамонологічного мовлення” у дошкільників із ЗНМ.

3. Розробити програму експериментального дослідження особливостей побудови зв'язного висловлювання у дошкільників із IV рівнем ЗНМ.

4. Визначити особливості побудови зв'язного висловлювання у дошкільників із IV рівнем ЗНМ.

5. Розробити методичні рекомендації щодо побудови навичок зв'язного висловлювання у дошкільників із IV рівнем ЗНМ

Методи дослідження: теоретичні: аналіз проблеми загального недорозвитку мовлення у дошкільників на основі вивчення психолого-педагогічної, логопедичної, психологічної літератури; аналіз педагогічного досвіду вивчення, розробки і застосування методик корекції і розвитку зв'язного висловлювання дітей із ЗНМ у ДНЗ – для з'ясування стану розробленості проблеми; практичні: вивчення психолого-медико-педагогічної документації дітей дошкільного віку із ЗНМ; констатуючий експеримент; експериментальні методики вивчення зв'язного мовлення; статистичні: якісний та кількісний аналіз отриманих результатів

Експериментальне вивчення особливостей розуміння й використання зв'язного висловлювання у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення проводилося в три етапи. Дослідження проходило на базі групи для дітей з порушеннями мовлення КЗ „ЛНРЦ № 135” і загальноосвітньої групи ДНЗ № 59 м. Луганська.

На першому етапі були сформовані експериментальні групи й проведений констатувальний експеримент із використанням спеціально розробленої методики.

На другому етапі було проаналізовано результати констатувального експерименту, проведено кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

На третьому етапі, на підставі отриманих результатів, було розроблено методичні рекомендації з формування зв'язного висловлювання у мовленні дітей дошкільного віку.

У результаті аналізу отриманих даних було сформульовано наступні висновки:

1) дослідження показало, що є якісні й кількісні відмінності у зв'язному висловлюванні дітьми із загальним недорозвиненням мовлення й дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком.

2) у порівнянні з дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком, діти із загальним недорозвиненням мовлення зазнають труднощів при виконанні більшості завдань: дітям частіше потрібно кількаразова повторна інструкція, допомога дорослого для втримання інструкції. Діти експериментальної групи частіше допускали помилки й частіше не справлялися із завданням зовсім. Також для дітей цієї групи було потрібно більше часу для розв'язання поставлених завдань.

Аналіз літератури виявив неоднозначність поглядів різних авторів на проблеми формування зв'язного висловлювання у ході нормального й

порушеного мовного розвитку дитини. Також по-різному вирішуються в різних методиках корекційної роботи питання формування в мовленні дітей із загальним недорозвиненням мовлення діалогічних та монологічних конструкцій.

Таким чином, система вираження відносин між предметами в діамнологічному стані української мови надзвичайно складна. Найбільш продуктивним компонентом цієї системи є монологічні конструкції, оволодіння якими представляє для дітей з мовленнєвими порушеннями особливі труднощі.

Своєчасна й цілеспрямована корекція порушень діамнологічних форм у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення є однією з найважливіших умов їх мовленнєвого розвитку, забезпечення готовності до шкільного навчання, попередження вторинних відхилень у розвитку цих дітей.

Література

1. **Левина Р. Е.** Основы теории и практики логопедии. / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1968. – 133 с. 2. **Заплатна С. М.** Історичний аспект вивчення проблеми загального недорозвинення мовлення у дітей / С. М. Заплатна // Теорія і практика сучасної логопедії : [зб. наук.праць: Спецвипуск. Актуальні проблеми діагностики і корекції системних порушень мовлення. Алалія, афазія]. – К. : Актуальна освіта, 2006. – 98 с. 3. **Жукова Н. С.** Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Екатеринбург ; ЛИТУР, 2000. – 320 с. 4. **Луцан Н. І.** Лінгводидактичні проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан // Дошкільна освіта : Науково-практичний журнал Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти №4(6), 2004. – С. 43–47. 5. **Логопедична** допомога дітям із ЗНМ / укладач. Артюх М. В. – К. : ІЗМН., 1999. – 164 с.

Алташина Д. О. Особливості діамнологічного мовлення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення ІV рівня

У статті висвітлюються питання використання діалогічного та монологічного мовлення у дітей із ЗНМ ІV рівня. Розглядаються питання логопедичного діагностування таких дітей. Представлені напрямки та етапи здійснення корекційної логопедичної роботи. Розглянуто особливості формування зв'язного мовлення як засіб самовираження дошкільників з порушеннями мовного розвитку.

Ключові слова: діагностика, сприйняття мовлення, діалогічне, монологічне мовлення, загальне недорозвинення мовлення, зв'язне висловлювання.

Алташина Д. О. Особенности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня

В статье рассматриваются вопросы использования диалогической и монологической речи у детей с общим недоразвитием речи IV уровня. Рассматриваются вопросы логопедического диагностирования таких детей. Представлены направления и этапы осуществления коррекционной логопедической работы. Рассмотрены особенности формирования связной речи как средства самовыражения дошкольников с нарушениями речевого развития.

Ключевые слова: диагностика, восприятие, диалогическая речь, монологическая речь, общее недоразвитие речи, связное высказывание.

Altashina D. O. Features of dialogic speech in preschool children with general immaturity of speech level IV

The article deals with the use of dialogic and monologic speech in children with general speech underdevelopment level 4. The problems of speech therapy diagnosing these children. Presented directions and stages of the implementation of the corrective logopedic work. Considered are the peculiarities of the formation of a coherent speech as means of self-expression of pre-school children with disorders of voice development.

Key words: diagnosis, perception, dialogic speech, monologues, general underdevelopment of speech, coherent statement.

УДК 373.3.016:811.161.2

Бруснікіна В. В.

**ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Початкова школа – фундамент освіти кожної людини. Саме в цей період важливо сформулювати у молодшого школяра таку ключову компетенцію, як „вміння вчитися”. Характер, глибина та обсяг відомостей з рідної мови залежать від дидактичної мети, яка ставиться перед початковою освітою. Адже, як писав В. Сухомлинський, мова належить до предметів, „у яких знання тісно зливаються з вміннями і виявляються насамперед в вміннях” [5, с. 3].

У зв'язку з цим мовленнєвий розвиток молодших школярів повинен здійснюватися в таких напрямках:

- збагачення словникового запасу учнів і удосконалення граматичної будови їх мовлення;
- засвоєння норм української літературної мови;
- формування в учнів умінь і навичок сприймати і відтворювати, чути та будувати власні усні й письмові висловлювання.

Актуальність обраної теми дослідження зумовлена потребами сучасної школи й завданнями модернізації освіти, що передбачають розвиток творчого потенціалу особистості.

Мета статті полягає в розробці методичної системи роботи з текстом в аспекті розвитку творчості учнів на уроках української мови.

Виховання творчої особистості та процес розвитку її творчих здібностей завжди були в центрі уваги педагогічної науки (Я. Коменський, О. Духнович, К. Ушинський, Т. Лубенець, С. Русова, В. Сухомлинський, О. Савченко та ін.), однак лінгводидактичний аспект щодо розвитку творчих здібностей у роботі над текстом розглядався у зв'язку з дослідженнями інших проблем: розвитку зв'язного мовлення учнів (Л. Варзацька, Г. Іваницька, Г. Коваль, Т. Ладиженська, В. Капінос, І. Синиця, М. Стельмахович); лінгвістичного аналізу художнього тексту (І. Ковалик, М. Крупа, В. Мельничайко, І. Чередниченко) та ін.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що творчі здібності людини особливо інтенсивно розвиваються в процесі навчання у молодшому шкільному віці. Аналіз наукового фонду (Т. Байбара, Д. Богоявленська, О. Бодаєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Занков, Н. Лейтес, А. Маркова та ін.) переконує в тому, що молодший шкільний вік – сензитивний період для розвитку творчих здібностей, формування інтересів особистості і здійснення можливостей проявити себе в різних видах діяльності. Відтак, розвиток творчої активності молодших школярів вимагає впровадження в навчально-виховний процес активних форм і методів навчання, що значною мірою могли б забезпечити формування дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії та уяви учнів.

Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці навчання, де цілеспрямовано виявляються та розвиваються здібності дитини, формуються вміння та бажання вчитися, створюються умови для її самовираження в різних видах діяльності.

Комунікативний напрям у методиці навчання української мови передбачає використання тексту як основної дидактичної одиниці, оскільки саме текст виступає продуктом та результатом мовленнєвої діяльності людини.

Поняття „тексту” в методиці розглядається з різних позицій. Так, І. Гальперін вважає, що „Текст – це витвір мовного процесу, що визначається завершеністю, об'єктивованій у вигляді письмового документа, літературно оброблений у відповідності з типом цього документа, витвір, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну установку” [9, с. 27].

Л. Лосева визначає текст як „повідомлення у письмовій формі, що характеризується смисловою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення” [10, с. 17].

У Н. Кутіної „Текст – це серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трьохелементної структури: автор – текст – читач” [11, с. 9].

У професора І. Ковалика текст трактується як „писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов’язаних між собою суджень” [12, с. 7].

Інші дослідники беруть до уваги передусім структурно-семантичні показники: „Текст – певна з функціонально-сміслового погляду упорядкована група речень або їх аналогів, які являють собою завдяки семантичним і функціональним взаємовідношенням елементів завершену смислову єдність” [13, с. 5].

У методиці викладання української мови ведуться активні пошуки раціональної класифікації вправ, але тут спостерігаються великі розходження як у принципах класифікації, так і в номінації видів роботи. Розрізняють вправи:

1) за характером діяльності учнів – репродуктивні, зв’язані з відтворенням набутих знань, і продуктивні, що включають елементи творчого пошуку;

2) за навчальною метою – розпізнавальні (вчать виявляти мовні явища за їх характерними ознаками), конструктивні (вчать будувати різноманітні за структурою мовні одиниці) і творчі (формують уміння самостійного висловлювання задуму);

3) стосовно вихідного тексту – без зміни та із зміною мовного матеріалу.

4) за місцем у формуванні навичок мовлення – мовні (вони дають оволодіння певними операційними навичками, уміннями, сприяють засвоєнню мовних засобів), мовленнєві (формують уміння висловити певний зміст) і комунікативні (розв’язують конкретні завдання спілкування) [15].

Використання на уроках спеціальних розвиваючих вправ з творчими завданнями при роботі як з готовим текстом, так і при створенні власних творів дозволить розвивати творчі здібності молодших школярів.

За типами мовної діяльності учнів усі вправи можна розділити на групи:

– вправи на аналіз та інші логічні операції з готовим даним мовним матеріалом (наприклад, вправи на виділення істотних ознак понять, категорії, явищ і т. ін.);

– вправи на трансформацію мовного матеріалу (заповнення пропущених у тексті слів; виклад лінгвістичного тексту);

– вправи на конструювання мовного матеріалу (вправи на словотворення, побудова міркування на лінгвістичну тему);

– вправи на оцінку мовного матеріалу (вправи на пізнання мовних помилок, відхилень від норми, на визначення естетичних, художніх функцій, образних [14, с. 117].

Головною умовою організації роботи над текстом є комплексність. Реалізація комплексного підходу передбачає різні варіанти, але варіативність має відображати найбільш суттєві міжрівневі зв'язки, опору на власне мовні можливості групування навчального матеріалу з метою застосування його в різних сферах комунікації.

Дібраний учителем текст або тематично об'єднані тексти мають бути поліфункціональними: насиченими комунікативно-значущою лексикою, ілюструвати використання тих чи тих лексико-граматичних явищ на базі зв'язного мовлення, слугувати базою для цілого ряду робіт – постановки запитань, переказів різних типів, драматизації, побудови діалогів, висловлення власного ставлення тощо.

У початковій школі робота над текстом здійснюється в трьох напрямках: за його структурою, змістом викладу та мовним оформленням.

Тобто, аналіз вибраного для роботи тексту передбачає оцінку його з погляду змісту (Чи висвітлено тему? Яких фактів бракує? Які факти зайві для даної теми? Чи видно з тексту тему, головну думку?), структури (Чи планомірний, послідовний виклад? Чи не потрібно зробити якісь переміщення складових частин тексту? Чи немає розривів у викладі змісту? Чи правильно почато і закінчено текст? Чи є потреба у виділенні абзаців?), мовного оформлення (Чи передано за допомогою мовних засобів смислові зв'язки між реченнями і абзацами? Чи добір слів відповідає головній думці і призначенню твору? Чи витримана єдність стилю?) [6, с. 46].

Учням пропонується порівняти дві інформації стосовно жолудів.

ЖОЛУДЬ

Посадіть жолудь у землю. З нього згодом з'явиться паросток. З кожним роком дубок здіймається вище й вище. З маленького жолудя виросте величезний дуб.

(За О. Донченком)

Школярі прийшли в ліс збирати жолуді. З жолудів можна виростити дубовий ліс. Восени дуби скидають на землю стиглі плоди.

Як бачимо, перша інформація має форму зв'язного висловлювання. Усі речення тут взаємозв'язані, викладені в логічній послідовності. До тексту дібрано заголовок.

Другий приклад – це кілька речень. Вони, хоч і об'єднані спільною темою (жолуді), проте не мають цілісності, логічної послідовності і зв'язності.

Порівнюючи текст і набір речень, не зв'язаних між собою тематично, діти дістають первинне поняття про текст як об'єднане певною темою висловлювання, до якого можна дібрати заголовок. Саме

за допомогою заголовка діти найкраще сприймають і усвідомлюють тематичну цілісність тексту.

Пропонуємо учням спочатку вибрати з поданих заголовків той, що найбільше відповідає аналізованому тексту. Наприклад:

1. Прочитай текст.

Учні влаштували в школі лікарню. Лікарями були самі діти.

Хворі не плакали, ні на що не нарікали. Вони тихенько лежали й чекали.

За допомогою ножиць, чистого паперу, тканини і клею діти лікували хворих.

2. Чи здогадався ти, що то за лікарня?

3. Вибери заголовок до тексту. Поясни свій вибір. („Незвичайна лікарня”, „Малі помічники”, „Справжні господарі”, „Майстерня для книжок”, „Книжкова лікарня”.)

З-поміж запропонованих заголовків не всі однаковою мірою відображають тему чи мету тексту. Найбільше відповідають темі перший і два останніх заголовки. Другий і третій є надто загальними, оскільки вони можуть передбачати будь-яку допомогу старшим з боку дітей, а не тільки лагодження книжок. Спостереження на уроках показують, що учні нерідко добирають до текстів саме загальні заголовки, а вчителі не приділяють цьому належної уваги

Працюючи над текстом, учні мають засвоїти, що у тексті є початок (зачин), основна частина та кінцівка. Зачин привертає увагу читача або слухача до змісту тексту, зацікавлює тим, як далі розгортатимуться події. Події, про які розповідається в тексті, подано в його основній частині. І завершується текст кінцівкою, яка є його підсумком.

Ознайомлення молодших школярів із цією важливою зовнішньою ознакою тексту має велике значення для формування вмінь будувати власні висловлювання. Наявність у створених учнями текстах початку і кінця, співвідносних із загальним задумом висловлювання, є важливим показником його комунікативної спрямованості, змістової цілісності, зв'язності й завершеності [7, с. 12].

З метою формування у молодших школярів поняття про структурні одиниці тексту слід добирати такі зразки, в яких би зачин і кінцівка були виразними, легко виділялися із загального змісту. Розглянемо навчальний текст:

ДИВНА ЯЛИНКА

Якось гуляла Ганнуся з татком у лісі.

- Татку, татку, яка дивна ялинка! Без жодної голочки!

- Та то ж не ялинка, а осика,- усміхнувся тато.

- Ні, ялинка! Бачиш, скільки під нею шишок лежить! Аж тут з верхівки дерева білочка кинула вилуцену шишку.

Зрозуміла Ганнуся, чого це під осикою ялинових шишок багато.

(За Є. Моргуном)

Цей текст складається з трьох частин. Перші три речення є зачином. Вони вводять читача в тему, повідомляють про предмет висловлювання – дивну „ялинку”, на яку звернула увагу дівчинка, прогулюючись із татком у лісі. Цим самим зачин виконує важливу функцію – подає комунікативну настанову.

За формою зачин є відносно самостійною, хоча й не завершеною частиною тексту. Прочитавши його, учень уже має достатнє уявлення, про що може йтися в основній частині: у чому ж полягає незвичайність, дивовижність побаченого дерева?

В основній частині розкривається тема тексту. У ній повідомляється, що дерево, на яке звернула увагу дівчинка, зовсім не ялинка, а осика. Але саме на ній білка розлушує зібрані з ялини шишки, які потім падають під дерево.

Прочитавши основну частину тексту, дитина дістає повне уявлення про те, в чому ж полягає помилка дівчинки і чому, власне, текст має таку назву – „Дивна ялинка”.

Розповідь підсумовується в кінцівці тексту. Нею завершується розвиток теми: дівчинка, нарешті, зрозуміла, чому це під деревом (осикою) так багато ялинових шишок

Спостерігаючи за різним писемним оформленням висловлювань, учні переконуються в тому, що набагато легше сприймати й аналізувати такий текст, який поділено на логічно завершені частини. Тому, ознайомлюючи другокласників зі складовими частинами тексту – зачином, основною частиною й кінцівкою. Звертаємо їхню увагу на те, що кожна з цих частин розпочинається з невеличкого відступу від початку рядка – абзацу. Поступово учні практично усвідомлюють два значення слова абзац: відступ управо на початку першого рядка для відокремлення однієї частини тексту від іншої і частина тексту від одного такого відступу до наступного.

Абзац є практично значущим у роботі над текстом. Ця практична значущість абзацу має міжпредметний характер. Адже ним користуються не стільки на уроках мови, скільки на уроках читання, природознавства, у роботі з дитячою книжкою взагалі. Покликання вчителя на абзаци дає змогу учням легко і швидко орієнтуватися в структурі тексту, особливо коли робота над ним проводиться у фронтальній формі. За завданням учителя учні швидко знаходять потрібну частину тексту, читають її, виявляють основну думку, закладену в тому чи іншому абзаци.

З 2-го класу учні вчать у процесі аналізу визначати тему висловлювання (про що говориться в тексті?), з'ясувати, яка його мета: про щось повідомити чи розказати, описати предмет чи висловити думку про щось. Наприклад, учням пропонується таке завдання:

1. Прочитай текст.

Навесні Петрик посадив під вікном берізку. Гарна була берізка. Сонечко пестить її ніжні листочки.

Вітер розчісує тонкі кіски. Дощик напуває водою. А дні хлопчик приносить своїй берізці воду. Росте берізка й сили набирається.

2. Подумай і скажи одним реченням, про що текст. Добери заголовок.

Спостереження показують, що учні цілком спроможні підійти до правильного формулювання теми тексту, але цей шлях поступовий, етапний. Зокрема, одні учні формулюють тему так: „У тексті розповідається про те, як Петрик посадив берізку”. Інші бачать другу частину головної думки, опускаючи при цьому першу „У тексті розповідається про те, як Петрик доглядав берізку”. Хоча обидві ці думки правильні, проте кожна з них не є повною стосовно даного тексту. Адже важливо не тільки посадити, а й доглянути деревце, допомогти посадженій берізці перетворитися в білокосу красуню. Тому, як бачимо, у другому випадку також опущено важливу деталь: хлопчик доглядає не звичайну берізку, а саме ту, яку посадив власноручно. Цим пояснюється таке дбайливе його ставлення до деревини. Варто тут підкреслити, що, на превеликий жаль, нерідко трапляється, коли навесні діти висаджують молоді деревця в різних місцях, але до осені вони не доживають.

Вислухавши наведені вище дитячі міркування щодо теми тексту, вчитель має підвести учнів до того, щоб вони правильно сформулювали її: „У тексті розповідається про те, як Петрик посадив і доглядав берізку”.

Така робота над навчальними текстами є не тільки корисною і цікавою для учнів. Вона розвиває їхнє логічне мислення, вчить виділяти в тексті головне, істотне [8, с. 128].

Від теми, мети, характеру викладу залежить конструювання різних типів мовлення - розповідь чи опис, з якими ознайомлюються учні.

Таким чином, учні отримують початкові поняття про:

- текст;
- заголовок (до тексту можна дібрати заголовок);
- будову тексту (у тексті є початок (зачин), основна частина та кінцівка);
- абзац (кожна частина тексту починається з абзацу);
- розповіді та описи як основні види текстів.

Завдяки постійній увазі до тексту, опрацювання його властивостей стає не одним з епізодів навчального процесу, а теоретичною базою для розвитку зв'язного мовлення учнів, а відповідно творчих здібностей.

Текст служить основою в роботі по створенню учнями власних зв'язних висловлювань (творів) рівня тексту.

Отже, слід зазначити, щоб робота над текстом, по-перше, здійснювалась систематично, по-друге, щоб на кожному наступному етапі навчання теоретичні відомості не просто повторювались, а поглиблювались відповідно до тих мовних явищ, які в цей час опрацьовуються. Саме такий підхід у роботі над текстом забезпечить

належний мовний та мовленнєвий розвиток молодших школярів, а також розвиток їх творчих здібностей.

Література

1. **Учебные** программы для общеобразовательных учебн. завед. с обучением на русском языке. 1–4 классы. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2012. – 144с. 2. **Государственный** стандарт начального общего образования. – 2011. 3. **Лобчук О. Г.** Навчання мовленнєвої діяльності на уроках мови. 1–4 класи : навч. – метод. посібник / О. Г. Лобчук. – К. : Освіта України, 2011. – 120 с. 4. **Лобчук О. Г.** Знання про текст, як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів. / О. Г. Лобчук // Поч. шк. – 2002. – №4. 5. **Мельничайко В. Я.** Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Я. Мельничайко : [посібник для вчителя]. – К. : Рад. шк., 1986. – 168 с. 6. **Біляєв О. М.** Методика вивчення української мови в школі [посіб. для вчит.] / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило. – К. : Рад. шк., 1987. – 246 с. 7. **Вашуленко М. С.** Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.11–14. 8. **Величко Л. И.** Работа над текстом на уроках русского языка / Л. И. Величко : [пособ. для учителей]. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с. 9. **Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с. 10. **Лосева Л. М.** Как строится текст : [пособ. для учителей] / под ред. Г. Я. Солганика. – М. : Просвещение, 1980. – 96 с. 11. **Кутина Н.** Структурно-смысловый анализ художественного текста / Н. Кутина. – Свердловск, 1980. – 96 с. 12. **Ковалик І.** Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ. – К. : Вища шк., 1984. – 120 с. 13. **Николаева Т. М.** Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы / Т. М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. – 1978. – Вып. VIII. – С. 5–39. 14. **Мерзлякова Н. В.** Текст малой формы как средство развития творческих способностей учащихся на уроках русского языка / Н. В. Мерзлякова. – Рязань, 2004. – 187 с. 15. **Мельник Т.** Система вправ з розвитку образного мовлення учнів / Т. Мельник. Електронний ресурс // Режим доступу : http://ukrlife.org/main/minerva/vpravu_movni.doc

Бруснікіна В. В. Текст як засіб розвитку творчих здібностей у молодших школярів

У статті розглянуто питання про розвиток у молодших школярів творчих здібностей на уроках української мови на основі тексту. Також наведені типи вправ, які допоможуть забезпечити формування мислення, проблемного бачення, фантазії та уяви учнів у роботі з текстом.

Ключові слова: текст, вправа, творчі здібності, розвиток мовлення.

Брусникина В. В. Текст как средство развития творческих способностей у младших школьников

В статье рассмотрен вопрос о развитии у младших школьников творческих способностей на уроках украинского языка на основе текста. Также приведены типы упражнений, которые помогут обеспечить формирование мышления, проблемного видения, фантазии и представлений учеников в работе с текстом.

Ключевые слова: текст, упражнение, творческие способности, развитие речи.

Brusnikina V. V. Text as an expedient development of creative ability of junior pupils

Question about development of junior pupils creative ability at the lessons of Ukrainian language on the basis of the text is considered in the article. Also some exercises that will help to ensure the formation of thinking, problem-vision, imagination and understanding pupils in working with text present.

Key words: text, exercise, creativity, language development.

УДК 376-056:159.922.76

Верхоглядова Д. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У світовому освітньому просторі визначаються тенденції, які свідчать про значущість проблеми освіти в контексті загальної та педагогічної культури. Реформування системи освіти в Україні вимагає розробки для дітей нових ефективних методів корекційно-попереджувального та розвивального навчання, що відповідають сучасним науковим знанням про нормальний і дизонтогенетичний розвиток. Зокрема це стосується дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Відомо, що діти з розумовою відсталістю найчастіше зустрічаються з вадами мовлення, які, значною мірою, обмежують комунікативні можливості дитини.

Традиційно система корекційної допомоги дошкільникам здійснюється комплексно і спрямована на взаємозв'язане формування всіх компонентів мовної системи: лексики, граматики, звуковимови. Лексична система дитини з експресивно-стилістичної точки зору представлена у вигляді загальноновживаної (стилістично нейтральної) і емоційно-експресивної лексики. До загальноновживаної лексики належать розряди слів, службовці назвами основних понять, предметів, явищ. Емоційно-експресивна лексика є найбільш адекватним засобом

вираження особистого, суб'єктивного ставлення дитини до того чи іншого предмета висловлювання, до тієї чи іншої ситуації, а також є засобом вираження його особистих почуттів, емоційних переживань.

Формування емоційної сфери розумово відсталого дитини виступає однією з важливих умов його адаптації в суспільстві, успішної взаємодії з оточуючими. Таким чином соціальна значущість і недостатня розробленість вище зазначеної проблеми зумовлює актуальність та необхідність її розроблення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей емоційно-оцінної лексики дітьми дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Порушення мовленнєвого розвитку дітей, перебуваючи у полі зору логопедичної науки, стали предметом численних досліджень (Р. Левіна, І. Садовнікова, А. Ястребова, О. Смірнова, Л. Шуйфер, Т. Вербицька, Л. Токарева, І. Колповська, В. Тарасун, М. Шевченко, І. Прищепова, О. Корнєв). Вчені наголошують, що діти з мовленнєвою патологією зі значними труднощами оволодівають засобами вираження власного, суб'єктивного ставлення до того чи іншого предмета висловлювання, ситуації, а також засобами вираження власних почуттів, емоційних переживань [5, с. 337–341].

Н. Жукова, С. Мастюкова, В. Тарасун, Т. Філічева, М. Шеремет та ін. вказували на труднощі в актуалізації знайомих слів у власній мовленнєвій діяльності. Особливості перенесення засвоєних граматичних форм слів на інші мовленнєві ситуації досліджували О. Грібова, Б. Гріншпун, Ю. Коломієць, Н. Трауготт, Н. Чередніченко та ін.; на мовленнєву безпорадність у нових ситуаціях та хаотичність дій при вирішенні вербальних завдань вказували Т. Барменкова, Н. Жукова, І. Марченко, В. Тищенко та ін. [4].

У роботах Ч. Осгуда значна увага приділяється проблемі вираження емоцій людини на всіх рівнях засвоєння мови. Автор відмічає, що емоційний стан людини значною мірою зумовлює вибір засобів вираження цих емоцій, а також особливості формування її мотивів. Формування високого рівня мотивації до мовленнєвої діяльності людини в свою чергу зумовлює адекватність вибору нею лексичних та граматичних засобів мовлення.

За дослідженнями А. Богуш, О. Кисельової та ін. важливого значення в опануванні рідною мовою та мовленнєвою діяльністю відіграє емоційно-оцінна лексика, що є основою для формування практичних навичок висловлювати свої почуття, оцінювати дії та вчинки інших людей тощо [1, с. 250].

Організувати будь-яку діяльність, в тому числі і навчально-пізнавальну, без оцінки неможливо, так як оцінка є одним з компонентів діяльності, її регулятором, показником результативності, що відзначається в роботах ряду дослідників (Ю. Бабанський,

В. Полонський, С. Рубінштейн, Г. Суходольський, Ш. Амонашвілі, Г. Щукіна, І. Якиманська та ін.) [6, с. 14].

Оцінка являє собою не тільки компонент навчальної діяльності, але й здатність оцінити навколишній світ, себе та інших. Як зазначають психологи (Б. Ананьєв, О. Конопкін, А. Кронік, А. Липкіна, В. Магун) з усіх довільно і мимоволі вчинюваних актів більша частина припадає на оцінювання.

Оцінки необхідні людині для організації взаємодії з предметним світом, з іншими людьми, з суспільством. В оцінках досить повно відбиваються і разом з ними розвиваються важливі якості особистості: моральні, інтелектуальні, емоційні, вольові морально-естетичні. У процесі оцінювання формуються такі логічні операції, як аналіз, порівняння, узагальнення, діти опановують уміннями зв'язного мовлення [2, с. 53-60].

Результати попередніх досліджень свідчать про те, що діти мають свої специфічні особливості розвитку емоційно оцінної лексики (А. Богуш, О. Кисельова, Н. Січкачук, І. Кондратенко та ін.). Ми мали на меті виявити, які саме специфічні особливості розвитку емоційно оцінної лексики мають діти дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Дослідження проводилося на базі НРЦ № 135 для дітей з порушеннями мовлення м. Луганська. У діагностуванні брали участь діти дошкільного віку. При складанні перевірочних завдань для констатуючого експерименту враховувалися вікові особливості віку респондентів.

При розробці методики дослідження стану сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей старшого дошкільного віку були враховані науково-методичні доробки українських та закордонних вчених (Л. Волкової, Т. Візель, Л. Вітгенштейна та Дж. Остіна, Г. Домана, Н. Жукової, І. Кондратенко, З. Ланцюженко, Р. Левіної, Є. Соботович, Л. Трофименко, О. Мастюкової, І. Марченко, Т. Філічевої, Л. Цветкової, М. Чистякової, С. Школьник, Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної та ін.) [3].

У запропонованій методиці дослідження поєднуються традиційні логопедичні прийоми із психологічними. Методика дослідження емоційно-оцінної лексики включає три частини. Перша частина – це аналіз анамнестичних даних та мовленнєвих карток. Друга частина складається з завдань на з'ясування рівня розвитку імпресивного словника, а третя частина вивчає об'єм експресивного словника.

На підставі експериментальних досліджень ми виявили, що діти не володіють умінням переводити когнітивне в словесний план, тобто створювати оцінне висловлювання; оцінки дітей дуже категоричні і двовимірні: добре / погано, нормально / ненормально, люблю / не люблю і т.п.; оціночні висловлювання в мові дітей відсутні; діти насилу встановлюють відмінності у мімічному вираженні емоцій.

Таким чином, отримані результати свідчать про значущість навчання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю створенню оцінного висловлювання обумовлена тим, що оцінки необхідні людині для організації майже будь-якого акту взаємодії з предметним світом, з іншими людьми, з суспільством.

Незважаючи на те, що діти не володіють умінням створювати оцінне висловлювання, від них це вміння вимагається вже в дошкільному віці, про що свідчать програми ДНЗ, де в якості навичок, якими необхідно володіти дитині, називають наступні:

- оцінювати свої вчинки і вчинки інших дітей;
- правильно оцінювати результати своєї діяльності та діяльності товарищів;
- правильно розуміти слова, що виражають моральну оцінку, передавати своє ставлення до вчинків героїв художніх творів.

Отже, ми можемо зробити висновок про необхідність розробки спеціальної методики формування емоційно-оцінної лексики у даної категорії дітей.

Література

1. **Богущ А. М.** Методика навчання української мови в дошкільному закладі / А. М. Богущ. – К. : Вищ. шк. 1993 – 327 с.
2. **Кондратенко И. Ю.** Аспекты эмоционально-экспрессивной лексики и ее усвоение детьми с ОНР / И. Ю. Кондратенко // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 53-60.
3. **Осноvy** теории речевой деятельности. Под ред. Леонтьева А. А. – М. : Просвещение, 1969. – 211 с.
4. **Синьов В. М.** Основи дефектології: Навчальний посібник для студ. пед. ін-тів / Міністерство освіти України; Ред. Н. В.Леонова / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К. : Вищ. шк., 1994. – 143 с.
5. **Січкарьчук Н. Д.** Емоційно-оцінний компонент в мовленнєвій діяльності дошкільників / Н. Д. Січкарьчук // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 337–341.
6. **Филичева Т. Б.** Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 84 с.

Верхоглядова Д. Ю. Особливості емоційно-оцінної лексики у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю

Стаття висвітлює актуальну й науково значущу проблему сьогодення, аспекти якої спрямовані на вивчення стану емоційно-оцінної лексики у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю на основі власного експериментального дослідження автора, а також теоретичних даних інших дослідників з проблеми. Особлива увага приділяється критеріям та показникам, за допомогою яких визначається рівень сформованості емоційно-оцінної лексики у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Ключові слова: дошкільний вік, діяльність, емоції, лексика, мовлення, оцінка, розумова відсталість, словник.

Верхоглядова Д. Ю. Особенности эмоционально-оценочной лексики у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Статья освещает актуальную и научно значимую проблему настоящего времени, аспекты которой направлены на изучение состояния эмоционально-оценочной лексики у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью на основе собственного экспериментального исследования автора, а также теоретических данных других исследователей по проблеме. Особое внимание уделяется критериям и показателям, с помощью которых определяется уровень сформированности эмоционально-оценочной лексики у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: дошкольный возраст, деятельность, эмоции, лексика, речь, оценка, умственная отсталость, словарь.

Verhoglyadova D. Yu. Features emotionally-evaluative vocabulary in preschool children with mental retardation

Article highlights current and scientifically significant problem today, aspects of which aimed to study the state of emotional-evaluation of vocabulary in preschool children with mental retardation based on the author's own experimental research and theoretical data of other researchers on the issue. Particular attention is paid to the criteria and indicators to measure the level of development-emotional evaluation of vocabulary in preschool children with mental retardation.

Key words: preschool age, activity, emotion, language, speech, estimation, mental retardation, dictionary.

УДК 373.2.016:792

Вілітенко В. А.

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Театралізована діяльність – це вид художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, пов'язаний із сприйманням і відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, нав'язаних літературними творами, складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів. В Україні проблему розвитку театралізованої діяльності досліджували А. Богуш, Н. Водолага, Н. Гавриш, Т. Котик та ін.

Мета нашої розвідки – розглянути види театралізованої діяльності.

У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов'язана з театром, використовують декілька термінів: „театральна діяльність” (Л. Артемова), „театралізована діяльність” (А. Богущ), „театрально-ігрова діяльність” (О. Аматыєва). У нашому дослідженні ми будемо послуговуватися терміном театралізована діяльність.

Театралізована діяльність у дошкільному віці існує та усвідомлюється педагогами як один з найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини, що використовується з певною метою і спонукається мотивами. Педагог розвиває в дошкільників уміння „входити в образ” і „утримувати” його впродовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленнєвих та виконавчих дій; уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; здатність переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність; спроможність виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва: усвідомленість змісту, ідеї, художніх образів літературних творів. Діти щиро включаються у театралізовану діяльність, стимульовані літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них з'являється потреба у грі, що виникає під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів.

Театралізована діяльність є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Під час перегляду вистави, знайомства з літературними творами за допомогою театру вони отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами. У мовленнєвотворчій діяльності діти вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових, комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів, складання власних сценаріїв тощо). Мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим. Гра сприяє розвитку сюжетоскладання. У процесі підготовки й показу вистави в дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності (адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим засвоюють норму в найвищому її прояві, або вправляються в самостійному складанні сюжету). Під впливом художніх творів і вражень в дитини з'являється здатність до рефлексії, „примірювання” до себе різних за характером образів, типів, уміння приймати їх позицію у проживанні різних ситуацій, відчуті їх переживання. Діти відчують багату різнокольорову гаму переживань, сприймають біль і страждання літературних героїв, співчують їм, очищають, звільнюють душу від своїх власних тривог, поступово піднімаються до розуміння внутрішнього світу іншої людини, що „полегшує соціальну адаптацію дитини, збагачує її емоційно-чуттєвий досвід, формує відчуття духовної гармонії” [1, 90].

Короткий огляд класифікацій видів театралізованої діяльності дає змогу оцінити загальні підходи до вирішення проблеми формування мовленнєвої особистості. Види театралізованої діяльності дошкільників можна класифікувати:

- за способом організації (індивідуальні чи колективні ігри),
- за змістом театралізованої діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування),
- за видами ігрового матеріалу (театр ляльок, театр іграшок, пальчиковий театр тощо).

Звернемося до аналізу класифікацій театралізованої діяльності, що існують у дошкільній педагогіці.

Л. Артемова розрізняє театралізовані ігри залежно від виду гри та специфічного сюжетно-рольового змісту. Вона пропонує розподілити театралізовані ігри на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації. У першому випадку дитина як режисер і водночас «голос за кадром», організовує театральну-ігрову поле, акторами, виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку, актори, сценаристи, режисери – самі діти, які за ходом гри домовляються між собою про те, хто чим буде займатися, хто яку роль виконуватиме [1].

У програмі А. Богуш „Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” подано таку класифікацію, яка включає і способи організації дітей, і зміст театральну-ігрової діяльності, і розмаїття літературних текстів, за якими можуть розіграватися театральні вистави. Автор виділяє ігри-драматизації, імпрровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень.

Деякі дослідники розглядають театралізовану діяльність як ігри за сюжетами літературних творів (Р. Жуковська, В. Захарченко, Ю. Косенко) чи як творчі рольові ігри (Т. Маркова). Проте всі вчені визначають пріоритетність мовленнєвих завдань. Коли дитина дивиться виставу, вона сприймає кращі зразки правильного літературного мовлення, що сприяє подальшому розвитку власного зв'язного мовлення. У процесі театралізованої гри відбувається збагачення та активізація словника дітей, формування вміння самостійно складати, створювати власний сюжет, добирати необхідне мовленнєве оформлення для реалізації задуму, ідеї. Готуючи театральну виставу, дитина також виконує вправи, які сприяють розвитку виразності мовлення, а крім того, засвоює сприйняті раніше готові мовленнєві форми.

У театралізованих режисерських іграх, серед яких ігри з іграшками та ігри-драматизації, дитина або виконує роль режисера та виконує дії з персонажами-іграшками, координуючи події, або в сукупній діяльності з іншими бере на себе будь-яку роль. Ігри-драматизації більш складні, оскільки дошкільникам доводиться співвідносити свої дії з діями партнерів.

За Н. Водолагою, змістовими компонентами театралізованої діяльності виступають: *пізнавальний*, що надає можливість познайомитися з театром, набути певних знань про театр та людей, які там працюють; *ігровий*, який дозволяє використовувати набуті знання у грі; *сценічний*, під час якого діти перетворюються на справжніх акторів [Цит. за 2].

Комплексний підхід до театралізованої діяльності дозволить упорядкувати мовленнєву роботу, врахувати специфічність мовленнєвих завдань у кожному з напрямків.

Для театралізованої діяльності дошкільників застосовують різні види театру, залежно від використання ігрового матеріалу та способів його розміщення. У дошкільній педагогіці виокремлюють такі види театру: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий, театр на фланелеграфі, тіньовий, у яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки, фланелеграф, фігурки тіньового театру, „живі тіні”, що можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, „живих тіней”), ширмі (театр пальчиковий, з ляльками бі-ба-бо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф).

Театралізована діяльність дошкільників має певні особливості в межах кожного вікового періоду. Це пов'язано з різним рівнем розвитку мовлення, ігрової діяльності, театральних дій, сприймання літературних творів.

Діти іноді грають у театр і запрошують глядачами дорослих або однолітків, які їм потрібні лише як атрибут театру. Малюків не турбує, чи зрозуміло й цікаво глядачам те, що вони показують. Діти люблять входити в образ, переживають яскраві хвилювання, наслідують дорослих. Але інтерес до такого роду діяльності в них ще не стійкий, не довготривалий. Недостатньо розвинуте й мовлення молодших дошкільників: вони можуть повторити слова за дорослим, але самостійно не створюють фрази. Театральні дії в них виражаються в руховій активності. В ігровій діяльності дітям необхідне керівництво вихователя. Діти переважно грають поруч. Ігрові дії дітей молодшої групи розгорнуті й фіксуються на основі операції дії.

Керівництво іграми дітей дошкільного віку передбачає цілеспрямований вплив на зміст ігор, але без підміни їхньої ініціативи й самостійності, що створює умови для розвитку творчості, допомагає малюкам встановити позитивні взаємовідносини. На думку багатьох учених, гра – єдиний вид діяльності, у якому дитина виявляє незалежність від дорослих. Необережне втручання дорослих нерідко призводить до того, що гра згасає, перестає викликати інтерес дітей. У старших групах більш широко використовуються прийоми опосередкованого педагогічного впливу: організація предметно-ігрового

середовища, постановка перед дітьми проблемних ігрових завдань, попередня мовленнєва робота тощо.

До старшої групи діти приходять уже з певним запасом ігрових умінь, а саме: будувати план-сюжет, розподіляти ролі, самостійно готувати атрибути та декорації, використовувати способи колективного спілкування.

У старших дошкільників з'являється інше ставлення до вистави. Вони прагнуть глибше передати образ героя та показати власне ставлення до нього. Іноді діти вражають виразністю міміки, жести, слова. У дошкільників шести-семи років гра-драматизація стає виставою, у якій вони грають „для глядачів”, а не „для себе”, вона є ніби переходом до драматичного мистецтва. Діти старшого дошкільного віку мають можливість самостійно організувати й здійснювати театральну-ігрову діяльність, вони оволодівають умінням усвідомлено вибирати засоби виразності для самостійної театралізованої діяльності через художній аналіз літературного твору, образів героїв; опановують умінням узгоджувати власні дії з діями учасників гри, самостійно й справедливо розв'язувати суперечки, допомагати товаришам, дбайливо ставитися до ігор, радіти успіхам.

Отже, виступачи специфічним видом дитячої активності й одним із видів творчості, театралізована діяльність у різних її проявах має відчутний позитивний вплив на загальний і мовленнєвий розвиток дошкільників. Якщо в ранньому дошкільному віці переважає театральну-ігрова діяльність, то з часом відбувається перехід на стадію театральну-мовленнєвої діяльності: відшліфовується виразність дитячого мовлення тощо.

Література

1. **Артемова Л. В.** Театр і гра / Л. В. Артемова – К., 2002.
2. **Гавриш Н. В.** Структура і функції мовленнєво-творчої діяльності дошкільників / Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упорядник Богуш А. М. / Н. В. Гавриш – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005.

Вілітенко В. А. Мовленнєвий розвиток дошкільників засобом театралізованої діяльності

У статті розглянуто види театралізованої діяльності дошкільників: за способом організації, за змістом театралізованої діяльності, за видами ігрового матеріалу. Автор зазначає, що театралізована діяльність є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей: під час перегляду вистави, знайомства з літературними творами за допомогою театру діти отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток дошкільників, театралізована діяльність, зв'язне мовлення.

Вилитенко В.А. Речевое развитие дошкольников средствами театрализованной деятельности

В статье рассмотрено виды театрализованной деятельности дошкольников: по способу организации, по содержанию театрализованной деятельности, по видам игрового материала. Автор отмечает, что театрализованная деятельность является мощным средством речевого развития детей: во время просмотра представления, знакомство с литературными произведениями с помощью театра дети получают образцы правильной, красивой, эмоционально-окрашенной речи, насыщенной точными образными выражениями, пословицами, поговорками, фразеологизмами.

Ключевые слова: речевое развитие дошкольников, театрализованная деятельность, связная речь.

Vilitenko V. A. Speech development of the preschoolers means of the theatrical activities

In the article the types of theatrical activity of preschool children: according to the method of organization, the contents of the theatrical activity, видлам game material. The author notes that the theatrical activity is a powerful means of speech development of children: while viewing the presentation, getting acquainted with the literary works of using theatre children get the samples correctly, beautiful, emotionally-colored speech, rich accurate figurative expressions, Proverbs, Proverbs, phraseologism.

Key words: language development of children, theatrical activity, connected speech.

УДК 373.3.016:81-028.31:616.89-008.434

Деміденко В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Проблема мовленнєвого розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення є досить складною педагогічною, психологічною та логопедичною проблемою. Її актуальність визначається тим фактором, що кількість школярів, які мають труднощі в опануванні шкільними знаннями, уміннями та навичками у зв'язку з системними порушеннями мовлення, збільшується з кожним роком, про що свідчать численні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених.

Результати досліджень Л. Спірової, М. Шеремет, В. Тарасун, М. Шевченко, Е. Данілавічуте, Н. Чередніченко, О. Ревуцької, В. Кондратенко засвідчили, що саме у дітей із ТВМ виникають значні

труднощі при оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови, підтвердили наявність у дітей з ТПМ порушення усіх систем мови та виявили труднощі у оволодінні мовними закономірностями.

Учені В. Воробйова, Л. Спірова вказують на особливості патогенезу монологічного мовлення у дітей з ТПМ та розкривають результати досліджень, проведених серед цієї групи дітей.

Для того, щоб мати більш повне уявлення про мовлення дітей з загальним її недорозвиненням, необхідно розглядати ті мовленнєві засоби, якими вони володіють і якими вони користуються в реальних ситуаціях спілкування.

Зв'язне монологічне мовлення більш складне, ніж розмовне. Воно більш змістовне і повне, вимагає добре розвиненого уміння виділяти суттєві сторони і властивості описуваного предмета, явища або події, які повинні бути логічно пов'язані між собою і розвиватися в визначеній відповідності. Крім того, воно повинно розумітися слухачами тільки на основі його змісту, контексту і не повинне вимагати встановлення додаткових питань і уточнень. Для того, щоб висловити свою думку найбільш точно, потрібно вміти не тільки відібрати зміст, але і правильно використовувати необхідні для цього мовні засоби. Потрібно мати певний запас слів і вміти знаходити найбільш точні для вираження цієї думки слова, на практиці володіти навичками побудови простого і складного речень, використовувати різні мовні засоби для зв'язування речень. По тому, як діти будують свої висловлювання, можна судити про рівень їх мовленнєвого розвитку.

Згідно з дослідів, учні перших класів користуватися розгорнутими висловлюваннями не вміють. Розповіді дітей дуже короткі. Вони частіше всього складаються з 2–3 речень, рідше в них входять більше 4–5 речень. Дуже мало висловлювань, які містять 6–7 речень, і зовсім немає таких, які включали б 10 і більше речень. У дітей ще немає вміння будувати розгорнуті висловлювання, структурно поєднуючи між собою значну кількість речень.

Розповіді дітей другого класу також короткі, але вони вже в основному складаються з 4–5 і навіть 6–7 речень. Кількість розповідей, що містять 3 і менше речень, скорочується порівняно з першими класами майже вдвічі.

В учнів третіх класів відзначаються вже більш поширені висловлювання, ніж у попередній класі: 72% їх оповідань складаються з 6 і більше речень. Відзначається зростання розповідей, що включають від 8 і більше речень, у той час як у перших класів таких висловлювань майже немає, а у других класів вони складають мінімальну кількість - 2%. У четвертих класах триває зростання числа розповідей, що включають 8–9 і більше речень. Вони становлять майже половину всіх оповідань дітей. Зовсім немає оповідань, що включають до 3 речень; порівняно невелика кількість розповідей містять від 4 до 5 речень.

Аналіз висловлювань дітей показав, що розповіді одних учнів не являють собою зв'язного цілого, в інших вони характеризуються різною мірою зв'язності.

Приблизно 34% учнів перших класів і 13% учнів других класів, правильно розклавши серійні малюнки, не можуть передавати їх зміст в тій послідовності, яка була відображена на них. Замість зв'язного розгорнутого висловлювання діти називали окремі моменти, зображені на малюнках. Вони не могли перекодувати зміст сюжету у форму предикативного висловлювання, основою якого є вільне володіння словником, особливо дієслівним, вміння користуватися ним при побудові речень, оскільки мали низький рівень мовленнєвого розвитку. Відсутність розгорнутого предикативного мовлення виступає як основна ознака, що характеризує загальне порушення мови дітей.

Поза конкретної ситуації подібні висловлювання не являють собою єдиного зв'язного смислового цілого. Ґрунтуючись на них, не можна зрозуміти, що хочуть повідомити діти. Вони стають доступними для розуміння лише тоді, коли відома безпосередньо сприймана дітьми ситуація. Як видно з наведених прикладів, недоліки мовлення при складанні розповідей відшкодовуються жестами наочно доповнюючими те, що хотіла сказати дитина. Слова і жести ніби доповнюють один одного і складають єдине ціле. Смисловий зміст висловлювання стає зрозумілим лише в тій ситуації, в якій вона виникла, і за умови, що слова, які вимовляють діти, і жести, які вони роблять, будуть розглядатися разом.

Характерною рисою цієї ситуативної мови є те, що вона більше виражає, ніж висловлює. Супутні міміка, жести, інтонація та інші засоби виразності, якими дитина користується мимоволі, перевищують те, що укладено в значенні її слів. Деякі вчені зазначають, що така мова малоприсаєднана для передачі декілька відстороненого змісту, для передачі логічно зв'язного систематичного ходу думок.

Інші учні мають більш досконалі мовні засоби, але і вони в своїх розповідях не дотримуються послідовності у викладі, відповідної тому порядку, в якому розташовані картини в серії. Пропускаються або переставляються цілі ланки розповіді, окремі слова з речень. Все це робить мовлення дітей нескладним і малозрозумілим.

Наявність морфологічних помилок свідчить про недорозвинення морфологічних систем, що пов'язано з не сформованістю морфологічного аналізу, а також із неповноцінністю фонематичного аналізу. Невміння дітей орієнтуватись у структурі слів гальмує процес засвоєння лексики рідної мови.

Труднощі особливо виявляються при спробах дати розгорнуте зв'язне викладання матеріалу, наприклад при переказі. Кількість неправильно вживаних слів і побудованих речень настільки велика в цьому випадку, що іноді буває важко зрозуміти сенс висловлювання дитини. Мовлення стає переривчастим, що пов'язано, ймовірно, з

труднощами, зумовленими пошуком необхідного слова. Неточний вибір слів призводить до того, що учні вживають слово, яке позначає подібний предмет. Діти змішують поняття, об'єднані якоюсь загальною ознакою, або ще недостатньо закріплені в мовленні внаслідок їх нечастого вживання. Саме тому спостерігаються помилки, що підтверджують висновки про порушення предметної спрямованості слів, дифузійний і нестійкий характер лексичних значень, слабку орієнтацію у змістовій стороні слів, обмеження обсягу семантичних полів.

Крім того, часто можна спостерігати у промові порушення в логічній послідовності викладу матеріалу; з мови дитини випадають окремі члени речення або цілі речення. Дитина виявляється не в змозі висловити логічні відносини між існуючими окремими частинами висловлювання: найбільші труднощі виникають при спробі синтезувати окремі елементи в систему. А так як провідна роль залишається за „випереджальним синтезом”, то ймовірна причина алалічного дефекту в не сформованості саме цього процесу, тобто дітям-алалікам, у яких порушена мовна діяльність в цілому, важко утримувати всі мовне ціле і одночасно розподілити, про що сказати раніше, ніж пізніше, тобто їх складність зводиться до неможливості маніпулювати елементами з метою складання з них єдиного мовного цілого. Невміння програмувати і синтезувати окремих певні елементи свого висловлювання спостерігається у школярів не тільки I–II, але і III–IV класів, коли їм доводиться висловлювати свої думки у висловлюваннях, що не мають наочної опори.

Вони ще не вміють послідовно і складно викласти свої особисті спостереження, безпосередні враження так, щоб це все разом узятє, склало єдине смислове ціле. Їх висловлювання – це, по суті, не зв'язна розповідь, а розповідь по пам'яті, що складається з окремих відпрацьованих у класі речень. Учні перераховують окремі ознаки осені, виділені в процесі навчання, кажучи також про те, як готуються тварини до зими, про перелітних птахів, про працю людей. Однак порядок проходження речень, розповідаючи про ті чи інші ознаки осені, є випадковим. Вони можуть одночасно називати не сумісні один з одним ознаки (наприклад: „листя пожовкло” і „дерева стоять голі”). Кількість ознак, за допомогою яких учні характеризують явища осені, невелика. Все це не створює, як видно з наведених вище прикладів, цілісного уявлення про те, що відбувається восени в природі, в житті людей і тварин. Названі дітьми окремі ознаки не пов'язані з конкретними уявленнями про предмети, до яких вони відносяться (учні можуть, наприклад, сказати: „На полях ростуть овочі. Люди збирають в садах овочі, фрукти”). Учні не вміють розкрити причинну залежність між окремими явищами природи, працею людей і поведінкою тварин. Звідси у висловлюваннях дітей ми знаходимо такі вислови: „Сонце світить мало. На полях овочі зростають”. Або: „Люди одягають теплий одяг. З півночі до нас прилітають ворони”. Між окремими частинами

висловлювання немає необхідної єдності і цілісності. Про одне і те ж учень може говорити двічі, а іноді й більше. Почавши говорити про одне, учень може перервати свою розповідь, залишити незакінченою свою думку, а через деякий час знову повернутися до неї. Речення, що вживаються учнем, між собою не пов'язані логічно. Вони просто йдуть одне за іншим, „нанизуються”. Їх можна без шкоди для розуміння змісту поміняти місцями. Зазначені недоліки в ще більш яскраво вираженій формі виявляються, коли дітям пропонується скласти розповідь на вільну тему, не пророблену в класі. Краще учні справляються із завданням при складанні оповідання з серії картин або з прочитаного тексту, завдяки опорі на наочне уявлення. У цих випадках учні зазвичай перераховують події в тій послідовності, в якій вони були зображені на картинках або відображені у їхньому досвіді. Серед учнів четвертих класів зустрічалася і така група дітей, у яких розповідь мала вже контекстну форму викладу. Їх розповіді більш розгорнуті за формою. У них вже можна виділити окремі частини, які складаються з 2–4 речень, пов'язаних за змістом. Однак кожна з цих частин не має достатньо чітко вираженою завершеності і невміло зв'язується дітьми в єдине ціле.

У ряді випадків учні прагнуть встановити причинно-наслідкову залежність між окремими явищами і висловити її в своїй промові. Тому деякі речення, укладені ними, є логічно взаємозалежними. Зв'язок окремих речень проводиться головним чином шляхом повторення тих самих слів в різних реченнях. Найчастіше такими словами є займенники він, вона або іменник в називному відмінку.

Уживані дітьми цієї групи речення мають більш складну і різноманітну синтаксичну конструкцію. У них частіше використовуються визначення. Однак аграматизми і неправильні вживання слів продовжують мати місце в самостійній мові дітей.

Отже, у висловлюваннях дітей спостерігається тенденція до все більш розгорнутої їх побудови. З класу в клас збільшується кількість розповідей, що включають від 6 і більше речень, і зменшується число розповідей, які мають менше 6 речень. Діти з важкими порушеннями мовлення поступово починають оволодівати навичками будувати розгорнуті висловлювання.

Самостійне зв'язне контекстне мовлення в учнів початкових класів школи для дітей з важкими порушеннями мовлення залишається недосконалим. Його розвиток у процесі спеціального навчання у більшості дітей пов'язано з подоланням труднощів. У цих дітей недостатньо розвинене вміння складно й послідовно викладати свої думки. Вони володіють набором слів і синтаксичних конструкцій, необхідних для побудови висловлювання, однак відчувають значні труднощі в програмуванні свого висловлювання, в синтезуванні окремих його елементів у структурно ціле і у відборі матеріалу, відповідного до цієї або іншої мети висловлювання. Інші діти мають відносно сформоване зв'язне мовлення, але і вони не вміють відобразити в своїй

промові різноманітні предметні відносини; мовленнєві засоби, необхідні для оформлення зв'язного мовлення, у них все ще залишаються бідними.

Література

1. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с. **2. Берник Т.** Навчання дітей з важкими розладами мовлення у спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті / Т. Берник // Дефектологія. – 2007. – №1. – С. 47–52. **3. Воробьева В. К.** Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с. **4. Грибань Г.** Дослідження особливостей оволодіння дієслівної лексику молодшими школярами з ТВМ. Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць: Вип. 2. / Г. Грибань. – К. : Актуальна освіта, 2005. – 156 с. **5. Ревуцька О.** Особливості суфіксально-іменникового словотворення в учнів початкових класів школи для дітей з важкими вадами мовлення / О. Ревуцька // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 18–22. **6. Ревуцька О.** Виконання лексичних вправ молодшими школярами із важкими порушеннями мовлення / О. Ревуцька // Дефектологія. – 2003. – №1. – С. 17–21. **7. Спирова Л. Ф.** Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы) : учеб. Пособие / Л. Ф. Спирова. Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

Деміденко В. В. Особливості зв'язного монологічного мовлення в учнів початкових класів з важкими порушеннями мовлення

У статті розглядаються особливості монологічного мовлення дітей початкових класів з важкими порушеннями мовлення. Спираючись на дослідження вчених, аналізуються зв'язність, обсяг, синтаксичний, граматичний і морфологічний зміст висловлювань.

Ключові слова: важкі порушення мови, монологічне мовлення, патогенез монологічного мовлення, ситуативна мова, мовні засоби, зв'язне мовлення.

Демиденко В. В. Особенности связной монологической речи у учащихся начальных классов с тяжелым нарушением речи

В статье рассматриваются особенности монологической речи детей начальных классов с тяжелыми нарушениями речи. Опираясь на исследования ученых, анализируется связность, объем, синтаксическое, грамматическое и морфологическое содержание высказываний.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, монологическая речь, патогенез монологической речи, ситуативная речь, языковые средства, связная речь.

Demidenko V. V. Features of a coherent monologue speech at the elementary school children with heavy infringement of speech

The article considers the features of the monologic speech primary-school children with severe speech defects. Based on the researches of the scientists, analysis of connectivity, the volume, syntactic, grammatical and morphological the propositional content.

Key words: heavy of speech, monologic speech, the pathogenesis of monologic speech, situational speech, language means, connected speech.

УДК 373.2.016 : 811

Єременко О. Ю.

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЗАГАЛЬНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Удосконалення системи навчання дітей із затримкою психічного розвитку вимагає більш глибокого вивчення стану готовності цієї категорії дітей до навчання у школі. Від організаційних засад процесу підготовки дитини до навчання, його змістовного і методичного наповнення, використання особистісно орієнтованого підходу в корекційній роботі залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості майбутнього учня. Значну частину контингенту дітей із труднощами в навчанні складають діти із „затримкою психічного розвитку”. Отже, турбота про дітей цієї категорії є одним з пріоритетних напрямів сучасної освітньої практики. Водночас, означена проблема на сьогодні є недостатньо вивченою і досить актуальною. Так, клінічні уявлення щодо дітей із особливими потребами поглиблювались та детально з'ясовувалися у роботах Л. Вавіної, Т. Вісковатової, Т. Власової, Ю. Дауленскене, Т. Ілляшенко, К. Лебединської, В. Лубовського, М. Певзнер, М. Рождественської, Т. Сак, У. Ульянової та інших вітчизняних і зарубіжних учених [5, с. 1].

Вивченню особливостей психічного розвитку дітей із ЗПР та пошуку засобів корекційного впливу присвятили свої дослідження Н. Бастун, Т. Марковська, В. Назаревич, М. Рейдбойм, Є. Собонович, В. Тарасун, О. Хохліна, С. Шевченко, Н. Ципіна та ін.

Надзвичайно важливого значення в корекційному навчанні дітей із затримкою психічного розвитку набуває проблема вдосконалення мовлення дітей. Учені (В. Лубовський, М. Певзнер, О. Слепович та ін.) зазначають, що розвиток мовлення тісно пов'язаний з формуванням найважливіших психічних функцій дитини, а саме: через мовлення трансформується логіка мислення дитини, вміння усвідомлювати сприйняте та висловлювати його чітко і логічно. Розвиток мовлення багато в чому визначає також успішність процесів когнітивного та

емоційного розвитку дитини. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР вивчалися Н. Боряковою, А. Колупаєвою, І. Марченко, О. Слепович, Р. Тригер, С. Шевченко, Л. Яссман та ін. Серед провідних характеристик комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР вчені відзначають: відставання в оволодінні мовленням, бідність лексичного запасу, низький рівень орієнтування у звуковій структурі мовлення. Дефекти мовлення, що характерні для дітей із ЗПР, зазвичай виявляються на тлі недостатньої сформованості пізнавальної діяльності. Дефекти зумовлені незрілістю емоційно-вольової сфери. Таким дітям притаманні низький рівень загальної обізнаності, своєрідність мовленнєвого розвитку та ігрової діяльності, недостатність розумових дій та пізнавальної активності, що негативно впливає на стан підготовки дитини до навчання у школі.

Модернізація освіти, що відбувається в Україні, сприяла переходу до навчання дітей з шести років. Одним із основних напрямів формування особистості дитини в цей віковий період є залучення дітей до активної мовленнєвої діяльності рідною мовою. Результати діагностики готовності до школи в цьому віці спонукають до надання відповідної корекційної допомоги дітям із затримкою психічного розвитку. Проте вивчення проблеми мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із ЗПР у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється дещо менша увага.

Проблема діяльності досліджувалася такими вченими, як Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Ученими визначено структуру діяльності, чинниками якої виступають: мотив, мета, завдання, умови, дія, операції. Серед різних видів людської діяльності вчені (Ф. Бацевич, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.) розділяють мовленнєву і комунікативну діяльність, а А. Богуш і Т. Піроженко – комунікативно-мовленнєву, які мають таку саму структуру, як й інші види діяльності.

Існують різні наукові підходи до трактування мовленнєвої діяльності – лінгвістичний (Л. Щерба), психологічний (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.) і психолінгвістичний (І. Зимня, О. Леонтьєв).

Згідно першого, мовленнєва діяльність розглядається як один із трьох аспектів мови нарівні з „психологічною організацією”, „мовною системою”, „мовним матеріалом”, що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння. Згідно другого підходу, мовленнєва діяльність – це певна абстракція, що не співвідноситься безпосередньо з „класичними” видами діяльності, натомість (у формі окремих мовних дій) обслуговує всі інші види діяльності, входить до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. Мовленнєва діяльність складається із мовленнєвих дій, операцій, мовленнєвого акту, мовленнєвої ситуації. У процесі мовленнєвої діяльності у дітей формуються мовленнєві вміння і навички, що обслуговують інші види пізнавальної діяльності.

Поряд з мовленнєвою діяльністю, що складає основу комунікації, в останні роки з'явилося поняття „мовленнєве спілкування”, або „комунікативна діяльність”, яке вчені (О. Леонтьєв, Т. Піроженко та ін.) розглядають як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. Це система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, що забезпечує спілкування, взаєморозуміння між людьми, створює комунікативний контекст, в якому реалізуються мовленнєві акти. Комунікативна діяльність є значно ширшою за обсягом виконуваних дій і операцій, вона передбачає широке використання невербальних (жести, міміка, пантоміміка та ін.) та паралінгвістичних компонентів (інтонація, пауза, тембр та ін.), обумовлюється екстралінгвістичними факторами і системою організації простору комунікації. Отже, комунікативна діяльність передбачає оволодіння розвиненим мовленням і вміннями застосовувати мову в конкретній ситуації спілкування, тобто комунікативно-мовленнєвими вміннями.

Відомо, що мовленнєва діяльність є механізмом реалізації вербального спілкування, а отже, і комунікації. Саме тому комунікативна функція мовлення виступає як індивідуально-регулятивна (вибірковий вплив на поведінку однієї або кількох осіб), колективно-регулятивна (реалізується за умов „масової комунікації” та характеризується відсутністю „зворотного зв'язку між тим хто говорить та слухає”) і саморегулятивна (реалізується у процесі планування власної поведінки) [3, с. 34].

Як свідчить практичний досвід, у якості вагомих чинників організаційних аспектів мовлення виступають мотиви та емоційний стан індивіда, специфіка яких, на соціальному рівні, проявляється у виборі відповідних емоційно-експресивних засобів мовлення [2, с. 1].

У наукових працях Л. Виготський наголошував, що в основі мотивації до мовленнєвої діяльності лежить потреба у спілкуванні. Згідно лінгвістичного підходу, спілкування відбувається у певній мовленнєвій ситуації, що є, за визначенням Л. Савчук, „першим ступенем мовленнєвого акту комунікації” [5, с. 18], а отже, мовленнєва ситуація відіграє роль мотивації комунікативної діяльності (А. Богуш, Л. Савчук).

Отже, можна зробити висновок про взаємозалежність таких феноменів людської психіки, як емоції, мотиви та потреби. Отже, потреба ініціює мотивацію, але одночасно, з виникненням потреби, з'являється й емоція.

Ідеї Л. Виготського знайшли продовження у роботах А. Богуш, Л. Венгера, В. Грідіна, А. Запорожця, О. Леонтьєва та ін. Автори наголошують на існуванні не лише прямого зв'язку між мотиваційно-емоційним компонентом мовленнєвої діяльності та лексико-семантичною складовою реалізації мовленнєвої програми, а й зворотного зв'язку, що проявляється у впливові власних слів на емоційний стан людини та подальшу мотивацію її діяльності. Саме реалізація цього зворотного зв'язку і являє собою одну з

психолінгвістичних закономірностей функціонування емоційно-експресивної лексики.

Увесь процес комунікації має не лише змістовний, але й емоційний компонент [3]. Дійсно, сучасна лінгвістика спирається на положення про те, що основною метою реалізації комунікативної функції мовлення є не лише обмін думками, але й демонстрація власних емоцій та стимулювання виникнення певного емоційного стану у реципієнта, тобто соціальна маніпуляція за допомогою експресивних засобів мовлення (В. Виноградов, О. Леонт'єв, А. Реформатський, Б. Серебренніков, А. Уфимцева, Д. Шмельов та ін.) [2, с. 2]

У працях В. Грідіна ми знаходимо висновок про те, що емоційне мовлення, в основі якого лежить емоційно-експресивна лексика, виконує дві функції: впливу на психіку реципієнта шляхом навіювання, та на власну, шляхом самодетермінації. Також автор підкреслює, що мовлення має складну систему емоційної пам'яті та асоціативних зв'язків [2].

Аналіз літературних джерел дає можливість зробити висновок, що будь-якій реакції, навіть емоційній, передують оцінка ситуації. У залежності від потреб суб'єкта, емоції безпосередньо відображають оцінку значущості та полярності факторів об'єктивної дійсності, яка відбувається завдяки свідомості індивіда. Таким чином, емоції індивіда є важливим засобом взаємозв'язку між дійсністю та його потребами [2].

Оцінний компонент мовленнєвої діяльності полягає у здійсненні оцінки засобами мови. О. Масюк оцінну діяльність визначає як „... складний рефлексивно-аналітичний процес, який є цілеспрямованим, внутрішньо мотивованим, структурованим і корегованим у процесі здійснення та отримання результатів, що зумовлюється психологічними та особистісними особливостями дитини як суб'єкта” [6].

Згідно з результатами експериментальних досліджень А. Богуш, старший дошкільний вік є сенситивним для розвитку вольових якостей дитини, у тому числі оволодіння нею засобами оцінки і контролю, які також виконують регулюючу і контролюючу функції мовлення.

Отже, можна зробити висновок про те, що діти дошкільного віку здатні виконувати „оцінну діяльність”, спрямовану на формулювання власного ставлення до того чи іншого предмету чи об'єкту оточуючої дійсності, що реалізується засобами мови та виявляється у мовленні, як кінцевому результаті мовленнєвої діяльності.

Таким чином, аналіз наукових досліджень показав, що емоційно-оцінний компонент в структурі мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку потребує додаткового вивчення. У нашому дослідженні ми маємо на меті визначити особливості емоційно-оцінної лексики у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Відбору засобів мовлення для їх використання у процесі мовленнєвої діяльності, та засобів, що формують мотив до спілкування та є середовищем реалізації емоційно-оцінної лексики.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений : Оценка. Событие. Факт / Арутюнова Н. Д. – М. : Наука, 1988. – 341 с. **2. Гридин В. Н.** Психолингвистические функции эмоционально-экспрессивной лексики: автореф. дисс. ... на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / В. Н. Гридин. – М., 1976. – 23 с. **3. Леонтьев А. А.** Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 282 с. **4. Переверзева И. А.** Исследование некоторых особенностей восприятия цвета в связи с задачей изучения эмоциональности / И. А. Переверзева // Проблемы дифференциальной психофизиологии. – 1981. – Т. 10. – С. 78–83. **5. Савчук Л. О.** Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із ЗПР : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Людмила Олександрівна Савчук. – К., 2006. – 16 с. **6. Січкачук Н. Д.** Емоційно-оцінний компонент в мовленнєвій діяльності дошкільників / Н. Д. Січкачук // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 337–341.

Еременко О. Ю. Проблема дослідження мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в загальній та спеціальній літературі

У статті розкривається поняття „мовленнєва діяльність”. Висвітлюються різні наукові підходи до трактування мовленнєвої діяльності. Звертається увага на емоційно-оцінний компонент в мовленнєвій діяльності дошкільників, що має велике значення на формування лексичного запасу у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Огляд загальної та спеціальної літератури з проблеми дослідження мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: емоції, оцінка, мовленнєва діяльність, емоційно-оцінна лексика, комунікативна діяльність, засоби мовлення, затримка психічного розвитку (ЗПР).

Еременко О. Ю. Проблема исследования речевой деятельности детей дошкольного возраста в общей и специальной литературе

В статье раскрывается понятие „речевая деятельность”. Освещаются различные научные подходы к трактовке речевой деятельности. Обращается внимание на эмоционально-оценочный компонент в речевой деятельности дошкольников, который имеет существенное значение для формирования лексического запаса у детей с задержкой психического развития. Обзор общей и специальной литературы по проблеме исследования речевой деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоции, оценка, речевая деятельность, эмоционально-оценочная лексика, коммуникативная деятельность, средства общения, задержка психического развития (ЗПР).

Eremenko O. Yu. Problem research language activities preschool children in general and literature

The paper reveals the concept of "speech activity." Highlights the different scientific approaches to the treatment of speech activity. Pays attention to the importance of emotional and evaluative component in the speech of preschool children, which is important for forming vocabulary in preschool children with mental retardation. Overview of general and special literature on the study of speech activities of preschool children.

Key words: emotions, evaluation, speech activity, emotional and evaluative vocabulary, communicative activity, means of broadcasting, mental retardation (MR).

УДК 373.2.016 : 811.161.2

Закірко Г. В.

**СЛОВНИКОВА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

Одним із основних завдань на початковому етапі навчання є формування вмінь правильного читання і розуміння прочитаного. Свідоме прочитання може бути забезпечено тоді, коли учень правильно читає слова і розуміє їх значення, уміє інтерпретувати текст, пояснювати художній задум письменника. Успіх свідомого аналізу художнього твору залежить, певним чином, від красномовності учня, тобто володіння ним певним словниковим запасом, щоб повніше висловлювати власні думки. Шляхом читання текстів підручників відбувається засвоєння, уточнення й активізація словникового запасу школярів, розвиток умінь усного, комунікативного мовлення.

Значення словникової роботи з учнями початкової школи важко переоцінити, адже саме в цей період спостерігається інтенсивне накопичення слів (А. М. Гольдберг, Л. О. Кутенко), яке пов'язане з розширенням сфери діяльності дітей (навчання, участь у шкільних заходах, гуртках та ін.).

На збагачення словника учнів істотно впливає лексика підручників, дидактичних матеріалів, дитячих книжок і періодики, мовлення вчителя, однак, як зазначають учені (М. Р. Львов, М. Т. Баранов, Н. П. Кононікін, Г. М. Іваницька, Є. М. Катанова, Л. О. Кутенко), засвоєння слів дітьми відбувається ефективно лише в процесі цілеспрямовано організованої і систематичної словникової роботи, яку веде вчитель.

Метою цієї статті є аналіз методів і прийомів роботи над збагаченням словникового запасу молодших школярів як первинного етапу літературно-дослідницької роботи на уроках читання.

„Словникова робота – це не епізод в роботі вчителя, а систематична, добре організована, педагогічно доцільно побудована робота, зв'язана зі всіма розділами курсу мови”, – писав відомий вчений-методист А. В. Текучев [2, с. 47].

Теоретичних відомостей з лексики учні початкових класів не одержують (це програмовий матеріал наступних класів), а словник збагачують практичними вправами у зв'язку з засвоєнням знань за програмою 1–4 класів. Тому словникова робота має пов'язуватися з усією системою навчання дітей у школі. Розрізняють пасивний та активний словники. Активний – це слова, які учень вживає у мовленні, пасивний – слова, значення яких дитина розуміє, але не використовує [3, с. 18].

Учитель має сприяти тому, щоб вихованці за допомогою різних вправ з читання переводили слова з пасивного до активного словника.

Основними джерелами збагачення його є підручники, книжки для позакласного читання, навчальні посібники, газети, журнали, кіно, театр, телебачення, радіо, екскурсії, спостереження за навколишнім світом, мова батьків, учителя, близьких, в оточенні яких перебувають діти.

Учитель повинен допомогти розібратись у значенні цих слів, перевести їх до активного словника учнів [1, с. 34].

Важливу роль у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому їй повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатою, змістовною, різноманітною за своїм словниковим складом. Таким чином, мова вчителя – важливе джерело збагачення словника учня початкових класів.

На уроках читання діти ознайомлюються і з деякими не літературними, діалектними чи жаргонними словами. Тому треба боротися з тим, щоб діти не засвоювали жаргонних слів, переконливо доводити їм, що цим псується, засмічується мова [6, с. 16].

Обмежений словниковий запас учнів молодшого шкільного віку вимагає систематичної і цілеспрямованої роботи із збагачення, уточнення і активізації слів.

У сучасних дослідженнях методистів збагачення словникового запасу учнів розглядається у зв'язку з роботою над розвитком мовлення. У цьому плані важливим є упорядкування словникової роботи, виділення основних її напрямків і їх обґрунтування, керівництво процесом збагачення словникового запасу школяра. Учені підкреслюють необхідність роботи зі всіма аспектами слова: значення, вимова, уживання в мовленні та пропонують напрями роботи зі словом за чотирма основними аспектами:

1. Збагачення словника, тобто засвоєння нових, раніше невідомих учнями слів, а також нових значень тих слів, які вони вже мали в своєму словниковому запасі.

2. Уточнення словника, яке, за їхніми словами, може бути визначене як словниково-стилістична робота, як розвиток гнучкості словника, його точності й виразності.

3. Актуалізація словника, тобто перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного словника в активний, коли засвоєнні слова включаються учнями в словосполучення і речення в процесі переказу прочитаного, розповіді, бесіди та ін.

4. Вилучення не літературних слів, перенесення їх із активного словника в пасивний. Маються на увазі слова діалектні, просторічні, жаргонні, які діти засвоюють під впливом мовного середовища [8, с. 52].

Названі напрями роботи зі словом постійно взаємодіють.

Особливе значення для розвитку мови має перехід учнів 3–4 класів до літературного читання. Після пояснювального читання в 1–2 класах, метою якого є насамперед удосконалення техніки читання і розширення кругозору, діти переходять до ознайомлення з книгою як літературним художнім твором [4, с. 12]. До цього вони готуються і на уроках позакласного читання, коли, слухаючи художній твір (повість, вірші), ознайомлюються з багатством і красою рідної мови й мовлення.

Аналіз лексики текстів підручника „Українська мова. Читання і розвиток мовлення” 3 класу з російською мовою навчання показує, що майже в кожному з них зустрічаються слова, значення яких учням невідоме або малозрозуміле. Так, у перших же текстах вказаного і, отже, вимагає пояснення: вервечки, бильця, льолька, частувати та інші [9, с. 4–25].

На жаль, вчителі здебільшого обмежуються поясненням нових слів і недостатньо працюють над активізацією їх у мовленні. Найбільш поширеними вправами, спрямованими на активізацію словникового запасу учнів, практикують уведення слова в словосполучення і речення, радше – відповіді на запитання з використанням нових слів, складання текстів із новими словами [5, с. 15].

З метою підвищення мовленнєвої культури особливу увагу необхідно приділяти вправам, спрямованим на збагачення активного словника дітей, а також формуванню у них навички вибирати із свого словникового запасу для висловлювання думки ті слова, які найбільше відповідають змісту висловлювання і роблять його правильним, влучним і виразним.

Підручниками передбачено вправи та завдання, які спонукають учнів до вживання вивчених слів у текстах.

У 3 класі на активізацію словникового запасу учнів спрямовані завдання:

- скласти текст-розповідь про близьку людину (батьків, товаришів та ін.);
- пояснити значення виразів (наприклад: піти світ за очі; як піде хліб по хаті, то вважай, на стіл проситься та ін.);
- пояснити в тексті образні вислови („Осінь матуся їсти несе” та ін.)
- описати берізку, звернувши увагу, як про це розказав автор;
- використати в розповіді образні вислови з прочитаних творів та ін. [9, с. 4–49].

Перш, ніж розпочати словникову роботу на уроці в зв'язку з читанням нового тексту, учитель аналізує лексичний склад тексту для виявлення: 1) які слова складні за значенням для учнів (використовуємо спеціальні способи семантизації); 2) розуміння яких слів треба уточнювати, щоб полегшити сприймання тексту; 3) тлумачення яких слів треба ввести, бо діти зовсім не знають їх. Після того вчитель складає словник для засвоєння і опрацьовує методику його ведення.

Словникова робота може проводитися на різних етапах опрацювання тексту:

- на етапі підготовки до вивчення новою тексту (пояснюємо те, що ускладнює сприймання змісту);
- на етапі повторення матеріалу (пізніший етап у вивченні тексту) – повторюються найбільш важкі слова (вживають у складі речення);
- під час первинного читання (уточнюємо розуміння деяких слів, з'ясовуємо їх значення);
- в аналізі фактичного змісту тексту (за ходом роботи).

Спостереження свідчать, що активізація словникового запасу учнів початкових класів має бути спеціально організована і проводитися зі всіма словами, які рекомендуються для активного засвоєння. Найбільш ефективній організації роботи з активізації слів сприяють використання завдань ігрового характеру [8, с. 54].

Крім вивчення української мови й формування навичок читання, школярі засвоюють математику, природознавство та інші навчальні предмети. Вони постійно займаються малюванням і співами, працею і фізкультурою. Кожний навчальний предмет має свій зміст і термінологію, засвоюючи яку учень збагачує словник і розширює розумовий кругозір. На будь-якому уроці вчитель має змогу спеціально розвивати мовлення учнів і збагачувати їхній словниковий запас.

Джерелами збагачення словникового запасу учнів на цьому етапі стають: довідники, навчальний процес, ілюстративний матеріал читанок та інших підручників, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує у ході розповідей та бесід з учнями [7, с. 9]. Вже протягом першого року навчання мовлення дітей на уроці здійснюється у межах досить широкого кола тематичних груп: школа і шкільне навчання

(назви шкільних приміщень, класне обладнання, навчальне приладдя – колективне та індивідуальне, види навчальної праці, елементи уроку й режиму навчального дня в цілому тощо); суспільно-політична лексика; лексика, пов'язана із суспільно корисною працею дорослих і дітей; види транспорту; рослини городу, саду, лісу; тварини – дикі і свійські; побутова лексика, пов'язана з ігровою діяльністю дітей тощо. А у подальшому збагачується та розширюється.

Існуючі форми і методи словарної роботи різнобічні й вибір їх визначається конкретними умовами: характером матеріалу, рівнем підготовленості класу, наявністю словників і довідкових посібників тощо.

Важливим є те, що дитячий словник збагачується не тільки кількісно, а й якісно. Під час уроків читання у ньому, зокрема, збільшується питома вага лексики, яка відображає суспільно-політичні відносини (Батьківщина, Вітчизна, держава, Україна, столиця України – Київ, рідна мова, український народ, великий український письменник, видатна українська поетеса та ін.). Статті для читання та художні ілюстрації ознайомлюють дітей з новими словами в галузі науки, техніки і культури, трудової діяльності людей міста й села, назвами рослин, тварин, предметів побуту. Поповнюється лексика, пов'язана з різноманітною діяльністю самих дітей, як на уроках, так і з позаурочний час. Особливе значення в цій діяльності належить дитячій книзі.

Ступінь засвоєння значень слів визначається вмінням учнів адекватно вживати їх у відповідних ситуаціях.

Виходячи з принципу зв'язку уроків читання з уроками мови, вчитель повинен працювати над всіма важкими словами, що зустрічаються в текстах підручника, так як вони можуть служити допоміжним дидактичним матеріалом і для уроків української мови.

Спостереження підтверджують ефективність продуманої і добре організованої словарної роботи. Вона сприяє розвитку мови і підвищенню орфографічної письменності учнів.

Таким чином, в умовах навчання української мови у школах з російською мовою викладання методика роботи над засвоєнням слів української мови має визначатися типологією лексики, організовуватися і проводитися з урахуванням кожного типу слів. Сутність подальших досліджень шляхів збагачення словникового запасу полягає в можливості розробки цілісної системи вправ і завдань, які націлені на розвиток у дитини відчуття слова, його влучності, доцільності.

Література

1. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / Бадер В. І. // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 31–36.
2. Бобровская Г. В. Активизация словаря младшего школьника / Г. В. Бобровская // Начальная школа. – 2003. – №4. – С. 47–51.
3. Бутузова И. Д. Лексическая работа на уроках чтения / И. Д. Бутузова //

Начальная школа. – 1992. – № 2. – С. 14–19. 4. **Вашуленко М. С., Скрипченко Н. Ф.** Работа з дитячою книжкою./ Вашуленко М. С., Скрипченко Н. Ф. – К. : Рад. школа, 1982. – 240 с. 5. **Деминода Н. И.** Словарная работа на уроках чтения Н. И. Деминода // Начальная школа. – 1981. – № 5. – С. 15–17. 6. **Левченко Г. Г.** Формування звуковимови в умовах місцевого говору / Г. Г. Левченко // Поч. школа. – 1994. – № 4. – С. 16–17. 7. **Приступа Г. Н.** и др. Словарно-орфографическая работа на уроках чтения / Приступа Г. Н. // Начальная школа. – 1996. – № 5. – С. 9–15. 8. **Присяжнюк Н.** Особливості роботи над збагаченням словникового запасу учнів на уроках українського читання у школах з російською мовою викладання / Присяжнюк Н //Українська мова у школах національних меншин. – 2007. – № 7-8. – С. 51–54. 9. **Хорошковська О. Н, Охота Г. І.** Українська мова. Читання і розвиток мовлення : підруч. для 3 кл. – К. : Промінь, 2003. – 160 с.

Закірко Г.В. Словникова робота на уроках українського читання в школах з російською мовою навчання

У цій статті визначається значення та специфіка словникової роботи як однієї з ключових напрямів розвитку мови школярів, подається аналіз можливостей словникової роботи в освітньому процесі як от словникова робота. У тексті дослідження проаналізовано наукові студії з даного питання, зміст шкільних підручників щодо запропонованого питання, дібрано вправи, спрямовані на розвиток і збагачення словникового запасу учнів початкової школи. Стаття вміщує висновки щодо доцільності безперервного процесу збагачення словникового запасу учня як первинного етапу літературно-дослідницької роботи над художнім текстом.

Ключові слова: словникова робота, навчальний процес, літературно-дослідна робота, словниковий запас.

Закирко А.В. Словарная работа на уроках украинского чтения в школах с русским языком обучения

В этой статье определяется значение и специфика словарной работы как одного из ключевых направлений развития языка школьников, подается анализ возможностей словарной работы в образовательном процессе. В тексте исследования проанализированы научные студии по данному вопросу, содержание школьных учебников относительно предложенного вопроса, подобраны упражнения, направленные на развитие и обогащение словарного запаса учеников начальной школы. Статья содержит выводы относительно необходимости непрерывности процесса обогащения словарного запаса ученика как первичного этапа литературно-исследовательской работы над художественным текстом.

Ключевые слова: словарная работа, учебный процесс, литературно-исследовательская работа, словарный запас.

Zakirko A.V. Dictionary work on the lessons of the Ukrainian reading in schools with Russian of studies

In this article, we determine the value and specificity of the dictionary as one of the key areas of the language school, served the analysis capabilities of the dictionary in the educational process. In the text of the study analyzed the research studio on the matter, the content of school textbooks on the proposed issue, selected exercises designed to develop and enrich the vocabulary of elementary school students. The article presents the findings on the need for continuity in the vocabulary enrichment student yak primary stage of literary research on the artistic text.

Key words: dictionary work, the learning process, literary research, vocabulary.

УДК 7+372.87

Карєва О. С., Рясна Х. С.

МИСТЕЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ, РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) зазначено, що у процесі навчання молодші школярі повинні оволодіти ключовими компетентностями, до сукупності яких належить мистецька компетентність як необхідна складова духовно збагаченої творчої особистості.

Формування мистецької компетентності учнів вимагає особливої уваги. Це зумовлено проблемою „переходу” дошкільника від ігрової до навчальної діяльності. Прагнення особистості у творчості виникає вже у дошкільному віці. Коли дитина у процесі гри самостійно або за допомогою дорослої людини пізнає світ, вона намагається відтворити побачені образи та почуті звуки через художню та музичну діяльність. Діти із задоволенням, залучаються до елементів мистецької діяльності: почута пісня одразу викликає потребу у ритмічних рухах та намаганні співати; яскраві зображення, природні явища та об’єкти оточуючої дійсності стимулюють дитину до малювання, ліплення, конструювання з будь-яких матеріалів у будь-який час. Проте, у молодшому шкільному віці (6 – 7 років) ставлення дитини до мистецтва дещо змінюється. Інколи спостерігається індиферентне ставлення до уроків „Образотворче мистецтво”, „Музичне мистецтво” та творчості взагалі. Проблема залучення молодшого школяра до мистецької навчальної діяльності, як правило, пов’язана з необхідністю оволодіння учнем великим обсягом інформації, виконанням обов’язкових практичних завдань різного рівня складності та, особливо, аналізом і оцінюванням творчості дитини. Отже, діяльність, яка здійснюється особистістю у дошкільному віці через внутрішні потреби та прагнення (творчі дій з малювання, співу, танцю) і слугує засобом розвитку її здібностей та талантів, – у молодшому шкільному віці ідентифікується як різновид необхідної

навчальної діяльності, результати якої (сформована мистецька компетентність) виступають показником обізнаності людини у мистецькому просторі сьогодення. Саме тому детального розгляду вимагає мистецька компетентність як особистісне утворення молодшого школяра у початковій школі.

Дослідженню компетентності особистості, в тому числі і молодшого шкільного віку, її сутності та процесу формування присвячено численні наукові праці представників наукової теорії і практики (Н. Бібік, В. Бондар, В. Краєвський, В. Маслов, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Овчарук, І. Підласий, О. Пометун, О. Рудницька, О. Савченко, А. Тряпичина, А. Хуторський та ін.).

Так, дослідники Л. Масол та Н. Миропольська вивчали компетентність молодших школярів в аспекті шкільної мистецької освіти. О. Рудницька в контексті мистецької педагогіки розглядала особливості формування обізнаності дітей різних вікових періодів в галузі „Мистецтво” у процесі оволодіння ними змістом навчальних дисциплін „Образотворчого мистецтва” та „Музичного мистецтва”.

Теоретичний аналіз праць науковців надав можливість констатувати, що на сьогодні найменш розробленою є сфера компетентностей у галузі мистецької шкільної початкової освіти. Також ми зіткнулися з протиріччям (яке виникає в практичній площині цієї проблеми) між наявним рівнем знань, умінь та навичок молодших школярів з музичного, образотворчого та театрального мистецтва й постійним підвищенням вимог до мистецької компетентності особистості молодшого школяра. Проблема подолання зазначеного протиріччя в умовах оновленого змісту освіти початкової школи дійсно є актуальною, проте спеціальних наукових досліджень у цьому напрямі не проводилося.

З огляду на вказане протиріччя, метою нашого дослідження постало визначення сутності, структури, критеріїв та рівнів сформованості мистецької компетентності як особистісного утворення молодшого школяра.

Спершу пропонуємо визначитись з поняттям „мистецтво” та впливом мистецтва на формування особистості молодшого школяра. Так, в довідковій літературі „мистецтво” трактується як форма суспільної свідомості, відображення реальної дійсності за допомогою художньо-образних повідомлень, які викликають ідейно-емоційне, естетичне ставлення до явищ світу; важлива частина змісту виховання як суспільного явища [1, с. 222]. До провідної функції мистецтва належить художнє пізнання світу, формування естетичного відношення до життя, творчого потенціалу та загального розвитку людини, а також сприяння громадянському та духовно-моральному становленню особистості (там само).

Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний формувати не просто людину розумну, а людину духовну (Л. Масол).

Різні види мистецтва (особливо у їх комплексному поєднанні) здійснюють вагомий вплив на розвиток та формування особистості молодшого школяра.

Так, образотворче мистецтво спрямовано на формування цілісного бачення світу, поетичного сприйняття навколишньої дійсності. Практична робота з матеріалами образотворчого мистецтва вимагає активності, творчого характеру діяльності. Виховання кольором у процесі занять живописом, художньою працею допомагає створити свій естетичний виразний мікросвіт.

Музичне мистецтво у початковій школі формує інтерес і любов до музики, сенсорну культуру. Музика здатна залучити „музичне” в усі сфери діяльності, виховати здатність, за словами О. Лосєва, „музично жити”, що значить перетворитися в тремтячий звук, летіти з його швидкістю і завмирати в туманах і хмарах нескінченності. Музичне спілкування в цьому віці, колективна музична діяльність допомагає „злити багато сердець в одне сильне, що почуває, серце” (К. Ушинський). Залучення молодших школярів до театрального та хореографічного мистецтва, імпровізація в навчально-виховному процесі дозволяють зберігати емоційність і безпосередність дитячого сприйняття, розвивати творчі здібності, комунікативну сферу учнів.

Отже, оволодіння людиною, в тому числі і молодшого шкільного віку, мистецтвом, тобто формування досвідченості, обізнаності, компетентності в галузі „Мистецтво” виступає важливим фактором громадянського та духовно-морального становлення особистості сучасного представника нашого суспільства, здатного до світосприймання та світовідчуття.

Визначимось з сутністю (сміслом, значеннями) мистецької компетентності. Виходячи з ієрархії компетентностей, що подається в Державному стандарті початкової загальної освіти, мистецька компетентність ідентифікується як міжпредметна та є результатом інтеграції сукупності предметних компетентностей особистості в галузі „Мистецтво”, а саме: музичних, образотворчих, хореографічних, театральних, екранних. Сутність мистецької компетентності також розкривається через її структуру. Зупинимось на цьому більш детально. До складових мистецької компетентності, як інтегративної якості особистості молодшого школяра ми відносимо відповідні традиційній структурі компетентності компоненти, а саме: ціннісне ставлення до діяльності в конкретній галузі (мотиваційно-ціннісний компонент); система знань (когнітивний компонент); досвід, що є результатом утвореної сукупності практичних умінь та навичок, регулярного усвідомленого виконання дій в цій галузі (процесуально-діяльнісний компонент).

Уважаємо за необхідне констатувати, що кожному з компонентів компетентності як особистісної якості молодшого школяра відповідають певні параметри. Визначимо критерії та показники необхідні для діагностики сформованості мистецької компетентності молодшого школяра.

Як відомо з науково-довідкових джерел, критерій – це ознака, на підставі якої відбувається оцінка будь-чого; мірило; умовна приблизна мірка, що дозволяє здійснити вимірювання об'єкта й на підставі цього дати йому оцінку [1, с. 271].

Критеріями сформованості мистецької компетентності молодшого школяра відповідно до її структурних компонентів нами було виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний та процесуально-діяльнісний критерії. Кожен із зазначених критеріїв характеризується ознаками, на підставі яких здійснюється оцінка ступеня сформованості мистецької компетентності молодшого школяра. Розглянемо компоненти та їх ознаки.

Мотиваційно-ціннісний компонент мистецької компетентності визначає ставлення учня до мистецтва. Сформованість внутрішньої мотивації спонукає молодших школярів до ціннісного особистісно-сислового ставлення до мистецтва, усвідомленого та вмотивованого оволодіння різними видами діяльності для розкриття власного творчого потенціалу, талантів, здібностей в галузі мистецтва. Ознакою мотиваційно-ціннісного критерію сформованості мистецької компетентності виступає стійка позитивна мотивація до мистецької діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент компетентності утворює основу для реалізації інших її структурних компонентів.

Когнітивний компонент мистецької компетентності визначає рівень знань молодшого школяра, необхідний для оволодіння різними видами мистецтва. Ознакою когнітивного критерію компетентності є сформованість у молодшого школяра когнітивного утворення, що включає інтегрований зміст про різні види мистецтва і є достатнім для виконання творчих дій в галузі мистецтва. Показником сформованості виступає система знань про: виражальні засоби музики, її значення у житті людей, культурному середовищі; особливості виражальних засобів образотворчого мистецтва, його значення у житті людей, культурному середовищі; виражальні засоби мистецтва танцю, театру, кіно.

Процесуально-діяльнісний компонент мистецької компетентності визначає здатність молодшого школяра до здійснення творчої діяльності в різних видах мистецтва. Ознакою процесуально-діяльнісного критерію компетентності виступає досвід діяльності молодшого школяра в різних видах мистецтва. Показником сформованості процесуально-діяльнісного компоненту постає комплекс умінь та навичок, що включає уміння інтерпретувати зміст музичних творів (засобами слова, малюнка, пластики); висловлювати естетичне ставлення до них; втілювати свої почуття та думки у практичній музичній діяльності; уміння застосовувати найпростіші поняття і терміни у процесі аналізу-інтерпретації та оцінювання музики; вокально-хорові навички відповідно до правил співу; уміння інтерпретувати зміст творів образотворчого мистецтва, висловлювати естетичне ставлення до них, втілювати власні почуття та думки у практичній художній діяльності; уміння застосовувати найпростіші поняття і терміни у процесі аналізу-

інтерпретації та оцінювання художніх творів, основні виражальні засоби образотворчого мистецтва, специфічні інструменти, матеріали, художні техніки у практичній діяльності; уміння висловлювати естетичне ставлення до синтетичних мистецтв; уміння застосовувати у спілкуванні найпростіші поняття і терміни щодо синтетичних мистецтв.

Отже, ми виокремили компоненти мистецької компетентності молодшого школяра, їх ознаки та показники сформованості. Подана характеристика структурних компонентів, критеріїв та показників мистецької компетентності молодшого школяра створила можливість для формулювання робочого визначення цього поняття. Мистецька компетентність молодшого школяра розглядається нами як особистісне утворення, що формується під час опанування учнем різними видами мистецтва, та виявляється в його здатності сприймати мистецтво як засіб розкриття творчого потенціалу, талантів, здібностей, і ґрунтується на володінні молодшим школярем сукупністю інтегрованих знань про різні види мистецтва, сформованості комплексу вмінь та навичок застосовувати теоретичні знання в конкретній діяльності на стійкій внутрішній мотивації до виконання творчих дій, набутті досвіду в галузі мистецтва.

Конкретизуємо якісні характеристики рівнів мистецької компетентності, які відбивають сукупність проявів показників за кожним критерієм досліджуваного явища. Поняття „рівень” відображає діалектичний характер процесу розвитку певної якості. Спираючись на наукові положення щодо компетентності, урахувуючи досвід роботи вчителів початкових класів та спостереження за навчальною діяльністю молодших школярів, нами було виділено такі узагальнені рівні сформованості компетентності молодшого школяра, як: високий, достатній та низький. Розглянемо їх більш детально.

Так, високий рівень сформованості мистецької компетентності характеризується: посиленням інтересом учня до різних видів мистецтва, стійкою внутрішньою мотивацією особистості до здійснення творчих дій, до оволодіння сукупністю уявлень про мистецтво; інтегрованою системою знань в галузі мистецтва; комплексом умінь та навичок усвідомлених дій в різних видах мистецтва, досвідом мистецької діяльності. Достатній рівень сформованості мистецької компетентності молодшого школяра відзначається: наявністю інтересу до різних видів мистецтва, достатніми знаннями в галузі мистецтва, уміннями та навичками дій в різних видах мистецтва. Низький рівень сформованості мистецької компетентності молодшого школяра характеризується: відсутністю інтересу до різних видів мистецтва, достатньо слабкими знаннями в галузі мистецтва, неусвідомленими (відтворюючими) діями в різних видах мистецтва.

Таким чином, нами було розглянуто сутність та структуру мистецької компетентності молодшого школяра, визначено критерії, показники та рівні сформованості зазначеного особистісного утворення. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку орієнтовані на дослідження методичних особливостей формування мистецької компетентності молодших школярів у навчальній діяльності.

Література

1. **Педагогіка** : большая современная энциклопедия / сост. Е. Рапацевич. – Минск : Совр. слово, 2005. 2. **Масол Л.** Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 1. – С. 2–5. 3. **Миропольська Н.** Виміри сформованості художньої культури школярів / Н. Миропольська // Мистецтво і освіта. – 2001. – № 3. – С. 20–23. 4. **Рудницька О. П.** Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн., 2005. – 360 с. 5. **Савченко О.** Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти / О. Савченко // Освіта України. – 2006. – № 62–63. – С. 4.

Карєва О. С., Рясна Х. С. Мистецька компетентність молодшого школяра: сутність, структура, критерії, рівні сформованості

У статті розглядається сутність мистецької компетентності як особистісного утворення молодшого школяра. Визначено структурні компоненти мистецької компетентності, критерії та рівні сформованості.

Ключові слова: молодший школяр, мистецька компетентність, компоненти, критерії, рівні сформованості.

Карєва О. С., Рясная К. С. Художественная компетентность младшего школьника: сущность, структура, критерии, уровни сформированности

В статье рассматривается сущность художественной компетентности как личностного образования младшего школьника. Определены структурные компоненты художественной компетентности, критерии и уровни сформированности.

Ключевые слова: младший школьник, художественная компетентность, компоненты, критерии, уровни сформированности.

Kareva O.S. Ryasnaya H.S. Art junior schoolchildren competence: the nature, structure, criteria and levels of development

In the article the essence of artistic competence as personal education of younger pupils. The structural components of artistic competence, criteria and levels of development.

Key words: junior schoolchildren, artistic competence, components, criteria and levels of development.

Каркачова О. В.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У наш час проблема формування комунікативної поведінки набула актуальності. Актуальність статті визначається концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Закону України „Про дошкільну освіту”, Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, Базової програми розвитку дошкільників „Я у світі”, у яких проголошено стратегічні завдання щодо соціалізації дитини дошкільного віку. Відтак, неодмінним компонентом системи національної дошкільної освіти має бути формування соціально-психологічних настанов та активної комунікативної позиції дошкільняти до оточення [4].

Деякі аспекти формування комунікативної поведінки висвітлені сучасними дослідниками, а саме: психологічне підґрунтя формування комунікативної поведінки дошкільника (Л. Виготський., А. Запорожець, М. Лісіна, Т. Репіна, Е. Суботський, С. Якобсон), методичні основи формування комунікативної поведінки дошкільнят (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій) [1, с. 23-26]. Проте питання засобів формування комунікативної поведінки висвітлені частково: розроблено серію занять з формування комунікативної компетентності дитини старшого дошкільного віку (Н. Гавриш, К. Крутій) [1, с. 35-78], розроблені сеанси психогімнастики (О. Варомєєва). Таким чином, вважаємо пошук засобів формування комунікативної поведінки дітей дошкільного віку перспективним напрямком дослідження.

Аналіз літератури з цієї проблеми, дозволив зробити висновки про те, що ефективним засобом формування комунікативної поведінки є тренінг. Саме під час тренінгу дошкільник має можливість відпрацьовувати моделі комунікативної поведінки. Практика свідчить, що цей засіб позитивно впливає на формування відношень у дитячому колективі, але вихователі майже не застосовують цей метод під час навчально-виховного процесу. Слід зазначити, що й у науково-методичній літературі цей метод висвітлено недостатньо.

Теоретичні засади дослідження склали психолого-педагогічні концепції особистісно-зорієнтованої освіти (І. Бех, І. Якиманська); діяльнісного підходу до організації навчання (П. Гальперін, С. Гончаренко, В. Давидов, Б. Ельконін).

Сьогодні життя потребує особистість, яка виявляє бажання спілкуватися. Тому, основне завдання сучасного вихователя – формування особистості яка здатна взаємодіяти з оточенням.

Комунікативна поведінка (від лат. *communicatio* – „зв’язок, спілкування”) – це наявність навичок передачі та сприйняття інформації, спілкування, встановлення контактів між живими організмами,

породжених потребою спільної діяльності, що включає також обмін інформацією, обопільне сприйняття, спроби впливати один на одного [3].

Таким чином, дитина, опинившись у будь-якій ситуації спілкування з дорослими або однолітками (в дитячому садку, на вулиці, в транспорті, лікарні, у дворі), повинна розуміти зовнішні ознаки ситуації і за якими правилами в ній потрібно діяти. Малюк не знає, як треба реагувати: битися чи поступитися, образитися чи розсміятися, пожаліти чи відійти в бік. Адже в багатьох випадках тільки у трирічному віці, вступаючи до дошкільного навчального закладу, він починає знайомитися з нормами і правилами побудови стосунків з однолітками і чужими дорослими. А разом з тим перший досвід стосунків з ровесниками є визначальним щодо характеру подальшого ставлення людини до себе, до інших, і світу в цілому. Негатив по відношенню до інших може мати віддалені наслідки. Саме тому соціалізація є важливою умовою гармонійного розвитку дитини, але цей процес потребує участі іншої людини – бажано, дорослої, з досвідом, навичками, позитивним мисленням і тактовністю. Через комунікацію, у тому числі й з батьками, з вихователем, відбувається розвиток свідомості та вищих психічних функцій дитини.

Аби забезпечити суспільство у подальшому від небажаних конфліктів та протистоянь, дошкільний навчальний заклад змушений сьогодні не лише виконувати своє пряме призначення, а й компенсувати брак уваги до дитини у сім'ї, надолужити те, що недодали їй у родині, розвиваючи її комунікативні здібності та навички.

Звичайно в основі комунікативної поведінки полягає спілкування.

За засобами, які використовуються під час спілкування, спілкування може бути: вербальним – мовлення, значення та зміст слів; невербальним – міміка, жестикуляція, візуальний контакт, проксемика, кінесика [5, с. 65–87].

За формами комунікаційної дії це може бути: наслідування, діалог, керування.

Усі ці форми мають місце у ДНЗ: дитина наслідує інших (дорослих і однолітків), вступає в діалоги з оточуючими, намагається керувати ними та стає об'єктом такого впливу [7, с. 184–190].

Розрізняють такі сторони спілкування:

– комунікативна (комунікація у вузькому розумінні) полягає в обміні інформацією між індивідами, які спілкуються;

– інтерактивна – полягає в організації взаємодії між тими, хто спілкується (обмін діями);

– перцептивна – процес сприйняття і пізнання один одного партнерами по спілкуванню і досягнення на цій основі взаєморозуміння.

Межі між цими формами доволі умовні [6, с. 65–85].

На основі викладеного вище, маємо зазначити, що спілкування – складний процес, який потребує певних навичок, і людина набуває їх протягом всього життя. Найбільш сенситивним у цьому плані є період

дошкільного дитинства. Отже, розглянемо особливості комунікативності дітей дошкільного віку.

Дитина цього віку „входить у суспільство”. Їй до вподоби грати з іншими дітьми, вона навчається дотримуватися правил і ділитися, віддає перевагу рухливим іграм, у тому числі і рольовим – просто сидіти і навчатися у дорослих їй нецікаво. Виникає здатність до аналізу. Дитина прагне пізнавати світ і втілювати свої думки у словах. І якщо трирічна дитина ставить запитання лише для того, щоб поговорити з дорослими, то п’яти-шестирічну дитину цікавить саме відповідь. Приблизно в 5 років дитина досягає 50% свого інтелектуального рівня (у 8 років – 80%). Якщо мала дитина вимагає все і зараз, то в 4–5 років вона вже добре розуміє, що не все належить їй, що інколи треба й зачекати. Водночас дитина починає усвідомлювати свою цінність і пишається своїми досягненнями [6, с. 260–269].

Сьогодні незамінним елементом системи навчання і розвитку в будь-якому навчальному закладі є комунікативний тренінг. За допомогою тренінгів вихователь має можливість відпрацьовувати моделі комунікативної поведінки з малюками. Тренінг – це насамперед навчання, що опирається на досвід дитини, а також допускає, що присутні на тренінгу малюки, крім отримання нової інформації, мають можливість відразу використовувати її на практиці, виробляючи нові навички. Це означає, що вся група є активною учасницею процесу навчання, тому дошкільнята можуть поділитися і обмінятися між собою своїми знаннями і проблемами, а також разом шукати оптимальне рішення. Перевага цього засобу в тому, що діти навчаються ефективніше у тих випадках, коли цінуються їхні власні знання і можливості, які полягають в основі нової інформації; можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері, без насильства і примусу; існує можливість вчитися, роблячи практичні дії [2, с. 354-367]. Активне спілкування під час тренінгу допомагає дитині виробити навички комунікативної поведінки.

Тренінгові заняття для дітей дошкільного віку має певну структуру: 1 етап – вступна частина; 2 етап – основна частина; 3 етап – емоційні розминки; 4 етап – заключна частина. Кожен етап містить в собі певні компоненти, а саме: *вступна частина*: привітання, особливе, яке налаштовує відразу на позитивні емоції; знайомство (похвала) – це також один із важливих психологічних прийомів; мотивація – важливий етап тренінгу, мета його сфокусувати увагу дітей на проблеми, викликати інтерес до обговорюваної теми. *Основна частина*: метод „Діалог”; метод „Коло ідей”; метод „Самооцінки” емоційні оцінки: емоційні розминки, психогімнастики; *заклучна частина*: рефлексія, малювання.

Аналізуючи літературу з даної проблеми, ми зробили висновок, що ефективним засобом формування комунікативної поведінки є тренінг, оскільки він сприяє вияву їхньої емоційності, розвитку уяви, творчості, вмінню діяти у колективі, взаємодіяти один з одним. Комунікативна

поведінка характеризуються рівнем соціалізації особистості, ставленням до норм і правил, прийнятих у суспільстві, соціальними зв'язками з людьми й соціальними інститутами, набутим соціальним статусом та прагненням до його підвищення у межах чинних законів і моральних традицій, джерелами і рівнем доходів і витрат тощо.

Тренінг здатен ефективно реалізувати великий спектр завдань з формування соціального здоров'я та комунікативної поведінки дошкільників, будучи водночас особистісно-орієнтованим методом виховання і взаємодії дорослого і дитини. Завдяки своєрідному і колоритному насиченню, тренінг можна використовувати у всіх формах роботи з дітьми, як груповий чи індивідуальний засіб впливу на поняття та уявлення дітей. Формування комунікативної поведінки дітей можливо і доцільно здійснювати за допомогою тренінгових вправ ігор та занять на розвиток комунікативних навичок.

Література

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : Підручник / А. Богуш, Н. Гавриш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с. : іл. **2. Винославська О. В.** Психологія. Навчальний посібник / Оксана Винославська. – К. : ІНК ОС 2005. – 632 с. **3. Гаврілушкіна О. В.** Проблеми комунікативної поведінки дошкільників / Ольга Гаврілушкіна. **4. Державна** національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”). Постанова Кабінету Міністрів України „Про Державну національну програму „Освіта” („Україна XXI століття”) № 896 від 3 листопада 1993 р. **5. Кононко О. Л.** Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). – К., 1998. – 456 с. **6. Павелків Р. В.** Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. Павелків, О. Цигипало. – К. : 2008. – 432 с. **7. Поніманська Т. І.** Дошкільна педагогіка : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Поніманська. – К. : „Академвидав”, 2004. – 456 с.

Каркачова О. В. Формування комунікативної поведінки у дітей дошкільного віку

У статті обґрунтовано необхідність формування комунікативної поведінки у дітей дошкільного віку. Аналіз літератури з даної проблеми, дозволив зробити висновки про те, що ефективним засобом формування комунікативної поведінки, незамінним елементом системи навчання і розвитку в будь-якому навчальному закладі є комунікативний тренінг. За допомогою тренінгів вихователь має можливість відпрацьовувати моделі комунікативної поведінки з малюками.

Ключові слова: комунікативна поведінка, комунікативний тренінг, спілкування.

Каркачова О. В. Формирование коммуникативного поведения у детей дошкольного возраста

В статье раскрывается необходимость формирования коммуникативного поведения у детей дошкольного возраста. Анализ литературы по данной проблеме, позволил сделать выводы о том, что эффективным средством формирования коммуникативного поведения, незаменимым элементом системы обучения и развития в учебном заведении есть коммуникативный тренинг. Используя тренинги воспитатель имеет возможность отрабатывать образцы коммуникативного поведения с малышами.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, коммуникативный тренинг, общение.

Karkachova O. V. Forming communicative behavior in children of preschool age

In the article a necessity is reasonable forming communicative behavior in children of preschool age. An analysis of literature is on issue allowed to draw conclusion that effective means forming communicative behavior in children of preschool age is communicative training. For helping training teacher may work models of communicative behavior.

Key words: communicative behavior, communicative training, communication.

УДК 373.2.015.31:305

Коваль О. Г.

**ЛІТЕРАТУРНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ҐЕНДЕРНІ РОЛІ
У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Актуальність дослідження визначається положенням Базового Компонента дошкільної освіти про спрямованість змісту дошкільної освіти на збереження дитячої субкультури, зорієнтованість на цінності та інтереси дитини, урахування її вікових можливостей. Дошкільний заклад відповідає за процес соціального розвитку особистості, постає посередником між вузьким родинним колом, з якого виходить малюк, і незнайомим світом, до якого він входить [1, с. 2–3].

Повноцінний розвиток особистості неможливий без усвідомлення людиною своєї ґендерної ролі. У зв'язку з цим набувають актуальності різні аспекти ґендерного виховання, починаючи вже з дошкільної ланки.

Зважаючи на те, що поняття „ґендер” є порівняно новим (був запропонований Робертом Столлером у 1968 р.), в історичному аспекті важливою є проблема статево-рольового виховання, яке висвітлювали класики педагогічної думки: Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, Й. Песталоці та

ін. Серед вітчизняних педагогів – К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. [2].

На сучасному етапі з'являється новий категоріальний апарат, що містить низку термінів із ключовим словом „гендер”. Проблему гендеру, гендерної поведінки досліджували Л. Арутюнова, Р. Столлер, М. Фуко, Ж. Лакан, Ж. Деріда, Г. Бендес, Г. Говорун, Л. Градусова, О. Кононко, С. Макаренко, М. Машовець, Г. Репіна, О. Шарган та ін. Розвідки цієї проблеми щодо дошкільного віку мають одиничний характер (О. Кудрявцева, Н. Ледовських, І. Євтушенко, Н. Татаринцева, О. Кікінежді, Л. Штильова).

Психологи П. Лебедько, М. Боришевський, О. Насонова, Т. Говорун, Ю. Аркін, М. Рибкіна, М. Рубінштейн стверджують, що саме старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування системи уявлень про гендерні ролі.

Казки завжди відігравали значну роль у духовному житті всіх народів, і зокрема у вихованні дітей. Саме казка, завдяки своїй образній мові, емоційній забарвленості може донести дитині життєві істини. Казки, їхній вплив на розвиток і формування особистості дитини досліджували З. Захарчук, П. Лебедько, І. Макеєва, Д. Соколова, В. Сухомлинський, В. Пропп, М. Чумаріна, Т. Тимечкіна та ін. [6].

Значний пласт у колі казок посідають авторські казки, дослідженням яких займалися О. Никифоров, Л. Овчинникова, В. Пропп, А. Аарне, М. Андреев, Л. Бараг, І. Березовський та інші.

Метою статті є характеристика літературної казки як засобу формування уявлень про гендерні ролі у старших дошкільників.

Кожний представник тієї чи іншої статі повинен виконувати свою статеву роль. Він має виконувати модель поведінки, яка характерна представникам певної статі. Статевими ролями, за визначенням Т. Гурлевої називають соціальні норми, які визначають те, чим повинні (чи не повинні) займатися чоловіки й жінки. А поведінку, яка реалізує ці нормативні сподівання чи орієнтована на них, називають статево-рольовою поведінкою [3, с. 2–27]. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо гендерні ролі як вид соціальних ролей, набір очікуваних зразків поведінки (або норм) у суспільстві для чоловіків і жінок.

Опанування особистістю гендерної ролі відбувається у процесі гендерної диференціації та ідентифікації. Гендерна диференціація – це сукупність генетичних, фізіологічних та психологічних ознак, на основі яких розрізняють чоловічу та жіночу стать. Це перша, найважливіша категорія, яку засвоює дитина [4].

Свою статеву належність дитина осмислює дуже рано, уже приблизно до трьох років. Відому роль у цьому відіграє постійне порівняння себе з однолітками. Дитина робить відкриття, що якщо руки, ноги, очі, ніс є в усіх, то щось є тільки у хлопчиків, а щось – тільки в дівчаток. Або дівчинка говорить про себе: „Я – дівчинка, тому що ношу платтячка й кіски”, а хлопчик говорить так: „Я – хлопчик, тому що я

ношу штанці, я сильний, як мій тато”. Тобто у три роки в дитини формується первинна гендерна ідентичність. Дівчатка намагаються наслідувати своїх мам: носять мамині туфлі на високих підборах, фарбують губи, грають у гру „доньки-матері”. Хлопчики наслідують батька: „читають” газету на дивані, показують свою силу або допомагають по господарству. У таких споконвічних іграх у „тата-мами”, „доньки-матері” – чітко розподілені ролі кожного із засвоєними дитиною уявленнями про норми чоловічої і жіночої поведінки. У 6-7 років у дітей уже сформована система гендерної ідентичності [5].

Спираючись на це, ми вважаємо, що саме старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування системи уявлень про гендерні ролі, усвідомлення дитиною цінності чоловіка та жінки. Вирішувати ці завдання можна в контексті гендерного виховання.

Гендерне виховання – це цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, хід діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі [5].

Період дошкільного дитинства – це той період, у процесі якого дорослі повинні зрозуміти дитину й допомогти їй розкрити ті унікальні можливості, які дані їй своєю статтю.

Т. Леонова дає визначення казки: „Казка – це епічний, найчастіше прозовий твір з установкою на вигадку, твір з фантастичним сюжетом, умовно-фантастичною образністю, стійкою сюжетно-композиційною структурою та орієнтованою на слухача формою розповіді”.

Психологічні дослідження довели, що саме емоційно-наочний, конкретно-чуттєвий тон казки може бути базою для розв’язання проблемного завдання, бо стан емоційної активації залучається до процесу розв’язання проблеми. А сама емоція (як явище правопівкульової активності) постає передуючим етапом розв’язання завдання, постаючи „паливом” для психофізіологічного „казана”, де логічне знання наявне у „згорнутому”, вигляді [6].

Літературна казка – авторський художній твір, в основі якого міститься захоплива вигадана історія, що об’єднує елементи дійсності та фантастики. Серед літературних казок є авторські казки, вигадані письменниками, і є такі, що створені на основі фольклору, тобто автори використовують запозичені сюжети та героїв [6]. Зважаючи на те, що дитина дошкільного віку є надзвичайно емоційно сприйнятливою, чутливою до виховних впливів, вважаємо, що літературна казка, завдяки своїм характеристикам, має великий виховний потенціал. Саме такі казки можуть допомогти дитині розібратися в тому, „що добре, а що погано”, тобто як слід, а як не варто поводитися хлопчикові чи дівчинці. Казки здатні певним чином програмувати стиль поведінки майбутніх чоловіка й жінки .

Безперечно, у наш час існує багато літературних казок, які позитивно сприяють гендерній соціалізації дитини з самого початку її життєвого шляху: „Попелюшка”, „Спляча красуня” Ш. Перро; „Принцеса на горошині”, „Снігова королева” Г. Андерсена.

Але не всі казки сприятимуть формуванню адекватної системи уявлень про гендерні ролі в дітей. Наведемо приклади поглядів психологів на зміст окремих літературних текстів, і зокрема, казок, знайомих нам із дитинства.

У книзі „Геть стереотипи!” А. Мішель описує результати дослідження, які проводилися на замовлення ЮНЕСКО в кількох країнах з різними економічними системами й рівнями розвитку. Автор приходить до висновку, що в більшості підручників дівчаткам пропонувалася лише одна модель ідентифікації (сім'я). Хлопчикам надавався значно ширший вибір, але при цьому їхня сімейна роль розглядається як периферійна, та що не має значення.

Концептуальні основи гендерної соціалізації хлопчиків і дівчаток розглядаються в працях Н. Пушкарьової „Гендерна асиметрія сучасної соціалізації й перспективи гендерної педагогіки” та „Сексизм у літературі для дітей і шляхи його уникнення”. Аналізуючи гендерні концепції в психології й соціології, учена формулює суспільні чинники, що впливають на різні шляхи засвоєння норм міжстатевої поведінки, серед них „традиції й культура певного суспільства”, „поведінка батьків та педагогів”. До значущих за силою впливу авторка відносить гендерні стереотипи в традиційних та авторських дитячих казках. Н. Пушкарьова робить висновок, що „у більшості вони „конструювали” сильного, домінуючого чоловіка й слабку, залежну, пасивну жінку”, сприяючи „відтворенню патріархальної свідомості”.

Наприклад, стереотип: „жінка – мати від природи”, а чоловік – батько не від природи? Підтвердженням цього є безліч прикладів, якими просто рясніє сучасна і класична література для дітей. Наприклад, маля постійно чує від своїх батьків чи вихователів: „Не плач, хлопчики не плачуть!” Так формуються найстійкіші стереотипи.

Існують казки, які викликають суперечливі судження. Так, проаналізувавши казки Ш. Перро „Червона Шапочка”, американський психоаналітик Е. Берн побачив у ній протиріччя, такі як: мати сама відправила дитину йти через ліс, у якому є вовки; зовнішній вигляд Червоної Шапочки (коротка спідниця, яскравий капелюх, голосні пісні, співаючи яких привернула увагу вовка); чому Бабусю Вовк з'їв одразу, а дівчинку – ні. Також Е. Берн вказує, що ця казка була створена автором тоді, коли у Франції було прийнято розповідати фривольні мініатюри молодим дівчатам. Саме тому в ній при всіх зусиллях редакторів завжди залишається відтінок сексуальності”.

Ю. Поринець вважає некоректним читати дітям ще одну казку Ш. Перро „Хлопчик-з-пальчик”, де з жорстокістю та цинізмом описується реакція доброї дружини Людоїда, коли вона бачить своїх

зарізаних дочок: „Перш за все вона втрачає свідомість, бо такою має бути поведінка жінок”. Також дослідниця звертає увагу на казку братів Грим „Попелюшка”, де мати, помираючи, казала доньці: „Миле моє дитятко, будь скромною та лагідною, та Господь тобі завжди допоможе, а я буду дивитися на тебе із неба та завжди буду поряд”. Фінал цієї історії наче написаний іншим автором, коли доля наказала злих сестер Попелюшки: „І коли весільний потяг відправився до церкви, сиділа старша сестра праворуч, а молодша ліворуч; ось виклювали голуби кожній з них по одному оку. А потім, коли повертались назад з церкви, сиділа старша ліворуч, а молодша праворуч; та виклювали голуби кожній з них ще по одному оку” [4].

Як довів аналіз літератури, не всі казки можуть позитивно вплинути на особистість дитини. Зміст окремих викликає суперечливі судження у психологів та педагогів, адже можуть сформувані в дітей спотворене уявлення про гендерні ролі. Уважаємо, що читання таких казок дітям вимагає коментарів та пояснень з боку дорослого. Тільки за цих умов така казка буде засобом формування „адекватних” уявлень про гендерні ролі.

У подальшому ми плануємо визначити та експериментально перевірити педагогічні умови формування у старших дошкільників уявлень про гендерні ролі засобами літературної казки.

Література

1. **Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. **Бендас Т. В.** Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2008. – 431 с. : ил. – (Сер. „Учебное пособие”).
3. **Савіна М. І.** Статеворольова ідентифікація дитини / М. І. Савіна // Соціальний працівник. – 2006. – № 23. – С. 2–27.
4. **Поринец Ю. Ю.** Книжки, которые читают наши дети, и книжки, которые им читать не следует / Ю. Ю. Поринец. – СПб. : Сатисъ, 2004. – 224 с.
5. **Кікінежді О.** Гендерне виховання змалку / О. Кікінежді // Дошк. виховання. – 2006. – № 2. – С. 3–6.
6. **Брандес В. М.** Казка як важливий чинник розвитку людства / В. М. Брандес, О. В. Вознюк, М. М. Забродський // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка – Житомир : Україніка наукова, 2010. – 408 с.

Коваль О. Г. Літературна казка як засіб формування уявлень про гендерні ролі у старших дошкільників

У статті визначено поняття „гендерні ролі”, „гендерне виховання” стосовно дітей дошкільного віку, схарактеризована літературна казка як засіб формування уявлень про гендерні ролі у старших дошкільників.

Ключові слова: гендерні ролі, гендерне виховання, літературна казка.

Коваль. О. Г. Литературная сказка как средство формирования представлений про гендерные роли у старших дошкольников

В статье определено понятие „гендерные роли”, „гендерное воспитание” относительно детей дошкольного возраста, охарактеризована литературная сказка как средство формирования представлений про гендерные роли у старших дошкольников.

Ключевые слова: гендерные роли, гендерное воспитание, литературная сказка.

Koval O. G. Literary fairy tale as a means of formation of representations about the gender roles of the senior preschool children

In article defined the concept of „gender”, „gender education” for children of pre-school age, characterized by the literary fairy tale as a means of formation of representations about the gender roles of the senior preschool children.

Key words: gender roles, gender education, literary fairy tale.

УДК 373. 2. 015.31: 688. 72

Клочко Н. Ю.

**УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ІГРАШКА
ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Проблема використання української народної іграшки як засобу виховання не є новою. Актуальність питання визначається концептуальними положеннями Базового компонента, де проголошено необхідність навчати дітей цінувати речі, вироблені руками рідних і передані в спадщину, поважати творців народної іграшки, прилучати дітей до культурних набутоків і творчої спадщини нації. У дітей необхідно сформувані вміння впізнавати народну іграшку, розуміти її призначення, роль, особливості використання. Добре, якщо дитина навчиться використовувати для розгортання ігрового сюжету власноруч виготовлені іграшки (змістова лінія „Світ гри”), матиме чітке уявлення про такі види образотворчого мистецтва, як живопис і скульптура, щиро милуватиметься витворами декоративне-ужиткового мистецтва. Слід навчити дитину не лише на елементарному рівні аналізувати твір мистецтва, а й виражати свої почуття через формотворення. Дитина має оволодіти технічними прийомами та методами виготовлення іграшки з опорою на знання її особливостей, розуміння виразності матеріалу, техніки (змістова лінія „Світ мистецтва”).

Як визначено в Коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, іграшка є засобом формування світосприймання. Дитина сприймає іграшку як образ предмета реального чи казкового світу, партнера, товариша. Розуміє її зовнішні особливості та інші

характеристики як втілення художньої, технічної та інших видів культур. Іграшка є складовою предметно-ігрового середовища та передумова розвитку гри. Дитина творчо застосовує образ іграшки у предметно-ігровому середовищі? використовує іграшку відповідно до призначення, змісту, класифікації, знає варіативні можливості використання різних іграшок, застосовує іграшку для відображення соціальних взаємин людей, розрізняє народну іграшку, знає її призначення, роль, використання. Свідомо використовує для розгортання сюжету іграшки-замінники та власноруч виготовлені іграшки. Одним із ефективних засобів формування творчої активності особистості дітей є різновид українського народного мистецтва – народна іграшка. Вона є відтворенням у тій чи іншій спрощеній, узагальненій та систематизованій формі предметів і явищ життя й діяльності суспільства.

Метою статті є аналіз виховного потенціалу української народної іграшки взагалі і, зокрема, стосовно дітей старшого дошкільного віку. Пошуком та визначенням місця іграшки в системі матеріальної та духовної культури суспільства займалися дослідники М. Киященко, О. Постнікова, Л. Столович, у праці яких із філософсько-культурологічних позицій розкривається позитивна роль іграшки в житті суспільства та її соціокультурні функції. Найбільш цінними для розуміння морфології, функціонування народної іграшки, її естетичної виразності є історико-мистецтвознавчі дослідження (М. Бартрам, А. Бакушинський, О. Бенуа, Б. Бутнік-Сіверський, Г. Блинов, В. Василенко, М. Грушевський, І. Дайн, Р. Захарчук-Чугай, Г. Локуцієвська, І. Макарова, О. Найдєн, М. Некрасова, Т. Перевезєнцева, О. Сокович, Д. Фіголь, С. Ханемен, М. Церетеллі та ін.), у яких виявлено генезис та основні етапи розвитку народної іграшки. У роботах зазначених авторів привертає увагу виділення художньої специфіки народної іграшки як особливого різновиду декоративно-ужиткового мистецтва, у якому виражено локальні, національні та загальнолюдські риси матеріальної і духовної культури.

Значний інтерес становлять погляди сучасних науковців на народну іграшку як засіб формування національної культури (О. Батухтіна, Н. Заглада, Л. Івахненко, С. Кулачківська, Т. Сакович, Є. Саявко, М. Стельмахович), моральних якостей (Н. Дзюбишина-Мельник), як засіб духовного відродження (Н. Буркіна, Л. Данішевська, Т. Пржегодська, Л. Смерж), трудового виховання (М. Гутнікова, Г. Довженко, Л. Орел) та естетичного виховання (А. Грибовська, М. Кириченко, Г. Лабунська, Ю. Максимов, І. Сидорук, Н. Халезова).

Іграшка для дитини – народна чи сучасна – то культурне знаряддя, з допомогою якого вона освоює величезний складний світ. Упродовж всього дитинства гра і народна іграшка займає найголовніше місце у житті дитини. В ранньому віці діти граються предметами, тобто вчать їх використовувати. Пізніше виникає творча гра, під час якої використовуються діалоги, де закріплюється мовний етикет,

виробляється певне ставлення до товаришів, одночасно проходить тренування пам'яті, коли діти заучують ті чи інші віршовані тексти. Перш за все, у своїй ігровій діяльності діти відображають те, що спостерігають у найближчому оточенні, у родинному колі.

У народі кажуть „Де гра, там і радість”. Велике розмаїття дитячих ігор притаманне календарним та обрядовим святкам. Споконвіку для таких ігор діти виготовляли іграшки власноруч, більшість з яких була у дусі народного мистецтва: із глини, дерева, овочів. У народі такі іграшки ще називали цяцькою, лялькою, цяцянкою, виграшкою або забавкою. Через іграшку дитині демонстрували сюжети із трудового життя (ковалі кують, господиня годує курей і т. ін.). Завдяки грі, а саме відтворенню елементів трудових дій, дитина навчалася працювати з різними матеріалами (шиття ляльок, створення хлопчиками знарядь для мисливського, риболовецького ремесла, різноманітне плетіння кошиків, різьблення візерунчастих „бурачків”, коробочок із берести тощо). У процесі такої ігрової діяльності у дітей виховувалась і повага до праці дорослих.

Як найсуттєвіший компонент дитячої гри народна іграшка відіграє важливу освітню, розвивальну, виховну, навіть організаційну роль. Використання народної іграшки у виховному процесі урізноманітнює ігрову діяльність дітей, збагачує, розширює сферу пізнання дитиною світу і свого народу, розвиває традиційні для національної, господарської, побутової культури навички. Крім того, дитина сприймає народну іграшку і як витвір мистецтва, що сприяє її естетичному розвитку.

Народна іграшка як вид народного мистецтва формувалася в період, коли інтереси дітей і дорослих були близькими один до одного, творчість тих та інших мала багато загальних рис, у психіці і світовідчутті існувала близькість. Іграшка була цікавою і дітям, і дорослим (фольклорна лялька прикріплювалася на тичину на будинку, збирала дорослих на свято тощо). У народній іграшці батьки віддають дитині свою любов і ласку, веселість і сміх, думки, знання й уміння. Через ляльку хтось зовсім близький та рідний, ласкавий говорить з дитиною правдиво, мудро. В цьому велика сила її впливу на дитину. Народна лялька є (при ретельному її вивченні) невичерпним джерелом мудрої і творчої народної педагогіки. Сила цієї народної любові до дитини говорить вустами бабусі и дідуся, котрі бавлять своїх онуків, тому завдання вихователів і батьків – сприяти органічному поєднанню в дитячій душі потягу до нового з потребою в одвічно рідному, традиційному засобом народної іграшки.

О. Найден також наголошував, що для дітей, які перебувають на межі між раннім і середнім віком, такі іграшки особливо потрібні, вони допомагають знаходити образні відповідники між реально-конкретним та умовно-узагальненим, осягати світ предметних реалій через пластично-доцільні та дотично-комфортні форми. Автор вважає, що іграшка містить

більше інформації, ніж будь-яка комп'ютерна гра [3]. Народна іграшка є спадщиною подібно до рідної мови, казки, пісні. Вони перевірені дитячою любов'ю до неї, дитячою грою. Вона несе в собі художню культуру народної творчості, розвиває самобутні риси естетики свого народу. Культура іграшки – важливий елемент загальної культури нації. Колись у колиску ліворуч клали ляльку для доньки, для хлопчика праворуч – сопілку. За старими повір'ями, то були символічні атрибути – обереги, які прийшли з часів язичництва і мали в собі магічну силу [3]. Українська народна іграшка вирізняється тематичною неоднорідністю та глибоким змістовим наповненням. Вона представлена розмаїттям матеріалів технічних і художніх способів опрацювання, багатством формальних, композиційно-орнаментальних, колористичних вирішень. Вона включає в себе декілька видів народного мистецтва, наприклад, вишивка, розпис, ткацтво.

Народ – тонкий психолог, який уміє бачити і розуміти потреби дитини з огляду на її сутність, зацікавлення і потреби. Народна педагогіка створила свої основні типи іграшок для кожного віку: брязкальця для дітей раннього віку (гучні, рухливі, з яскравим забарвленням); чудові каталки для малюків 2–4 років (ковзани, петрушки, вертушки та ін.). Коней та інших тварин поставили на колеса, щоб задовольнити потребу дитини у русі. Розмір іграшки для дітей цього віку повинен бути достатньо великим, адже малюк у грі з іграшкою – центральна діюча особа. Для більших за віком – набори більш складні за змістом (дерев'яні тварини, розбірні іграшки тощо).

С. Русова вважала, що навчання дітей із самого початку повинно бути збудовано на тому рідному ґрунті, на якому зростає дитина, щоб воно було міцно зв'язано з тими враженнями, що їх заклала в душу дитини рідна сім'я, рідна хата. Мають значення „цяцьки”, які будуть у руках дітей; вони ж поширюють перші спостереження дітей, розвивають пам'ять та зовнішні чуття [4].

А. Макаренко називав іграшку „матеріальною основою” гри, а відомий вчений Ю. Аркін говорив, що іграшка є „життєвим нервом” гри. Іграшка – річ, призначена дітям для гри. Як і гра, іграшка є важливим фактором психічного розвитку дитини, що забезпечує поступове здійснення нею всіх видів діяльності на більш високому рівні. Іграшки, котрі використовувалися як елемент гри, їх тематика і форми перебували в тісному взаємозв'язку з матеріальним життям суспільства, з розвитком його духовної культури, а також відображали еволюцію поглядів на виховання [4].

О. Найден говорив, що саме традиційна народна іграшка у своїх певних функціях, формах, пластиці, образних засадах містить у собі інформацію про початкові чинники людського предметно-духовного середовища. Дослідник підкреслює, що дитина нині має сприймати народну іграшку не як предмет побуту, об'єкт гри (хоч і таке сприйняття не шкідливе), а як твір мистецтва, який потребує вивчення, певного

аналізу, творчого наслідування, повторення. Таке ставлення до народної іграшки сприятиме її збереженню і духовному збагаченню дитини.

Народна іграшка є засобом формування світосприймання. Дитина сприймає її як образ предмета реального чи казкового світу, партнера, товариша; розуміє її зовнішні особливості та інші характеристики як втілення художньої, технічної та інших видів культур. Іграшка є складовою предметно-ігрового середовища та передумова розвитку гри. Дитина творчо застосовує образ народної іграшки у предметно-ігровому середовищі, відповідно до призначення, змісту, класифікації, використовує іграшку для відображення соціальних взаємин людей.

Доки існуватиме природна потреба дитини пізнавати світ, творчо і самостійно його осмислювати, доти буде народжуватися й народна іграшка. А на її естетичне оформлення, традиційне оздоблення засобами різьби, декоративного розпису, інкрустування впливатимуть на особливості світосприймання кожного наступного покоління. Своєю простотою й досконалістю, витонченістю форм, різноманітністю використаних природних матеріалів, образністю й естетичною довершеністю українська іграшка розвиває духовний світ дитини, пробуджує відчуття рідного коріння. Саме українська народна іграшка несе дітям цілком доступні знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя.

Зараз діти мають велику кількість дорогих сучасних іграшок. Вони яскраві, ефектні, але, як свідчать дослідження вчених, швидко набридають і рідко стають улюбленими – дитячій фантазії до них немає чого додати. Дослідники Н. Бердман, Е. Покровський, Л. Оршанський зазначали, що в народній іграшці немає надуманості. Але, народна іграшка в сім'ї, дитячому садку, різних гуртках повинна не витіснити сучасну іграшку, не замінювати її, а існувати поруч із нею, доповнювати її, давати дитині те, чого не здатна дати сучасна іграшка [3].

На сучасному етапі проблеми ознайомлення дошкільників з народною іграшкою приділяють свою увагу такі науковці, як А. Богущ, Н. Буркун, Г. Григоренко, Н. Дзюбина-Мельник, Г. Довженюк, Н. Лисенко, О. Найден, Т. Поніманська, М. Стельмахович та ін. Л. Сморгж стверджує, що зараз, не кожний з експонатів народного мистецтва зацікавить сучасних малюків, які звикли до яскравих іграшок, взірців справжньої техніки, електронних вікторин, комп'ютерних ігор, оригінальних конструкторів, трансформерів тощо. Аналіз теорії і практики дошкільного навчання та виховання показав, що існує нагальна потреба у розробці спеціальних методик ознайомлення дошкільників з українською народною іграшкою.

Таким чином, українська народна іграшка посідає важливе місце в системі формування світогляду дитини. Вона є засобом національного, естетичного, морального та трудового виховання дошкільників. В подальшому ми плануємо визначити та експериментально перевірити

педагогічні умови навчання старших дошкільників виготовлення української народної іграшки.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Бібліотечка журн. „Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с. **2. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с. **3. Найден О. С.** Українська народна іграшка: смислові та обрядові основи / О.С. Найден. – К. : Видавничий Дім „Стилос”, 2007. – 240 с. **4. Найден О.** Початкова семантика українських народних ляльок та перехід їх обрядових функцій в ігрові / О. Найден // Народна творчість та етнографія. – 1986. – № 1. – С. 13 – 15. **5. Пашкова Н.** Історичні витоки народної іграшки / Н. Пашкова // Розкажіть онуку. – 2001. – № 41. – С. 5.

Клочко Н. Ю. Українська народна іграшка як засіб виховання старших дошкільників

У статті схарактеризовано вихований потенціал української народної іграшки; розглянуто погляди педагогів на роль народної іграшки у формуванні особистості дитини; визначено місце народної та сучасної іграшок у процесі виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: українська народна іграшка, дитяча гра, виховання.

Клочко Н. Ю. Украинская народная игрушка как средство воспитания старших дошкольников

В статье охарактеризовано воспитательный потенциал украинской народной игрушки; рассмотрены взгляды педагогов на роль народной игрушки в формировании личности ребенка; определено место народной и современной игрушек в процессе воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: украинская народная игрушка, детская игра, воспитание.

Klochko N. Yu. Ukrainian people's toy as a means of education senior preschool children

The article describes the educational potential of the Ukrainian people's toys; analyzes the views of teachers on the role of folk toys in the formation of the personality of the child; the place of traditional and modern toys in the process of education of children of pre-school age.

Key words: the Ukrainian people's toy, children's game of education.

Котікова М. С.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРЕДМЕТНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Компетентнісний підхід як одна із найважливіших категорій нового Державного стандарту є одним із провідних напрямів оновлення освіти на сучасному етапі. В основі компетентнісного підходу лежать розвиток і формування ключових компетентностей учнів початкової ланки освіти.

Питання переосмислення системи сучасної освіти шляхом впровадження компетентнісного підходу у початкових класах є актуальним у сучасній педагогічній науці. Впровадження компетентностей у процес навчання бере свій початок у працях А. Андреева, І. Зимньої, О. Овчарук, Р. Пастушенка, О. Пометун, Дж. Равена, Г. Селевка, А. Хуторського та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Проаналізуємо сутність основних понять в психолого-педагогічних дослідженнях.

Так, О. Пометун під „компетентнісним підходом” розуміє спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, на думку автора, буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [9].

Компетентнісний підхід, як зазначає А. Андреев, на сучасному етапі переходить із стадії самовизначення в стадію самореалізації, коли заявлені ним загальні принципи і методологічні установи повинні підтвердити себе у різних прикладних розробках [1].

Зовсім з іншого боку компетентнісний підхід розуміє І. Фрумін. Учений трактує його як спробу дати відповідь на запитання, чому і як навчати. В освіті компетентнісний підхід реалізується як ключові компетентності, загальні предметні вміння, прикладні предметні вміння; життєві навички [12].

Н. Бібік характеризує компетентнісний підхід в освітньому процесі як переорієнтацію „з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі” і розгляд цього результату з погляду потреб суспільства, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого „Я” в професії, в соціальній структурі.

Компетентнісний підхід, як підкреслює С. Трубачева, зумовлює зміни у підходах до формування змісту підготовки, визначення переліку навчальних дисциплін і скорочення їх кількості у навчальних планах,

визначення компетентностей з кожного предмета і формування змісту кожного предмета та підбір необхідної для навчального процесу інформації [9].

Отже, компетентністний підхід – спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття „компетенції” та „компетентність”, які в педагогічній науці досить плідно розробляються і різнобічно розглядаються, проте не мають однозначного змісту і визначення.

Сучасні концепції розвитку особистості (Д. Ельконін, В. Кричевський, М. Поддяков та ін.), як показує аналіз проблеми, відображають різні підходи до формування компетентності дитини, здатної застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації. З цим безпосередньо пов'язане вміння та бажання вчитися, що є основою формування компетентності. Особистість, яка навчилася вчитися та набула для цього навичок, може легко адаптуватися, буде незалежною від технологічних змін [6].

Розглянемо психологічні підходи до визначення поняття „компетентність”. Так, Дж. Равен трактував компетентність як „специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії”. Бути компетентним, на думку вченого, значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня [14].

Компетентність у дослідженнях Ю. Татур є якістю, характеристикою особистості, що надає їй право вирішувати, висловлювати судження в певній області. Основою цієї якості є знання, досвід соціально-професійної діяльності людини. Тим самим автор підкреслює збиральний, інтегративний характер поняття „компетентність”.

З точки зору А. Маркової компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції [2].

В. Шадриков, зазначає, що „відмінності спостерігаються у розумінні компетентності як актуальної якості особистості або прихованих психологічних новоутворень; предметної наповнюваності компетенцій як системних новоутворень, якостей особи” [21].

Отже, загальним для переважної більшості трактувань компетенції є розуміння її як властивості або якості особистості, потенційної здатності особи справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особи, які взаємозв'язані між собою,

необхідних для здійснення якісної продуктивної діяльності і задані по відношенню до певного кола предметів і процесів.

В педагогічній науці компетентність була в центрі дослідження Л. Бондаря, В. Краєвського, О. Лебедева, А. Савенко, Л. Степашкіної та С. Шишов.

Л. Бондар розуміє компетентність як здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів [3].

В. Краєвський розмежовує терміни „компетентність” і „компетенція”, пояснюючи, що компетенція – у перекладі з латинської – це коло питань, щодо яких людина обізнана добре, пізнала їх і має досвід. Компетентність – це поєднання відповідних знань у визначеній галузі, здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній.

О. Лебедев визначає компетентність через „індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії” [8]. Зрозуміло, що основний акцент переноситься тут на професійну складову компетентності.

За визначенням Л. Степашкіної компетентність це – „інтегративний показник якостей особистості. Важливим компонентом є не сума отриманих знань та вмінь, а вміння спеціаліста мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та досвід” [4].

С. Шишов визначає компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. „Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навичок, бути компетентним не означає бути ученим чи освіченим”, наголошує він [15].

Як бачимо, більшість вчених у визначенні компетентності визначають її як інтеграцію, здатність до діяльності.

Близьким до нашого розуміння компетентності є визначення А. Савенко, який під компетентністю розуміє інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності.

Цінним для сучасних досліджень є науковий доробок російських вчених. Культурологічну концепцію змісту освіти з визначенням у ній ролі й місця ключових і предметних компетенцій та компетентностей розроблено В. Краєвським і А. Хуторським. Теоретичні та практичні питання реалізації математичних компетенцій досліджувалися М. Зуєвою, А. Тихоненко, Ю. Трофименком та ін.

Предметні компетенції формуються у процесі засвоєння учнями змісту навчального предмета, зокрема, математики. Тобто вони розглядаються як соціально закріплений результат навчання, репрезентований у Державному стандарті початкової загальної освіти (в частинах „Зміст освіти” і „Державні вимоги до навчальних досягнень учнів”), а також конкретизований у навчальних програмах (у графах

таблиць „Зміст навчального матеріалу” і „Державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів”).

Для визначення переліку предметних компетенцій, за А. Хуторським, потрібно виділити такі компоненти змісту освіти: об'єкти реальної дійсності; загальнокультурні знання про дійсність, яка вивчається; загальнонавчальні уміння і навички, способи діяльності [20]. Коротко схарактеризуємо кожен із компонентів у контексті навчання математики.

До структури предметної компетенції входить сукупність смислових орієнтацій щодо певного кола об'єктів реальності, необхідних для здійснення учнем особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності [7]. Незважаючи на дискусії про відношення математики до матеріальної дійсності, які тривають упродовж усієї історії цивілізації, заручимось авторитетною думкою М. Лобачевського: „немає жодної галузі математики, якою б абстрактною вона не була, котра коли-небудь не виявиться застосованою до явищ дійсного світу” [13]. У змісті початкового курсу математики до числа *об'єктів реальної дійсності* віднесено множини та геометричні об'єкти.

Загальнокультурні знання про дійсність є предметоутворювальним компонентом змісту навчання математики. Йдеться про початкові математичні знання, які відображаються у вигляді термінів („одноцифрові числа”, „доданок”, „сума”, „чисельник”, „знаменник” тощо); уявлень (натуральний ряд чисел, числовий вираз і його значення, рівняння з однією змінною, довжина, відстань, периметр тощо); понять (десяток, задача, розряди і класи чисел, дріб, площа фігури); законів (переставний і сполучний закони додавання і множення, розподільний закон множення); залежностей (між компонентами і результатами арифметичних дій, між швидкістю, часом і відстанню тощо); властивостей (частки, прямокутника) та ін. Це базові елементи складніших знань, які підлягатимуть засвоєнню учнями у процесі вивчення математики в основній школі.

Зазначені математичні знання застосовуються у відповідних способах діяльності. Освоєння учнем способів виконання дій становить процес формування *загально-навчальних умінь і навичок*. Уміння характеризують здатність учня на основі засвоєних знань виконувати певні види діяльності, використовувати раніше набутий досвід.

Поняття „математична компетентність” на сучасному етапі розвитку педагогіки визначається і як ключова, і як предметна. Так, Європейська довідкова система рекомендує розглядати математичну компетентність рівнозначно із базовими компетентностями у галузі науки і техніки як ключову. У її документі „Ключові компетентності для навчання впродовж життя” подається таке визначення: Математичну компетентність розуміють як здатність застосовувати додавання, віднімання, множення, ділення та пропорції в усних та письмових обчисленнях у повсякденних ситуаціях. Математична компетентність

включає – різною мірою – здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (логічне та просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми) [17]. На нашу думку, подане тлумачення суголосне з характеристикою предметної компетентності – специфічної здатності, необхідної для виконання конкретної дії у певній предметній галузі на основі вузькоспеціальних знань, предметних умінь, навичок і способів мислення.

Математичну компетентність відносять до ключових також деякі російські вчені. Зокрема, Г. Селевко називає її „ключовою суперкомпетентністю” і визначає як „уміння працювати з числом, числовою інформацією – володіння математичними вміннями” [16]. З нашого погляду, такий висновок дещо суперечить сутнісній властивості ключової компетентності – приналежності до метапредметного, тобто спільного для всіх предметів змісту. Як відомо, початковий курс математики має особливий, відмінний від інших предметів характер змістового наповнення. Радше можна відзначити, що засобами математики формуються елементи ключових компетентностей, наприклад: здатність критично мислити, знаходити різні способи для розв'язування навчальної задачі, складати алгоритм виконання дій, розподіляти час у роботі (уміння вчитися); аналізувати та добирати потрібні для розв'язування задач дані чи інформацію, застосовувати інформаційні та телекомунікаційні технології для виконання творчих завдань; будувати зв'язні висловлювання з використанням математичної термінології (комунікативна); працювати і взаємодіяти в групі чи команді (соціальна) тощо.

А. Тихоненко, який досліджує процес навчання математиці, розуміє математичну компетентність як ключову, хоча проблема розглядається на прикладах виключно предметного змісту [18; 19].

Вітчизняні педагоги на ранньому етапі дослідження відносили математичну компетентність до сфери функціональних компетентностей, „що передбачають компоненти інтелектуального розвитку, здатність застосовувати логіку, математичні знання та здібності, системне мислення та вміння розв'язувати складні логічні й математичні конструкції, просторові навички та моделювання” [10]. Таке бачення математичної компетентності спонукає до її визначення як ключової, оскільки функціональність полягає у готовності особистості застосовувати набуті впродовж життя знання, уміння та навички для розв'язування максимально широкого діапазону життєвих задач у різноманітних галузях діяльності [5].

Математична компетенція і компетентність значною мірою визначають якість математичної освіти. Компетенцію можна розглядати як „повноваження” учня застосовувати досвід математичної діяльності, а компетентність – як відповідність таким „повноваженням”, успішність у досягненні цілей навчання. Оскільки компетентність особистості формується упродовж тривалого часу (навіть, упродовж життя), то в

контексті початкового навчання варто говорити про базові аспекти математичної компетентності. Міра їх сформованості визначається шляхом оцінювання рівня засвоєння відповідних предметних і загальнопредметних умінь.

Проведений аналіз наукових публікацій (О. Леонт'єв, А. Тихоненко, Ю. Трофименко та ін.) дозволив об'єднати уміння та способи діяльності, які формуються у процесі навчання математики, в групи умінь, необхідних у повсякденному житті, а саме: уміння здійснювати обчислення; уміння користуватися інформацією, поданою у різних формах; уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати дані; уміння обчислювати довжини, площі, об'єми реальних об'єктів [11].

Згідно з цим переліком можна виокремити відповідні складові математичної компетенції – *обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну*. Це свого роду внутрішній ресурс предметної математичної компетентності.

Основу *обчислювальної складової* математичної компетентності утворює готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. У змісті початкової математичної освіти до їх числа, зокрема, відносять уміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними; знаходити значення числових виразів; порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними тощо.

До *інформаційно-графічної складової* віднесемо уміння, навички, способи діяльності, пов'язані із графічною інформацією – читати й записувати числа; подавати величини в різних одиницях вимірювання; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах, на діаграмах; читати й записувати вирази зі змінними, знаходити їх значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо. *Логічна складова* компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо. *Геометрична складова* виявляється у володінні просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місцезнаходження об'єкта на площині і в просторі, розкладати і переміщувати предмети на площині); вимірювальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими вміннями і навичками (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини).

Ми вважаємо, що ці складові охоплюють всі змістовні лінії програми з математики, але не відображають інтегровану якість поняття „компетентність”. Європейські експерти пропонують таку внутрішню

структуру компетентності: знання, пізнавальні навички, практичні навички, ставлення, емоції, цінності, етика, мотивація.

С. Шишов пропонує структуру ключових компетентностей, як перелік її основних складових: вивчати: (вміти вирішувати проблеми; вміти використовувати власний досвід; самостійно займатися власною освітою); шукати: (добувати інформацію; вміти працювати з документами та класифікувати їх; консультуватися у експерта; працювати з різними базами даних); думати: (критично мислити; мати власну позицію та формувати власну думку; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, оточуючим середовищем; вміти оцінювати твори літератури та мистецтва); співробітничати: (вміти співробітничати та працювати в групі; приймати рішення; вміти домовлятися; улагоджувати суперечки та конфлікти); братися за діло та адаптуватися: (нести відповідальність; вміти організувати свою роботу; вміти знаходити нові рішення; довести гнучкість реагування на зміни в житті; бути стійким перед труднощами).

У більшості досліджень, компетентність, як інтегрована якість, складається із цілого комплексу характеристик, серед яких когнітивні або знаннєві чи інформаційні, оцінні чи контролюючі, ціннісні, мотиваційні та емоційні. Отже, в структурі компетентності ми виділяємо когнітивно – оцінний, ціннісний, мотиваційний та емоційно – особистісний компоненти предметної математичної компетентності.

Таким чином, у даній статті ми розглянули сутність поняття „предметна математична компетентність”, на основі базових понять та підходів. Ми розуміємо предметну математичну компетентність як ключову, оскільки функціональність полягає у готовності особистості застосовувати набуті знання, уміння та навички для розв'язування максимально широкого діапазону життєвих задач у різноманітних галузях діяльності. В структурі предметної математичної компетентності ми виділили: когнітивно – оцінний, ціннісний, мотиваційний та емоційно – особистісний компоненти.

Література

1. **Андреев А.** Знания или компетенция? / А. Андреев // Высшее образование в России : Научно-педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 84.
2. **Бех І. Д.** Лінгводидактичні ігри, як засіб мовленнєвого розвитку мовлення молодших школярів / І. Д. Бех // Студентський науковий вісник Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – Вип. 9. – С. 102–105.
3. **Бондар С.** Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в шк. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
4. **Брушлинский А. В.** Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
5. **Губанова М. И.** Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования / М. И. Губанова, Е. П. Лебедева // Начальная

школа плюс до и после. – 2009. – № 12. – С. 1–4. **6. Зайцева Л. І.** Диференційований підхід у проведенні занять // Палітра педагога. – 2004. – № 3. – С. 20–23. **7. Краевский В. В.** Основы обучения : дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007. – 352 с. **8. Киричук О. І.** Підготовка учня до сприймання нового тексту / О. І. Киричук, Г. П. Волошина // Початкова школа. – 2006. – № 9–10. – С. 29–31. **9. Овчарук О.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. **10. Овчарук О.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с. **11. Онопрієнко О. В.** Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О. В. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – №11. – С. 18–21. **12. Приходько В. М.** Методи формування комунікативної компетенції фахівців / Проблеми безперервної освіти в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України. Зб. наук. праць, 2004. – С. 142–146. **13. Зоря А.** Про математику і математиків / уют. А. Зоря, С. Кіро. – К. : Рад. шк., 1981. – 254 с. **14. Равен Дж.** Педагогическое тестирование : Проблемы, заблуждения, перспективы : Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М. : „Когито-Центр”, 2001. – 142 с. **15. Рибінська Ю.** Сучасні тенденції розвитку професійної освіти в Україні на основі впровадження системи взаємопов’язаного навчання // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : Зб. наук. праць / За заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 30–31. **16. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. I. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. **17. Локшина О. І.** Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с. **18. Тихоненко А. В.** К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников / А. В. Тихоненко // Нач. шк. – 2006. – № 4. – С. 78–84. **19. Тихоненко А. В.** Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе / А. В. Тихоненко [и др.] ; под ред. А. В. Тихоненко. – Ростов-на-Дону; Феникс, 2008. – 350 с. **20. Хуторской А. В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2005. – 12 дек. / Электронный ресурс // Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. **21. Шадриков В. Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – с. 26–31.

Котикова М. С. Сутність і структура предметної математичної компетентності учнів початкових класів

Актуальність теми статті не викликає сумнівів, бо не зважаючи на те, що проблема компетентності є центром багатьох педагогічних досліджень, її розробленість не вичерпує всіх аспектів. У статті розглядаються сутності понять „компетентнісний підхід”, „компетентність” та „предметна математична компетентність”, а також розглянуто структуру предметної математичної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, предметна математична компетентність.

Котикова М. С. Сущность и структура предметной математической компетентности учеников начальных классов

Актуальность темы статьи не вызывает сомнений, так как не смотря на то, что проблема компетентности является центром многих педагогических исследований, ее разработки не вычерпывает всех аспектов. В статье рассматриваются сущности понятий «компетентностный подход», «компетентность» и «предметная математическая компетентность», а также рассмотрена структура предметной математической компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, предметная математическая компетентность.

Kotikova M. S. Essence and structure of subject mathematical competence of students of initial classes

There is no doubt of actual theme of the article. Because the problem of competence is the center of many pedagogical researches, its development is in the process nowadays. In the article is examined essence of such terms as: «competence approach», «competence» and «subject mathematical competence», and also the structure of subject mathematical competence is considered.

Key words: competence approach, competence, subject mathematical competence.

УДК [376 : 37.016 : 81 – 028.31] – 053.4

Крохмаль В. М.

**ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕКСПРЕСИВНОГО
МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ
МОВЛЕННЯ П РІВНЯ**

Мовленнева діяльність відіграє особливу роль в житті людини, бо є фундаментом мислення, регулятором поведінки і виконує соціальну функцію. В Україні з кожним роком спостерігається суттєве збільшення

кількості дітей зі складними порушеннями мовленнєвого розвитку. За даними дослідників (Ж. Рахімова), на сьогоднішній день близько 5,4 % дитячого населення у віці шести років має загальний недорозвиток мовлення, специфіка якого полягає:

- у системному порушенні всіх сторін експресивного та імпресивного мовлення;
- у специфічності симптоматики мовного дизонтогенезу в залежності від рівня мовленнєвого порушення й структури дефекту у дитини в кожному окремому випадку.

Проблема загального недорозвитку мовлення почала розроблятися ще науковою школою Р. Левіної, активно розвивалася в працях послідовників, спрямовуючи перспективні напрямки розвитку науково-дослідної й практичної діяльності логопедів (І. Власенко, І. Єфіменкова, І. Жукова, Г. Каше, Н. Нікашина, І. Садовнікова, Л. Спірова, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, Т. Філічева, А. Ястребова та ін.) та продовжує вивчатися у наукових працях вітчизняних дослідників (О. Гопіченко, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.).

Незважаючи на значний досвід досліджень станів тотального недорозвитку мовлення, які згідно із психолого-педагогічною класифікацією Р. Левіної включено у рубрику „загальний недорозвиток мовлення”, характерною ознакою групи дітей із ЗНМ є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним мовленнєвим та психічним патогенезом (моторна, сенсорна алалія, афазія, дизартрія), отже, група дітей із ЗНМ, і на сьогоднішньому рівні розвитку логопедії залишається досить слабо структурованою, слабо вивченою клінічно і психологічно [2, с. 215].

Так, О. Корнєв вказує, що дослідження патологічної симптоматики у дітей із ЗНМ залишаються однобічними, клінічна картина в цілому не охоплює лінгвістичні, патопсихологічні й психопатологічні компоненти патології при ЗНМ. На даному етапі розвитку логопатологія дитячого віку характеризується міждисциплінарною роздрібленістю та однобічністю в підходах до дослідження [2].

Аналіз накопичених експериментальних даних стосовно особливостей когнітивного розвитку дошкільників із ЗНМ (О. Мастюкова, Є. Соботович, Г. Гуровець, В. Ковшиков, Н. Уманська та ін.) показав, наскільки активізовано останнім часом обговорення питання щодо визначення поняття „загальний недорозвиток мовлення”. І до сьогодні ЗНМ трактується як системне порушення мовлення у дітей із нормальним слухом і нормальним інтелектом (за Р. Левіною, 1968). Так, Т. Ушаковою висловлюється думка про невідповідність останнього сучасному стану проблеми, а також про наявне протиріччя із положенням Л. Виготського про ієрархічну системну будову вищих психічних функцій та складну структуру психічного дизонтогенезу [1].

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел засвідчив також, що нині ще недостатньо розроблені сучасні нейро- та психолінгвістичні підходи до вивчення структури мовленнєвої діяльності при ЗНМ, методи діагностики, які дають змогу виявити диференційовані механізми мовленнєвих порушень, та корекції мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ. Особливо недостатньо дослідженою є категорія дітей із II рівнем загального недорозвитку мовлення.

Все вище зазначене надає нам підстави стверджувати, що пошук найбільш оптимальних та ефективних шляхів діагностичної, прогностичної, корекційної та профілактичної роботи з дітьми із ЗНМ II рівня є актуальною, практично і теоретично значущою проблемою.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності використання диференційованого та комплексного підходів до аналізу порушень мовленнєвої діяльності молодших дошкільників із ЗНМ II рівня, теоретико-методологічне підґрунтя якого намічене у наукових дослідженнях провідних зарубіжних та вітчизняних вчених, представників різних галузей наукового знання – логопедії, нейропсихології, психолінгвістики.

Об'єктом дослідження визначено мовленнєву діяльність дітей із ЗНМ II рівня, предметом дослідження – особливості експресивного мовлення дітей із ЗНМ II рівня.

На сучасному етапі розвитку логопедії, недорозвинення мовлення розглядається в контексті порушень породження мовленнєвого висловлювання. Провідними у нашому теоретичному аналізі є погляди основоположників нейро- та психолінгвістичного вчення про структуру мовленнєвої діяльності (Т. Ахутіна, В. Воробйова, М. Гріншпун, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) та розроблений ними нейропсихологічний підхід до проблеми вивчення та подолання ЗНМ II рівня у дошкільників.

Багаторівнева модель породження мовленнєвого висловлювання, розроблена О. Леонтьєвим та Т. Ахутіною, істинність і цінність якої були підтверджені результатами експериментального дослідження процесу породження мовленнєвого висловлювання у хворих з афазією. Такий підхід передбачає вивчення у дітей „глибинних” синтаксичних структур, різноманітних синтаксичних відношень, які характеризують структуру висловлювання (предикативність, відношення „суб'єкт – об'єкт”, місцезнаходження та ін.), а також можливість і характер переходу до „поверхневих” синтаксичних структур.

Таким чином, у відповідності з психолінгвістичним підходом, при дослідженні мовлення, аналізується не ізольоване висловлювання, текст як готові продукти словотвору, а самі ці процеси. Провідною ознакою психолінгвістичного аналізу є не аналіз за елементами, а за одиницям (Л. Виготський). При цьому під одиницею розуміється психологічна операція. Процес породження мовленнєвого висловлювання складається

з динамічної організації операцій в складні мовленнєві дії і, в цілому, в ще більш складну діяльність.

Завдяки саме психолінгвістичному підходові, який спирається на поглиблений аналіз патологічних механізмів порушень в оволодінні та використанні мови у процесах мовленнєвої комунікації та пізнання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема, дітей із ЗНМ II рівня, можливо вирішення проблем удосконалення логопедичного впливу, створення нових технологій корекції ЗНМ та подолання недостатнього рівня готовності випускників логопедичних груп до шкільного навчання, профілактики дисграфій та дислексій, як відстрочених наслідків ЗНМ.

У дітей із ЗНМ II рівня, як показав аналіз наукового доробку, стійка симптоматика мовленнєвої патології переважає саме у експресивному мовленні і виявляється у операціях із лексико-граматичними одиницями при побудові висловлювання, відтворенні складової структури слів, фонетико-фонематичному оформленні, при відносно задовільному, порівняно із усним мовленням, стані процесів розуміння (Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Є. Соботович, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Л. Трофименко, М. Шеремет, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.).

Треба зазначити, що аналіз літератури щодо визначення одного із ключових в нашому дослідженні понять „експресивне мовлення”, показав різний зміст і визначення даного терміну в лінгвістичних та психолого-педагогічних словниках. У науковій літературі експресивність як категорія розглядається в різних аспектах і відповідно кваліфікується то як явище стилістичне, функціональне (мовленнєве), то як прагматичне, синтаксичне або семантичне, оскільки експресивність проникає в усі сфери діяльності людини.

Поняття мовної експресії доволі широке й трактується в сучасній лінгвістиці доволі узагальнено – як „сукупність семантико-стилістичних ознак одиниці мови, які забезпечують її здатність виступати в комунікативному акті засобом суб'єктивного вираження ставлення мовця до змісту чи адресата мовлення”. У спеціальній педагогіці експресивне мовлення / від лат. *expressio* – це вираз, висловлювання / – усне – пов'язане з вимовлянням слів, письмове – з їх буквеним відтворенням (від руки, на машинці). [3, с. 123–124]. Наше дослідження спирається саме на таке розуміння поняття експресивного мовлення.

Отже, експресивне мовлення – це висловлювання за допомогою мови, направлене ззовні і проходить кілька етапів: формування задуму вислову, пов'язаного з домінуючою мотивацією, планування вислову; реалізацію внутрішньої програми: семантичної, граматичної, акустико-артикуляційної і моторної програми вислову.

Особливості експресивного мовлення дітей із ЗНМ на всіх його рівнях досліджень описані в багатьох психолого-педагогічних джерелах, отже, в цій статті вважаємо за доцільне висвітлення порівняльних характеристик нормативного розвитку експресивного мовлення у дітей і

симптоматики його недорозвитку в дітей із ЗНМ II рівня в усіх складових мовленнєвої системи, відповідно до накопиченого у спеціальній теоретико-методичній зарубіжній та вітчизняній спеціальній літературі узагальненого знання.

В нормі поява в мовленні дитини односкладних речень (1,3–1,6 років) свідчить про засвоєння нею першого граматичного узагальнення – предикативної функції слова. У 2–2,5 роки зазначеним способом дитина оволодіває всіма граматичними формами іменників (парадигмою відмінювання або системою відмінкових закінчень іменників), числовою парадигмою (низкою числових закінчень); парадигмою дієвідміни дієслів (системою особових закінчень тощо); зміною дієслів за часом. У процесі породження мовленнєвого висловлювання відбувається вибір граматичної морфеми з парадигматичного ряду відповідно до її предметно-синтаксичного значення (основні їхні значення формуються до 2,5 років). До 3-х років рівень оволодіння морфологічною системою мови є настільки високим, що дитина фіксує ненормативне використання морфологічних елементів мови як у своєму, так і чужому мовленні. Це підтверджується також даними О. Гвоздева, В. Ядешко та ін., які свідчать про те, що в мовленні трирічної дитини, як правило, вже є всі характерні для усного мовлення частини мови, основні граматичні категорії. Після 4-х років відбувається оволодіння усіма атиповими граматичними формами слів.

Експресивне мовлення дітей із ЗНМ II рівня характеризується появою фразового мовлення. Але воно вельми спотворене в фонетичному і граматичному відношенні. Діти можуть більш менш розгорнуто розповісти про знайомі події, про себе, сім'ю, відповідати на запитання, складати примітивну розповідь за малюнком.

Словниковий запас при ЗНМ II рівня дуже відстає від вікової норми. У словнику переважають іменники, пізніше з'являються дієслова. Кількість прикметників вкрай обмежена. Діти не знають слів, що позначають найменування різних частин тіла; назви тварин та їх дитинчат; назви різних професій; назви кольорів, форми, розміру; замінюють слова іншими, близькими за значенням; навички словотворення у дітей відсутні [4]. Такий лексичний запас значно відстає від норми, бо на 5 році життя дитина з мовленнєвою нормою починає вже засвоювати логічні зв'язки між предметами та явищами довкілля, починає опановувати різні типи лексичних явищ (синонімія, антонімія, деякі переносні, похідні слова). У цей час починає формуватися розуміння багатозначних слів і на цій основі з'являється можливість засвоєння контекстуально зумовленого значення слова, збірних та абстрактних понять. Таким чином, як стверджують дані психолого-педагогічної літератури та практики, пасивний запас слів дітей із ЗНМ II рівня переважає активний, але переводиться в актив дуже повільно, тобто розвиток експресивного мовлення значно відстає від імпресивного.

Спостерігаються грубі помилки у використанні ряду граматичних конструкцій: неправильне використання відмінкових форм; помилки у використанні іменників чоловічого і жіночого роду; відсутність узгодження прикметників і числівників з іменниками. Спроби дітей змінювати іменники та прикметники за родами, числами, відмінками, а дієслова за часом, в більшості випадків виявляються невдалими. У дітей виникають труднощі в процесі використання прийменників: вони пропускаються, замінюються. Сполучники і частки використовуються в мовленні дуже рідко.

Отже, своєрідність оволодіння морфологічною стороною мовлення дітьми із ЗНМ II рівня виявляється у дисгармонії семантичних і формально-мовленневих компонентів, у викривленні загальної картини мовленнєвого розвитку.

Одним із діагностичних показників мовлення дітей із ЗНМ II рівня є також порушення складової структури. При відтворенні слів різної складової будови спостерігаються грубі порушення: елізії (скорочення кількості складів), персеверації (перестановки) складів та звуків у словах, додавання складів, контамінації, антиципації (уподібнення складів).

У спеціальній літературі також широко представлені особливості фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ II рівня (Н. Жукова, Р. Левіна, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.): порушене вимовляння приголосних (шиплячих, сонорів, свистячих, дзвінких та глухих, твердих та м'яких). Кількість порушених звуків сягає 16–20 і більше. Голосні звуки артикуються нечітко. Страждає звуконаповнюваність слів, спостерігаються пропуски приголосних при їх збігу; додавання зайвих голосних. Проте, у нормі, в 4–5 років діти оволодівають правильною звуковимовою, що відповідає нормативним показникам; вміють сказати самостійно чи повторити слова зі складною складовою структурою.

Таким чином, характер помилок відтворення складової структури дітьми із ЗНМ II рівня зумовлений низьким рівнем фонематичних (сенсорних) та артикуляційних (моторних) можливостей дитини. Помилки, що проявляються в перестановці, додаванні, уподібненні складів, скороченні кількості складів, скороченні кількості звуків при їх збігу, свідчать про несформованість артикуляційного праксису. Легко визначається невідповідність дітей до оволодіння звуковим аналізом і синтезом.

Отже, всі вище зазначені порушення експресивного мовлення у дітей із ЗНМ II рівня свідчать, що у такої категорії дітей страждають всі складові експресивного мовлення: фонетика, словозміна, словотворення та синтаксична будова речення.

З метою поглибленого аналізу патологічної симптоматики експресивного мовлення у дітей із ЗНМ II рівня, в нашому експериментальному дослідженні було розроблено комплекс модифікованих серій діагностичних завдань, відповідно до

нейропсихологічних методів діагностики у поєднанні із загальноприйнятими в логопедії прийомами діагностики експресивного мовлення дітей (Н. Жукова, Р. Лалаєва, Н. Ніщева, Н. Серебрякова, Л. Трофименко).

Оцінювання експресивного мовлення дітей із ЗНМ II рівня планується визначати за допомогою критеріїв та рівнів, розроблених згідно „Нормативних показників та критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку (у його лексичній, граматичній та фонетико-фонематичній ланках) дітей дошкільного віку” (Є. Соботович) у сучасній вітчизняній логопедії.

Таким чином, розроблені нами серії завдань, за нашим передбаченням, склали валідну та надійну систему діагностики, яка дозволить виявити специфічні особливості експресивного мовлення дітей із ЗНМ II рівня, отже, поглибити уявлення про механізми та структуру дефекту. Докладний кількісний та якісний аналіз і узагальнення результатів експерименту плануємо представити найближчим часом на сторінках фахових видань.

Література

1. Психолінгвістика : Учебник для вузов / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 390 с. **2. Корнев А. Н.** Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с. **3. Спеціальна педагогіка** : Понятійно – термінологічний словник / За ред. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 4360. – с. 123–124. **4. Ляпидевский С. С.** О классификации речевых расстройств / С. С. Ляпидевский, Б. М. Гриншпун // Расстройства речи у детей и подростков. – М. : Просвещение, 1969. – С. 3–11.

Крохмаль В. М. До проблеми особливостей експресивного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня

Стаття присвячена актуальній проблемі застосування психолінгвістичного та нейропсихологічного підходів у логопедичній діагностиці. Комплексне обстеження розвитку дитини має значення для цілісного уявлення про стан сформованості мовлення та інших психічних функцій, поглибленого аналізу виявленої мовленнєвої та немовленнєвої симптоматики відхилень у структурі дефекту. Обґрунтовано важливість врахування механізмів й структури дефекту та застосування диференційованого підходу у логопедичній роботі з дітьми із ЗНМ. Представлено теоретичний аналіз проблеми порушень експресивного мовлення у дітей із ЗНМ II рівня з позицій психолінгвістичного підходу. Проаналізовано експресивне мовлення дітей із ЗНМ II рівня в порівнянні з нормою. Вказується на недостатність експериментальних даних про патологічну симптоматику в різних компонентах експресивного

мовлення дітей із ЗНМ II рівня, виявлення якої на ранніх етапах дозволить розробити стратегію ефективної логопедичної корекції.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, експресивне мовлення, загальний недорозвиток мовлення II рівня, психолінгвістичний підхід, мовленнєвий дизонтогенез, психолінгвістична модель породження мовленнєвого висловлювання, логопедична діагностика, диференційований підхід в логопедичній корекції.

Крохмаль В. Н. К проблеме особенностей экспрессивной речи у детей с общим недоразвитием речи II уровня

Статья посвящена актуальной проблеме использования психолингвистического и нейролингвистического подходов в логопедической диагностике. Комплексное обследование развития ребёнка имеет значение для целостного представления о состоянии сформированности речи и других психических функций, углублённого анализа выявленной речевой и неречевой симптоматики отклонений в структуре дефекта. Обоснована важность учёта механизмов и структуры дефекта, а также использование дифференцированного подхода в логопедической работе с детьми с ОНР. Представлен теоретический анализ проблемы нарушений экспрессивной речи у детей с ОНР II уровня с позиций психолингвистического подхода. Проанализирована экспрессивная речь детей с ОНР II уровня в сравнении с нормой. Указывается на недостаточность экспериментальных данных о патологической симптоматике в разных компонентах экспрессивной речи детей с ОНР II уровня, выявление которой на ранних этапах позволит разработать стратегию эффективной логопедической коррекции.

Ключевые слова: речевая деятельность, экспрессивная речь, общее недоразвитие речи II уровня, психолингвистический подход, речевой дизонтогенез, психолингвистическая модель порождения речевого высказывания, логопедическая диагностика, дифференцированный подход в логопедической коррекции.

Krokhmal V. N. As for the problem of special features of expressive speech in children with general underdevelopment of speech of second level

Article is dedicated to a topical subject of usage of psycholinguistic and neurolinguistic approach in diagnostics in logopaedics. Complex investigation of development of a child is of great importance for obtaining a complete understanding of the current condition of speech formation as well as other psychological functions and for profound analysis of findings in speech – connected and other disorders in the structure of defect. Thorough consideration of mechanisms and structure of defect as well as usage of differentiated approach to correction work with children, suffering from General Underdevelopment of Speech (GUS) has been proven to be quite

reasonable. Theoretical analysis of the problem of disorders of expressive speech in children with GUS of second level from the position of psycholinguistic approach has been conducted. Expressive speech in children with GUS of second level has undergone deep analysis. The point of insufficiency of experimental data about pathological symptoms of different components of expressive speech in children with GUS of second level has been made, which, if diagnosed in due time and manner, will allow making up an efficient strategy of their correction.

Key words: speech activity, expressive speech, general underdevelopment of speech (GUS) of second level, psycholinguistic approach, speech disontogenesis, psycholinguistic model of speech statement origin, logopaedic diagnostics, differentiated approach in logopaedic correction.

УДК 376.36

Лінгарт А. К.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПЕРЕДУМОВ ОВОЛОДІННЯ СКЛАДНИМИ СИНТАКСИЧНИМИ КОНСТРУКЦІЯМИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР

Цільова настанова подальшого вдосконалення спеціальної освіти, втілена у законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, полягає в тому, щоб на основі врахування можливостей особистості кожної дитини, створити оптимальні умови для розвитку й реалізації освітніх потреб категорії дітей з особливостями психофізичного розвитку, до якої й належать діти із ЗПР [4, 5].

Аналізуючи становлення системи допомоги особам з відхиленнями у розвитку, М. Малофеев зазначає, що система навчання та виховання дітей із ЗПР почала формуватися у 70–80 роки минулого століття, з 1981 року для цих дітей стали створювати спеціальні школи, а пізніше, з 1988 року, при масових школах стали відкривати спеціальні класи вирівнювання, або інтенсивної педагогічної корекції [2].

Вивченню проблеми психічних та мовленнєвих особливостей дітей із затримкою психічного розвитку присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних вчених в галузі психології та корекційної педагогіки: І. Бабкіної, Н. Борякової, Т. Власової, Г. Жаренкової, С. Шевченко, М. Певзнер, К. Лебединської, Л. Переслені, З. Тржесоглава, Т. Сак, І. Ужченко, І. Марченко, Л. Шіпіциної, У. Ульянової та ін.

Виникнення затримок розвитку пов'язане з дією як різноманітних несприятливих факторів соціального середовища, так і з різними спадковими впливами.

У практиці роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку широко використовується класифікація К. Лебединської, розроблена на

основі етіопатогенетичного підходу. У відповідності з цією класифікацією розрізняють чотири основні варіанти затримки психічного розвитку:

- затримка психічного розвитку конституціонального походження – гармонійний психічний і психофізичний інфантилізм;
- затримка психічного розвитку соматогенного генезу, що виникає у дітей з хронічними соматичними захворюваннями серця, нирок, ендокринної системи та ін.;
- затримка психічного розвитку психогенного генезу, що може розвинутися при ранньому виникненні і тривалій дії психотравмуючих чинників, які зумовлюють стійкі зрушення в нервово-психічній сфері дитини і призводять до невротичних і неврозоподібних порушень, патологічного розвитку особистості;
- затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу, при цьому варіанті затримки психічного розвитку поєднуються риси незрілості і різного ступеня ушкодження ряду психічних функцій [3].

У психолого-педагогічних дослідженнях Л. Переслені, З. Тржесоглава, Г. Жаренкової, В. Пермякова, С. Домішкевіч та ін. відзначаються особливості уваги у дітей з ЗПР: нестійкість (коливання) уваги, що веде до зниження продуктивності, обумовлює труднощі виконання завдань, що вимагають постійного контролю і свідчить про незрілість нервової системи; знижена концентрація уваги, що виражається в труднощах зосередження на об'єкті діяльності та програмі її виконання, швидкій стомлюваності; зниженні обсягу уваги, коли дитина утримує одночасно менший обсяг інформації, ніж той, на основі якого можна ефективно вирішувати ігрові, навчальні та життєві завдання. Автори вказують на утруднене сприйняття ситуації в цілому, знижену вибірковість уваги, дитина ніби оповита подразниками, що утруднюють виділення мети діяльності й умов її реалізації серед несуттєвих побічних деталей. У дітей із ЗПР знижений розподіл уваги, дитина не може одночасно виконувати декілька дій, особливо, якщо всі вони потребують свідомого контролю, тобто знаходяться на стадії засвоєння [2].

М. Певзнер, Л. Переслені у своїх дослідженнях приділяли увагу процесам сприйняття дітей із ЗПР. Для дітей характерна недостатність, обмеженість, фрагментарність знань про навколишній світ, порушення таких властивості сприйняття, як предметність і структурність, цілісність сприйняття. Відзначається значно нижче за норму уповільнення процесу переробки інформації, що надходить через органи чуттів, пасивність сприйняття, відсутність цілеспрямованості, плановірності у обстеженні об'єкта [2].

Л. Шипіцина та О. Заширіна вважають, що пам'ять дітей із ЗПР також відрізняється якісною своєрідністю. У дітей обмежений об'єм пам'яті і знижена міцність запам'ятовування. Характерна неточність

відтворення і швидка втрата інформації. Найбільшою мірою страждає вербальна пам'ять [3].

У багатьох дослідженнях вказується на порушення мисленневих процесів. Так, У. Ульяновка, Т. Пускаєва вважають, що у дітей відсутня готовність до інтелектуального зусилля, необхідного для успішного вирішення поставленого перед ними інтелектуального завдання. Уповільнений процес формування розумових операцій. До старшого дошкільного віку в дітей із ЗПР не формується відповідний віковим можливостям рівень словесно-логічного мислення: діти не виділяють суттєвих ознак при узагальненні, узагальнюють або за ситуативним, або за функціональними ознаками [3].

Низький рівень сформованості наочно-образного мислення у дітей із ЗПР, отже, і неготовність до становлення словесно-логічного мислення, відзначається у численних дослідженнях науковців (З. Дунаєва, Т. Єгорова, С. Шевченко та ін.). У вітчизняній спеціальній психології проблема вивчення чуттєвого пізнання, особливостей наочно-образного мислення та формування продуктивної діяльності конструювання молодших школярів із ЗПР дістала розв'язання у дослідженні І. Ужченко [7].

Найбільш вираженим порушенням у дітей із затримкою психічного розвитку, на думку багатьох дослідників, є порушення мови та мовлення.

Н. Борякова, А. Кошелева, І. Коробейніков, В. Лубовський, Г. Рахмакова, Є. Слепович, Р. Тригер, С. Шевченко, Л. Ясман вважають, що мовлення дітей із ЗПР відрізняється своєрідністю розвитку. Це проявляється як у затримці темпу розвитку окремих сторін мови та мовлення, так і в характері недоліків мовного розвитку.

Характерною ознакою клінічної картини більшості дітей із ЗПР є складність мовленнєвої патології, наявність комплексу мовленнєвих порушень, поєднання різноманітних дефектів мовлення.

У більшості дітей з ЗПР виявлено порушення як імпресивного, так і експресивного мовлення, порушення як усного, так і писемного мовлення, неповноцінність не тільки спонтанного, але і повторюваного мовлення. Імпресивне мовлення у дітей із ЗПР характеризується недостатньою диференційованістю мовнослухового сприйняття, не розрізнення значення окремих слів, тонких відтінків мови. На рівні імпресивного мовлення відзначаються труднощі в розумінні складних, багатоступінчастих інструкцій, логіко-граматичних конструкцій, діти погано розуміють зміст розповіді зі прихованим змістом, утруднений процес декодування текстів, тобто утруднений процес сприйняття і осмислення змісту оповідань, казок, текстів для переказу.

Поширеність порушень звуковимови окремих груп звуків у дітей з ЗПР і без порушень психічного розвитку неоднакова. У дітей з ЗПР переважаючим є порушення вимови свистячих і сонорних звуків. У мовленні дітей із ЗПР часто наявні змішування свистячих і шиплячих

звуків. На другому місці за поширеністю є спотворення, на третьому місці – стійкі заміни. У великій кількості дітей із ЗПР порушення звуковимови пов'язані з дефектами будови артикуляційного апарату: аномалії прикусу (прогнатія, прогенія, передній відкритий прикус), укорочена під'язикова зв'язка, товстий масивний язик, високе вузьке або сплюснене тверде піднебіння, дефекти будови зубного ряду. Часто мовлення таких дітей напружене, аритмічне. При цьому окремі склади й слова дитина вимовляє чітко, однак, у спонтанному мовленні наявні змішування звуків, загальна змазаність мовлення. Дитина не може вимовити правильно слова, що містять звуки, близькі за артикуляцією та звучанням. При цьому ізольовані склади, а також слова, що не включають фонетично близьких звуків, дитина вимовляє правильно [3].

Одним з факторів, що викликають порушення звуковимови у дітей, зокрема, змішування звуків, є недостатня сформованість фонематичного сприйняття. Порушення фонематичного розвитку у дітей із ЗПР виявляються як в труднощах диференціації звуків, так і в несформованості фонематичного аналізу і синтезу. Особливо велику трудність представляє визначення кількості, послідовності звуків, встановлення позиційних співвідношень звуків у слові.

Як зазначають у наукових дослідженнях Н. Борякова, О. Мальцева, О. Слепович, Є. Соботович, Р. Тригер, С. Шевченко, для експресивної сторони мовлення характерний бідний словниковий запас. Основними характерними рисами словникового запасу дітей із ЗПР є бідність і неточність використанням слів за значенням. Формування словника дитини тісно пов'язане з його психічним розвитком, з розвитком уявлень про навколишню дійсність. У зв'язку з цим, особливості словникового запасу дітей із ЗПР відбивають своєрідність пізнавальної діяльності цих дітей, обмеженість їх уявлень про навколишній світ, труднощі усвідомлення явищ, властивостей і закономірностей навколишньої дійсності [6, 8].

У зв'язку з обмеженістю уявлень і знань про навколишній світ, в словнику дітей із ЗПР відсутні позначення добре відомих дітям предметів, дій і якостей. У словнику дітей переважають іменники і дієслова. Засвоєння ж прикметників викликає певні труднощі. У вимові цих дітей використовуються лише прикметники, які позначають властивості предметів, що сприймаються безпосередньо.

Грамматична будова мовлення також відрізняється рядом особливостей. Ряд граматичних категорій діти практично не використовують в мовленні, проте, якщо порівнювати кількість помилок у вживанні граматичних форм слова і в вживанні граматичних конструкцій, то явно переважають помилки другого типу. Дитині важко втілити думку в розгорнуте мовне повідомлення, хоча йому і зрозуміло смисловий зміст зображеної на картинці ситуації або прочитаного оповідання, і на питання педагога він відповідає правильно.

Дослідження Н. Борякової, О. Мальцевої, О. Слепович, Є. Соботович виявили у дітей із ЗПР також порушення поверхневої структури висловлювань, порушення їх граматичного оформлення, які проявляються, як на рівні словосполучення (зміни узгодження та управління), так і на рівні речення. В порівнянні з нормою, діти з ЗПР роблять набагато більше помилок при відтворенні простих висловлювань. Ці діти використовують обмежений набір синтаксичних конструкцій, переважно простих тричленних конструкцій (прості поширені речення з додатком або обставиною місця). При цьому прями́й додаток вживається частіше, ніж непрямий, обставина місця використовується частіше, ніж інші види обставин. Частими помилками є порушення порядку слів у реченні, більша кількість аграматизмів морфологічного характеру [1, 6, 8].

Зв'язне мовлення в дошкільному віці відбувається паралельно з формуванням розумової діяльності, збагаченням життєвого, емоційного та мовленнєвого досвіду, ускладненням форм спілкування. За умови нормального психічного та мовленнєвого розвитку, дитина для власного особистісного розвитку та успішної соціалізації мусить спілкуватися з тим, хто поруч, тобто бути зрозумілою, переконливою, а також навчитися пізнавати світ за допомогою мови й мовлення, розвивати свідоме, у міру своїх можливостей, ставлення до мовленнєвої дійсності.

У дітей із ЗПР спостерігаються порушення як семантичної структури тексту, так і мовного його оформлення. При цьому семантична структура самостійних зв'язних усних висловлювань, їх внутрішнє програмування, страждає більшою мірою, ніж мовне оформлення. Цій категорії дітей притаманні суттєві порушення програмування текстів, неможливість підпорядкування мовної діяльності задуму, зісковзування на побічні асоціації [6, 8].

Таким чином, аналіз спеціальної літератури з проблеми затримки психічного розвитку в дітей дошкільного віку показав характерні для категорії дітей із ЗПР особливості мисленнєвої діяльності, довільної регуляції пізнавальної діяльності – тих загальнофункціональних механізмів, які забезпечують засвоєння усіх семантичних одиниць мови, зокрема, синтаксичних значень відношення, які передаються в мові переважно складними синтаксичними конструкціями з підрядним зв'язком. Це є підставою для виявлення та поглибленого аналізу симптоматики відхилень у оволодінні дошкільниками із ЗПР синтаксичною структурою складнопідрядного речення, яка найбільш порушується при затримках інтелектуального розвитку дітей. Зміст та результати виконання дошкільниками із ЗПР розробленої для цього серії діагностичних завдань ми маємо намір висвітлити у наступних публікаціях.

Література

1. **Борякова Н. Ю.** Особенности формирования речевых высказываний у старших дошкольников с ЗПР / Н. Ю. Борякова. – М., 1983. – 180 с. 2. **Диагностика** и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 224 с. 3. **Лалаева Р. И.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с. 4. **Про загальну середню освіту** : Закон України від 13 трав. 1999 р. № 651-XIV // Відом. Верхов. Ради України. – 1999. – № 28. – Ст. 230. 5. **Про освіту** : Закон України від 4 черв. 1991 р. № 1144-XII // Відом. Верхов. Ради України. – 1991. – № 34. – Ст. 452. 6. **Слепович Е. С.** Формирование речи у дошкольников с ЗПР. Книга для учителя / Е. С. Слепович. – Минск : Нар. асвета, 1989. – 64 с. 7. **Смислова І.** Розвиток пізнавальних процесів у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку / Ірина Смислова // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 8/9. – С. 59–61. 8. **Соботович Є. Ф.** Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 2–7.

Лінгарт А. К. Особливості загальнофункціональних передумов оволодіння складними синтаксичними конструкціями у дошкільників із ЗПР

У статті висвітлені проблеми затримки формування у дошкільників із ЗПР загальнофункціональних механізмів діяльності. Здійснюється теоретичний аналіз психолого-педагогічних першоджерел, які розкривають прояви затримки у різних складових психічної діяльності дітей із ЗПР. За результатами досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених характеризуються особливості процесів уваги, сприйняття, мислення при затримках психічного розвитку. Аналізуються набуті у вітчизняних психологічних експериментах дані про специфіку наочно-образного мислення та продуктивної конструктивної діяльності дошкільників із ЗПР. Здійснюючи аналіз наукового надбання з проблеми, автор статті підкреслює тісний системний зв'язок між відхиленнями у загальнофункціональних механізмах діяльності і відхиленнями у становленні різних компонентів мови та мовлення при ЗПР. Вказується на недостатність експериментальних даних про відхилення у засвоєнні дошкільниками із ЗПР синтаксичних значень відношення, які передаються в мовленні переважно складними синтаксичними конструкціями з підрядним зв'язком.

Ключові слова: дошкільники із затримкою психічного розвитку, загальнофункціональні механізми діяльності, наочно-образне мислення, діяльність конструювання у дошкільників із ЗПР, готовність до

шкільного навчання, лексичний склад мови, граматичний склад мови, складні синтаксичні конструкції з підрядним зв'язком.

Лингарт А. К. Особенности общефункциональных предпосылок овладения сложными синтаксическими конструкциями у дошкольников с ЗПР.

В статье освещаются проблемы задержки формирования у дошкольников с ЗПР общефункциональных механизмов деятельности. Осуществляется теоретический анализ психолого-педагогических первоисточников, раскрывающих проявления задержки в различных составляющих психической деятельности детей с ЗПР. По результатам исследований отечественных и зарубежных ученых характеризуются особенности процессов внимания, восприятия, мышления при задержках психического развития. Анализируются полученные в отечественных психологических экспериментах данные о специфике наглядно-образного мышления и продуктивной конструктивной деятельности дошкольников с ЗПР. Осуществляя анализ научных знаний по проблеме, автор статьи подчеркивает тесную системную связь между отклонениями в общефункциональных механизмах деятельности и отклонениями в становлении различных компонентов языка и речи при ЗПР. Указывается на недостаточность экспериментальных данных об отклонениях в усвоении дошкольниками с ЗПР синтаксических значений отношения, передающихся в речи преимущественно сложными синтаксическими конструкциями с подчинительной связью.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, общефункциональные механизмы деятельности, наглядно-образное мышление, деятельность конструирования у дошкольников с ЗПР, готовность к школьному обучению, лексический состав языка, грамматический состав языка, сложные синтаксические конструкции с подчинительной связью.

Lingart A. K. Features of common functional prerequisites of mastering of complex syntactic constructions in preschool children with mental retardation.

In the article it is described the problem of delay in the formation of preschool children with mental retardation common operational mechanisms of activity. Performed a theoretical analysis of psychological and educational primary sources of revealing manifestation delay of various components of mental activity of children with mental retardation. According to the research of domestic and foreign scientists are characterized by features of the processes of attention, perception, intellection under mental retardation. It is analyzed the data that was obtained in domestic psychological experiments on the specifics of the visual-creative thinking and productive constructive activity of preschool children with mental retardation. The exercising of the analysis of scientific knowledge on the problem, makes the author emphasize

the close systematical connection between common-functional mechanisms of activity and abnormalities in the development of the different components of language and speech under the mental retardation. It is pointed on lack of experimental data about deviations in the educability to syntax meanings of relation between facts of reality by pre-school children with mental retardation. These meanings are transmitted in speech mainly by complex syntactic constructions with subordinate connection.

Keywords: preschool children with mental retardation, common functional operation mechanisms of activity, visual and image thinking, activity for construction by preschool children with mental retardation, readiness for school studying, lexical structure of language, grammatical structure of language, complex syntax with subordinate connection.

УДК 373.2.016 : 811.161.2

Літвінова С. П.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ЕЙДЕТИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У дошкільному віці діти сприймають все за допомогою образів, тому навчання дітей, спираючись на логічне мислення та механічну пам'ять не завжди дає результат. Вирішити цю проблему нам допоможе ейдетика. Отже, ейдетика – це не тільки розвиток уваги, уяви, пам'яті, різний спосіб подачі навчального матеріалу. Адже ейдетика розмовляє з дошкільниками їхньою мовою. Вона залучає всі аналізатори дитини: дозволяє не лише побачити, а й почути, скуштувати, понюхати; подає нове через добре знайомі дітям образи. Створює широкий ігровий майданчик, надаючи безмежні можливості для розвитку дитячої уяви.

Ейдетика – теорія, предметом вивчення якої був ейдетизм – особливий вид образної пам'яті людини. Розроблялася протягом 20–40-х рр. ХХ ст. в Німеччині, в Марбургській психологічній школі Е. Йеншенем і його однодумцями (В. Йенш, О. Кро, А. Рікель, Г. Фішер та ін.). Велику увагу до робіт Марбургської школи проявили і радянські психологи Л. Виготський, В. Артьомов, П. Блонський та ін. Л. Виготський у своїй роботі „Основні течії сучасної психології” так визначає сутність цього явища: „це здатність бачити в буквальному значенні цього слова, на порожньому аркуші паперу, відсутню картинку або предмет”. Л. Виготський вважає що ейдетичні наглядні образи характерні для дитячого віку.

Особливістю дошкільного віку є те, що діти постійно накопичують первинні поняття, знання, вміння, навички. Маленькі діти запам'ятовують матеріал швидко та легко, вони також легко залишають в пам'яті рухи, події, висловлювання та інше. У середині 80-х років ХХ ст.

російський вчений Ігор Матюгін розробив ігрову систему, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на властиве кожній людині вміння уявляти та фантазувати. Він запропонував використовувати весь спектр уявлень і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових та смакових.

Досвід роботи в дитячому садку показує, що діти з цікавістю сприймають матеріал, представлений вихователем, що базується на фантазіях, образних асоціаціях та має ігрову форму. Для практичної роботи використовують систему малюнків – схем для розвитку образної пам'яті та уяви. В основу методики ейдетики покладені принципи використання заміників предметів, створення образів на основі словесного опису.

Наведемо приклад роботи з віршем.

Віра Багірова

Їжачок і павучок

Сам узявся їжачок

Шить на зиму піджачок.

Листя є і є голки,

Треба лиш дістать нитки.

Став просити павучка:

Дай ниток для піджачка.

Не скупий був павучок –

Дав ниток на піджачок.

Разом шили, працювали

І веселу пісню склали:

„Не страшна тоді робота,

Коли дружба та охота.

Можна зшити піджаків

На сто тисяч їжаків!”

Під час запам'ятовування вірша, його зміст ілюструється малюнками близькими до сюжету: їжак піджак, листя, голки, нитки, павук, їжак і павук разом тощо. Потім, використовуючи малюнки, що розглядалися, діти розповідають вірш. Під час вивчення вірша вихователю допомагають методи:

- прослуховування вірша;
- бесіда за змістом вірша;
- пошук асоціацій між змістом кожного рядка та окремим зображенням;
- приговорювання тексту хором, спираючись на ілюстрації;
- читання вірша кожною дитиною з використанням зображення або без нього.

Також на заняттях з розвитку мовлення можна використовувати малюнки – схеми, які допомагають дитині скласти розповідь на окрему тему: про пори року, про улюблену іграшку, про овочі й фрукти та багато ін.

Малюнки та малюнки-схеми розташовуються в групі на видному місці. Дитина може самостійно протягом дня звертатися до ілюстрацій та запам'ятовувати вірш або складати розповіді чи казки. Таке заняття тренує мислення та пам'ять, а найголовніше – вона проходить як цікава гра.

Розвиваючи мовлення з дітьми можна використовувати завдання й на розвиток тактильної пам'яті, тобто матеріали з різною текстурою. Дітям цікаво не тільки побачити, а ще й доторкнутися до будь-якого матеріалу (м'якого чи жорсткого, гладенького чи шерохватого) і сказати, про що вони подумали і що це їм нагадало. Саме так можна розвивати слухову та нюхову пам'ять.

Це тільки частина прийомів та ігор для дітей, у яких за допомогою ейдетики розвивається мислення, пам'ять, уява, а найголовніше ми розвиваємо мовлення, як засіб спілкування.

О. Д'яченко зазначає, що „уява та образна пам'ять – це ніби ті чутливі музичні інструменти, оволодіння якими відкриває можливості самовиразу, вимагає від дитини знаходження і виконання власних задумів і бажнь”.

Представимо коротку рекомендації з використання ейдетичних засобів для розвитку зв'язного мовлення дошкільників.

Щоб з успіхом застосовувати ейдетичні прийоми на заняттях з розвитку рідної мови, слід дотримуватись таких умов-правил:

- вивчаючи мовні поняття, налаштовуйте дітей на уявлення, а не на запам'ятовування;
- все має робитися без напруження;
- образи мають бути яскравими, незвичними, кумедними, веселими (не слід уявляти нічого поганого);
- не проговорюйте, навіть подумки, а уявляйте, пов'язуючи все в ланцюжок незвичайних казкових подій;
- тренуйте щоденно 5–10 хвилин.
- фантазуйте, уявляйте, жартуйте.

Шляхом пошуку й практичної апробації вихователі наповнюють ейдетичні засоби конкретним змістом й використовують їх на різних етапах заняття.

Таким чином, застосування ейдетичних прийомів на заняттях з розвитку мовлення в дошкільному закладі дає змогу за порівняно короткий час дізнатися про інтереси й здібності кожної дитини, визначити шляхи розвитку цих здібностей.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні основних принципів впровадження засобів ейдетики на заняттях з розвитку мовлення в дошкільному закладі.

Література

- 1. Барташнікова І. А.** розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5–7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль : „Богдан”, 1998. – 88 с.
- 2. Бондаренко Т. М.** Комплексные занятия в средней группе детского сада / Т. М. Бондаренко. – Воронеж : Издательство „Учитель”, 2004. – 316 с.
- 3. Копилова О. П.** Використання символів у роботі з дошкільниками. Старша група. / О. П. Копилова. В. М. Ткаченко. – Х. : Видавництво „Ранок”, 2009. – 128 с.
- 4. Матюгин Н. Ю.** Школа ейдетики. Развитие памяти, образного мышления, воображения / Н. Ю. Матюгин. – М., 2001. – 408 с.
- 5. Ейдетика – що це?** // Дошкільне виховання. – 2008. – № 11. – С. 16.
- 6. Асоціативне мислення** // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С. 16.
- 7. Тактильні та предметні асоціації** // Дошкільне виховання. – 2009. – № 1. – С. 24.
- 8. Звукові, смакові, нюхові асоціації** // Дошкільне виховання. – 2009. – № 2. – С. 12.
- 9. Розвиток пам'яті в дошкільнят** // Дошкільне виховання. – 2009. – № 5. – С. 24.
- 10. Ейдетика на щодень** // Дошкільне виховання. – 2009. – № 8. – С. 24.

Літвінова С. П. Особливості застосування засобів ейдетики на заняттях з розвитку мовлення в дошкільному закладі

У статті коротко представлено історію виникнення ейдетики, розкрито особливості застосування ейдетики на заняттях з розвитку мовлення в дошкільному закладі, визначено особливості й дані основні рекомендації з використання ейдетичних засобів для розвитку зв'язного мовлення дошкільників; наведено приклади використання ейдетичних засобів під час вивчення віршів у дошкільному закладі на заняттях з розвитку зв'язного мовлення; перспективи подальшого дослідження визначено в розкритті принципів застосування засобів ейдетики в дошкільному закладі.

Ключові слова: ейдетика, засоби ейдетики, розвиток зв'язного мовлення дошкільників.

Литвинова С. П. Особенности использования средств эйдетики на занятиях по развитию речи в дошкольном учреждении

В статье коротко представлена история возникновения эйдетики; раскрыты особенности использования эйдетики на занятиях по развитию речи в дошкольном учреждении; определены особенности и даны основные рекомендации по использованию средств эйдетики для развития связной речи дошкольников; приведены примеры использования средств эйдетики во время изучения стихотворений в дошкольном учреждении на занятиях по развитию связной речи; перспективы дальнейшего исследования определены в раскрытии принципов использования средств эйдетики в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: эйдетика, средства эйдетики, развитие связной речи дошкольников.

Litvinova S. P. Features of the use of facilities of eidetic on employments on development of speech in preschool establishment

History of origin of eidetic is shortly presented in the article; the features of the use of eidetic are exposed on employments on development of speech in preschool establishment; features and dany are certain basic recommendations on the use of facilities of eidetic for development of coherent speech of under-fives; the examples of the use of facilities of eidetic are resulted during the study of poems in preschool establishment on employments on development of coherent speech; the prospects of further research are certain in opening of principles of the use of facilities of eidetic in preschool establishment.

Key words: eidetic, facilities of eidetic, development of coherent speech of under-fives.

УДК 373.2.016 : 811.161.2'342

Максимчук І. Д.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЗВУКОВОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ

Дошкільне дитинство – період інтенсивного і швидкого розвитку мовлення дітей. Розвиток мовлення дітей в ранньому віці – одне з найважливіших завдання педагогіки, адже мовлення тісно пов'язано з формуванням усіх психічних процесів і водночас є основою цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини.

У педагогічній і психологічній літературі процес оволодіння звуковим ладом мовлення дітьми дошкільного віку вивчений і описаний досить повно в роботах російських методистів О. Гвоздева, В. Бельтюкова, Д. Ельконіна, М. Хватцева, Є. Радіної та українських – А. Богуш, Н. Гавриш та ін. М. Швачкін поділив увесь процес оволодіння дітьми звуками рідної мови на два періоди – дофонемний (підготовчий) і фонемний [5, 111].

Мета нашої статті – розглянути послідовність сприйняття на слух та вимову голосних і приголосних звуків.

Методисти дошкільної освіти виокремлюють такі напрямки розвитку мовлення дітей: 1) розвиток розуміння мовлення дорослих; 2) формування функції узагальнення в мовленні; 3) збагачення і активізація словника; 4) розвиток здібності наслідування і вдосконалення звуковимови; 5) формування граматичної будови рідної мови (А. Богуш).

Своєчасне й повноцінне оволодіння звуковою культурою мовлення є важливою умовою розвитку мовної особистості дитини. Оволодіння звуковимовою починається на другому році життя і охоплює два взаємопов'язані процеси: сприймання звуків, тобто фонематичний

слух, і артикуляцію звуків. Цей процес передбачає своєчасне засвоєння всіх звуків рідної мови, виховання фонематичного слуху тощо.

Самоосвоєння звуків починається на першому році життя, коли дитина опановує своїми мовленнєвим і слуховим апаратами. Спочатку на основі певного емоційного стану з'являється белькіт, що не має ще соціального значення. Засвоєння звукової сторони мови, на думку Д. Б. Ельконіна, починається з того моменту, коли мова починає служити засобом спілкування [6]. З одного боку, це розуміння звернених до дитини слів, з іншого боку – перші самостійні слова.

Раннє сприйняття дитиною слів відбувається на основі ритмико-мелодійної структури. Фонематичний склад слова не сприймається. М. Швачкін назвав цей етап „дофонемним розвитком мовлення” [5]. У 10–11 міс. слово починає служити засобом спілкування й здобуває характер мовного засобу. Починається період „фонемного” розвитку мовлення.

До кінця першого року з'являються перші слова. З початку другого року життя починається диференціація звуків. Спочатку диференціюються (відокремлюються) голосні звуки від приголосних. Подальша диференціація йде серед групи приголосних. Приголосні розрізняються у такій послідовності:

- а) розрізнення наявності приголосних;
- б) розрізнення сонорних і артикульованих шумних;
- в) розрізнення твердих і м'яких звуків;
- г) розрізнення назальних і плавних;
- г) розрізнення сонорних і не артикульованих шумних;
- д) розрізнення губних і язикових;
- ж) розрізнення проривних і продувних;
- з) розрізнення передньоязикових і задньоязикових;
- к) розрізнення глухих і дзвінких;
- л) розрізнення шиплячих і свистячих;
- м) розрізнення плавних і йот (А. Богуш).

Водночасно в середині груп приголосних існує певна послідовність і труднощі як у сприйманні звуків на слух, так і в їх артикуляції. Протиставляються сонорні – шумним, глухі – дзвінким, тверді – м'яким тощо. Характерною рисою становлення звуків у початковому періоді є нестійкість артикуляції при їхній вимові. Навіть в одному слові, вимовленому кілька разів підряд, на місці одного звука чергується кілька звукових варіантів. У вимові голосних звуків вчені (В. Більтюков, В. Богородський, А. Богуш, О. Гвоздев) відзначають, що дитина оволодіває серед голосних передусім крайніми за артикуляцією звуками: *a*, *i*, *y*. Особливі труднощі для дітей становить розрізнення у вимові голосних *o* – *y* та *e* – *i*. Найпізніше у вимові з'являється звук *u* (В. Більтюков, О. Гвоздев).

У розрізненні на слух та вимові приголосних звуків також існує певна послідовність. Найпершими звуками є смичні [п], [б], [м], [т'], [д'].

[н']. Так, Г. Ляміна відзначає, що звуки [б], [п], [м] вимовляються легко і правильно у 90% випадків. Помилки і пропуски означених звуків в словах спостерігаються рідко. Легко вимовляються піднебінно-язикові й проривні звуки ([т], [д], [г], [к]) [3, 43–44].

Нові фонетичні елементи з'являються групами, а порядок засвоєння груп приголосних залежить від артикуляційних особливостей звуків, що складають ці групи. Більшість звуків формується в правильному вигляді не відразу, а поступово, через проміжні, перехідні звуки. Так, за даними О. Гвоздева, його сину для остаточно правильної вимови звуків потрібно було: на звук *т* – 20 днів, *л* – 1 місяць 1 день, *ш* – 1 місяць 8 днів, *с* – 1 місяць 22 дні, *р* – 2 місяці 11 днів, *ж* – 2 місяці 7 днів. [2].

Велике значення має вивчення вимови звуків-замінників. Процес заміщення звуків складний і своєрідний. О. Гвоздев уважав, що відсутні у вимові звуки в процесі розвитку мовлення заміщуються іншими звуками, що є в розпорядженні дитини [2, 354]. Система заміни одних звуків іншими базується, головним чином, на артикуляційній спорідненості звуків, у першу чергу за місцем утворення, рідше – за способом утворення.

Діти при переході до правильної вимови звуків починають користуватися ними при потребі й без неї, замінюючи ними навіть ті звуки, що були замісниками перших. Опанувавши вимовою звуку [р] (раніше вимовлявся [л]), дитина починає говорити „рисиця”, „ворошки”. М. Хватцев пояснює це явище „перевживання” чи зворотної заміни звуку тим, що знову засвоєний звук на якийсь час стає сильним подразником-домінантою й унаслідок недостатньої ще диференціації із замісником останній витісняється навіть із притаманних йому місць [4].

Основний шлях розвитку фонетичної сторони мовлення дитина проходить у переддошкільному віці. До трьох років дитина опановує всією системою звуків мови з деякими винятками. Важче їй даються шиплячі ([ш], [ж]), сонорні ([р], [л]) і свистячі ([з], [с]) звуки.

Важливими передумовами оволодіння чистою звуковимовою в дошкільному віці є відповідний розвиток слухового аналізатора й фонематичного слуху, що доповнюються особливою сприйнятливістю до звукової сторони мовлення, любов'ю дітей до звуків мови, прагненням опанувати ними.

Велике значення у вимові має діяльність артикуляційного апарату, що в дошкільному віці сформований, але має деякі особливості. Процес артикуляції звуків людської мови полягає в утворенні зв'язків між відчуттями, спричиненими скороченням м'язів мовленнєвого апарату, і слуховими відчуттями від звуків, які людина вимовляє. До цих зв'язків приєднуються ще й зорові відчуття (від сприйняття артикуляції мовця).

Однією з важливих передумов формування мовлення є здатність дитини до наслідування. Фонетичною стороною мови дитина опановує,

повторюючи мовлення навколишніх дорослих. Наявність мовленнєвого наслідування відзначають багато дослідників.

Таким чином, у дошкільному віці є всі передумови для успішного оволодіння звуковою стороною українського мовлення. До них можна віднести відповідний розвиток кори головного мозку вцілому, фонематичного сприйняття мовлення й артикуляційного апарату. Сприяють оволодінню звуковим складом мовлення й такі особливості дитини-дошкільника, як висока пластичність нервової системи, підвищена здатність до наслідування тощо.

Усякі відхилення від правильної вимови у віці після п'яти років, стверджує Є. Рау, необхідно розглядати вже як тривалу недорікуватість, що може перетворитися на звичку дитини. Тому саме в цей період необхідно особливо серйозно стежити за вимовою дітей і вчасно попереджувати її недоліки.

У віці до п'яти років причиною неправильної вимови (при відсутності органічних порушень) є недостатній розвиток мовленнєвого апарату, як його центрального відділу, так і периферичного. У дітей недостатньо розвинуті центри, що керують сприйняттям мовлення й артикуляційним апаратом, мовний слух і дихальна система, недосконалий артикуляційний апарат (голосові зв'язки й гортань коротші, ніж у дорослого; язик менш гнучкий і рухливий, займає більшу, ніж у дорослого, частину ротової порожнини тощо). Тут варто говорити про вікові функціональні вади мовлення дітей.

Однією з причин неправильного мовлення дітей М. Хватцев називає також „недостатнє врахування дорослими можливостей дитини щодо засвоєння мови навколишніх” (не показується артикуляція звука, не викликається інтерес до правильної вимови) [4, с. 115]. Непосильне для дитини мовленнєве навантаження, з іншого боку, веде до перевтоми фізіологічних механізмів мовлення, через що недоліки звуковимови ще більше закріплюються. Після п'яти років недоліки звуковимови пояснюються педагогічною занедбаністю дітей, відсутністю належного виховання.

Недосконала вимова закріплюється в результаті неправильного мовлення оточуючих, а також несприятливого довкілля, серед якого живе дитина в період розвитку мовлення (шум, лемент, метушня, що стомлюють і заважають чітко сприймати мовлення).

За умов правильного мовленнєвого розвитку та відсутності органічних недоліків органів мовленнєвого апарату звукова культура мовлення дітей у віці 7 років досягає досить високого рівня розвитку. У дитини закінчується процес фонематичного розвитку, формуються досить тонкі диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. З'являється усвідомлення звукового складу рідної мови. Дитина абсолютно правильно і чітко вимовляє всі звуки рідної мови ізольовано, у звукосполученнях, словах та фразах відповідно до норм літературної вимови. У неї добре розвинений фонетичний слух, диференціює близьке

і схоже у словах, легко помічає і виправляє допущені помилки звуковимови, порушення наголосу, діалектизми та говірки. Діти оволодівають прийомами звукового та складового аналізу слів як за схемою звукового аналізу, так і без неї.

Отже, розвиток усвідомлення звукової сторони рідної мови є центральним новоутворенням психічного розвитку дитини дошкільного віку. Орієнтування дитини у звуковій системі рідної мови складає міцну основу для засвоєння дітьми граматичної будови мовлення, дозволяє дитині орієнтуватись у складних співвідношеннях граматичних форм, за якими стоять відносини одних звукових форм до інших.

Література

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія./ А. М. Богуш – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 376 с. **2. Гвоздев А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев– М. : АПН РСФСР, 1961. – 471 с. **3. Лямина Г. М.** / Развитие речи у детей раннего возраста. / Г. М. Лямина – М., 1964. **4. Хватцев М. Е.** Недостатки речи у детей : [пособие для учителей] / М. Е. Хватцев – М. : Учпедгиз, 1948. – 128 с. **5. Швачкин М. Х.** Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. / М. Х. Швачкин // Известия АПН РСФСР, отдел психологии. – Вып. 13. – 1948. – С. 101–132. **7. Эльконин Д. Б.** Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

Максимчук І. Д. Особливості засвоєння звукової сторони мовлення дошкільниками

У статті автор зазначає, що своєчасне й повноцінне оволодіння звуковою культурою мовлення є важливою умовою розвитку мовної особистості дитини. Орієнтування дитини у звуковій системі рідної мови складає міцну основу для засвоєння дітьми граматичної будови мовлення, дозволяє дитині орієнтуватись у складних співвідношеннях граматичних форм. Автор розглядає послідовність сприйняття на слух та вимову голосних і приголосних звуків.

Ключові слова: мовлення дошкільників, звуковий бік мовлення, звукова культура мовлення, звукова система мови.

Максимчук И. Д. Особенности усвоения звуковой стороны речи дошкольников

В статье автор отмечает, что своевременное и полноценное овладение звуковой культурой речи является важнейшим условием развития языковой личности ребенка. Ориентирование ребенка в звуковой системе родного языка составляет мощную основу для усвоения детьми грамматического строя речи, позволяет ребенку ориентироваться в сложных соотношениях грамматических форм. Автор

рассматривает последовательность восприятия на слух и произношения гласных и согласных звуков.

Ключевые слова: речь дошкольников, звуковая сторона речи, звуковая культура речи, звуковая система языка.

Maksymchuk I. D. The peculiarities of звуковц the speech preschoolers

In the article the author notes that the timely and full mastering of the sound culture of speech is the most important condition for the development of language personality of the child. The orientation of the child in the sound system of the native language is a strong base for the assimilation of children grammatical system of speech, allows a child to navigate the complex relationships of grammatical forms. The author considers the sequence of listening and pronunciation of vowels and consonants.

Key words: speech preschoolers, audio side of speech, sound culture of speech, sound system of the language.

УДК 376 – 053.3:616.89 – 008.434

Мірошнікова Н. В.

**ОСОБЛИВОСТІ ІМПРЕСИВНОГО ТА ЕКСПРЕСИВНОГО
МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ
МОВЛЕННЯ І РІВНЯ**

Розвиток мовлення, виховання мовленнєвої культури дітей на різних етапах навчання – одна з найсуттєвіших проблем сучасної освіти. Мовленнєва діяльність, що здобувається у процесі мовленнєвої і мовної підготовки, сприйняття (імпресивне мовлення) та здатність грамотно оформлювати свої думки (експресивне мовлення) – одне з основних завдань дошкільного виховання, є показником готовності дітей до навчання в школі. Різні відхилення в розвитку мовлення негативно позначаються на сприйманні мовлення оточуючих, оволодінні знаннями і формуванні особистості дитини. Вивчення імпресивного та експресивного мовлення у дітей із ЗНМ І рівня є актуальними впродовж тривалого часу, оскільки мова – це духовна субстанція, культурний код, вербалізований інтелект як для народу, нації в цілому, так і окремої особистості. Це зумовлює потребу більш детального вивчення причин виникнення порушень сприйняття та використання мовних засобів, бо дитина, яка починає усвідомлювати свій дефект, стає замкнутою, мовчазною.

Серед дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення дошкільники з недорозвитком мовлення, зокрема із загальним недорозвитком мовлення, складають багаточисельну групу і потребують того, щоб комплексний корекційний вплив був розпочатий якомога

раніше, бо специфіка полягає в системному порушенні всіх сторін мовлення.

Проблема мовленнєвого недорозвинення ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями починаючи з 50-60-х років ХХ століття (Р. Левіна, В. Орфінська, Б. Гріншпун, К. Мастюкова, Г. Чиркіна, Т. Філічева, Л. Трофименко та ін.). Оскільки дошкільний вік найбільш сприятливий для розвитку і формування мовлення у дітей із ЗНМ, то від того, наскільки ефективно проводиться робота з такими дітьми в логопедичній групі ДНЗ, залежить подальше навчання у школі. Вихователям, логопедам, дефектологам необхідно мати чітке уявлення про структуру порушення всіх компонентів мовлення при ЗНМ, про систему корекційної роботи в логопедичній групі, про взаємодію в процесі роботи всіх фахівців ДНЗ, а також про роль батьків у цій роботі.

Особливої значущості набувають питання використання нових підходів до організації логопедичної роботи з урахуванням новітніх наукових даних про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми та нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

Метою дослідження є виявлення особливостей використання імпресивного та експресивного мовлення у дітей із ЗНМ I рівня. По-перше, необхідно здійснити науково-теоретичний аналіз підходів до вирішення проблеми сприйняття та використання експресивного та імпресивного мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ, по-друге, слід розробити серію завдань спрямованих на визначення кількісних і якісних показників особливостей використання мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення; по-третє, треба розробити методичні рекомендації щодо активізації експресивного мовлення у дошкільників із I рівнем ЗНМ.

Комунікативна діяльність породжується комунікативними потребами та уміннями. У психолого-педагогічних дослідженнях (Л. Божович, О. Запорожець, М. Лісіна, Д. Ельконін та ін.) підкреслюють, що спілкування – фактор психічного розвитку дитини, вимога його саморегуляції.

Спеціальною педагогікою та психологією накопичен значний опит з формування комунікативних умінь та навиків у дітей з ЗНМ (Б. Гріншпун, Є. Соботович, С. Шаховська та інш.), з розладами слуху (Р. Боксис, Л. Носкова, Є. Рау та ін.), зору (Л. Волкова, Л. Сонцева та ін.) інтелекта (О. Гаврилушкіна, Р. Лалаєва та інш.), складними сенсорними дефектами (О. Леонт'єв, А. Мещеряков, І. Соколянський та ін.). Ця проблема є однією з найбільш актуальних на теперішній час для сучасної теорії і практики у логопедії, бо від сформованості спілкування дитини залежить його подальша соціалізація та адаптація у колективі та суспільстві. Але, при загальній розробці проблеми формування

передвісників до комунікативної діяльності у дітей із ЗНМ I рівня спеціального аналізу не проводилося.

Не дивлячись на існуючі матеріали, вони можуть бути тільки у незначному ступеню використані для аналізу особливостей формування передвісників до комунікативної діяльності у дітей із ЗНМ, так і утримують лише деякі зауваження і залишають запитання про уміння дітей із ЗНМ I рівня розв'язувати складні комунікативні задачі, особливо на початкових етапах корекційного навчання. Відсутність мовлення не дає змогу до формування нових мовних функцій: комунікативної, пізнавальної та регулюючої. Несформованість комунікативної діяльності призводить до затримки розвитку пізнавальних процесів, емоційних особистісних особливостей, а це значить, що дитина у якої немає мовлення не може півноцінно спілкуватися та мислити, у нього недостатньо сформована направленість на попередню комунікацію.

На теперішній час майже відсутні данні про безмовленнєвих дітей, залишається маловивченим запитання про комунікації на невербальному рівні. Потребує подальшої розробки діагностичний матеріал для дітей даної категорії. Існує дефіцит методичних рекомендацій щодо корекційної роботи з цими дітьми. Особливу значущість набуває вивчення передвісників формування комунікативної діяльності у дітей із ЗНМ I рівня. Проблема ця є актуальною бо недорозвинення мовної сфери корелює з порушенням пізнавальної діяльності.

Таким чином, соціальна значущість даної проблеми, відсутність системності у підході по формуванню передвісників до комунікативної діяльності у дітей із ЗНМ I рівня, необхідність і можливість її удосконалення, визначають актуальність цього дослідження: „Особливості імпресивного та експресивного мовлення у дітей із ЗНМ I рівня”.

В етіології ЗНМ виділяються різні фактори біологічного, психологічного соціального характеру. До біологічних факторів відносять: інфекції або інтоксикації матері під час вагітності, несумісність крові матері та дитини за резус-фактором або груповій приналежності, патологія натального періода, постнатальні захворювання ЦНС і травми мозку в перші роки життя дитини та ін. Разом з тим ЗНМ може бути зумовлене несприятливими умовами виховання та навчання, пов'язане з психічною депривацією в сензитивні періоди розвитку мовлення. У багатьох випадках ЗНМ є наслідком комплексної взаємодії різних факторів, а саме: обтяженої спадковості, органічної недостатності ЦНС, несприятливого соціального оточення. Найбільш тяжким і стійким варіантом вважається ЗНМ, зумовлене раннім органічним ураженням мозку лобових, тім'яно-потиличних ділянок домінантної півкулі. У своїх дослідженнях К. Мастюкова надає особливого значення етіології ЗНМ, зокрема перинатальній енцефалопатії, яка може бути гіпоксичною (внаслідок

внутрішньоутробної гіпоксії й асфіксії під час пологів), травматичною (внаслідок несумісності крові матері та дитини за резус-фактором чи груповою приналежністю).

Експериментальною базою дослідження був обраний дитячий садок №135 м. Луганська. Формуючи контрольну і експериментальну групи ми обрали дітей логопедичної групи із ЗНМ I рівня, всі компоненти мовлення у яких були сформовані на одному рівні. Дані заносилися у діагностичну карту розробленою В. Волковою.

Отже, здійснений аналіз вітчизняних і зарубіжних літературних джерел з проблеми формування мовлення у дітей дошкільного віку сприяв розгляду його особливостей. Було з'ясовано, що у дітей із ЗНМ різні багаточисельні мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовної системи, що відносяться до її звукової та смислової сторони, при нормальному слуху та інтелекті.

Основний контингент дошкільників у групах із ЗНМ I рівня характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, що нормально розвиваються, мовлення в її основному сформоване. Діти 5–6 років, а іноді і старше, мають мізерний активний словник, що складається із звуконаслідувань і звукових комплексів. Ці звукові комплекси, що супроводжуються жестами, утворені самими дітьми і є незрозумілі для тих, хто їх оточує.

Пасивний словник дітей, що знаходяться на першому рівні мовленнєвого розвитку, значно ширше активного. Це створює враження що діти все розуміють, але самі сказати нічого не можуть.

Для ЗНМ I рівня розвитку мовлення характерно: активний словник в зачатковому стані й складається із звуконаслідувань, лепетних слів і лише невеликої кількості загальноповживаних слів, значення слів нестійкі і недиференційовані; пасивний словник ширше активного, проте розуміння мови поза ситуацією вельми обмежено, фразове мовлення майже повністю відсутнє; здатність відтворювати звукову і складову структуру слова ще не сформована.

Таким чином, відхилення в розвитку мовленнєвої діяльності та розглянуті сучасні програми подолання ЗНМ у дітей дошкільного віку Т. Філічевої, Г. Чиркіної, Н. Жукової, Н. Ніщевої, Л. Трофіменко дозволили визначити провідні напрями та зміст формування основних компонентів мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ I рівня, що спонукало до розробки методичних рекомендацій.

Література

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). / Л. Н. Ефименкова [Пособие для логопедов]. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с. **2. Жукова Н. С.** Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : [Кн. для логопеда] / Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. – [2-е изд., перераб]. – М. : Просвещение, 1990. – 239 с. **3. Логопедия :** [Учеб. для

студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений] / под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. – [3-е изд., перераб. и доп.] – М. : гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680с. коррекционная педагогика). Обстеження дітей із загальним недорозвитком мовлення [Текст] // Дефектолог (укр. пошта). – 2008. – №2. – С. 7–21. **4. Пиаже Ж.** Речь и мышление ребенка./ Пиаже Ж. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. **5. Преодоление** общего недоразвития речи дошкольников. [Учебно-методическое пособие под общ. ред. Т. В. Волосовец.]. – М. : Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.

Мірошнікова Н. В. Особливості імпресивного та експресивного мовлення у дітей із загального недорозвинення мовлення I рівня

У статті висвітлюються питання сприйняття мовлення і особливості використання мовлення у дітей із ЗНМ I рівня. Розглядаються питання раннього логопедичного втручання для подолання мовленнєвих проблем, питання діагностування таких дітей.

Ключові слова: діагностика, сприйняття мовлення, соціалізація, сім'я, мовлення, загальне недорозвинення мовлення.

Мирошникова Н. В. Особенности импрессивной и экспрессивной речи у детей с общим недоразвитием речи I уровня

В статье рассматриваются вопросы восприятия речи и особенности использования речи у детей с общим недоразвитием речи I уровня. Рассматриваются вопросы логопедического воздействия с целью преодоления речевых проблем, вопросы диагностирования таких детей.

Ключевые слова: диагностика, восприятие, социализация, семья, речь, общее недоразвитие речи.

Miroshnikova N. V. Particularly impressive and expressive speech in children with general speech underdevelopment level 1

The article deals with the perception of speech and expressive features of speech in children with general speech underdevelopment level 1. The problems of early speech therapy impacts for overcome speech problems, questions diagnosing these children.

Key words: diagnosis, early age, socialization, family, language, speech deficiency.

Молчанова О. Є.

СЛОВЕСНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мовний розвиток дітей – одне з центральних завдань дошкільної освіти. Мова відкриває доступ до культурно-історичного досвіду народу. Завдяки мові відбувається розвиток пізнавальної сфери дитини і формується її внутрішній світ, з позицій якого вона сприймає все, що її оточує.

Особливе значення в розвитку дошкільників має діалог, в якому проявляються міжособистісні стосунки, змістовне спілкування, звернене до філософських основ буття, пізнання і самопізнання. Діалог важливий для дошкільника, він є школою оволодіння рідною мовою, засобом соціалізації дитини.

Тривалий час в методиці поставали дебати навколо питання: навчати чи не навчати дітей діалогічного мовлення, адже воно природно входить у життя людини із самого малечку. Сучасна методика розглядає поняття діалогічного мовлення не ізольовано, а в контексті поняття комунікація, у його не тільки мовленнєвому, а й у психологічному й соціально-культурному аспектах.

Під діалогічним мовленням розуміємо комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей мовця і слухача. Він відбувається в певній ситуації спілкування і є її продуктом. Ситуація спілкування включає в себе обставини, в яких протікає розмова, стосунки між співрозмовниками, мовленнєве спонукання і процес діалогування. Науковці розглядають процес діалогування як складний психологічний акт, у якому основа утворення висловлювань у співрозмовників неоднакова. Так, розпочинаючи діалог, його перший учасник оцінює комунікативні можливості партнера, орієнтується в обстановці і на цій основі складає свою програму мовлення, актуалізує мовленнєвий намір і тему. Другий мовець, сприйнявши мовленнєве висловлювання, аналізує його і продукує свою репліку. Отже, перший співрозмовник повинен: повідомити інформацію, запросити її у партнера, привернути увагу до певного об'єкта чи події, виявити емоції і т. ін.

У мовознавчій науці питання діалогічного мовлення досліджували такі вчені як Г. Барінова, В. Бухбіндер, Т. Винокур, Н. Володіна, Т. Дученко, Н. Шведова, Л. Щерба та ін. Науковці зазначають, що дитина користується діалогічним мовленням у процесі гри.

Мета нашої статті – проаналізувати словесні ігри як засіб розвитку діалогічного мовлення дошкільників.

Дослідженню гри як провідної діяльності дошкільників присвячені праці Ш. Амонашвілі, Л. Артемової, Т. Маркової, Д. Менджерницької, Є. Тихеєвої, О. Сорокіної, Є. Удальцової, О. Усової

та ін. Учені дійшли висновку, що гра може виступати засобом, який пов'язує різні види діяльності: ігрову, комунікативно-мовленнєву і навчально-мовленнєву. Гра дитини є найефективнішим засобом вияву мовленнєвої активності дітей. Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб гратися, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами, впливати на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона викликає. Ця діяльність є взаємною. У найкращому варіанті відсутні переможці й переможені. Коли діти граються, вони зайняті процесом, де все, що вони роблять, є прийнятним і характеризує цінність цієї діяльності.

У дошкільній педагогіці словесні ігри виокремлюють у самостійну групу (А. Бондаренко, О. Сорокіна, А. Максаков, Г. Тумакова, Є. Удальцова, Г. Швайко та ін.).

Словесна гра – це природний спосіб організації спілкування дітей дошкільного віку, оскільки вона невимушено залучає дітей у міжособистісне спілкування. Знання, доступні й цікаві дітям, охоче засвоюються і відображаються, ускладнюються у ході словесної гри, коли в дітей виникає потреба пояснити один одному те, що вони знають, бачать, роблять. У цих ситуаціях діти оперують складними реченнями, які не завжди використовують на заняттях з розвитку мовлення [2, 46].

Словесні ігри зацікавлюють дітей старшого дошкільного віку, позитивно впливають на їхнє навчання, привчають самостійно доходити висновків. За допомогою словесних ігор у дітей виховується бажання займатися розумовою працею.

Словесна гра має таку саму структуру, як і дидактична. У структурі словесної гри виокремлюють такі компоненти:

- ігровий задум;
- ігрові мовленнєві дії;
- рольова поведінка;
- сюжетоскладання;
- мовленнєве оформлення і мовленнєвий супровід.

Словесні ігри – це ігри, спрямовані на „розвиток захоплюючої розумової діяльності, самостійності й активності їхнього мислення” [1, 4]. У словесній дидактичній грі діти вчать діяти з речами, яких у цей час не сприймають, вони оперують уявленнями про ці предмети. Словесна гра вимагає використання набутих раніше знань у нових умовах, зв'язках і відношеннях.

У словесних іграх дитина вирішує самостійно різноманітні мисленнєві завдання:

- описує предмети;
- відгадує за описом;
- з а ознаками схожості й відмінності;
- групує предмети за різними властивостями, ознаками;
- віднаходить алогізми в судженнях;
- складає різноманітні розповіді, небувальщини тощо.

Італійський педагог Д. Колодця зазначав: „Під час гри дитина діяльна у всіх відношеннях – у вчинках, як і судженнях і умовисновках, проте, що вона робить, і джерелом її думки є власна особиста вільна діяльність. Це можна сказати майже про всі ігри. Та є й особливі ігри, які сприяють розвитку розуму і суджень; такими є ігри на порівняння, ігри із запитанням „чому?“, ігри з незакінченим реченням тощо” [2, с. 42].

Класифікацію ігор за мовленнєвим завданням започаткував В. Чистяков. На його думку, ігри, що навчають мови, переслідують таку мету:

- розширення запасу слів рідної мови;
- поглиблення і уточнення значень слів;
- розвиток і закріплення навичок зв'язного мовлення [2, с. 43].

Власну класифікація словесних дидактичних ігор розробила О. Сорокіна. Вона визначає:

- *Ігри-подорожі*. Їх мета – звернути увагу на те, що знаходиться поруч, але не помічається дітьми. Розвивати вміння, передавати це у зв'язному мовленні.

- *Ігри-доручення*. Ігрові завдання, у яких та ігрові дії ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити.

- *Ігри-припущення*. Ігрове завдання виражене у самій назві: „що було б ...?” тощо. Перед дітьми ставиться завдання і створюється ситуація, яка вимагає осмислення наступної дії, зіставити знання з обставинами або запропонованими умовами.

- *Ігри-загадки*. Розвивають здатність до аналізу, узагальнення.

- *Ігри-бесіди*. В основі лежить спілкування педагога з дітьми, дітей з педагогом. Цінність полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки та уяви дітей) [3, 16–17].

Ігрова діяльність розвиває знакову функцію; виступає засобом пізнання культури свого народу, його традицій, обрядів, звичаїв. Відтак, у дитячих іграх яскраво відображається взаємозв'язок національної культури народу і його мови, взаємозв'язок пізнання, спілкування і діяльності дитини, що і становить сутність мовленнєво-ігрової діяльності. В ігровій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання.

Отже, гра невимушено залучає дітей в міжособистісне спілкування і є природним способом організації спілкування дітей дошкільного віку, в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення.

Література

1. Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада. / А. К. Бондаренко – М. : Просвещение, 1877. – 94 с. **2. Богуш А.М.** Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2008. – 256 с. **3. Сорокіна А. И.**

Дидактические игры в детском саду. / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982, – 96 с.

Молчанова О. Є. Словесні ігри як засіб розвитку діалогічного мовлення дошкільників

У статті розглядається питання розвитку мовлення дошкільників. Автор указує, що важлива роль в удосконаленні мовлення відводиться діалогу. При цьому діалогічне мовлення найкраще формується під час словесних ігор. У статті розглянуто ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди, зазначена їх мета, структура, висловлена думка, що ігри позитивно впливають на навчання дошкільників, привчають самостійно доходити висновків.

Ключові слова: розвиток мовлення дошкільників, словесні ігри, діалогічне мовлення.

Молчанова О. Е. Словесные игры как средство развития диалогической речи дошкольников

В статье рассматривается вопрос развития речи дошкольников. Автор указывает на то, что важнейшую роль в совершенствовании речи принадлежит диалогу. При этом диалогическая речь лучше всего формируется во время словесных игр. В статье представлены игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы, определена их цель, структура, высказана мысль о том, что игры позитивно влияют на обучение дошкольников, приучают самостоятельно делать выводы.

Ключевые слова: развитие речи дошкольников, словесные игры, диалогическая речь.

Molchanova O. E. Word games as a means of developing dialogical speech preschoolers

The article considers the question of speech development of preschool children. The author points to the fact that an important role in the development of speech belongs to the dialogue. The dialogical speech is best is formed during the verbal games. The article presents the game-travel, game-instruction, game-assumptions, game puzzles, games conversation, defined their purpose, structure, suggested that the games have a positive impact on the education of preschool children, accustom yourself to do conclusions.

Key words: language development preschool, word games, dialogical speech.

Назарова А. М.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МУЗИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Особливість мистецтва полягає в тому, що воно володіє великими можливостями для емоційного розвитку особистості, творчого та морально-естетичного виховання дітей. Разом з тим музика дозволяє не тільки збагатити емоційну сторону життя дитини, а й досягти цілісності всіх складових особистісного розвитку.

Музика і музична діяльність займає важливе місце у житті будь-якої людини. У дошкільному віці саме музика найбільш впливає на розвиток творчих здібностей. Саме цей вік характеризується емоційною відкритістю, за свідченням психологів у дошкільному віці переважає образне сприйняття навколишнього світу. Музика пізнається дитиною як джерело позитивних емоцій, який розширює її життєвий досвід, стимулює до активної діяльності.

Звичайно, під час сприйняття народної музики старшими дошкільниками виникають певні труднощі, вони пов'язані, зокрема, з тим, що в них немає початкового музичного досвіду, не сформовані емоційно-слухові уявлення, і мотивації пізнання, завдяки чому відбувається збіднення, або навіть атрофія художнього сприйняття, що негативно впливає на духовний розвиток особистості й народу в цілому.

Проблему відродження духовності нашого народу, ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, до мистецтва розглядали вчені І. Бех, І. Зязюн, А. Зись, М. Каган, В. Кузь, К. Левківський, Л. Левчук, О. Савченко, Г. Шевченко та інші, наголошуючи, що духовна сторона зв'язку між індивідом набуває особливого значення і найбільш повно розкривається саме в естетичних аспектах усіх сфер життєдіяльності людини.

Формування ставлень особистості до народної музики, розвиток у дошкільників почуттів, потреб, інтересів вивчали О. Леонтєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, П. Якобсон. Ефективні засоби розвитку естетичних почуттів та уявлень дітей розроблені в наукових дослідженнях Н. Ветлугіної, О. Держинської, О. Крюкової, Н. Кириченко, Т. Комарової, Л. Компанцевої, Г. Науменко, В. Пабат, Н. Сакуліної, О. Фльоріної, естетичного сприйняття дошкільників – О. Запорожця, В. Космінської, Н. Зубаревої.

Метою статті є з'ясування особливостей формування ціннісного відношення до української народної музики у старших дошкільників.

Як справедливо зазначає Г. Науменко, порівняння яскравих можливостей різних видів мистецтва активізує мислення збагачує естетичне уявлення, формує еталони краси. Діти під керуванням педагога

накопичують різноманітні музичні враження, виховуються на високо мистецьких зразках музичного мистецтва, сприймають „інтонаційний словник” різних епох і стилів, слухають музику в професійному виконанні (на фортепіано чи в записі). Яскравий емоційний відгук на музику створює у дітей позитивне ставлення до неї, що є неодмінною умовою формування цілісних орієнтацій особистості [7, с. 11].

У процесі музичного виховання діти ознайомлюються з різноманітними музичними творами, набувають певних знань, умінь та навичок із слухання музики, співів, музично-ритмічних рухів. У дітей виховується любов до музики формуються музичні здібності, оцінне ставлення до музичних творів.

Безумовно, однією з основоположних цілей сучасного суспільства є формування особистості, що має розвинену духовність, основи якої закладаються ще в дошкільному віці. Важливу роль у духовному становленні особистості відіграє народна музика. В. Сухомлинський наголошував на тому, що „пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї”, „без народної музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури”[1].

Вплив на формування ціннісного відношення до української народної музики відбувається в процесі активного сприйняття дітьми емоційно-образного змісту музичних творів, в процесі музично-творчої діяльності старших дошкільників.

Досвід роботи доводить, що саме заняття музикою сприяють духовно-моральному вихованню дітей, цілісному розвитку особистості дошкільника, залученню його до етичних і естетичних цінностей вітчизняної і світової музичної культури. Музичне мистецтво є невід’ємною, важливою частиною національної духовної культури.

Доступність народних інструментів, привабливість і легкість гри ними приносять дітям радість, створюючи передумови для подальших занять музикою, формують інтерес пізнання світу музики різних його проявах.

Народна музика і народні інструменти готують дітей до розуміння традицій та громадянської культури над народом, а згодом та інших народів світу. „Незнайома” музика починає сприйматися дітьми не як комплекс з різних спів звучань і ритмів, а як явище культури. Почуття та бажання дитини, формують мотиви своєї діяльності, скеровуються в розуміння цього явища.

Ознайомлення з традиціями і історією розвитку української культури, музикування на народних інструментах, створення дітьми аранжувань і оригінальних творів для гри на інструментах, пошуку нових фарб та поєднань у тому звучанні під час активного музикування – всі ці види діяльності визначають творчий, пізнавальний і захоплюючий

характер процесу музичного розвитку дітей, зумовлюють його результативність [5].

Діти дуже гостро відчують прекрасне й тягнуться щодо нього. Сприйняття творів музичного мистецтва представляє необмежені можливості. У процесі музичного виховання діти набувають вміння слухати музику, запам'ятовувати та розпізнавати її, починають радіти їй; вони переймаються змістом твору, красою його форми й яскравих образів. Діти розвивається інтерес до музики, кому надалі і любов до неї. Через музичні образи дитина пізнає прекрасне у навколишньої дійсності.

Краса художньої форми, зрозумілий дитині зміст музичного твору викликають певне ставлення художнього образу і крізь нього до життя. Треба сказати, що завданнями музичного виховання є: розвиток музичних і творчих здібностей дітей із урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитину з допомогою різних видів музичної діяльності.

На думку Н. Конової, успішне вирішення завдань залежить від змісту музичного виховання, передовсім від якості використовуваного репертуару, методів і прийомів навчання, форм організації дитячої музичної діяльності тощо [2, 24].

Необхідно зазначити, що саме в українському фольклорі особливим чином поєднуються слово, музичний ритм, наспівність. Адресовані дітям потішки, примовки, заклички звучать як ласкавий говір, висловлюючи турботу, ніжність, віру в благополучне майбутнє. У прислів'ях і приказках влучно оцінюються різноманітні життєві позиції, висміюються недоліки, вихваляють позитивні властивості людей.

Необхідно наголосити на тому, що музичні заняття з дошкільниками повинні відбуватися у цікавій, захоплюючій формі, кожна дитина повинна брати особисту участь в усіх проявах діяльності, запропонованих на занятті. Зміст і форма проведення кожного заняття старанно продумана вихователем. Треба прагнути того, щоб заняття максимально вирішувало поставлені завдання: освітні, виховні й розвиваючі. Так, наприклад, робота з навчання гри на народних музичні інструменти повинна займати значне місце у системі музичної освіти дошкільників.

У дошкільників, насамперед, потрібно виховувати самостійність й ініціативу у використанні знайомих пісень, танців у різних умовах (в іграх, на прогулянках, у самостійній художній діяльності та ін.), у музично-дидактичних іграх розвивати мелодійний слух, почуття ритму, музично-сенсорні здібності, розширяти коло музичних вражень слуханням музичних творів у записі й сприяти тому, щоб діти відтворювати їх у сюжетно-рольових іграх. Застосовувати музику в сюжетно-рольових іграх можна по-різному; як ілюстрацію до дій або для відтворення вражень, одержаних від музичних занять, святкових ранків, вечорів, розваг. Для успішного розвитку таких ігор діти повинні знати

багато пісень, хороводів на побутову тематику, про різні професії, транспорт, народні пісні тощо.

Вихователь повинен заохочувати творчі прояви дітей, нагадувати про можливість використання у грі знайомі пісні, допомогти їм у музичному виконанні.

Пісні, музику можна й навіть необхідно залучати під час розглядання ілюстрацій та бесід за ними. Народні пісні-примовки, які широко використовуються на музичних заняттях для розспівування (“Сорока-ворона”, “Бім-бом”, обробка Степового). Пісні, музичні ігри, хороводи повинні мати місце при ознайомленні дошкільнят з природою – під час спостережень, прогулянок, екскурсій.

Отже, систематичне використання у практиці всіх різновидів (жанрів) народної творчості дозволить розвивати в дітей віком музичну культуру і музично-творчі здібності через:

знайомство і виконання творів фольклору, здатного прищепити дітям любов до рідного природі, до рослинному і тваринного світу, привчити їх побачити й чути голосу природи, відчувати її, стикатися із нею;

попівки й музикування простих творів дитячого фольклору, і потім складніших мелодій, і творів;

інтонування оповідок і скоромовок здатне підготувати дітей до виконання складніших творів пісенного репертуару дорослого фольклору: ігрових, жартівливих, ліричних пісень вже як вершина творчого набутку – участь дітей у постановці театралізованих уявлень, і фольклорних свят, що у сукупності включають різні жанри народного пісенного і поетичного творчості – саме там, де діти зможуть застосувати все своє вміння, навички сольного, ансамблевого і хорового народного співу та музикування на музичні інструменти (зокрема та групи народних), виконання ігрових дій, танців і хороводних рухів [6].

Література

1. Костина Э. П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего дошкольного возраста / Э. П. Костина. – М., 2004. – 20 с. **2. Кононова Н. Г.** Обучение дошкольников игре на музыкальных инструментах / Н. Г. Кононова. – М., 1990. – 320 с. **3. Морева Н. А.** Музыкальные занятия и развлечения в дошкольном учреждении / Н. А. Морева. – М., 2004. – 300 с. **4. Методика музыкального воспитания в детском саду /** Под ред. Ветлугиной Н. А. – М., 1989. – 100 с. **5. Музыкальный фольклор : метод. пособ. /** сост. Шамина Л. В. – М., 1992. – 230 с. **6. Науменко Г. М.** Дождик, дождик, перестань! Русское народное детское творчество. – М., 1998. – 245 с. **7. Науменко Г. М.** Детский музыкальный фольклор. – М., 1999. – 145 с. **8. Ритов Д. А.** Традиции народной культуры в музыкальном воспитании детей – М., 2001. – 120 с. **9. Тютюнникова Т.** Элементарне музикування з дошкільнятами // Дошк. вихов. – 2000. – № 9. – С. 20–30.

Назарова А. М. Особливості формування ціннісного відношення до української народної музики у старших дошкільників

У статті постає питання особливості формування ціннісного відношення до української народної музики у старших дошкільників. Музичне виховання є органічною складовою всього навчально-виховного процесу в дитячому садку, воно відіграє велику роль у гармонійному розвитку дитини. Автор наголошує на тому, що народна музика допомагає дошкільникові глибше сприймати навколишнє життя, виховує любов до своїх рідних, друзів, Батьківщини, збагачує і емоційно забарвлює її мову, сприяє розвитку її музичних здібностей.

Ключові слова: народна музика, емоції, творчі здібності, традиції, музична діяльність, музичне виховання.

Назарова А. Н. Особенности формирования ценностного отношения к украинской народной музыке у старших дошкольников

В статье рассматривается вопрос особенности формирования ценностного отношения к украинской народной музыки у старших дошкольников. Музыкальное воспитание является органической составляющей всего учебно-воспитательного процесса в детском саду, оно играет большую роль в гармоничном развитии ребенка. Автор отмечает, что народная музыка помогает дошкольнику глубже воспринимать окружающую жизнь, воспитывает любовь к своим родным, друзьям, Родине, обогащает и эмоционально окрашивает ее язык, способствует развитию музыкальных способностей.

Ключевые слова: народная музыка, эмоции, творческие способности, традиции, музыкальная деятельность, музыкальное воспитание.

Nazarov A. N. Features of formation of the valuable relation to the Ukrainian folk music at the senior preschool children

The article raises the question of forming a valuable attitude to Ukrainian folk music in the older preschoolers. Music education is an integral component of the educational process in kindergarten, it plays a big role in the harmonious development of the child. The author notes that folk music helps preschoolers deeper perceive life around, has a love for his family, friends, homeland, and emotionally enriching paints her tongue, promotes her musical abilities.

Key words: folk music, emotions, creativity, tradition, musical activities, music education.

Петрова М. С.

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА У ПРАЦЯХ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ

В умовах складної екологічної ситуації та економічної кризи, що склалися в Україні на сьогодні, все більше занепокоєння викликає стан здоров'я та фізичної підготовленості підростаючого покоління. Фізичне виховання дітей та молоді в Україні реалізується через фізкультурну освіту, фізичну підготовку, спортивне тренування, самостійні заняття фізичною культурою та спортом, участь у масових фізкультурно — оздоровчих та спортивних заходах.

Система фізичного виховання повинна постійно вдосконалюватись, адже саме стан фізичної культури визначає рівень здоров'я нації. Тому сучасні наукові дослідження спрямовані на знаходження нових та відродження тих форм, які були втрачені або несправедливо забуті.

У „Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті” вказано, що освіта повинна ґрунтуватись і базуватись на культурно-історичних цінностях українського народу, на його звичаях і традиціях. Духовною основою освіти в Україні є споконвічна мудрість, висока культура, прагнення жити у незалежній та багатій державі, розвиватись не тільки духовно, а й фізично [5, с. 22]. З огляду на це, спадщина багатьох поколінь українського народу в галузі фізичного виховання потребує вивчення, осмислення і, якщо це має сенс, залучення у сучасну практику фізичного виховання підростаючого покоління.

Багато сучасних учених займаються вивченням історичного досвіду педагогічної спадщини минулого з метою переосмислення та творчого втілення ідей видатних педагогів у практику сучасного фізичного виховання дітей та молоді. Серед них можна визначити І. Андрухова, Я. Бондара, О. Ващенко, О. Литвина, О. Цибанюка та інших.

Метою статті є аналіз спадщини видатних педагогів щодо фізичного розвитку молодших школярів.

Фізичне виховання — це, по перше, піклування про здоров'я і збереження життя як вищої цінності, по друге, система роботи, яка забезпечує гармонію фізичного розвитку і духовного життя, багатогранної діяльності людини [3, с. 84].

У діяльності трудової людини завжди постає немало проблем, для подолання яких потрібні чималі фізичні зусилля. Велике значення належного фізичного розвитку дітей зумовлювалось цілком реальними життєвими потребами. Сила і витривалість, стійкість і спритність у народі високо цінують. Тому ці риси батьки прагнули виховати у дітей.

Крім того, народ давно збагнув, що фізичне виховання нерозривно пов'язане з іншими сторонами формування особистості.

Емпіричним шляхом педагогіка дійшла висновку, що вдале просування фізичного розвитку дитини сприяє виробленню таких важливих рис, як наполегливість, відвага, рішучість, чесність, дисциплінованість, потяг до праці, впевненість у своїх можливостях, оптимізм, колективізм, здатність до переборення труднощів. Кожен знає, що фізично загартована людина рідко хворіє, може стійко переносити холод і спеку, погодні й життєві негоди, витримувати тривале фізичне навантаження [4, с. 64].

Фізична і розумова діяльність завжди перебувають у тісному зв'язку („Сила без голови шаліє, а розум без сили мліє”), однаково репрезентуючи позитивні ознаки особистості. Піднесення рівня фізичного розвитку поліпшує розумову діяльність людини („У здоровому тілі — здоровий дух”), її працездатність („Щоб працювати, треба силу мати”).

Велику роль у розвитку фізичного виховання молодших школярів надавав чеський мислитель-гуманіст Я. Каменський. У його праці „Велика дидактика”, де розглядаються питання виховання дітей дошкільного віку і підготовки підростаючого покоління, міститься ясне визнання того, що правильно вибрані і дозовані фізичні рухи не тільки полегшують збереження здоров'я, але і допомагають переносити втому пов'язану зі шкільними заняттями. Я. Каменський ніколи не говорив про спеціальні уроки фізичного виховання. Проте у нього ми вперше зустрічаємося з такою формою фізичної підготовки дітей, яка включена на плановій основі в програму навчання, ув'язана з уроками з теоретичних предметів. У його навчальному плані в Європі Нового часу фізичне виховання вперше стало органічною частиною навчання [1, с. 121].

Відомий мислитель Англії Дж. Локк на відміну від Я. Каменського не був прихильником колективної підготовки. Для його теоретичної концепції з питань фізичного виховання, яка основана на теорії Ювенала „В здоровому тілі здоровий дух”, було характерно прагнення до раціоналізму і корисності. Людині перш за все, вважав він, необхідно укріплення здоров'я, систематичний догляд за тілом, ціленаправлені фізичні тренування [1, с. 142].

Ідеї Г. Песталоцці пов'язані з фізичним вихованням, які вперше спробував здійснити на практиці. Його підхід з питань фізичного виховання полягає в проведенні спільних занять з численними за кількістю учнів класами народних шкіл. Він першим в Європі ввів у практику, що складається зі стилізованих елементів рухів, вільні вправи, які виконуються за команду. У його праці „Елементарна гімнастика” він згрупував складені ним вільні вправи аналітичним способом, в залежності від форм рухливості суглобів. Г. Песталоцці вважав, що

необхідно крок за кроком добиватися того, що необхідне дітям для фізичного розвитку [1, с. 156].

Особливо чітко простежується зв'язок фізичного виховання з трудовим. Педагогіка високо підносить значення фізичного розвитку, тому що він створює добрі передумови для повноцінної й активної трудової діяльності.

Видатний педагог В. Сухомлинський, спираючись на спостереження за дітьми, багаторічну педагогічну діяльність, переконливо доводить взаємозалежність, взаємовплив фізичного здоров'я та духовного життя дитини, її духовного світу, розумового розвитку, віри у свої сили: „Добре, міцне здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил — дуже важлива умова життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності долати труднощі. Духовне життя дитини — її інтелектуальний розвиток, мислення, пам'ять, увага, гра, почуття, воля - великою мірою залежить від "гри" її фізичних сил” [6, с.192].

Не можна не погодитись з В. Сухомлинським, що проблема розвитку фізичних сил дітей має й зворотний бік: здоров'я величезною мірою залежить від духовного життя, від гармонії здорового тіла й здорового духу: „Турбота про людське здоров'я, тим більше про здоров'я дитини, — це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це насамперед турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості” [6, с. 109].

Наголошуючи на безпосередній залежності духовного життя дитини від її здоров'я, В. Сухомлинський багато уваги приділяє педагогічно доцільній організації процесу навчання, методам викладання.

Так, специфікою молодших школярів є „художнє, образне, емоційно насичене мислення”, тому „істина, в якій узагальнюються предмети та явища оточуючого світу, стає особистим переконанням дітей за умови, що вона одухотворена яскравими образами, що впливають на почуття”. Отже, розумові здібності дитини мають розвиватися через „пізнання серцем”, діти повинні пройти „емоційну школу — школу пізнання серцем” [6, с.18].

Важливого значення В. Сухомлинський надає належним медико-гігієнічним умовам навчальної діяльності учнів, відсутність яких призводить до хворобливих виявів. Зокрема, внаслідок тривалого перебування в приміщенні, „кисневого голодування” можуть виникнути проблеми з очима, порушення обміну речовин, при яких дитина втрачає здатність до зосередження розумової праці [6, с.111]. Саме тому учні „Школи радості” тривалий час перебували на свіжому повітрі, особливо в осінні, весняні й літні дні.

Отже, „поєднання здорового харчування, сонця, повітря, води, посильної праці й відпочинку — все це стало цілющим і незамінним джерелом здоров'я” учнів „Школи радості” [6, с.94].

Не менш важливе значення для здорового розвитку дитини педагог надає „одухотвореному думкою фізичному труду” — художній праці, заняттям ремеслами, що пробуджують дитину, формують уміння й навички в різних галузях людської діяльності. Різноманітна праця є також ефективним засобом розвитку розуму, культури мислення, оскільки "розум, витоки здібностей і обдаровань дітей — на кінчиках їх пальців" [6, с. 251].

Бачити, пізнавати серцем, за переконанням В. Сухомлинського, неможливо без занять мистецтвом, оскільки мистецтво — це „мова серця”. Особливе місце мають посідати музика, що є „джерелом благородства серця й чистоти душі” [6, с.62], та малювання, яке є одним із засобів розвитку творчого мислення, уяви, естетичного бачення світу, „необхідним східцем на шляху до логічного пізнання” [6, с. 519].

Запорукою здорового виховання, за В. Сухомлинським, є, насамперед, навчання учнів відповідно до їх вікових особливостей.

Так, специфікою молодших школярів є „художнє, образне, емоційно насичене мислення”, тому „істина, в якій узагальнюються предмети та явища оточуючого світу, стає особистим переконанням дітей за умови, що вона одухотворена яскравими образами, що впливають на почуття”. Отже, розумові здібності дитини мають розвиватися через „пізнання серцем”, діти повинні пройти „емоційну школу — школу пізнання серцем” [6, с.18].

Унікальне місце серед українських педагогів посідає професор Григорій Ващенко. Він відомий нам як видатний педагог-мислитель, психолог, політик, але значно менше як послідовник ідей І. Боберського, як теоретик фізичного виховання, як творець національної системи тіловиховання [4,с. 70].

Ідеї, погляди, що стосуються фізичного виховання і підтверджені історичним досвідом інших народів, Г. Ващенко виклав у книзі „Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру”. Вона вийшла в Мюнхені у 1956 році. Перейшовши до проблем тіловиховання в Україні, Г. Ващенко обґрунтовує значення діяльності професора І. Боберського, якого називає „піонером в розбудові української системи тіловиховання”.

Отже, аспекти фізичного виховання, які висвітлені у педагогічній спадщині відомих педагогів, актуальні й нині при розв'язанні багатьох питань творення дієвої системи гармонійного розвитку людини-патріота. Творчі доробки наших педагогів допомагають розв'язати завдання, які сформульовані вченими того часу розбудова господарства, духовної культури України і виховання людини, яка міцна духом і тілом, але такої, щоб у неї дух панував над тілом. У цьому головний сенс фізичного виховання.

Література

1. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун. – М. : Радуга, 1982. – 250 с. 2. Матвеев Л. П. Теория и методика

физической культуры : введение в предмет : учеб. для высш. спец. физ. учеб. заведений / Л. П. Матвеев. – 3-е изд. – СПб. : Лань, 2003. – 160 с.

3. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – 3-е изд. – М. : Мол. гвардия, 1979. – 335 с. : ил.

4. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Ч. 1. / Б. М. Шиян. – Т. : Навч. кн.-Богдан, 2008. – 272 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський ; [ред. кол. : Дзевєрін О. Г. (гол.) та ін.]. – К. : Рад. шк., 1976 – . –

Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – 1976. – 654 с.

Т. 2 : Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителеві. – 1976. – 670 с.

Т. 3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 1977. – 670 с.

Т. 4 : Павлинська середня школа. Розмова з молодим директором. – 1977. – 638 с.

Т. 5 : Статті. – 1977. – 639 с.

Петрова М. С. Фізична культура у працях видатних педагогів

У статті йдеться про формування дієвої національної системи фізичного виховання, яка вимагає вивчення і творчого осмислення багатой спадщини та праць видатних педагогів і організаторів тіловиховання в минулому. У статті досліджуються актуальні ідеї фізичного виховання класиків педагогіки: Я. Коменського, Дж. Локка, Г. Песталоцці, В. Сухомлинського, Г. Ващенко, а також аналізується взаємозв'язок фізичного виховання з розумовим, трудовим та естетичним. На основі порівняльного аналізу визначено спорідненість їхніх поглядів на процес фізичного виховання школярів.

Ключові слова: фізичне виховання, здоров'я, здоровий спосіб життя, Я. Коменський, Дж. Локк, Г. Песталоцці, В. Сухомлинський, Г. Ващенко.

Петрова М. С. Физическая культура в трудах выдающихся педагогов

В статье речь идет о формировании действенной национальной системы физического воспитания, которая требует изучения и творческого осмысления богатого наследия и трудов выдающихся педагогов и организаторов теловоспитания в прошлом. В статье исследуются актуальные идеи физического воспитания классиков педагогики: Я. Коменского, Дж. Локка, Г. Песталоцци, В. Сухомлинского, Г. Ващенко, а также анализируется взаимосвязь физического воспитания с умственным, трудовым и эстетическим. На

основе сравнительного анализа определены родство их взглядов на процесс физического воспитания школьников.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, здоровый образ жизни, Я. Коменский, Дж. Локк, Г. Песталоцци, В. Сухомлинский, Г. Ващенко.

Petrov M. Physical culture in the works of outstanding teachers

The article deals with the formation of an effective national system of physical education, which requires learning and creative thinking rich heritage and works of prominent educators and organizers healthy lifestyle in the past. The paper examines current ideas of physical education pedagogy classics: Ya. Komenskoho, Dzh. Lokk, H. Pestalotsti, V. Suhomlynsko, H. Vaschenka and analyzed the relationship of physical training with mental, labor and aesthetic. Based on comparative analysis the affinity of their views on the process of physical education.

Key words: physical of education, health, healthy lifestyle, Ya. Komensky, Dzh. Lokk, H. Pestalottsy, V. Suhomlynsky, H. Vaschenko.

УДК [376.016:811,161.2:367,625] – 053,3

Попова А. М.

ОСОБЛИВОСТІ ПРЕФІКСАЛЬНОГО СЛОВОТВОРУ ДІЕСЛІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ

Проблема формування граматичного ладу мовлення у дітей з недорозвиненням мовлення є однією з найбільш значущих в логопедії. Своєрідність оволодіння граматичною будовою мови проявляється у дітей із загальним недорозвиненням мови в уповільненому темпі засвоєння, в дисгармонії розвитку морфологічної і синтаксичної систем мови, семантичних і формально-мовних компонентів, в спотворенні загальної картини мовного розвитку.

В даний час у роботах вчених досягнуті певні успіхи у визначенні закономірностей та особливостей проявів порушень граматичного ладу мови і розроблені методи їх подолання. У роботах А. Гвоздева, Д. Ельконіна та інших докладно описано становлення мовлення у дітей, починаючи з самого раннього дитинства. Менш вивченою є проблема засвоєння дітьми із загальним недорозвиненням мови окремих розділів граматики. Дані про це представлено в роботах Н. Жукової Р. Левіной, Р. Лалаєвої, Н. Серебрякової, Т. Філічевої, Г. Чиркиної та інших.

Мета статті полягає у розкритті особливостей префіксального утворення дієслів у дошкільнят із загальним недорозвиненням мови.

Завданнями статті стали:

1. Розкриття такого поняття як „граматична будова” та порушення граматичної будови мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

2. Обґрунтування практичної розробки системи діагностичних завдань спрямованих на дослідження словотворення дієслів у дітей з ЗНМ.

3. Аналіз лінгвістичної, логопедичної та психолінгвістичної літератури з проблеми дослідження.

4. Аналіз проведеного експерименту, що розкриває основні особливості префіксального словотвору дієслів у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня

Грамматична будова – це продукт тривалого історичного розвитку. Грамматика визначає тип мови як найбільш стійку його частину. Оволодіння граматичною будовою мови припускає засвоєння як парадигматичних, так і синтагматичних зв'язків. В процесі формування граматичної будови мови здійснюється виділення (спочатку - на практичному, неусвідомленому рівні) морфем і співвідношення їх з лексичним або граматичним значенням. [1].

Розвиток граматичної будови в онтогенезі описаний в роботах багатьох авторів: О. Гвоздева, Т. Ушакової, А. Шахнаровича, Д. Ельконіна та ін. При формуванні граматичної будови мови дитина повинна засвоїти складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мови навколишнього оточення, виділення загальних правил граматики на практичному рівні, узагальнення цих правил і закріплення їх у власній мові.

Теоретичною основою формування у дітей дошкільного віку граматичної будови мови є наукова грамматика, яка має свої граматичні категорії, граматичні одиниці й граматичні форми. [2].

У кожному віковому періоді з'являються нові функції мовлення, нові мовленнєві форми. У дітей в дошкільному віці також по особливому розцінюється прояв граматичного ладу мови.

Також по особливому формується лексична та граматична сторони мови у дітей із ЗНМ. В логопедії поняття загальне недорозвинення мови застосовується до такої форми патології мови у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом, при якій порушується формування усіх компонентів мовної системи, тобто відзначається затримана поява мови, мізерний запас слів, аграматизм, дефекти вимови і фонемоутворення. Під час роботи над словом, діти не тільки засвоюють його лексичне та граматичне значення, а й вчаться складати словосполучення, речення, а потім і зв'язний текст [3].

При багатьох *формах* загального недорозвинення мови порушується комбінування знаків на основі правил мови, оперування знаками в процесі породження мови. *Грамматичні форми* словозміни, словотворення, типи пропозицій з'являються у дітей із загальним недорозвиненням мови III рівня мовного розвитку, як правило, в тій же

послідовності, що і у дітей в нормі. Своєрідність оволодіння граматичною будовою мови дітьми з ЗНМ проявляється в повільнішому темпі засвоєння, в дисгармонії розвитку морфологічної і синтаксичної систем мови, семантичних і формально-мовних компонентів, в спотворенні загальної картини мовного розвитку. Так, при формуванні словозміни дитина, передусім, повинна уміти *диференціювати граматичні значення* (значення роду, числа, відмінка та ін.), оскільки, перш ніж почати використовувати мовну форму, дитина повинна зрозуміти, що вона означає. При формуванні граматичної будови мови дитина повинна засвоїти складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мови оточення, виділення загальних правил граматики на практичному рівні, узагальнення цих правил і закріплення їх у власній мові [4].

Оволодіння словотворенням у дошкільнят із ЗНМ здійснюється на основі розумових операцій аналізу, порівняння, синтезу, узагальнення і припускає досить високий рівень інтелектуального і мовного розвитку. У таких дітей більше виражені тенденції до спонтанного розвитку, до перенесення вироблених мовних навичок в умови вільного спілкування, що дозволяє компенсувати мовну недостатність до вступу до школи.

У рамках проведеного нами *експерименту*, який відбувався на базі комунального закладу „Дошкільний навчальний заклад ясла-садок комбінованого типу № 52 міста Луганська” було досліджено 10 дітей із загальним недорозвиненням мови у віці від 4,5 до 6 років.

Нами досліджувався *стан словотворчих навичок* у дітей однієї групи дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови III рівня. Дошкільнятам пропонувалися серії завдань, спрямовані на вивчення префіксального утворення дієслів в імпресивному і експресивному мовленні.

Дітям пропонувалися *2 блоки завдань*. I блок завдань – дослідження вживання і використання дієслів в імпресивній мові. До нього входили 3 розділи завдань:

1. дослідження диференціації дієслів доконаного і недоконаного виду в імпресивному мовленні;
2. дослідження утворення дієслів зі значенням протилежної дії в імпресивному мовленні;
3. утворення дієслів зі значенням наближення до чого-небудь, видалення від чого-небудь в імпресивному мовленні.

До 2 розділу – дослідження вживання і використання дієслів в експресивному мовленні, входили такі завдання:

1. дослідження диференціації дієслів доконаного і недоконаного виду в експресивному мовленні;
2. дослідження утворення дієслів зі значенням протилежної дії в експресивному мовленні;
3. утворення дієслів зі значенням наближення до чого-небудь, видалення від чого-небудь в експресивному мовленні.

Був проведений *аналіз результатів*, отриманих в ході дослідження, який показав уміння використання і вживання дітьми приставок для утворення дієслів. Був проведений якісний і кількісний аналіз результатів, отриманих в ході дослідження як імпресивної так і експресивної мови дітей цієї групи.

Виявилися помилки, характерні саме для дітей з ЗНМ III рівня при вживанні дієслів, утворених префіксальним способом :

1. Використання префіксально-суфіксального способу словотворення замість префіксального.

2. Неправильний вибір основи мотивуючого слова.

3. Лексичні заміни.

4. Заміна словотворення словозміною.

5. Неправильний вибір флексії.

6. Лексичні заміни. Діти затрудилися у виділенні правильного мотивуючого слова. Наприклад, на питання: „машина в гараж заехала или подъехала”, дитина відповідала: „ехала туда”.

7. Заміна словотворення словозміною. Наприклад, „девочка постирала” – „девочка постирает” і так далі.

Кількість допущених помилок в імпресивному мовленні у дітей з ЗНМ показує недостатній рівень розуміння і запам'ятовування словотворчих одиниць. Результати виконання діагностичних завдань по першому блоку виявили, що рівень сформованості словотворчих умінь в імпресивному мовленні знаходиться на середньому рівні. Результати виконання діагностичних завдань по другому блоку виявили, що рівень сформованості словотворчих умінь в експресивному мовленні знаходиться на рівні, вищому за середній.

Усі данні обстеження заносилися до спеціального *протоколу*, який оформлювався на кожному дитину окремо.

Проведене мною дослідження дозволило зробити *ряд висновків* про стан словотворення дієслів у дошкільнят з ЗНМ: дошкільнята з ЗНМ значно відстають від однолітків, що нормально розвиваються, в області засвоєння семантики похідних дієслів, а також допускають множинні заміни дієслів за звуковим, і за смисловим принципами.

На підставі результатів аналізу і результатів вивчення стану словотворення дієслів нам вдалося з'ясувати, що дошкільнята з ЗНМ мають знижену здатність, як сприймати відмінності у фізичних характеристиках елементів мови, так і розрізняти значення, які поміщені в лексико-граматичні одиниці мови, що, у свою чергу, обмежує їх комбінаторні здібності, необхідні для творчого використання конструктивних елементів рідної мови при побудові мовного висловлювання.

Можна визначити наступні напрями логопедичної роботи по формуванню і розвитку префіксального словотворення дієслів у дошкільнят із загальним недорозвиненням мови III рівня:

1) Уточнення значень слів.

2) Розширення об'єму словника паралельно з розширенням уявлень про навколишню дійсність, формування пізнавальної діяльності (мислення, сприйняття, пам'яті, уваги та ін.)

3) Активізація словника, вдосконалення процесів пошуку слова, перехід слова із пасивного словника в активний.

4) Формування семантичної структури слова в єдності основних його компонентів.

Якісний аналіз помилок показав, що, засвоївши продуктивну словотворчу модель, дитина із загальним недорозвиненням мови, переносить її аналогічно на інші випадки словотворення, які підкоряються менш продуктивним закономірностям, що проявляється в різноманітних ненормативних словотвореннях. Також дитина вживає словотворчі морфеми відповідно до їх точного значення, проте при словотворенні правильний кореневий елемент комбінується з чужими цьому кореню афіксами (не прийнятими в мові).

Таким чином можна зробити *висновок*, що у дітей з ЗНМ формування префіксального словотворення дієслів проходить по тому ж шляху, що і у дітей з нормальним мовним розвитком, але у них не відбувається такий різкий підйом словотворчих можливостей в дошкільному віці, який стався у дітей без мовної патології.

Література

1. Баранова М. Т. Російська мова. / М. Т. Баранова, Т. А. Костяева, А. В. Прудникова. – М., 1984 г. **2. Богущ А. М.** Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку / А. М. Богущ Н. В. Гавриш, О. В. Саприкіна. – К. : Видавничий дім „СЛОВО”, 2009. – 408 с. **3. Дошкільна** лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей радної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / за ред. А. М. Богущ. – Друге вид., доп. – К. : Видавничий дім „СЛОВО”, 2011, – 704 с. **4. Жукова Н. С.** Подолання недорозвинення мови у дітей : Навч.-метод. посібник / Н. С. Жукова. – М. : Соц.-полит, журн., 1994. – 96 с.

Попова А. М. Особливості префіксального словотвору дієслів у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня

У статті розглядається проблема формування граматичного ладу мовлення у дітей з загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Надається аналіз логопедичного дослідження стосовно даної проблеми. Визначається поняття „граматична будова”, а також особливості префіксального словотвору дієслів.

Ключові слова: граматична будова, префіксальний словотвір дієслів, ЗНМ, словотворчі навички, онтогенез.

Попова А. М. Особенности приставочного словообразования глаголов у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня

В статье рассматривается проблема формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Предоставляется анализ логопедического исследования относительно данной проблемы. Определяется понятие «грамматический строй», а также особенности приставочного словообразования глаголов.

Ключевые слова: грамматический строй, приставочное словообразование глаголов, ОНР, словообразовательные навыки, онтогенез.

Popova A. M. Features of verb's prefixal word formation of preschool age children with GUS III level

The article discusses the problem of formation of the grammatical structure of speech among the children with general speech underdevelopment III level. There is an analysis of the logopedic research on this problem. The article defines the term "grammatical structure" and features of verb's prefixal word formation.

Key words: grammatical structure, verb's prefixal word formation, GUS, word-formative skills, ontogenesis.

УДК 373.21.008.2:004

Попова Г. М.

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У сім'ї дитина отримує перші уявлення про себе та інших людей, розвиває необхідні для життя соціальні почуття, навички спілкування і спільної діяльності. Сім'я створює передумови для взаємопроникнення світу дітей і світу дорослих, що є важливим чинником соціалізації особистості. Унікальні виховні можливості сім'ї впливають на людину протягом усього її життя. Універсальний, постійний виховний вплив сім'ї на особистість є наслідком дії таких чинників [1, с. 38]. Безкорислива любов до дитини, яка вселяє їй почуття захищеності, створює атмосферу душевності, соціального і життєвого оптимізму. Взаємини дітей і дорослих у сім'ї є справжньою школою почуттів, найважливішим фактором, що формує емоційно-мотиваційну сферу дошкільника, його ставлення до людей і життя. Все це є важливими передумовами розвитку індивідуальності дитини. Природне включення дитини у найрізноманітніші людські стосунки. Відбувається це передусім завдяки участі дитини у спільних з дорослими видах діяльності. Багатоплановість життєвих ситуацій, які виникають в сімейному житті дитини, неможливо змодельовати в жодній досконалій виховній системі. Багаторольова структура сімейного колективу, яка

забезпечує багатогранність, постійність і тривалість його виховного впливу. Цей вплив відбувається у процесі взаємодії дитини і дорослих за найрізноманітніших життєвих ситуацій, щодня повторюється у різних формах. Можливість набуття дитиною позитивного досвіду і переживання негативних почуттів. Усе це відбувається в атмосфері довіри, гуманного ставлення до дитини, які є необхідними для набуття почуття впевненості, відповідальності, вміння долати життєві негаразди, гідно поводитися за будь-яких обставин. Головне, щоб дитина сприймала сім'ю як фактор її емоційного затишку, внутрішнього комфорту, гарантію того, що за будь-яких умов вона знайде тут розуміння, підтримку і захист. У сім'ї дитина вперше пізнає почуття ревності, набуває досвіду подолання непорозуміння, вчиться виконувати не лише приємні для себе, а й обов'язкові, необхідні для інших справи. Вона повинна навчитися визнавати свої негативні почуття, уміти тактовно стримувати, вгамовувати їх. Як зауважував П. Лесгафт, „таємниця сімейного виховання у тому і полягає, щоб дати дитині самій розгортатися, робити все самій». Тому дорослі повинні „завжди ставитись до дитини з першого дня появи її на світ, як до людини, з повним визнанням її особистості...” [2, с. 45].

Характерною особливістю виховного впливу сім'ї є його первинність. Йдеться про те, що сім'я є першим джерелом цього впливу, а, як зазначав Ж.-Ж. Руссо, кожен наступний вихователь значно слабше впливає на дитину, ніж попередній. Крім того, процес виховання в сім'ї є більш природним, ніж у виховному закладі. Взаємодія у сім'ї передбачає ширші можливості для дитини бути суб'єктом діяльності, ніж у дошкільних закладах, у яких вона є більш зарегламентованою [2, с. 43]. Виховні можливості сім'ї можуть бути реалізовані за наявності відповідних об'єктивних і суб'єктивних умов.

До об'єктивних умов реалізації виховного потенціалу в сім'ї належать: рівень матеріального достатку сім'ї (рівень і структура використання доходів, матеріальні умови життєдіяльності); забезпеченість дитячими дошкільними закладами, школами, закладами охорони здоров'я; кількість і склад (структура) сім'ї. Суб'єктивними умовами реалізації виховного потенціалу сім'ї є: громадянська спрямованість і культура батьків, їхнє прагнення бути авторитетними для своїх дітей, виховувати їх як гармонійних особистостей; загальний культурний потенціал, традиції, моральні та духовні цінності сім'ї; місце дитини в сімейному колективі, моральний авторитет батьків в її очах; педагогічна культура батьків. Гармонійна взаємодія об'єктивних і суб'єктивних чинників є передумовою формування і розвитку досконалої особистості. Однак з різних причин такої гармонійної єдності не існує. У різні історичні епохи ці причини мають свої специфічні особливості, хоч загалом їх джерела приблизно однакові та й наслідки мало чим відрізняються. Наприклад, соціально-політична, економічна стабільність у суспільстві є передумовою матеріального благополуччя і сприятливого

для розвитку дитини морального, психологічного клімату в сім'ї. За таких умов дитина має змогу відкривати для себе й опановувати механізми міжособистісної взаємодії, вчитися поводитися у конкретних життєвих ситуаціях на рівні цивілізаційної культури. Головним у цьому для неї є реальна життєва практика її батьків і найближчих родичів. Політична, соціально-економічна нестабільність деструктивно впливають на соціальне самопочуття сім'ї, породжують нервозність, апатію, соціальний песимізм дорослих або їх гіпертрофоване ставлення до матеріальних чинників буття, що неминуче позначається на формуванні внутрішнього світу дітей. Адже, переймаючись пошуком джерел існування або нагромадженням багатства, батьки все менше приділяють уваги моральним чинникам функціонування сім'ї. Із матеріальними аспектами пов'язаний авторитет батька в сім'ї, оскільки він за традиційним розподілом тендерних ролей відповідальний за це. Нерідко зниження його авторитету у складні періоди життя пов'язане з не цілком тактовною поведінкою матері. Часто батьки або хтось один із них змушені шукати заробітків далеко від дому, що породжує властиві неповним сім'ям проблеми, передусім позбавляє дітей спілкування, душевного тепла, зразків соціальної поведінки. За твердженням психологів, неповна сім'я є одним із найпотужніших джерел психогенних переживань особистості (неврозів, гострих афективних реакцій, ситуативне обумовлених порушень поведінки). Психічно травмує дітей розлучення батьків та їхня боротьба за дитину чи, навпаки, збайдужіння до дитини одного з них. Розлучення породжує проблему дозованого спілкування, задарювання дитини як засіб підтвердження любові до неї та інші болісні явища. Часто переживання дитини посилює психічна травма того з батьків, з ким вона залишилася. Відчуття дошкільником неповноцінності сім'ї, в якій він виховується, може позначитися на його ставленні до соціалізації, розвитку очікувань стосовно власної майбутньої сім'ї. У дівчинки формується підсвідоме уявлення про те, що без батька її діти можуть обійтися, тобто повноцінна сім'я не стає головною цінністю її життя. Хлопчик за такої ситуації має матір за зразок чоловічої поведінки у сім'ї, оскільки вона перебирає на себе роль захисника, хазяїна, створювача і розпорядника матеріальних благ. За таких умов він виростає малоініціативним, несміливим, йому не вистачає необхідних для дорослого життя чоловічих якостей, що в майбутньому плодитиме проблеми формування його дітей. Зі специфічними труднощами пов'язане виховання дітей у молодих сім'ях, що зумовлене недостатньою моральною, психологічною, соціальною зрілістю учасників подружжя. Збідненим, нерозвиненим є їх розуміння своєї ролі в житті дитини, відповідальності за її виховання. І навіть щирі їхні старання щодо цього наштовхуються на відсутність життєвого досвіду, знань, умінь терпляче, послідовно і наполегливо дорослішати разом із своєю дитиною.

Труднощі виховання дітей у молодих сім'ях полягають у: нерозумінні батьками самоцінності дошкільного дитинства, його значення для формування особистості дитини; не сформованості у батьків педагогічної рефлексії – вміння аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини педагогічних помилок, неефективності методів, які вони використовують, тощо; орієнтації на виховання з дитини „генія”, намагання реалізувати в дитині власний невикористаний, як вони вважають, потенціал, упущені ними життєві шанси. Молоді батьки часто вдаються до авторитарного виховання, вважають покарання найефективнішим виховним засобом, пред'являють суперечливі вимоги до поведінки дитини, непослідовно, суб'єктивно оцінюють її дії, що породжує або надмірну жорстокість у ставленні до неї, або всездозволеність. Взаємини, тактику виховання дітей у сім'ї можна віднести до одного з таких типів: диктат. Такі взаємини засновані на жорсткій регламентації поведінки дитини, суворому контролю за нею, використанні покарань, погроз тощо. Як правило, у таких сім'ях діти живуть у страху, постійно лицеміряють, брешуть, наслідком чого стають різноманітні відхилення у їхній поведінці; опіка. Вдаючись до такої тактики, батьки намагаються відгородити дитину від життєвих реалій, випробувань, намагаються все вирішувати за неї, задовольняти її потреби і примхи. За таких умов дитина позбавлена змоги формувати в собі необхідні для подальшого життя психологічні, вольові якості, об'єктивно оцінювати себе, свої можливості й інших людей, цілеспрямовано працювати над собою. Усе це деформує її внутрішній світ, систему цінностей, різко занижує або завищує її вимоги до оточення, спонукає до девіантних форм задоволення своїх потреб; мирне співіснування на засадах невтручання. Цю тактику характеризують максимальне дистанціювання дорослих від життя дитини, абсолютне невтручання у її справи, залишення наодинці зі своїми проблемами, мінімальні вимоги до її поведінки. Це породжує відчуження дітей і батьків. Діти, не маючи від батьків належної підтримки, будучи позбавленими необхідних для їх становлення зразків соціальної поведінки, часто почуваються складно у ситуаціях, з якими легко справлятимуться їх однолітки, які виростили у сприятливіших педагогічних умовах. У них можливі образи на своїх батьків за байдужість до себе; співробітництво. Така тактика взаємин у сім'ї, виховання дітей є найпродуктивнішою, оскільки батьки намагаються бути їхніми соратниками, є відкритими і щирими з ними, охоче впускають їх у свій світ. Між ними немає необґрунтованих таємниць, недовіри. За таких умов діти охоче експериментують, шукають, пробують себе, не боячись помилитися і бути за це покараними. Батьки охоче допомагають у всіх справах, вміло підводять дітей до вирішення проблем, завдяки чому діти відкривають у собі все нові можливості, здобувають упевненість у своїх силах. А участь у справах батьків збагачує їх соціальним досвідом, розширює світ, окреслює їм соціальну перспективу, яка часто є орієнтиром їхнього

розвитку. Дещо своєрідно тлумачить особливості виховного впливу батьків на своїх дітей зарубіжна педагогічна наука, яка розрізняє такі його стилі: авторитарний стиль – регламентація батьками поведінки дітей відповідно до стандартів; пермісивний стиль – відсутність контролю за розвитком, вихованням і життєдіяльністю дитини, що може бути зумовлена надмірною любов'ю до неї, недостатнім досвідом батьків, побоюванням втручатися в її розвиток, переоцінкою її можливостей; авторитативний стиль – контроль за поведінкою дитини відповідно до її потреб з одночасним спрямуванням її розвитку, допомогою їй, визнанням її прав і врахуванням можливостей. Цей стиль вважають оптимальним.

Особливо збагачує виховний потенціал сім'ї участь у вихованні дітей представників різних поколінь, які мають більший життєвий досвід, більше вільного часу, ніж батьки. За правильної поведінки батьків стосунки їхніх дітей з бабусями і дідусями є емоційно близькими. Адже часто дідусі й бабусі ласкавіші у спілкуванні з онуками, ніж батьки, а ті їм платять за це довірою, виявляють непідробну турботу, піклуються про них, розвиваючи в собі при цьому такі важливі для особистості людські якості, як доброта, чуйність, щирість. Щодо цього важливе узгодження виховних впливів на дитину представників різних поколінь. Старше покоління більше орієнтоване на те, щоб онуки повноцінно проживали своє дитинство, батьки здебільшого розглядають дошкільний вік своїх дітей як підготовку до успіхів у дорослому житті, намагаючись урізноманітнити її заняттями іноземними мовами, спортом, музикою та ін. Там, де існує гармонія поглядів і впливів на розвиток, становлення дитини, вона має найбільше шансів повноцінно сформуватися як гармонійна особистість. Особливу роль у сімейному вихованні, соціалізації дитини відіграють родинні традиції і звичаї. Традиція – історично складені порядки, способи, правила поведінки, що передаються від покоління до покоління. Сімейні традиції регламентують створення сім'ї, появу дитини, подружні, батьківські стосунки, ведення домашнього господарства, організацію дозвілля, вшанування пам'яті предків. Вони призначені слугувати зміцненню сімейно-родинних зв'язків як механізму передачі таких особистих і соціальних цінних якостей, як любов, вірність, доброта, взаєморозуміння, щирість. До них належать спільні заняття певними видами трудової діяльності, передавання родинних реліквій (документів, нагород, пам'ятних речей), складання родовідного дерева тощо. Звичаї – безпосередні приписи певних дій у конкретних ситуаціях, що відтворюють сімейні стосунки у життєдіяльності наступних поколінь. Стосуються вони як зовнішніх (прихід у гості, прийом гостей, пошанування предків), так і внутрішніх (колискова і поцілунок на добраніч, побажання доброго ранку тощо) форм поведінки. Традиції та звичаї є взаємопов'язаними у реальному житті. Традиції є більш динамічним і багатоманітним явищем родинного життя, ніж звичаї, вони

створюють простір для творчого використання звичаїв. Регулюючи прості форми взаємин у сім'ї, звичаї доповнюють традиції, однак вони не настільки динамічні, як традиції. Здебільшого звичаї можуть бути формою вияву традицій. Щирі стосунки між членами сім'ї, безпосередність почуттів одне до одного є джерелом формування гармонійної, самодостатньої особистості дитини, а також збагачення взаємин дорослих, стимулювання їхнього самовиховання.

Література

1. Котырло В. К. Детский сад и семья / В. К. Котырло, С. А. Ладывир. – К., 1984. – 307 с. **2. Виноградовой Н. Ф.** Воспитателю о работе с семьей. / Н. Ф. Виноградовой. — М., 1989. – 111 с. **3. Алексеенко Т. Ф.** Педагогичні проблеми молоді сім'ї. / Т. Ф. Алексеенко. – К., 1997. – 380 с.

Попова Г. М. Особливості сімейного виховання дошкільників

У цій статті визначається значення та особливості сімейного виховання дошкільників. Розкриваються труднощі виховання дітей у молодих сім'ях. Сформульовані типи взаємин виховання дітей у молодих сім'ях.

Ключові слова: сім'я, виховання, труднощі, взаємини.

Попова А. Н. Особенности семейного воспитания дошкольников

В этой статье определяется значение и особенности семейного воспитания дошкольников. Раскрываются трудности воспитания детей в молодых семьях. Сформулированы типы взаимоотношений воспитания детей в молодых семьях.

Ключевые слова: семья, воспитание, трудности, взаимоотношения.

Popova H. M. Features of Family Upbringing

In this article the importance and characteristics of family education preschoolers. Uncover difficulties raising children in young families. Formulated types of relationships parenting in young families.

Key words: family, education, the difficulties of relationships.

Руденко Ю. О.

ІМАЖИНАТИВНІ ІГРИ-ВПРАВИ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ПОНЯТТЯ

Основною формою організації навчальної діяльності молодших школярів традиційно залишається урок. Однак, залежно від тих завдань, які він покликаний реалізувати, урок змінює свої цілі, зміст, структуру, методи, прийоми і засоби навчання. Цілі сучасного уроку української мови в початкових класах впливають із головних завдань початкового етапу навчання української мови, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.

Навчання української мови ефективно, якщо на кожному уроці засвоюються мовні і мовленнєві знання, формуються навчально-мовні, правописні та комунікативні вміння і навички, розширюється читацький рівень школярів (бо дитина, яка більше читає, краще говорить і пише), збагачується їхній мовний запас, відбувається оволодіння мовною нормою, здійснюється усвідомлення неповторності мовної особистості. Учні одержують зразки комунікативно досконалої мови й навчаються доцільно й правильно використовувати засоби мови для побудови власних висловлювань, а також набувають найрізноманітніших загально-предметних умінь.

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з ним мають допомогти дітям усвідомити мову, як матеріал передачі думки і змісту, відчутти красу слова, виховати потребу в творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення, намагання додержуватися норм у використанні мовних одиниць різних рівнів мовної системи, бажання навчитись майстерно оперувати мовою.

Особливо актуальним є застосування на уроках української мови імажинативних ігор-вправ. Адже саме ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методики використання імажинативних ігор-вправ на уроках української мови в початковій школі для підвищення інтересу учнів до навчання.

Проблеми використання ігор-вправ на уроках української мови, їх педагогічне значення досить досконало були розглянуті плеядою вчених: А. Арсірієм, В. Бадером, О. Біляєвим, Л. Варзацькою, І. Діваковою, Т. Донченком, Р. Жуковською, Л. Ільяницькою, С. Караманом, М. Пентилюк, Т. Чумак, П. Щербанем та іншими.

Визначення теоретичних основ роботи з імажинативними іграми-вправами, дослідження джерел потребує з'ясування поняття „імажинатив”, „імажинативна (-ні) гра, вправи”. Термін походить з

англійської мови „imagination” і в буквальному перекладі означає „уява”, „творче мислення”, „креативність”.

Під імажинативними іграми ми розуміємо вправи, які розвивають уяву та фантазію, формують творче мислення. Імажинативні вправи являють собою одночасне сприймання на слух мовного матеріалу та вміння творчо опрацювати поданий матеріал при одночасному пред’явленні. Мета імажинативних вправ полягає в творчому розвитку дитини та збагаченні її активного словника, вмінні логічно будувати висловлювання.

Така робота задовольняє наступні вимоги:

Ø реалізує пізнавальну потребу молодшого школяра, що ґрунтується на природних інстинктивних реакціях – „дослідницькій” та „ігровій”; потребу у враженнях, спілкуванні, самореалізації та самоактуалізації;

Ø втілює єдність змістового, почуттєво-емоційного та операціонального в пізнавальній діяльності;

Ø відповідає основним критеріям: понятійності, самостійності, гнучкості, ігровій комбінаторності;

Ø орієнтує не на результат, а на спосіб дії [3, с. 408].

Теоретичними та методичними джерелами пошуку і впровадження імажинативних ігор-вправ стали ідеї, наукова та творча спадщина видатних психологів, педагогів, митців України та світу: Жана Піаже, Л. Виготського, К. Роджерса, О. Кочерги, О. Сопельника, О. Заїки, Л. Шрагіної, Дж. Родарі, К. Чуковського та інших. Саме вони відкрили психолого-педагогічні основи граматики фантазії – шлях до вміння людини керувати своєю уявою як пізнавальною здібністю.

Робота з імажинативними вправами здійснюється поетапно засобами дослідницьких, ігрових творчо-прикладних дій, у ході яких відбувається розвиток та діалектичне поєднання операціонального та образного процесу у вигляді ділової гри з елементами змагання, театральної дії. В основі ділової гри, – з розподілом ролей, вибором стратегії поведінки, плануванням дій, – лежить продуктивне спілкування вчителя з учнями й останніх між собою. У процесі ж гри для кожного учня характерні певне напруження думки, вольових зусиль, вияв емоцій. Все це допомагає дитині долати труднощі під час розв’язання певного творчого завдання, яке лежить в основі гри, підкріплює мотив досягнення і надихає на подальшу творчість.

Вирішуючи проблемну ситуацію, учень спирається на аналогію, яка поєднує предмети не за формою, а за змістом. Втручання вчителя у творчий пошук учня має бути обережним, зваженим, таким, що містить приховані підказки. Вчитель має спрямувати дитину на власні розв’язки, а не насаджувати свої.

Дитина має усвідомити сутність незрозумілого і знайти причиново-наслідкові залежності. Адже нова ідея виникає лише тоді,

коли людина має певний запас знань і на тлі вже відомого може досягнути незрозуміле.

Для того, щоб стимулювати розвиток творчого мислення молодших школярів, створюються зовнішні ігрові умови та формується необхідні розумові операції за допомогою спеціальних вправ. В іграх мозок дитини начебто тренує дійсно людську здібність – створювати нові ідеї, конструкції, об'єкти, продукти, які удосконалюють вже досягнуте, реконструюють його або конструюють щось принципово нове.

Логіка нашого дослідження вимагає визначення понять *гра*, *вправа*.

Гра – найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки отриманих з навколишнього світу вражень. У грі яскраво виявляються особливості мислення й уяви дитини, його емоційність, активність, яка розвивається потреба в спілкуванні [2, с. 46].

Цікава гра підвищує розумову активність дитини, і вона може вирішити більш важке завдання, ніж на занятті. Але це не означає, що заняття повинні проводитися тільки у формі гри. Гра – це тільки один з методів, і вона дає добрі результати тільки в поєднанні з іншими: спостереженнями, розмовами, читанням та іншими.

Гра має велике освітнє значення, вона тісно пов'язана з навчанням на заняттях, зі спостереженнями повсякденному житті. Школярі вчать вирішувати самостійно ігрові завдання, знаходити найкращий спосіб здійснення задуманого, користуватися своїми знаннями, виражати їх словом.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їх спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу. Визначальними при цьому є думки класиків педагогіки. А. Макаренко називав гру усвідомленою діяльністю, а радість гри – „радістю творчою”, „радістю перемоги”.

Ігри застосовують у навчанні та вихованні учнів усіх вікових груп за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про мовні явища. Вдаються до них і після спостережень, екскурсій, бесід та інших занять. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання і виховання, за допомогою яких вчитель готує дитину правильно сприймати об'єкти і явища навколишнього світу.

Таким чином ігрова діяльність є актуальною проблемою процесу навчання.

За „Словником-довідником з української лінгводидактики” **вправи** – це повторюване виконання дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок. Це невід'ємно складова частина навчання мови. Вправи класифікуються за різними ознаками, наприклад: за місцем проведення (класні, домашні), за тематикою (фонетичні,

орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні та різноманітні їх варіанти й комбінації – граматико-орфографічні, граматико-стилістичні тощо), за дидактичною метою (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні), за ступенем пізнавальної активності учнів (рецептивні, репродуктивні), за критерієм комунікативності (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні), за формою мовлення (усні, письмові). Розрізняють загальну систему вправ для навчання мови та системи вправ для оволодіння окремими мовними та мовленнєвими вміннями й навичками, серед яких – окремі підсистеми вправ та групи вправ. Існує поняття *комплекс вправ* щодо конкретного мовного або мовленнєвого матеріалу (комплекс вправ на засвоєння орфоепії, відмінювання іменників, уживання слів залежно від стилю мовлення тощо). Вправи можуть бути у вигляді тестів, алгоритмів, виконуватися на комп'ютері, у зошитах з текстовою основою [5, с. 84–85].

Функція методу вправи полягає у трансформуванні частин знань учня в навички й уміння з метою сформувати в нього готовність до вмілих практичних дій, відтворювальну і творчу активність у різних умовах. Діагностичне значення вправи в тому, що тільки глибоке розуміння дитиною набутих знань забезпечує можливість оволодіння міцними уміннями і навичками.

Навчальний результат вправ виявляється в опануванні системи прийомів, спосіб практичної дії в інтелектуальній сфері.

За О. Біляєвим, сучасна методика розрізняє вправи за такими ознаками:

- за рівнем засвоєння знань – репродуктивні, конструктивні, аналітичні, творчі;
- за дидактичною метою, ступенем самостійності і творчості – підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні; за зразком, конструктивні, творчі;
- за характером мовленнєвих операцій – членування мовленнєвого потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць, розширення і згортання висловлювань, заміна окремих елементів, перебудова і побудова мовних одиниць усіх рівнів, редагування, переклад;
- за характером розумових дій – аналітичні, синтетичні, на порівняння, доведення;
- за видом навчальної роботи – підготовчі та комунікативні;
- за етапом становлення мовленнєвих навичок – мовно-аналітичні, конструктивно-мовленнєві, комунікативні; підготовчі до мовлення, власне мовленнєві;
- за способом формування вмінь і навичок – імітаційні, репродуктивні, оперативні, продуктивні, творчі;
- за формою проведення – усні і письмові;

- за змістом програмового матеріалу – мовні, мовленнєві і комунікативні;

- за змістом – фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні;

- за місцем виконання – класні і домашні.

Таким чином, розрізняють загальну систему вправ для навчання мови та системи вправ для оволодіння окремими мовними та мовленнєвими вміннями й навичками, серед яких – окремі підсистеми вправ та групи вправ [1, с.54-65].

На виключно важливу роль вправ у навчанні мови вказує той факт, що вони займають приблизно 80% часу на уроці. Не втрачає актуальності питання класифікації мовних вправ у методичній науці. Так, професор М. Львов поділяє всі вправи на такі види:

- спостереження над мовою з певною метою (знайти, визначити тощо);

- різні види розбору (фонетичний, граматичний, морфемний тощо);

- різні види списування із завданням;

- конструювання мовних одиниць;

- творчі [4, с. 62].

З огляду на вище зазначене, можна припустити, що імажинативні вправи можна зарахувати до творчих вправ, адже вони передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій, спрямовані на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо.

Отже, імажинативні вправи передбачають формування вмінь переносити набуті навички в змінені умови, застосувати їх у нестандартних обставинах, в уявних, умовно-реальних і природних ситуаціях.

Література

1. Біляєв О. М. Проблема методів у навчанні мови / О. М. Біляєв // Укр. мова і л-ра в шк. – 1980. – № 10. – С. 57–67.
2. Бондарчук Л. Методику підказує текст / Л. Бондарчук. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2001. – 159 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; [за ред. Л. М. Проколієнко]. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики [навч. посібник / Кол. авт. за ред. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Руденко Ю. О. Імажинативні ігри-вправи як лінгводидактичне поняття

У статті подається теоретичне обґрунтування методики використання імажинативних ігор-вправ на уроках української мови в початковій школі для підвищення інтересу учнів до навчання.

Ключові слова: імажинативна гра, мовленнєва діяльність, процес навчання.

Руденко Ю. О. Имажинативные игры-упражнения как лингводидактическое понятие

В статье представлено теоретическое обоснование методики использования имажинативных игр-упражнений на уроках украинского языка в начальной школе для повышения интереса учащихся к учебе.

Ключевые слова: имажинативная игра, речевая деятельность, процесс обучения.

Rudenko Yu. O. Imaginative games exercises as linguodidactic concept

The paper presents a theoretical basis for methods of using imaginative games, exercises in the classroom of the Ukrainian language in primary schools to increase students' interest in learning.

Key words: imaginative play, speech activity, the learning process.

УДК 373.2.016 : 811.161.2

Порядіна В. Т.

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СЛІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У Державному стандарті початкової освіти основним завданням вивчення української мови визначено „становлення і розвиток мотивації навчання рідної мови”, що підпорядковується вихованню мовної особистості, яка свідомо володіє усною й писемною формами мовлення. Підкреслюється також, що на уроках „не повинно мати місце зайве теоретизування, вербальне заучування граматичних положень і правил. Процес навчання має здійснюватися в певній системі на основі комунікативно-діяльнісного підходу” (О. Біляев, М. Вашуленко, Л. Скуратівський). З цього погляду шкільний предмет українська мова має вивчатися в двох вимірах – як невід’ємний фактор формування особистості дитини і як мовознавча наука [1].

Ще К. Ушинським передбачена *триєдина мета вивчення рідної мови*:

- розвивати в дітей ту вроджену душевну здатність, яку називають даром слова;
- ввести дітей у свідоме володіння скарбами мови;
- допомогти дітям засвоїти логіку цієї мови, граматичні закони в їх логічній системі й послідовності.

Аналіз програм загальноосвітніх шкіл переконує, що розділ „Лексика”, нещодавно введений у програму початкових класів, ще недостатньо зорієнтований на її вивчення з погляду історичного розвитку. Ознайомлення з походженням слова, зі значенням його назви надасть змогу вчителю не голими та абстрактними закликами до учнів, лозунговим спонуканням вчити рідну мову, а мудрістю самого слова виховувати потребу оволодівати нею; зуміє розкрити комунікативний зміст мовного навчання й виховання, орієнтований на спілкування, на вплив, дію і сприймання слова.

Етимологічна робота зі словом, або етимологізація слова (О. Пономарів) має також велике загальнокультурне значення у вивченні рідної мови: вона допомагає учням усвідомити її як суспільне явище.

Тому в поняття інтерес до мови ми вкладаємо ширший зміст, аніж вибіркоче ставлення до предмета, розглядаючи його в контексті виховання мовної особистості, – формування мовної здатності дитини, її мовотворчості, досконалого володіння мовними навичками й уміннями, сформованості у неї потреб пізнавати мовні явища. Таким чином, дослідження проблеми етимологічної роботи зі словом як засобу формування інтересу молодших школярів до вивчення української мови зумовлене станом мовної освіти в Україні. Очевидною є й практична потреба в її розв’язанні.

Мета нашої статті – теоретично обґрунтувати ефективність етимологічної роботи зі словом у початковій школі.

Аналізом походження українських слів займались багато етимологів – М. Демський, А. Івченко, Л. Коломієць, Л. Скрипник, Я. Спринчак, В. Ужченко та ін. Протягом багатьох років склалися етимологічні словники. „Lexicographis secundus post Herculem labor” („Праця словникаря поступається хіба що Геракловій праці”) – ці слова Ж. Ж. Скалігера найбільше стосуються етимологічної лексикографії. Перший етимологічний словник української мови з’явився в Канаді. Упродовж 1962–1982 рр. його видавав англійською мовою відомий філолог Ярослав Богдан Рудницький. Щоправда, завершити проект не вдалося – побачило світ тільки два томи. Іван Огієнко теж працював над етимологічним словником. Його праця вийшла в чотирьох томах уже по смерті укладача (в 1979–1994 рр.). Нещодавно у мовознавчому житті України сталася визначна подія: вийшов шостий том „Етимологічного словника української мови” (літери У–Я). Сьомий том міститиме покажчики. Отже, весь лексичний склад нашої мови дістав етимологічне висвітлення. Аналізуючи праці етимологів Ф. Боппа (основоположника індоєвропейського мовознавства), В. Виноградова, В. Пізані,

О. Суперанської, О. Трубачова, М. Фасмера, М. Шанського, що систематизували проблеми і методи етимологічних досліджень; українських лінгвістів-етимологів Л. Булаховського, О. Мельничука, В. Німчука, І. Огієнка, О. Пономаріва, О. Потебні, В. Русанівського, Г. Циганенко, які зробили значний внесок у розвиток етимології української мови, ґрунтовно досліджували її лексичний фонд; вивчаючи наукові статті, посібники з етимології для учнів і вчителів початкових класів А. Мовчун, ми можемо передбачити, що інтерес в учнів до вивчення української мови значно підвищиться, якщо методика буде містити в собі:

- добір окремих лексем, термінів і граматичних понять, що сприяють вивченню граматичного ладу мови, для їх етимологізування;
- проведення етимологічної роботи з лексемами, написання яких ґрунтується на історичному (традиційному) принципі;
- етимологію омонімів у процесі виконання системи спеціальних вправ різного виду;
- цілеспрямоване формування позитивного ставлення до процесу пізнання мовних явищ, прагнення заглибитися в їхню сутність і доводити пізнавальні дії до успішного результату [4].

Аналіз підручників засвідчує, що етимологізація лексем і термінів займала в навчальних посібниках кінця ХІХ – початку ХХ ст., зокрема в граматиках І. Нечуя-Левицького та І. Огієнка значне місце як засіб формування інтересу до української мови. Граматисти ХVІ–ХІХ ст. йшли за встановленою ще грецькими граматиками тенденцією об'єднувати назвою етимологія всі розділи мовознавчої науки, об'єктом дослідження якої було слово: фонетику, морфеміку, словотвір і морфологію. Тільки з 30-х рр. ХХ ст. етимологія оформилася в окрему галузь мовознавства.

На важливість інтересу в системі самореалізації особистості вказують вчені І. Бех, І. Зязюн, І. Єрмаков, Н. Макаренко, Л. Сохань. Дидактами розглядаються стимули інтересу, які лежать в основі змісту навчання (Н. Морозова, Н. Менчинська, О. Киричук, Г. Щукіна) і навчального процесу (Н. Бібік, О. Дусавицький, Є. Пасічник, О. Савченко, О. Скрипченко, Г. Щукіна); а також узагальнюються рівні його розвитку за предметною спрямованістю і пізнавальною активністю учнів.

З наукової точки зору, вивчення будь-якого явища потребує, перш за все, його чіткого понятійного визначення. Це стосується й вивчення походження слів. Відносно мотиву, стимулу та інтересу це обов'язково необхідно зробити, бо ці терміни все частіше використовуються у працях вітчизняних і зарубіжних вчених.

Інтереси особи стають ще однією спонукальною силою процесу навчання. В сучасній психології існує кілька підходів до тлумачення змісту цієї психологічної характеристики діяння індивіда. Інтерес можна розуміти як певну специфічну спрямованість особистості на конкретний предмет, а також як усвідомлене спонукання індивіда до дій, що

викликає складну, багатоаспектну психічну активність людини, пов'язану з розумовим процесом.

Отже, інтерес – це внутрішня складова мотиву, яка примушує суб'єкт діяти відповідно до інтелектуальної значущості та емоційної привабливості предмета. Багатовимірний зміст поняття „інтерес” можна звести до двох домінуючих складових. Перша – предметна: спрямованість на конкретний предмет, а друга – усвідомленість, що забезпечує спрямованість дії на цей предмет в конкретній ситуації.

Відаючи належне відомим із літератури засобам формування інтересу молодших школярів до вивчення змісту різних предметів, ми вважали за необхідне дослідити можливості етимологізації слів і термінів як важливого засобу навчання української мови в початковій школі. Етимологічні знання інтегровані в більшість навчальних дисциплін, передбачених базовим навчальним планом початкової освіти, – вивчення етимології в сучасній школі має полідисциплінарний та міждисциплінарний характер. Питання етимології майже не закладено у навчальні програми з української мови, тому етимологічна робота на уроках має локальний характер. Незважаючи на це, у деяких підручниках мови і читання 1–4 класів міститься етимологічний матеріал (у підручниках мови – 1,7 %, у читанках – 6,3 %), який дозволяє ознайомити молодших школярів із найпростішими відомостями з історичної лексикології української мови (М. Білецька, М. Вашуленко, Н. Волошина, І. Гудзик, О. Мельничайко, О. Савченко, Н. Скрипченко, Л. Скуратівський та ін.).

Багато вчителів початкових класів визначають етимологію лексем і термінів як фактор, що створює педагогічні умови формування інтересу в учнів до вивчення рідної мови, а саме:

• наявність новизни у змісті виучуваного мовного матеріалу та в самому підході до його опрацювання;

• забезпечення відповідності між змістом, обсягом, складністю цього матеріалу та пізнавальними можливостями молодших школярів;

• творче використання у мовній діяльності учнів (вимова, правопис, мовотворчість) якісної додаткової інформації про слово в процесі його етимологізації.

Поєднання різноманітних форм і методів роботи на уроках української мови в процесі етимологізації лексем є важливим засобом стимулювання активної пізнавальної діяльності молодших школярів, формування та закріплення у них інтелектуальних умінь, підвищення їхньої комунікативної компетенції.

Етимологізація лексем традиційного написання сприяє усвідомленому сприйняттю мовних явищ, формуванню стійкого інтересу школярів до вивчення рідної мови, збагаченню їхнього словникового запасу.

Прийом етимологізації термінів активізовує пізнавальну діяльність учнів: окрім того, що діти зосереджували увагу на причинах, чому саме так названо граматичне поняття, вони в доступній формі дізнавалися про хронологічні межі введення граматичного терміна, логіку утворення його назви, а також про імена мовознавців, які ввели в українську лінгвістику ці терміни. Така робота збагачує інтелект учнів, реалізовує визначений Концепцією шкільної мовної освіти культурознавчий компонент. Водночас пізнавальна інформація та відповідний емоційний стан сприяє позитивному ставленню молодших школярів до вивчення української мови.

Етимологізація словникових лексем спрямована на формування в учнів стійких орфографічних навичок. Оскільки написання таких слів жодними правилами не пояснюється, а ґрунтується на історичному принципі, їх етимологізація виконує роль своєрідного емоційного стимулятора у запам'ятовуванні орфограми.

Отже, вивчення етимології слів на уроках рідної мови сприяє:

- збагаченні словникового складу мовлення молодших школярів;
- удосконаленню культури їхнього мовлення в процесі семантизації лексем, омонімів і окремих фразеологізмів засобами розкриття їх етимології;
- удосконаленню навичок грамотного орфографічного письма в процесі засвоєння етимології лексем, написання яких ґрунтується на історичному (традиційному) принципі;
- удосконалення граматичного ладу мовлення школярів, поглиблення їхніх знань про систему будови мови в процесі етимологізації термінів.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Постанова від 20 квітня 2011 р. № 462, Київ. **2. Етимологічний** словник української мови : У 7 т. / Редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін. – К. : Наук. думка, 1983. **3. Касаткин Л. Л.** География лингвистическая / Л. Л. Касаткин // Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание) / Сост. М. В. Панов. – М. : Педагогика, 1984. – С. 58–61. **4. Мовчун А. І.** У світі етимології : навчально-довідковий посібник з етимології для учнів і вчителів початкових класів / А. І. Мовчун. – К. : Наш час, 2008. – 136 с. **5. Електронні** сайти <http://shkolyar.in.ua/etymologia>, <http://ukrainskamova.narod.ru/Links/Morphology/88.HTM>., http://schoollib.com.ua/ukr_lang/1/60.html.

Порядіна В. Т. Етимологічний аналіз слів як засіб підвищення інтересу до вивчення рідної мови в початковій школі

У статті розглянуто як етимологічний аналіз слів на уроках рідної мови впливає на підвищення інтересу до навчання в цілому; досліджено

вплив засобу етимологізації на пізнавальну діяльність молодших школярів та на підвищення результативності їх навчання; представлено наукові погляди лінгвістів-етимологів щодо впливу етимологізації на виявлення у дітей інтересу до вивчення українських слів.

Ключові слова: етимологізація, лексеми, походження слів, формування інтересу.

Порядина В. Т. Этимологический анализ слов как средство повышения интереса к изучению родного языка в начальной школе

В статье рассмотрено как этимологический анализ слов на уроках родного языка влияет на повышение интереса к учёбе в целом; исследовано влияние средства этимологизации на познавательную деятельность младших школьников и на повышение результативности их обучения; представлено научные взгляды лингвистов-этимологов относительно влияния этимологизации на проявление у детей интереса к изучению украинских слов.

Ключевые слова: этимологизация, лексемы, происхождения слов, формирования интереса.

Poryadina V. T. The Etymologic analysis of words as mean of increase of interest to the study of the mother tongue at initial school

In the article it is considered as an etymologic analysis of words on the lessons of the mother tongue influences on the increase of interest to the studies on the whole. Influence of mean of etimologizacii on cognitive activity of junior schoolboys is investigational and on the increase of effectiveness of their teaching. The great number of conclusions of linguists-etymologists is presented in relation to influence of etimologizacii on a display for the children of interest to the study of the Ukrainian words.

Key words: etimologizaciya, lexemes, origins of words, formings of interest.

УДК 376-056.36 : 316.62

Самукова С. І.

**МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН
ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО НОРМАТИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Соціальні норми – це правила, що виражають вимоги суспільства, оціальної групи до поведінки особистості, групи в їхніх взаєминах один з одним, соціальними інститутами, суспільством в цілому.

Регулюючий вплив норм полягає в тому, що вони встановлюють межі, умови, форми поведінки, характер відносин, цілі і способи їх досягнення. Внаслідок того, що норми передбачають і загальні принципи

поведінки, і конкретні його параметри, вони можуть давати більш повні моделі, еталони належного ніж інші цінності.

Соціальні зв'язки людей, які знаходяться навіть в дуже невеликій за розміром групі, являють собою безліч взаємодій, що складаються з дій і відповідних реакцій. Складається складна мережа взаємодій, що охоплює різне число індивідів. Поступово, в ході спілкування із всієї сукупності взаємодій виділяються стійкі соціальні зв'язки, які набувають певну специфічну форму, що характеризується відповідною поведінкою взаємодіючих індивідів. Такі усвідомлені і чуттєво сприйняті сукупності повторюваних взаємодій, співвідносних за своїм змістом один з одним і характеризованих відповідною поведінкою, називають *соціальними відносинами*. Тому під соціальними відносинами ми можемо мати на увазі широке коло соціальних систем, підпорядкованих певним нормам. Це може бути і дружба двох дівчаток, відносини між вчителем і учнем і т. п. [1]. Ставлення до інших людей складає основну тканину людського життя. За словами С. Рубінштейна: „Серце людини все виткане з його відносин до інших людей”, – з ними пов'язан головний зміст психічного, внутрішнього життя людини. Саме ці відносини народжують найбільш сильні переживання і вчинки. Ставлення до іншого є центром духовно - морального становлення особистості і багато в чому визначає моральну цінність людини.

Молодший школяр вчиться будувати соціальні відносини з однолітками, з учителями, тому істотним аспектом, що визначає ефективність навчання дитини в школі, є формування сфери міжособистісних стосунків. По-перше, у дитини має бути сформована готовність до участі в новій формі спілкування з дорослим, що вимагає високого ступеня довіри. Відмінну рису такого спілкування складає орієнтація дитини на вчителя як носителя соціальних вимог і правил, конкретизованих в системі завдань, пропонує дитині, і способів їх вирішення. По-друге, на ефективність навчання впливають особливості міжособистісної взаємодії дитини в родині з батьками, братами, сестрами, бабусями, дідусями – і поза сім'єю, в школі, з однолітками і вчителями. Особливу проблему становлять комунікативні труднощі, що виникають поза сім'єю у відносинах з вчителями і однолітками - від негативізму, агресивності і неслухняності дитини до виражених форм страху і невпевненості, боязкості. Неадекватні відносини з однолітками, що складаються в молодшому шкільному віці, є показником неблагополуччя в особистісному розвитку. При цьому спілкування є показником особливостей самооцінки дитини, його особистісних рис, характеру, морального обличчя [2].

Для дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю характерна неадекватна самооцінка. У них не сформовані правильні поняття про свої можливості, вони не здатні критично оцінити свої дії і вчинки. Ці діти або надмірно завищують свої здібності, свої моральні якості або, навпаки, занижують їх. Школярі з інтелектуальною

недостатністю із слабкою успішністю дуже часто переоцінюють свої можливості, проявляючи завищену самооцінку і неадекватний рівень домагань у сфері міжособистісних відносин. Вони найчастіше займають несприятливе положення в колективі однолітків. [3]

На думку, В. Синьова, особливості міжособистісних відносин і поведінки у школярів з інтелектуальною недостатністю обумовлюються і адекватністю відносин до них оточуючих, зокрема педагогів. Автор відзначає, що оцінка оточуючих відіграє важливу роль у формуванні самооцінки учнів допоміжної школи. Зовнішня оцінка особливо значима для школярів з інтелектуальною недостатністю: вони довше орієнтуються на неї, у них пізніше, ніж у нормально розвинених школярів формується власна думка.

На думку, М. Матвеевой, найважливішим чинником саморегуляції поведінки розумово відсталих школярів є рівень сформованості у них „Я-концепції”. Однак недорозвинення понятійного мислення, операцій абстрагування і узагальнення, невміння встановлювати логічні зв'язки - одна з причин несформованості уявлень про власний „Я” у розумово відсталих школярів. Але зв'язок між розвитком розумової діяльності і „Я-концепції” не є лінійним. Це пояснюється тим, що на формування „Я-концепції” істотно впливає не тільки рівень розвитку розумової діяльності, але й інші чинники. Розвиток самосвідомості здійснюється шляхом формування уявлень учнів про власне „Я”, усвідомлення різниці між „Я-реальним” та „Я-ідеальним”, створення умов для самопізнання, порівняння себе з іншими, усвідомлення та аналізу власної поведінки. [4] Одним із проявів свідомої регуляції людиною поведінки є самоконтроль. Але у школярів з інтелектуальною недостатністю істотно страждають вольові процеси, їм важко контролювати свої емоції. Багато учнів молодших класів вкрай безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядкувати її певної мети. Наслідком цього є відсутність широкого контакту з однолітками, що звужує коло соціальних відносин дітей [5]. Однак дослідження ряду авторів (О. Агавелян, В. Вяранен, Д. Намазбаєва та ін.) показують реальну можливість оволодіння розумово відсталими учнями елементами спілкування, що природно призводить до появи здібності до адаптації, успішної соціалізації [6]. А. Колупаєва стверджує, що моделювання соціальних відносин є одним із факторів формування соціально нормативної поведінки [7].

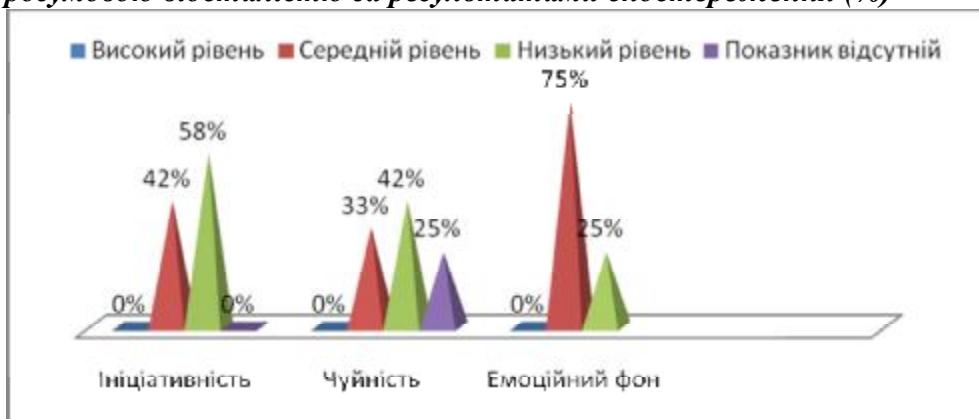
Отже, на формування соціально нормативної поведінки школярів із розумовою відсталістю, безумовно, впливає вміння встановлювати соціальні відносини, міжособистісні стосунки. У свою чергу на це впливає багато чинників, серед яких вагому роль відіграють рівень самооцінки дитини, саморегуляції, рівень сформованості комунікативних навичок і моральної самосвідомості.

Для виявлення особливостей міжособистісних відносин як передумов формування соціально нормативної поведінки розумово

відсталих молодших школярів було проведено дослідження на базі Луганського навчально-реабілітаційного центру № 135 (ЛУРЦ № 135) м. Луганська. Дослідженням були охоплені 12 учнів 4-х класів, у яких діагностовано (за МКХ-10) легкий ступінь розумової відсталості (F- 70). Для порівняльної характеристики було проведено дослідження 12 учнів 4-х класів загальноосвітньої школи №4 м. Луганська.

Для діагностики особливостей міжособистісних відносин використовувалися наступні методики, зокрема: методика спостереження у довільній діяльності (Анжарова А.), „Капітан корабля” (Романов А.), „Сходінка” (Щур В.), метод проблемних ситуацій „Ляльки” (Смірнова О., Холмогорова В.). Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що у молодших школярів із розумовою відсталістю, на відміну від їх однолітків з нормальним розвитком, нерозвинена потреба в спілкуванні, учні не можуть самостійно знайти підхід один до одного.

Діаграма 1. Показники довільної поведінки молодших школярів із розумовою відсталістю за результатами спостереження (%)



Більшість учнів допоміжної школи безініціативні, вони не прагнуть налагодити відносини з однолітками, уникають спілкування. У них спостерігається бідність, ситуативність та пасивність інтересів. У чверті учнів із розумовою відсталістю показник чуйності до впливів однолітків взагалі відсутній. Емоційний фон переважно нейтральний, що свідчить про байдужість учнів до спілкування один з одним.

Результати соціометричного дослідження показали, що велика кількість учнів залишаються поза нормальним спілкуванням з однолітками. Таким учням буде найважче соціалізуватися, бо в них процес формування міжособистісних відносин та соціально нормативної поведінки є дуже тяжким, а в деяких випадках взагалі відсутній. Молодші школярі з розумовою відсталістю, на відміну від учнів загальноосвітньої школи, не бачать своїх помилок, не можуть правильно оцінити себе, свої вчинки і дії. Також переживання щодо своєї незначності в очах інших може бути джерелом багатьох внутріособистісних і міжособистісних конфліктів, що є несприятливим чинником у формуванні соціально нормативної поведінки. Розумово

відсталі школярі майже неспроможні емоційно залучитися в дії своїх однолітків, вони байдуже відносяться до переживань інших учнів, у них великий показник прояву просоціальних форм поведінки. Загалом взаємини між молодшими школярами із розумовою відсталістю характеризуються зниженою потребою у спілкуванні, малою ініціативою, відсутністю інтересу до спільної ігрової та навчальної діяльності. Усе це є суттєвою перепорою в розвитку міжособистісних стосунків молодших школярів із розумовою відсталістю та заважає нормальному формуванню соціально нормативної поведінки. Однак завдяки спеціальній корекційно - виховній роботі, що проводиться в допоміжній школі, учні з інтелектуальною недостатністю спроможні оволодіти навичками міжособистісного спілкування та соціально нормативної поведінки. З цією метою можна використовувати прийом моделювання типових ситуацій вибору з подальшим пошуком різних варіантів виходу з них. Це можуть бути моделювання міжособистісного спілкування в різних ситуаціях: моделювання поведінки в конфліктних ситуаціях, у ситуаціях фрустрації; сюжетно-рольові ігри, що моделюють поведінку учнів у різних ситуаціях і видах діяльності: на уроці, перервах, у їдальні, на екскурсіях і під час культпоходів, в громадському транспорті і т. д. Учнів потрібно вчити визначати тему гри, добирати відповідні іграшки, розподіляти ролі, розвивати і змінювати сюжет, розв'язувати ігрові та поза ігрові конфлікти. Тематика ігор має бути пов'язана з проблемами суспільного життя. Також, В. Синьов рекомендує вирішувати з розумово відсталими школярами проблемні завдання з метою правильного осмислення етичних норм і дій. У цьому процесі важливу роль відіграє формування прагнення і вмінь самостійно приймати рішення і реалізовувати їх, самостійно вирішувати конфлікти. Спочатку організацією діяльності та подоланням всіх труднощів, що виникають при цьому, займається вчитель, поступово залучаючи до цього учнів. Далі частка активності педагога поступово зменшується, а учня – збільшується, аж до повної самостійності. [18]

Отже, за допомогою спеціально побудованої корекційно-виховної роботи з молодшими школярами із розумовою відсталістю можна показати наочно та практично, яка поведінка є соціально нормативною, дисциплінованою, а яка не відповідає нормам, прийнятим у суспільстві; можна проаналізувати вчинки людей, допомагати учням робити певні висновки щодо нормативності своєї поведінки, програвати соціальні ролі та вирішувати певні соціально-моральні завдання.

Література

1. Якуба Е. А. Социология. Учебное пособие для студентов. – Харьков : Издательство „Константа”, 1996 г. 2. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 480 с. 3. Рубинштейн С. Я.

Психология умственно отсталого школьника / Сусанна Яковлевна Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

4. Синьов В. М. Психология розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

5. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учебн. пособ. для студ. высших пед. учебн. завед. / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 160 с.

6. Власова Т. А. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособ. для учит. / Под ред. Т. А. Власовой и В. Г. Петровой – М. : Просвещение, 1981. – 186 с.

7. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : Дис. д-ра наук: 13.00.03 / А. А. Колупаєва; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К, 2007.

Самукова С. І. Моделювання соціальних відносин як передумова формування соціально нормативної поведінки розумово відсталих молодших школярів

У цій статті висвітлено питання щодо моделювання соціальних відносин як передумов формування соціально нормативної поведінки розумово відсталих молодших школярів, зокрема зроблено теоретичний і практичний аналіз проблеми.

Ключові слова: соціально нормативна поведінка, моделювання соціальних відносин, розумово відсталий учень.

Самукова С. И. Моделирование социальных отношений как предпосылка формирования социально нормативного поведения умственно отсталых младших школьников

В этой статье рассмотрены вопросы моделирования социальных отношений как предпосылок формирования социально нормативного поведения умственно отсталых младших школьников, в частности сделано теоретический и практический анализ проблемы.

Ключевые слова: социально нормативное поведение, моделирование социальных отношений, умственно отсталый ученик.

Samukova S. I. Modeling social relations as a precondition for the formation of socially normative behavior of mentally retarded younger pupils

This article highlights the issue of modeling social relations as preconditions forming social normative behavior of mentally retarded younger pupils, in particular made a theoretical and practical analysis of the problem.

Key words: social normative behavior modeling social relationships, mentally retarded student.

ФОРМУВАННЯ ОЦІННИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИЧНОГО ДИКТАНТУ

Для досягнення навчальної незалежності, ініціативності і відповідальності учня як показників суб'єктивної позиції в учінні, особливого значення набуває оцінна самостійність дитини, тобто вміння оцінювати свою діяльність, встановлювати і усувати причини труднощів у навчанні. Це стає можливим лише за умови належного оволодіння учнями оцінними вміннями, основи формування яких закладаються саме на початковому етапі навчання. Дослідниками в області формування у молодших школярів оцінних умінь займалися Ш. Амонашвілі, М. Боцманова, Є. Заїка, А. Захарова, Т. Матіс, С. Поздєєва, Ю. Полуянов, Г. Репкіна. Проте спеціальні дослідження, присвячені проблемі вивчення можливостей математичного диктанту як засобу формування у молодших школярів оцінних умінь, відсутні [1].

Поняття „оцінка” в різних аспектах доводить різноманітність та багатоструктурність цього поняття, її обов'язкову присутність у суспільному і культурному житті людини [2; 3]. Оцінні вміння у контексті нашого дослідження ми розглядаємо по-перше, як складник загальної компетентності молодшого школяра, тобто „уміння вчитися”, по-друге, як умову й водночас результат оволодіння навчальною діяльністю. Під оцінними вміннями ми розуміємо сукупність дій зі встановлення відповідності між результатами діяльності та її цілями [4; 5]. Для молодших школярів оцінні вміння є дуже важливою складовою навчального процесу. Молодший шкільний вік характеризується радикальною зміною місця дитини в системі суспільних стосунків, а, отже, новою соціальною ситуацією розвитку. У нашому дослідженні оцінні уміння розглядаються в контексті навчального процесу в початковій школі, як певною мірою умова й водночас результат оволодіння навчальною діяльністю [6; 7].

Математичні диктанти – одна з форм навчальної роботи, яка використовується на уроках математики здебільшого з метою перевірки знань учнів. Як показують спостереження, в школі на уроці вчителі використовують їх з метою перевірки засвоєння дітьми різних математичних понять, знань, умінь, а саме: обчислювальних умінь та навичок, знань одиниць вимірювання величин, уміння вирішувати прості арифметичні задачі і т.д. Зміст математичного диктанту найчастіше має вигляд комплекс завдань (10–12), а учні відразу його виконують, роблячи все обчислення усно, після чого записують їх результат. Традиційно текст математичного диктанту вимовляє вчитель, але учні погано сприймають диктанти на слух. Але, якщо диктанти проводити систематично, правильно організовуючи роботу, то школярі

оволодівають цим умінням. А цінність такого вміння незаперечна. Така робота необхідна учням, оскільки вона розвиває вміння розуміти математичні терміни при сприйнятті на слух, економить час і формує обчислювальні навички, розвиваються такі процеси, як увага, розвиває зосередженість, витримку, кмітливість, самостійність [8].

Головною метою математичних диктантів є розвиток пізнавальних процесів (мислення, уваги, пам'яті) та мови. За допомогою математичних диктантів вчитель своїми питаннями допомагає учням концентрувати увагу на головному і відволікатися від другорядного. Чим вище рівень розвитку мислення, тим більше питань виникає у самого учня. Тоді йому треба допомогти знайти відповіді на його питання, а не давати готових рішень. Саме такий підхід до вивчення математики необхідний сьогодні.

Математичні диктанти, на думку М. Остапенко, можна розділити на наступні види: перевірочні, оглядові, підсумкові [9]. Кожен вид математичних диктантів має свої особливості, свої цілі, і отже, вимоги, що пред'являються до складання цих робіт, повинні бути різні.

Аналіз змісту різних математичних диктантів ми виділяємо серед них прямі і непрямі, змішані. Прямі математичні диктанти можуть бути різні за змістом, але головна їх характеристика – пряма формулювання питання або завдання, які вимагають єдиної конкретної відповіді. Наприклад: „Запишіть число, яке на 5 більше, ніж 42”. Прямі диктанти, як доводить практичний досвід, використовують на етапі закріплення знань і вмінь. Непрямі математичні диктанти можуть бути різні за змістом, але відповіді на нього можуть бути у вигляді:

- логічного ряду з помилкою. Наприклад, відповіді можуть бути такі: +, -, +, -, +, +, +, -;
- логічного ряду з повтором. Наприклад, відповіді можуть бути такі: +, -, +, -, +, -, +, -;
- логічного ряду з встановленою закономірністю. Наприклад, відповіді можуть бути такі: +, +, -, -, +, +, -, -.

Питання в таких диктантах формулюють так, щоб відповідь була: „так” чи „ні”: „Сума чисел 20 та 30 дорівнює 40”. Такі диктанти потребують подвійної концентрації уваги, тобто дитина повинна не тільки виконати завдання, а й зрозуміти, яким символом записати відповідь. Але непрямі диктанти дозволяють використовувати різні засоби перевірки: знайти логіку, продовжи ряд, що зайве, яка закономірність тощо. Проте, виходячи з того, що перевірочні диктанти є найпоширенішими в курсі математики початкової школи, і саме вони можуть супроводжувати майже кожний традиційний урок математики, тому в розробленій системі ми будемо використовувати саме перевірочні диктанти. Анкетування вчителів початкових класів дозволило констатувати, що переважна більшість вчителів використовує математичні диктанти для:

- перевірки знань та вмінь (83%);

- розвитку пізнавальних процесів (8%);
- організації активної роботи на уроці (7%);
- розвитку оцінних умінь школярів (2%).

Крім того, переважна більшість учителів використовують прямі математичні диктанти (80%). Як бачимо, результати опитування підтверджують, що математичні диктанти розуміють здебільшого як засіб перевірки знань чи умінь учнів та майже не використовують їх можливості для формування у молодших школярів оцінних вмінь.

Оцінювати результати проведеного математичного диктанту може не тільки вчитель, а й самі діти, що доводить доцільність використання такого методичного прийому з метою формування у молодших школярів оцінних умінь. Математичні диктанти на уроках математики мають широкі можливості у формуванні оцінних вмінь у молодших школярів, які майже не використовуються в процесі навчання математики, що потребує наукового обґрунтування та розробки нових приймів роботи з диктантами, методичних рекомендацій для вчителів, спеціальних систем роботи. Метою нашого дослідження є наукове обґрунтування та розробка системи математичних диктантів для формування оцінних умінь у молодших школярів.

Використання системи математичних диктантів дозволяє включити кожного учня класу в цілеспрямовану навчальну діяльність, що відповідає діяльнісному підходу до навчання: знання не можуть бути не засвоєні, не збережені без активної власної роботи учнів, в якій успішність засвоєння залежить, перш за все, від цілеспрямованої діяльності учнів, адекватного матеріалу, підлягаючого засвоєнню. В основі розробки системи математичних диктантів лежить з'ясування оцінних вмінь як складника загальної компетентності молодшого школяра, тобто „уміння вчитися”, як умови й водночас результату оволодіння навчальною діяльністю, розуміння сутності математичного диктанту та його можливостях здійснювати різні види перевірки та оцінювання. Метою розробки системи математичних диктантів є формування оцінних вмінь молодших школярів. У нашій системі ми будемо розглядувати два види математичних диктантів: прямі і непрямі [10]. Ми визначили основні етапи реалізації системи роботи з математичними диктантами: підготовчий, основний, творчий, змісті сутність яких представлено в таблиці. Розкриємо сутність кожного з етапів розробленої системи.

Підготовчий етап. На цьому етапі ми використовуємо тільки прямі математичні диктанти з мінімально простою перевіркою. Метою підготовчого етапу є перевірка рівня опанування учнями навчального матеріалу. На першому етапі здійснюється робота з математичними диктантами із звичайним математичним рядом, тобто рядом чисел без закономірності: 81, 14, 36, 70, 45, 68, 32, 50, 91, 35, 16. Для здійснення перевірки диктанту вважаємо можливим використовувати самоперевірку чи взаємоперевірку, під час якої діти будуть порівнювати отриманий

математичний ряд із поданим зразком. Після перевірки та виправлення помилок необхідно надати словесну оцінку. Для успішності пропонуємо використовувати „Словничок”, поширення якого відбувається протягом кожного етапу. На першому етапі роботи з математичними диктантами достатньо, на наш погляд, ввести в активний словник молодших школярів слова-оцінки: „правильно”, „з однією помилкою”, „з двома помилками”, „багато помилок”.

Отже, по закінченні перевірки результатів написання диктанту, дітям необхідно обрати одне із слів-оцінок і оцінити власну роботу чи перевірену роботу іншого. Очікуваними результатами на першому етапі будуть формування елементарних вмінь перевіряти, поширення активного словника дитини словами-оцінками, формування вміння оцінювати за допомогою слова.

Основний етап. На цьому етапі ми пропонуємо використовувати прямі диктанти з різноманітною перевіркою, що потребує урізноманітнення варіантів диктанту, які характеризується будь-якою закономірністю побудови. Метою другого етапу є формування вміння здійснювати самоперевірку та взаємоперевірку за допомогою, аналізу, синтезу та оцінювати в словесній та символній формі.

Розглянемо види прямих математичних диктантів відносно отриманого математичного ряду:

1. Логічний ряд з помилкою, прикладами якого є:
 - 14,24,34,44,54,65,74,84,94 (зайвим числом є число 65).
 - 21, 14, 32, 56, 78, 100, 32, 35, 89 (зайве число 100).
2. Логічний ряд з елементарною закономірністю. Приклад:
 - 42, 45, 48, 51, 54, 57, 60, 63, 66, 69, 72.
3. Логічний ряд з повтором, прикладом якого є:
 - 10, 12, 10, 10, 12, 10, 10, 12.

Способи перевірки таких диктантів можуть бути різні: порівняння із зразком, яку ми здійснювали на першому етапі, колективний або самостійний аналіз відповідей та встановлення закономірності чи різні види творчої перевірки, наприклад – зашифровані слова. Перевірка за допомогою аналізу потребує висновку: „диктант написано правильно, тому що знайдено закономірність...”; за допомогою зашифрованого слова: „Диктант написано правильно, тому, що отримано слово „математика”.

На другому етапі ми плануємо поширення активного словника слів-оцінок: „бездоганно”, „добре”, „погано”, „правильно”, „неправильно”, „с помилками”, „без помилок”. Це, на наш погляд, дозволить поширювати уявлення дітей про оцінку. Крім словесної форми оцінки, вважаємо необхідним введення символів, що забезпечить одночасне оцінювання роботи всім класом.

Символи – оцінки:

С - дуже добре;

І - не дуже добре;

D - погано.

Від другого етапу ми чекаємо активного включення кожної дитини в процес оцінювання, формування у молодших школярів відповідних вмінь.

Творчий етап. На цьому етапі ми пропонуємо використовувати непрямі математичні диктанти з логічним рядом різних видів з урізноманітненнями варіантів перевірки математичного ряду, з максимальним використанням словникової та символічної форми оцінювання. Метою третього етапу є формування вміння здійснювати оцінку власної діяльності чи результатів діяльності інших різними способами. Перевірка і оцінка таких диктантів виконується за допомогою символів та словників. У математичних диктантах можна використовувати таку символіку:

- + - так, - - ні;
- * - так, # - ні;
- V - так, X - ні;
- \$ - так, & - ні.

Словник можна використовувати як і на другому етапі: „бездоганно”, „добре”, „погано”, „правильно”, „неправильно”, „с помилками”, „без помилок”. Від третього етапу ми чекаємо, що учні навчаться здійснювати оцінку власної діяльності чи результатів діяльності інших різними способами.

Розроблена нами система роботи з математичними диктантами включає в себе різні види диктантів та різні форми оцінки, серед яких словесна та символічна. Система роботи побудована з поетапним ускладненням та урізноманітненням форм і методів перевірки диктантів, що на наш погляд, забезпечує формування у молодших школярів оцінних вмінь. Розроблена система математичних диктантів потребує подальшого експериментальної перевірки її ефективності. Наведемо приклад математичного диктанту.

Тема. Назви компонентів дій додавання і віднімання. Таблиці додавання і віднімання чисел 6 і 7.

Мета: Закріплення в учнів умінь правильно вживати назви компонентів та результатів дій додавання й віднімання. Повторити таблиці додавання і віднімання чисел 6 і 7 у межах 10.

Завдання: Запишіть ряд чисел. Проверьте себя по таблице.

1. Выберите наименьшее число ряда: 28; 32; 10; 8; 5.
2. 5 и 7 – соседи какого числа?
3. Сколько десятков в числе 35?
4. Число, за которым следует число 10.
5. Сумма чисел 3 и 2.
6. Уменьшите 10 на 4.
7. Число, которое стоит перед числом 4.
8. Число, которое больше 6 на 1.
9. Разность чисел 7 и 3.

10. Чему равна разность чисел 15 и 9?

Ответ: 5; 6; 3; 9; 5; 6; 3; 7; 4; 6.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
ж	я	т	к	м	а	и	л	е	н

Використання математичних диктантів дозволяє включити кожного учня класу в цілеспрямовану навчальну діяльність, що відповідає діяльнісному підходу до навчання: знання не можуть бути не засвоєні, не збережені без активної власної роботи учнів, в якій успішність засвоєння залежить, перш за все, від цілеспрямованої діяльності учнів, адекватного матеріалу, підлягаючого засвоєнню.

Розроблена нами система математичних диктантів спирається на: анкетування вчителів початкових класів та спостереження за уроками математики, аналіз психолого-педагогічної літератури.

Література

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. **2. Цукерман Г. А.** Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Начальная школа: плюс–минус. – 2001. – № 1. – С. 23–26. **3. Тер-Григорьян М. Г.** О понятии „оценка” и подходах к ее изучению / М. Г. Тер-Григорьян // Культура народов Причерноморья. – 2004. – № 53. – С. 78–81. **4. Глазова В. В.** Формування контрольно-оцінних умінь у молодших школярів. – Дисертація. **5. Льюрова Н. В.** Формирование оценочно-диагностических умений у младших школьников. – Дисертація. **6. Репкин В. В.** Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. / В. В. Репкин. // Нач. шк. – 1999. – № 7. – с. 19–24. **7. Воронцов А. Б.** Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростков / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский. **8. Остапенко М. А.** Математические диктанты 1–4 класс. – 2008. **9. М’ясоїд П. А.** Курс загальної психології : підручник : у 2 т. – К. : Алерта, 2011. – Т. 1. – 496 с. **10. Голубь В. Т.** Математические диктанты 2 класс. – 2008.

Стороженко Я. В. Формування оцінних умінь молодших школярів засобами математичного диктанту

У статті розглядається математичний диктант як засіб формування оцінних умінь молодших школярів. Для досягнення навчальної незалежності, ініціативності і відповідальності учня як показників суб’єктивної позиції в учінні, особливого значення набуває оцінна самостійність дитини, тобто вміння оцінювати свою діяльність, встановлювати і усувати причини труднощів у навчанні. Це стає можливим лише за умови належного оволодіння учнями оцінними

вміннями, основи формування яких закладаються саме на початковому етапі навчання. Використання математичних диктантів дозволяє включити кожного учня класу в цілеспрямовану навчальну діяльність.

Ключові слова: оцінка, оцінні вміння, математичний диктант, оцінювання, контроль.

Стороженко Я. В. Формирование оценочных умений младших школьников способами математического диктанта

В статье рассматривается математический диктант как способ формирования оценочных умений младших школьников. Для достижения учебной независимости, инициативности и ответственности ученика как показателей субъективной позиции в учении, особенное значение приобретает оценочная самостоятельность ребенка, то есть умение оценивать свою деятельность, устанавливать и устранять причины трудностей в обучении. Это становится возможным только при условии полагающего овладения учениками оценочными умениями, основы формирования которых закладываются на начальном этапе обучения. Использование математических диктантов позволяет включить каждого ученика класса в целенаправленную учебную деятельность.

Ключевые слова: оценка, оценочные умения, математический диктант, оценивание, контроль.

Storozhenko Ya. V. Formation evaluation skills of junior pupils of mathematical methods of dictation

Question about the mathematical dictation as a way of forming evaluation skills of junior pupils is considered in the article. To achieve academic independence, initiative and responsibility of pupil as an indicator of subjective positions in teaching, acquires special significance independent evaluation of the child, that is, the ability to measure their work, establish and injuring causes difficulties in learning. This is possible only if the mastering gives pupils evaluative skills, which form the basis put in pledge at the initial stage of training. Using mathematical dictation enables each pupil in the class in purposeful learning activities.

Key words: assessment, evaluation skills, mathematical dictation, evaluation, control.

УДК 373.3.016 : 811.161.2

Суряднова Г. М.

ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Швидкий розвиток науки, зростання обсягів нової інформації потребують від школи підготовки активних, самостійних людей з

розвиненими творчимиз здібностями. Практичний досвід переконує нас у недостатній ефективності традиційного уроку для розв'язання названих вище проблем, тому науковці та педагоги-практики беруть за мету створення нових форм і методів навчання.

На тенденцію зниження інтересу учнів до занять, яка з'явилась у наших школах ще в середині 70-х років, масова практика відреагувала нестандартними уроками, головною метою яких є пробудження й утримання інтересу школярів до навчання.

Проблемі дослідження були присвячені праці педагогів (Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, Т. Гусак, О. Кузьменко, О. Митник, Е. Печерська, І. Підласий, О. Савченко, Н. Стяглик, Г. Тарасенко, В. Шпак), методистів (В. Авер'янова, Д. Вельбрехт, В. Заворотнюк, Г. Лисенко, Л. Лухтай, Н. Токар, В. Лекіна) та багато інших.

Мета нашої статті полягає у визначенні класифікації нестандартних уроків з української мови в початкових класах.

По-перше, визначимо поняття уроку як основної форми навчання. І. Підласий визначає урок як завершений у смисловому, часовому, організаційному відношенні відрізок (етап, ланка, елемент), навчального процесу, основна форма навчання з триединою метою: навчити, виховати, розвинути [8, с. 525].

Зупинимось на термінологічних ознаках поняття „нестандартний урок”. У численних публікаціях паралельно існують два терміни на позначення цього поняття „нестандартний” та „нетрадиційний” урок. Відомо, що традицією називають те, що успадковано від попередніх поколінь. А в історії розвитку уроку як форми навчання в школі нестандартні заняття існували й раніше. Вони з'явилися тоді, коли в суспільстві відбувалися радикальні зміни, реформи. Так, у 20-х роках ХХ ст. виникли урок-суд, урок-диспут, урок у полі, урок-ярмарок тощо. Тому, на нашу думку, термін „нетрадиційний урок” поступається іншому, що більш точно відображає сутність означуваного поняття, – „нестандартний”. Це урок, який руйнує застигли штампи.

І. Підласий визначає нестандартний урок як імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну (не встановлену) структуру [9, с. 200]. Однак, погляди педагогів на нестандартні уроки розходяться: одні вбачають в них прогрес педагогічної думки, а інші, навпаки, вважають такі уроки небезпечним порушенням педагогічних принципів, вимушеним відступом під тиском учнів, що розлінились й не бажають серйозно навчатись [9, с. 200]. Е. Печерська бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [7, с. 62]. Л. Лухтай називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних

видів роботи [3, с. 31]. О. Митник і В. Шпак наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше — завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [5, с. 11].

О. Антипова, Д. Рум'янцева і В. Паламарчук, простежуючи історію розвитку уроку як основної форми навчання в школі, зауважують, що нестандартні заняття виникали тоді, коли в суспільстві відбувалися кардинальні зміни, реформи. Так, у 20-х роках минулого століття народилися урок-суд, урок-диспут, урок-екскурсія, урок у полі, урок-ярмарок та ін., 60-ті роки дали життя коментованим і цілісним (узагальнюючим) урокам. Згодом кількість таких форм організації навчальної діяльності зростає.

На сьогодні чіткої класифікації нестандартних уроків не існує. Наприклад, Н. Волкова до них відносить „уроки змістовної спрямованості”, „уроки на інтегративній основі”, на яких матеріал кількох тем подають блоками, „уроки між предметні”, які ставлять за мету „спресувати” споріднений матеріал кількох предметів, „уроки-змагання”, „уроки комунікативної спрямованості”, „уроки театралізовані”, які збуджують інтерес до навчання, спираючись переважно на образне мислення, фантазію, уяву учнів, „уроки-подорожування”, „уроки-дослідження”, „уроки з різновіковим складом учнів”, які передбачають подачу блоками матеріалу одного предмета, що за програмою вивчається у різних класах, „уроки-ділові ігри”, „уроки-драматизації”, „уроки-психотренінги” тощо [6, с. 128].

Аналіз робіт педагогів (Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, Т. Гусак, О. Кузьменко, Е. Печерська, О. Савченко, Н. Стяглик, Г. Тарасенко, В. Шпак), методистів (В. Авер'янова, Д. Вельбрехт, В. Заворотнюк, Г. Лисенко, Л. Лухтай, Н. Токар, В. Лекіна) дозволив виокремити таку класифікацію нестандартних уроків: інтегровані (міжпредметні) уроки; міжпредметні уроки; бінарні уроки; віршовані уроки; уроки ділової гри; уроки-прес-конференції; уроки-аукціони; уроки-занурення; уроки-змагання; уроки типу КВК; уроки-консультації; телеуроки; кіноуроки; театралізовані уроки; уроки з груповими формами роботи; уроки взаємного навчання учнів; уроки, які ведуть учні; уроки творчості; уроки-заліки; уроки-сумніви; уроки-творчі звіти; уроки-формули; уроки-конкурси; уроки-фантазії; уроки-„суди”; уроки пошуку істини; уроки-концерти; уроки-діалоги; уроки-рольові ігри; уроки-дискусії; уроки-подорожі; уроки-екскурсії; інтегральні уроки; уроки-винаходи; урок-проблемний стіл, урок-семінар; урок-панорама ідей; урок запитань і відповідей; урок-засідання; урок-круглий стіл, урок-конгрес; урок-практикум; урок-усний журнал; урок-вечорниці; урок-драматизація; урок-казка; урок-картинна галерея; урок-ранок; урок-спектакль, урок-фестиваль; урок-брейнг-ринг; урок-мозкова атака; урок-турнір та ін. Для таких уроків характерні: максимальна щільність, насиченість різними

видами пізнавальної діяльності, запровадження міжпредметних зв'язків, усунення перевантаженості учнів, використання програмованого і проблемного навчання, творча активність та ініціатива молодших школярів.

Л. Лухтай зауважує, що нестандартний урок – передусім творчість, самобутність, навіть, мистецтво педагога, вчителя-майстра. Навчання на таких уроках більш спрямоване на розвиток, підвищення якості знань, формування працьовитості, потрібних у житті навичок та вмінь [3, с. 32].

М. Вашуленко визначає, що нестандартний урок – це результат модифікації й удосконалення традиційного уроку шляхом внесення у його структурну побудову, методичне орієнтування, форму взаємодії учителя й учнів, що сприяє підвищенню пізнавальної активності й самостійності учнів, посиленню їхньої суб'єктної позиції в навчальному процесі. Він виділяє таку класифікацію нестандартних уроків на уроках української мови в початкових класах:

- бінарні уроки;
- інтегровані уроки;
- віршовані (римовані уроки);
- уроки-ігри;

Найчисленнішою із запропонованих є група уроків-ігор, яка водночас передбачає шість основних форм організації навчання:

- уроки-дискусії;
- уроки-дослідження;
- уроки-звіти;
- уроки-змагання;
- уроки-мандрівки;
- уроки-сюжетні замальовки [5, с. 26].

М. Пентиліук, характеризуючи нестандартні уроки української мови, виокремлює урок-семінар, урок-практикум, урок-конференцію, урок-диспут, урок-гру (подорож, зустріч), урок рольової гри, уроки-змагання, уроки типу КВК, уроки взаємонавчання учнів, уроки „Слідство проводять знавці”, уроки винаходу, творчості, уроки-творчі звіти, аукціони знань [8, с. 95].

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні особливості структури нестандартних уроків з української мови в початкових класах.

Література

1. Антипова О. У пошуках нестандартного уроку / О. Антипова, Д. Рум'янцева. В. Паламарчук // Рад. школа. – 1991. – № 1. – С. 65–69.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. Посібник / О. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Лухтай Л. К. Нестандартний урок / Л. К. Лухтай // Поч. шк. – 1992. –

№ 3–4. – с. 31–32. **4. Малафійк І. В.** Дидактика : навч. посібник / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 358 с. **5. Методика** навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с. **6. Митник О.** Нарис нестандартного уроку / О. Митник // Початкова школа. – 1997. – № 12. – с. 11–22. **7. Мойсеюк Н. Є.** Педагогіка : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К. : 2007. – 656 с. **8. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с. **9. Печерська Е.** Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – № 4. – с. 62–65. **8. Подласый И. П.** Педагогика. новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн / И. П. Подласый. – М. : Владос. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. **10. Подласый И. П.** Продуктивная педагогика : книга для учителя / И. П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с. **11. Савченко О. Я.** Дидактичні особливості інтегрованих уроків / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1992. – №1. – с. 2–8. **12. Савченко О. Я.** Сучасний урок в початкових класах / О. Я. Савченко. – К. : 1997. – 256 с. **13. Фіцула М. М.** Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

Суряднова Г. М. Особливості класифікації нестандартних уроків з української мови в початкових класах.

У статті розглядається поняття уроку як основної форми навчання; проведено короткий історичний огляд розвитку уроку як основної форми навчання в школі; подається аналіз та визначення нестандартного уроку з різних наукових поглядів педагогів, лінгводидактів; представлено основні класифікації нестандартних уроків української мови в початковій школі, визначено їх відмінності; виокремлено типи нестандартних уроків з української мови в початкових класах.

Ключові слова: урок, нестандартний урок, класифікація, українська мова, форма організації навчання.

Суряднова А. Н. Особенности классификации нестандартных уроков по украинскому языку в начальной школе

В статье рассматривается понятие урока как основной формы обучения; проведен короткий исторический анализ развития урока как основной формы обучения в школе; представлен анализ и определение нестандартного урока с точки зрения педагогов, лингводидактов; приведены примеры классификации нестандартных уроков украинского языка в начальной школе, определены их отличия; выделены типы нестандартных уроков по украинскому языку в начальных классах.

Ключевые слова: урок, нестандартный урок, классификация, украинский язык, форма организации обучения.

Suriadnova A. M. Features of classification of non-standard lessons on Ukrainian at initial school

In the article the concept of lesson is examined as a basic form of educating; the short historical analysis of development of lesson is conducted as a basic form of educating at school; an analysis and determination of non-standard lesson are presented from the point of view of teachers, linguodidactics; examples of classification of non-standard lessons of Ukrainian are made at initial school, their differences are certain; the types of non-standard lessons are distinguished on Ukrainian in initial classes.

Key words: lesson, custom lesson, the classification, the Ukrainian language, form of organization of the training.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алташина Дар'я Олегівна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Макаренко І. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Бруснікіна Вікторія Вікторівна – студентка 4 курсу, спеціальності „Початкова освіта та англійська мова” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Мордовцева Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Верхоглядова Дар'я Юріївна – магістрант спеціальності „Корекційна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бистрова Ю. О., кандидат психологічних наук, доцент Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Вілітенко Вікторія Анатоліївна – студентка 5 курсу спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Деміденко Віра Вікторівна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Григор'єва І. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Єременко Ольга Юріївна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бистрова Ю. О., кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Закірко Ганна Володимирівна – магістрантка спеціальності „Початкове навчання” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Цалапова О. М., кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Каркачова Ольга Валеріївна – студентка 3 курсу спеціальності „Дошкільна освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Грушевська І. В., магістр педагогічної освіти, викладач ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Ключко Наталія Юріївна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Саприкіна О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Коваль Оксана Геннадіївна – студентка 4 курсу спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Саприкіна О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Котікова Маргарита Сергіївна – студент 4 курсу спеціальності „Початкова освіта та іноземна мова” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Даніелян А. Я., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Крохмаль Вікторія Миколаївна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Махукова Т. В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Лінгарт Альона Костянтинівна – студентка 3 курсу спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Махукова Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Літвінова Світлана Пантелесівна – студентка 4 курсу спеціальності „Дошкільна освіта” заочного відділення Ровеньківського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Максимчук Ірина Дмитрівна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мірошнікова Наталія Володимирівна – магістрантка спеціальності „Корекційна освіта. Логопедія” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Макаренко І. В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Молчанова Оксана Євгенівна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Назарова Алла Миколаївна – магістрант спеціальності „Дошкільна освіта” педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Крюкова А. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Петрова Марина Сергіївна – студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки та психології, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Єпіхіна М. А., старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Попова Анна Максимівна – студентка 3 курсу спеціальності Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Лазарева І. А., старший викладач кафедри дефектології та психокорекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Попова Ганна Володимирівна – студентка 3 курсу спеціальності „Дошкільна освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Сидоренко Н. М., викладач предметів дошкільного циклу ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Порядіна Валерія Тимофіївна – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Мордовцева Н. В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Руденко Юлія Олексіївна – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Мордовцева Н. В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Самукова Сіяна Ігорівна – студентка 4 курсу спеціальності «Корекційна освіта. Спеціальна психологія» Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Григор’єва І. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Суряднова Ганна Миколаївна – студентка 3 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Єпіхіна М. А., старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Стороженко Яна Володимирівна – студентка 4 курсу спеціальності „Початкова освіта та іноземна мова” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Даніелян А. Я., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць студентів

№ 1, 2013

Частина I

Відповідальні за випуск:
доц. М. М. Починкова

Здано до склад. 24.12.2012 р. Підп. до друку 24.01.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 18,83. Наклад 100 прим. Зам. № 28.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс (0642) 58-03-20

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.