

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
Василя Стефаника»
Коломийський навчально-науковий інститут
Кафедра педагогіки і психології

LOGOS

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ СТУДЕНТІВ
Випуск I

Івано-Франківськ
«НАІР»
2017

УДК 378.18:001:08

ББК 74.580.268

Л 69

Logos: збірник наукових праць студентів. Випуск I / уклад. О. І. Поясик, О. П. Петрів. – Івано-Франківськ: НАІР, 2017. – 192 с.

До збірника увійшли наукові праці студентів Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюминського, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Київського національного торговельно-економічного університету.

Збірник присвячено питанням вдосконалення дошкільної освіти, початкової школи, здобуткам сучасної психологічної науки, вивченню окремих аспектів лінгвістичних досліджень, проблемам фізичного розвитку учнівської молоді.

Видання орієнтоване на студентів закладів вищої педагогічної освіти, вихователів ДНЗ, учителів загальноосвітніх шкіл та усіх, хто цікавиться тенденціями сучасних психолого-педагогічних, лінгвістичних досліджень.

Редакційна колегія:

Микитюк Г. Ю. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Ковальчук М. П. – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філології Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Кім Г. Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького національного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Відповідальність за достовірність фактів, викладених у матеріалах, несуть автори.

Друкується за рішенням вченої ради Коломийського інституту Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 5 від 16 березня 2017 року).

З М І С Т

Айб Р. Психолого-педагогічні особливості спілкування учнівської молоді.....	5
Васильєва У. Формування організаторських умінь майбутніх учителів.....	9
Васильєва У. Методичне забезпечення розвитку зв'язного мовлення дітей середнього дошкільного віку.....	13
Войтенко О. Адаптаційний потенціал особистості з різним рівнем стресостійкості...	17
Гижко І. Формування музичного досвіду підлітків засобами культурно-просвітницької діяльності.....	21
Голюк Р. Особливості виховання дитини в сім'ї за ідеями «нерепресивної педагогіки».....	23
Голюк Х. Психолого-педагогічні особливості виховання та навчання обдарованих дітей.....	27
Горщук В. Характерні особливості впливу занять з легкої атлетики на формування культури здорового способу життя	32
Григор Н. Конструктивні форми взаємодії у міжособистісному спілкуванні.....	35
Гриньків І. Соціальний аспект спілкування: мовні ознаки.....	39
Гриньків Н. Ігрова психокорекція труднощів спілкування	44
Деделюк О. Формування основ національної самосвідомості особистості дитини в умовах ДНЗ.....	47
Демченко Є. Формування картини світу студентської молоді в етнокультурному контексті.....	51
Жидак Н. Діагностика та розвиток комунікативних умінь учнів, педагогів, батьків.....	56
Жидак Н. Використання інтерактивних методів на уроках математики в початкових класах.....	60
Іськова Л. Вокально-артистичні уміння як складова виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва.....	67
Калякіна А. Виховання у школярів здатності до самостійної навчальної діяльності.....	71
Ковальчук С. Виховання у дітей дошкільного віку любові до рідного краю в контексті розвитку у них національно-патріотичної свідомості.....	75
Козоріз Л. Шляхи залучення календарних традицій у процес патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.....	80
Кучирин М. Синдром «професійного вигорання» у педагогів як психолого-педагогічна проблема.....	84
Лесько О. Особливості впливу занять з пауерліфтингу на формування особистості студентів.....	87
Лі Лань. Принцип контекстності художнього сприйняття.....	89
Луцишина О. Особливості екологічного виховання молодших школярів на уроках рідної мови.....	92
Мальов С. Застосування інтегрованих художньо-педагогічних технологій на уроках мистецького циклу в початковій школі.....	96
Матвіюк Н. Психологія травми та посттравматичної ситуації.....	101
Мегдиник О. Гендерні аспекти спілкування: психолінгвістичні ознаки.....	105

Мельник Н. Роль казки як літературного жанру у формуванні творчих здібностей дошкільників.....	109
Михайлюк В. Лексико-семантична характеристика відад'єктивної адвербіальної лексики в говірці села Семаківці Коломийського району.....	114
Перцович Л. Вплив дитячо-батьківських відносин на розвиток креативності дітей молодшого шкільного віку.....	117
Плитка І. Порівняльна характеристика відмінювання іменників в англійській та українській мові.....	121
Плитка І. Характеристика нетрадиційних форм і методів навчання англійської мови в початковій школі.....	124
Сабащук Н. Емоційно-вольова готовність 6-річок до школи як компонент всебічної підготовки до навчання.....	128
Стинавко М. Провідні чинники співпраці дошкільного навчального закладу з родинними вихованцями.....	132
Стрельченко І. Складні речення з відносно-репродуктивною семантикою в сучасній українській публіцистиці <i>(на матеріалі коломийської місцевої преси)</i>	136
Тимофійчук М. Раннє материнство як соціально-педагогічна проблема суспільства.....	140
Типчук А. Покутські та наддністрянські мовні риси вживання якісних прикметників у говірці села Підгайчики Коломийського району.....	143
Травінська Г. Виконавські особливості клавішних творів І.С.Баха.....	147
Футусайсюк І. Психолого-педагогічні особливості креативного розвитку учнів початкових класів.....	150
Футумайсюк І. Наявність вольових зусиль у студентів «початкова освіта» і «фізичне виховання»: порівняльний аспект.....	154
Черніховська М. Мова реклами: засоби досягнення комунікативного ефекту.....	159
Шапаренко В. Соціометричний статус підлітків у групі як чинник міжособистісної взаємодії.....	163
Шинкаренко В. Ігрова діяльність молодших школярів на уроках рідної мови.....	169
Шляхтич М. Важковиховуваність учнів підліткового віку як психолого-педагогічна проблема.....	173
Шляхтич Х. Психолого-педагогічні засади розумового виховання молодших школярів.....	178
Шляхтич Х. Методика діагностування мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.....	182
Ящишина Ю. Психологічні особливості прояву тривожності у молодшому шкільному віці.....	186

*Айб Руслана
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.н., доц. Петрів О.П.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Розвиток особистості, включеної в соціальні групи, відбувається відповідно до характеру, вимогами й цілями соціуму. Необхідне спрацьовування складних соціально-психологічних механізмів, перехід соціальних і психологічних умов у соціально-психологічні фактори становлення особистості, розвитку його самосвідомості для того, щоб дві протилежні тенденції: соціалізація й індивідуалізація рівноцінно брали участь у становленні індивідуальності підлітка.

Міжособистісне спілкування підлітка реалізується як у спілкуванні з дорослими, так і у спілкуванні з однолітками. Їх роль у формуванні особистості підлітка є якісно різною. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності й способи дій, то спілкування з однолітками є своєрідним випробуванням себе у особистісній сфері, що породжує специфічну моральну проблематику. Група однолітків, з якими спілкується дитина впливає на розвиток її особистості. Саме в умовах спілкування з однолітками дитина-підліток постійно зіштовхується з необхідністю застосовувати на практиці засвоєні норми поведіння.

Спілкування з однолітками виконує певні психологічні функції. По-перше, спілкування з однолітками є дуже важливим і специфічним каналом інформації; за допомогою нього підлітки і юнаки дізнаються про багато необхідних речей, про які дорослі їм не розповідають. По-друге, це особливий вид діяльності і міжособистісних відносин, що сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, вміння підкорюватись колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не лише полегшує підлітку автономізацію від світу дорослих, але й дарує йому почуття емоційної захищеності й стабільності.

Спілкування в групі однолітків істотно відображається на розвитку особистості підлітка. Від стилю спілкування, від положення серед однолітків залежить, наскільки дитина почуває себе спокійною, емоціонально-комфортно, задоволено, якою мірою вона засвоює норми відносин з однолітками.

Взаємодія людини й групи має велике значення в будь-який віковий період, але особливе значення воно здобуває в підлітковому віці, коли відбувається становлення особистості й батьківський авторитет заміщається авторитетом групи.

Спілкування з однолітками дуже важливий специфічний канал інформації. У підлітка формуються цінності, які більше зрозумілі й близькі одноліткові, чим дорослим. Спілкування з дорослими вже не може цілком замінити спілкування з однолітками. Свідомість групової приналежності, товариської взаємодопомоги дає почуття емоційного благополуччя й стабільності. Хоча спілкування підлітків часто буває егоїстичним, а потреба в самовиявленні, розкритті своїх переживань – вище інтересу до почуттів і переживань іншого.

В підлітковому віці проявляється більш гостра необхідність у міжособистісному спілкуванні. Спілкування стає самоціллю, у якій підлітки реалізують свої інтереси, формують уявлення про себе й про навколишній світ. Для підліткового віку характерне створення власної думки на основі порівняння своєї думки з думками однолітків.

Необхідно відзначити, що спілкування впливає на становлення особистості підлітка. Тому що спілкування – це не тільки обмін інформацією (наприклад, між вчителем і учнем), але й взаємодія, взаємовплив. Підліток «переживає» спілкування не тільки на інтелектуальному, але й на фізіологічному й емоційному рівнях.

По-перше, спілкування з однолітками дуже важливий специфічний канал інформації; по ньому підлітки довідуються багато необхідних речей, які по тим чи іншим причинам їм не повідомляють дорослі. Наприклад, переважну більшість інформації з питань статі підліток одержує від однолітків, тому їхня відсутність може затримати його психосексуальний розвиток чи додати йому нездоровий характер. По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин. Групова гра й інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні й у той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси із суспільними.

Поза суспільством однолітків, де взаємини будуються принципово на рівних і статус треба заслужити і вміти підтримувати, дитина не може

виробити необхідних дорослому комунікативних якостей. Змагальний характер групових взаємин, якого немає у відносинах з батьками, також служить важливою життєвою школою. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Свідомість групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує підлітку автономізацію від дорослих, але і дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя і стійкості. Чи зумів він заслужити повагу і любов рідних, товаришів, має для самоповаги підлітка вирішальне значення.

Як показують дані закордонних масових опитувань (Т. Бреннан, 1980; Е. Остров і Д. Оффер, 1980) і клінічних досліджень, підлітки значно частіше людей старшого віку почувають себе самотніми і незрозумілими. Почуття самотності і неприкаяності, зв'язане з віковими труднощами становлення особистості, породжує у підлітків невтомну спрагу спілкування і групування з однолітками, у суспільстві яких вони знаходять, чи сподіваються знайти те, у чому їм відмовляють дорослі: спонтанність, емоційне тепло, порятунк від нудьги і визнання власної значущості.

Жагуче бажання бути «як усі» (а «усі» – це винятково «свої») поширюється і на одяг, і на естетичні смаки, і на стиль поведінки. Таке протиріччя – коли індивідуальність затверджується через однаковість – може тривожити підлітків.

Проте, ця однаковість ретельно підтримується, і тому, хто ризикує кинути їй виклик, приходиться витримувати нелегку боротьбу. Чим примітивніше співтовариство, тим нетерпиміше воно до індивідуальних розходжень, інакомисленню і взагалі несхожості.

Роль лідера дуже значна в малій групі, тому що він вирішує головні завдання, які поставлені перед групою у певній ситуації. На місці лідера не може бути будь-яка людина, а лише той, чия готовність діяти відповідає моменту. Специфіка лідерства полягає в тому, що роль лідера не тільки «дають», але він бере її сам. Іншими словами, – лідером може стати той, хто крім відповідного соціально-психологічного складу має достатню мотивацію лідерства, хоче виконувати цю роль у малій групі у певній ситуації.

Прагнення до лідерства – є віковою особливістю дітей підліткового віку як форма прояву потреби в соціальному визнанні та особистісній персоналізації, а також спосіб творчої адаптації до нової соціальної ситуації розвитку. Мотивація лідерства в підлітків складається в залежності від ідентифікації з найбільш значущими людьми з їхнього найближчого оточення. Бути особистістю для підлітка означає відчувати

свою значущість у підлітковому середовищі. Прагнення зайняти значне місце в групі ровесників і є першою спробою особистісної персоналізації в мікросередовищі, впливу на процеси, що відбуваються в ньому, саме тому більшість середніх підлітків не задовольняються гідним, але ординарним становищем, а прагнуть до більш високого соціального статусу, до перших ролей, визнання безумовної авторитетності.

Потреба у спілкуванні підлітків у міру дорослішання перетворюється на потребу в популярності.

Отже, підліткові групи задовольняють упершу чергу потребу у вільному, нерегламентованому дорослими спілкуванні. Вільне спілкування – не просто спосіб проведення дозвілля, але і засіб самовираження, встановлення нових людських контактів, з яких поступово викристалізовується щось інтимне, винятково своє. Підліткове спілкування спочатку неминуче екстенсивне, вимагає частої зміни ситуацій і досить широкого кола учасників (приналежність до компанії підвищує впевненість підлітка в собі і дає додаткові можливості для самоствердження).

Література

1. Висоцька О.Є. Комунікація як основа соціальних перетворень (у контексті становлення постмодерного суспільства): монографія / О.Є. Висоцька. – Дніпропетровськ: Інновація, 2009. – 314 с.

2. Коноплицький С.М. Соціальні аспекти комунікації в мережі Інтернет: феноменологічний аналіз : дис... канд. соціол. наук: 22.00.01 / Коноплицький Сергій Михайлович; НАН України; Інститут соціології. – К., 2007. – 145с.

3. Сарновська С.О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз): Автореф. дис...канд. філос. наук: 09.00.03 / Інститут філософії імені Г.С. Сковороди Національної Академії НАН України. – К., 2000. – 18 с.

4. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження: монографія / В.І.Тернопільська. – Житомир: Вид-во ПП «Рута», 2008. – 303 с.

5. Шулигіна Р.А. Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Раїса Андріївна Шулигіна; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д.Грінченка. – К., 2007. – 225с.

Васильєва Уляна
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.н., доц. Петрів О.П.

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Одним з важливих напрямів педагогічної освіти є формування організаторських умінь у майбутніх учителів. Особливої актуальності набуває це в сучасних умовах переходу до ринкової економіки, коли гостро постає потреба в активних, ініціативних особистостях, які здатні організувати себе й інших. Таким чином, на перший план висувається проблема підготовки конкурентоздатної особистості, яка має необхідні знання й уміння, стиль мислення і поведінки керівника й організатора. Педагоги-дослідники пропонують різні методи формування у студентів педагогічних умінь. Це використання ситуаційно-рольових ігор (В.П.Бедерханова, О.І.Забокрицька, А.Й.Канська, Л.В.Кондрашова, Т.Н.Лєвашова, В.О.Соловієнко, П.М.Щербань та ін.), систем тренінгів (Т.А.Дроздова, В.Г.Литвинов, В.Л.Лєві), засобів театральної педагогіки (В.Ц.Абрамян, І.А.Зязюн, Ю.Л.Львова), спецсеминарів, спецкурсів, практикумів (В.Т.Бабич, В.А.Кан-Калик, Г.І.Щукіна) та ін.

Спеціальне наукове вироблення технологій формування і розвитку організаторських умінь, внесення відповідних змін у програму курсу педагогіки та плани навчальних занять забезпечили б більшу цілеспрямованість цього структурного компонента професійної підготовки майбутніх учителів.

Організаторські вміння не існують без організаторської діяльності, тільки в ній вони проявляються і формуються. Організаторська діяльність – це діяльність однієї людини, яка здійснює координацію, взаємодію, мобілізує групу людей на здійснення сумісних дій для виконання поставленої задачі. Висловлення про поняття «вміння» в психолого - педагогічній літературі можна розбити в залежності від домінування тієї чи іншої ознаки на такі групи:

- а) група означень поняття «вміння», в яких стираються межі понять «уміння» і «навичка»;
- б) вміння представляється як можливість виконувати дію;

в) вміння визначається як система взаємопов'язаних дій;
г) уміння визначається як здібність людини виконувати певну діяльність;
д) група інших означень поняття «вміння», які мають одиничний характер. Вчені розглядають організаторські вміння як складову частину організаторських здібностей, а останні – як частину педагогічних здібностей. Велике значення для правильного розуміння проблеми педагогічних здібностей мали роботи психологів: С.Л.Рубінштейна (загальнотеоретична проблема), Б.М.Теплова (загальна теорія здібностей), Б.Г.Ананьєва (теорія формування характеру), А.Г.Ковальова і В.М.Мясищева (проблема мотивів, здібностей, характеру). Заслугує на увагу розгляд структури педагогічних здібностей Ф.Н.Гоноболіним. Він відносить організаторські здібності до власне-педагогічних. Безпосередньо досліджує організаторські вміння і здібності С.В.Кондратьєва. Вона розглядає засвоєння організаторських умінь як основу організаторських здібностей, а вміння визначає як готовність особистості успішно виконувати певну діяльність, розглядає формування організаторських умінь і здібностей учнів старших класів. Організаторські вміння вчителя за Б.Д.Красовським це:

- 1) система знань про діяльність організатора;
- 2) система психічних дій (дій спостережливості, швидкого орієнтування, висування мети, самовладання, саморегуляції і т.д.);
- 3) система практичних і організаційно-педагогічних дій.

Основи організаторської роботи, її особливості, закони і правила розглядає А.М.Лутошкін. Він визначає організаторські уміння як здатність людини швидко й ефективно застосовувати на практиці організаторські знання, діяти з урахуванням надбаного досвіду і певної ситуації, що склалася.

Спочатку виділимо ознаки «педагогічного організаторського уміння». Аналіз психолого – педагогічної літератури привів нас до наступних висновків: у основі педагогічного організаторського уміння лежать знання і творчий підхід педагога до організаторської роботи, організаторські вміння тісно пов'язані з організаторською діяльністю взагалі та з усіма іншими групами умінь. Необхідно виділити також такі ознаки, як динамічність впливів, які підпорядковані певним задачам і здійснюються в певній логічній послідовності з урахуванням конкретної педагогічної ситуації.

Таким чином, під педагогічним організаторським умінням ми будемо розуміти цілеспрямовану динамічну систему усвідомлених дій педагога, спрямовану на організацію певної діяльності об'єктів впливу (учнів,

батьків тощо), яка ґрунтується на специфічних властивостях його особистості і необхідних для цього знаннях. Важливим є і те, що для педагогів-майстрів рівень розвитку організаторських умінь найбільше пов'язаний із рівнем розвитку конструктивних і гностичних умінь. Для педагогів з низьким рівнем майстерності найбільш тісний зв'язок між організаторськими та комунікативними вміннями. Це пов'язано з тим, що для майстра організувати якусь справу означає не просто поспілкуватися з підлеглими і дати команду виконати певні дії, а в першу чергу продумати структуру майбутньої діяльності, спланувати виконання дій, виходячи з вивчення особливих властивостей кожного з підлеглих і групи в цілому. Вчені виділили основні вміння, які необхідно формувати у студентів-педагогів, а саме вміння:

1. Організовувати навчальну діяльність.
2. Зробити учнів своїми помічниками в розв'язанні всіх задач.
3. Вміти самостійно приймати та здійснювати правильні рішення в різних педагогічних ситуаціях.
4. Організовувати себе, свою діяльність і час.
5. Навчати учнів орієнтуватися в різних ситуаціях і самостійно приймати рішення в умовах складності та мінливості реального життя.
6. Стимулювати накопичення в учнів соціального досвіду, позитивних звичок поведінки, відповідальності, ініціативи, активності.
7. Організовувати щоденну життєдіяльність, наповнювати її цікавими та корисними думками, творчими справами.
8. Поступово передавати учням відповідальність і контроль за своєю поведінкою і вчинками.
9. Спонукати учнів розвивати свої інтереси, збагачувати знання.
10. Ставити учнів в умови, що сприяють розвитку у них прагнення до самоосвіти й самовиховання.
11. Навчати учнів способам організаторської діяльності.

Заслуговує на увагу і підхід до педагогічних задач і ситуацій Л.В.Кондрашової. Педагогічні задачі, запропоновані нею для студентів педагогічних вузів, не тільки виступають як навчальні проблемні завдання, а і являють собою моделі реальних педагогічних ситуацій, які потенційно містять у собі проблему, задачу. Метою педагогічних задач Л.В.Кондрашова вважає «навчання методиці розв'язання загальних задач сучасної школи і конкретних проблем, які постійно виникають перед учителем в його професійній діяльності, формування професійних якостей учителя». На практичних заняттях необхідно виділити час для вивчення теоретичних основ розгляду педагогічних ситуацій, їх основних типологій,

а також для оволодіння уміннями поетапного розв'язання педагогічних задач. Крім цього, педагогічні задачі потрібно розв'язувати на кожному практичному занятті, поступово нарощуючи їх ступінь важкості. Особливу увагу слід приділити розв'язанню педагогічних задач організаторського характеру, тобто таких, у яких необхідно визначити цілеспрямовану систему усвідомлених дій педагога, спрямованих на організацію певної діяльності об'єктів впливу.

Традиційно-інформаційний підхід до проблеми професійного становлення педагога не спроможний здійснити завдання розвитку творчої особистості вчителя. При такому підході студент під час навчання знайомиться з готовими висновками, методичними вказівками, інструкціями, але він не бере активної участі у виробленні педагогічних рішень, не відчуває і не усвідомлює себе в ролі вчителя. Звідси і розгубленість частини молодих учителів при зіткненні з реальними педагогічними ситуаціями, при необхідності самостійно організувати навчально-виховний процес.

Отже, необхідно змінити загальний підхід до навчання вчителів, перейти від традиційно-інформаційного до проблемно-методологічного підходу, спрямованого на розвиток у вчителя конкретної методології розв'язання типових педагогічних задач. Це дасть можливість поставити вчителя в позицію дослідника, який приймає разом з учнями різноманітні організаторські рішення та виробляє конструктивні принципи, критерії їх оцінки, шляхи реалізації.

Література

1. Будає В.Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В.Д. Будає // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – 165 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – 340 с.
3. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / за редакцією З.Н. Курлянд. – 2006. – 430 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / за редакцією І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 348 с.
5. Лосєва Н.М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект: Монографія / Н.М. Лосєва. – Донецьк, 2004. – 380с.
6. Педагогіка і психологія професійної освіти: Результати досліджень і перспективи. Збірник наук. праць / За ред. У.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 679с.
7. Підготовка викладачів вищої школи // Педагогіка та психологія: Збірник наук. праць. – Вип. 21. – Харків, 2002. – 164с.

Васильєва Уляна
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.н., доц. Лаппо В.В.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Зв'язне мовлення посідає провідне місце у розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування таких її важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність.

В опануванні мовленням дитина іде від частини до цілого: від окремих слів до поєднання двох-трьох слів, далі до простої фрази та складних речень. Кінцевим етапом зв'язного мовлення є здатність до складання кількох речень, об'єднаних загальним змістом. Зв'язним називають таке мовлення, яке може бути зрозумілим на основі його власного предметного змісту (С. Рубінштейн).

У середньому дошкільному віці на розвиток зв'язного мовлення значно впливає активізація словника, обсяг якого в цей період досягає 2,5 тис. слів. Висловлювання дітей стають послідовнішими та розгорнутішими, хоча структурно мовлення залишається ще недосконалим. У цьому віці відбувається інтенсивний розвиток контекстового мовлення. Однак діти відчують труднощі в адекватному доборі слів, виборі теми, сюжету власного висловлювання, нерідко спостерігається порушення логіки, переважає формальний зв'язок між реченнями в тексті.

У лінгвістиці існують терміни, пов'язані із взаємодією, стосунками між людьми за допомогою мовлення – це *спілкування*, або *комунікація*, та *діалогічне мовлення*.

Враховуючи, що діалогічне мовлення впливає на дитину з перших хвилин її життя, і визнаючи його важливість для розвитку особистості, педагоги й батьки прагнуть до формування діалогічної компетентності. Базовий компонент дошкільної освіти так визначає зміст діалогічної компетенції: дитина вільно вступає в розмову з іншими дітьми, а також дорослими (як знайомими, так і незнайомими), підтримує запропонований діалог відповідно до теми або не втручається в розмову; відповідає на

запитання за змістом картини, художніх творів; виконує словесні доручення, звітує про їх виконання?

Розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку відбувається за умов створення активного мовленнєвого середовища, під час взаємодії з тими, хто їх оточує, паралельно в кількох системах: «дитина – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – одноліток». До основних форм діалогічного мовлення, яких навчають дошкільників, належать розмова, бесіда та полілог.

Одним із методів формування діалогічного мовлення у повсякденному житті й водночас універсальною формою мовленнєвого спілкування є розмова вихователя з дітьми (імпровізований діалог).

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

У дошкільному закладі дітей навчають двох основних форм монологу - самостійної розповіді та переказу. Вони відрізняються один від одного тим, що в першому випадку дитина самостійно добирає зміст свого висловлювання, а в другому - матеріалом для висловлювання-відтворення є літературно-художній текст.

У зв'язку з цим семантичне навантаженими є вислови на зразок *спочатку, потім, відразу, після того, як, сьогодні, торік, вчора, минулої весни*. Для збереження логіки повідомлення науковці пропонують застосовувати логіко-синтактичну схему, яка відображатиме не лише сюжетну лінію, а й включатиме елементи опису, уточнення. «Були собі...» (хто, де, з ким) - початок повідомлення, який розвивається далі у зав'язці: «Одного разу...». Кульмінація опису подій визначається спеціальним словом «раптом». Дітей знайомлять зі специфічними жанровими, структурними та мовними особливостями реальних повідомлень - *розповідей* та фантастичних, уявних – *казок* [2,с.124-125].

Міркування як специфічний тип висловлювання потребує застосування специфічних причинно-наслідкових сполучників: *тому що, так, як, адже, оскільки, через те що*; прислівників, що визначають ієрархію доведень: *по-перше, по-друге, внаслідок, зрештою, в цілому*.

До міркувань належать *висловлювання-інструкції, висловлювання-пояснення, висловлювання-доеднання, висловлювання-розмірковування*.

Прикладом може слугувати розмірковування дитини про улюблену іграшку. Сашко (5 років 2 місяці): «Звичайно, це моя іграшка – ракетниця. Я це точно знаю. По-перше, на самій ракетниці є колеса, а коли ці колеса повертаєш, то ракетниця повертається праворуч або ліворуч. Там ще є одне колесо позаду, воно трішки подряпане. Не може бути, щоб чиясь ракетниця теж була трішечки подряпаною. А ще я знаю, що це моя ракетниця, адже вона не стріляє, а тільки їздить вперед-назад, і вбік. Я так граю, наче вона стріляє» [1, с.92-93].

Обов'язковою умовою формування такого типу висловлювання є діалогічний, проблемний характер спілкування педагога і дітей у навчальному процесі.

Найефективнішим способом навчання розповіді в середньому та старшому дошкільному віці є *структурно-синтаксична схема*. Сутність цієї схеми полягає в тому, що педагог непомітно для дитини, без зайвих і важких для засвоєння пояснень, а лише за допомогою коротких початкових слів подає план-схему опису («Це-...», «Він такий...>», «У нього є...», «Він може...», «Мені подобається...») чи сюжетної розповіді («Був собі...», «Одного разу...», «Раптом...», «Тоді...», «І став він...>»), яку дитина доповнює з власної ініціативи, відповідно до своїх інтересів та можливостей. Поступово дитина засвоює логіку опису чи сюжетної розповіді і починає використовувати її вже без допомоги вихователя [2,с.35].

Командний метод складання розповіді активізує процес зв'язного мовлення, вправляє дітей у засвоєнні структури висловлювання, привертає їхню увагу до власного мовлення та висловлювань однолітків, спонукає до оцінки розповідей. Командний метод – один із найефективніших способів навчання дітей розповіді.

По-перше, дитина почувається самотньою, присутність друзів надає їй впевненості (команда складається з трьох-чотирьох дітей лише за бажаннями і симпатіями дитини).

По-друге, якщо розповідь складається командою, то вона буде під силу навіть найнесміливішим дітям.

По-третє, завдяки командним розповідям, на занятті в активній мовленнєвій практиці беруть участь майже всі діти. Жодна з команд не повторює повністю попередню розповідь, а привносить щось своє. Під час розповіді кожен має слухати і бути готовим підтримати іншого, щоб не підвести всю команду, зуміти вчасно і правильно продовжити те, на чому спинився товариш. Розповідь командами сприяє розвитку креативності, самостійності та ініціативності.

Якщо два попередні способи впливали насамперед на розвиток зв'язності мовлення, то *метод моделювання* фіксує увагу дитини на змістовому аспекті, тобто на побудові сюжетної лінії, послідовності основних епізодів розповіді. Цей метод, запропонований Л. Венгером і О. Дяченко, доречно застосовувати під час навчання переказу, а також складання творчої розповіді.

Навчання монологічного мовлення відбувається переважно на мовленнєвих заняттях, метою яких є навчання різних типів розповіді. В сучасній методиці існує кілька класифікацій видів занять з розвитку монологічного мовлення: *за характером мовленнєвих дій* (заняття зі складання реальних і творчих розповідей); *за використанням наочності* (складання розповіді на наочній та словесній основі); *домінуючим психічним процесом* (створення розповіді на основі сприймання наочності, розповіді по пам'яті та творчі розповіді на основі уяви).

Навчання розповіді по пам'яті проводять на таких заняттях: переказ літературних творів; складання розповіді з власного чи колективного досвіду; колективне складання розповіді з досвіду (складання листа); складання розповіді-опису предмета (картинки, іграшки) по пам'яті. Складання розповідей по пам'яті належить до найскладніших видів занять. Воно потребує певних мовленнєвих умінь і ґрунтується на певному рівні розвитку багатьох психічних процесів (сприйняття, пам'яті, репродуктивної уяви). Враховуючи це, другу групу занять доцільно використовувати, починаючи з середнього дошкільного віку. Останні два види занять доступні лише старшим дошкільникам.

Завдання педагога – допомогти дітям установити ігрову взаємодію, наповнити її цікавим змістом для дітей, спонукати до обміну репліками, тобто до діалогу. Ефективним засобом формування діалогічного мовлення, засвоєння правил мовленнєвого етикету є прийом словесних доручень. Доручення можуть спонукати дитину до спілкування з однолітками й дорослими. Головне – допомогти дитині усвідомити спосіб мовленнєвої дії, тобто привчити дітей виражати словами свої дії.

Література

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія / А.М. Богуш. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 374 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – 124 с.
3. Навчально-виховна діяльність у дошкільному закладі: проблеми, пошуки, знахідки / [Гайдаржинська Л. П. та ін.; за ред. І. Г. Улюкаєвої]; М-во освіти і науки України, Бердян. держ. пед. ун-т. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 324 с.

*Войтенко Оксана,
аспірантка ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Науковий керівник: д.пс.н., проф. Грись А.М.*

АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ З РІЗНИМ РІВНЕМ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

Постановка проблеми. Фізичні та психологічні можливості особистості мають свій діапазон. Кожна людина володіє певним *адаптаційним потенціалом* або *психологічним ресурсом*, що дозволяє долати стрес-фактори певної інтенсивності. Якщо сила і тривалість несприятливих зовнішніх впливів перевищить індивідуальні пристосувальні можливості людини, відбувається «злам адаптаційного бар'єру» та її психічне травмування. У такому разі людина отримує психічну травму або психосоматичні порушення.

Очевидно, що задля задоволення своїх потреб людина спершу має використовувати свій потенціал, який часто є мало актуалізованим, не зрозумілим для неї. Обмеження можливості для реалізації своїх інтересів та актуальних запитів негативно відбивається на життєдіяльності особистості, призводить до її особистісної деградації: збіднюються ціннісні орієнтації, знижується здатність до соціальної адаптації, звужується самосвідомість. Саме тому особливої актуальності набуває процес активізації внутрішніх ресурсів особистості, ефективність використання яких можлива у ситуації психологічної готовності особистості до змін, динаміки інтересів, поглиблення саморозуміння та наявності сформованої здатності до осмисленої, рефлексивної комунікації.

Аналіз теоретичних джерел. В основі формування ціннісних орієнтацій не адаптивної чи невротичної особистості лежить конфлікт між потребою досягнень та неможливістю її реалізації в реальності. В такій ситуації можливе загострення усвідомлення власної недосконалості, що фруструє особистість, сприяє появі невротичних розладів (К.Хорні, 1942). Варто пам'ятати, що уявлення або образ може проявлятися у суб'єкта на підсвідомому рівні, що вимагатиме глибокого психологічного аналізу з метою виявлення та зниження дії захисних механізмів.

У ситуації переживання тривалої деприваційної ситуації в людини звільняється частина емоцій (емоції не мають визначеного навантаження). Деякий час такі невизначені емоції вільно наповнюють той чи інший образ (відбувається процес ознайомлення), але в якийсь момент, в силу дії

певних обставин, емоції можуть необґрунтовано отримати негативну чи позитивну модальність, яка характеризуватиме ставлення до окремого суб'єкта чи якихось дій (Г.Хомич, 2016).

Емоційні ставлення, непідкріплені ясними уявленнями і знаннями, можуть швидко привести до неприємних розчарувань, несподіванок, що знижує настрій, забирає сили, необхідні на подолання об'єктивних труднощів життя. У суб'єкта швидко розвиваються невротичні реакції, стають звичними депресивні стани.

Боязнь відкритого прояву емоцій приводить до повного їх неприйняття або ж до перейменування «негідних» емоцій у ті, які більш репрезентативні. В міру ігнорування сигналів емоційної сфери відбувається розрив цілісності особистості, віддалення від себе. До основних ознак психічного здоров'я належать: любов до себе і визнання власної цінності, здатність увійти в контакт з іншими людьми, оптимізм та впевненість у майбутньому, духовна гнучкість, насолода від життя (М.Фрешль,2000; Ф.Рупперт,2008, 2014).

Отже, аналізуючи роботи вчених, можна зробити припущення: заборона на емоції, їх висловлення, вербальне чи виразне невербальне відображення приводить до їх витіснення і робить неможливим їх видозміну та динаміку; особистість втрачає контроль над їх проявом, а під впливом сильних стресогенних факторів – саму здатність керувати своїми діями та регулювати адекватні ставлення до оточуючих.

Виклад основного змісту. Життя людини у нормативних вимірах характеризується динамічністю, а процеси смислових новоутворень відображають вибір цінностей, опосередкований системою ставлень, рівнем рефлексії та наявним соціальним статусом, що визначають процеси адаптації та індивідуалізації особистості.

В умовах психічної депривації (обмеження можливостей задовольняти базові потреби особистості) індивідуальність втрачає важливі соціально-психологічні орієнтири, оскільки змушена постійно спрямовувати зусилля на подолання несприятливих ситуативних обставин. Якщо ж людина змушена тривалий період перебувати у стресовій ситуації, то їй доводиться звужувати коло звичних інтересів, здебільшого, дбаючи про збереження життя на психофізіологічному рівні. Поступово у дорослої особистості з'являється неадекватна залежність від волі і ставлення інших людей (зокрема, референтної групи). У такі періоди активно формується позиція «адаптивної дитини», що передбачає надмірне пристосування до ситуації, думки інших людей, уникнення напруги тощо.

У результаті гіперболізованої адаптивності в поведінці індивіда все частіше спостерігаються невротичні синдроми, формується недовіра до оточення та незадоволення собою, спостерігаються невротичні розлади, спричинені необґрунтованими страхами і непродуктивними психологічними захистами. Відбувається руйнування внутрішньої організації психіки.

Важливо вчасно помітити ту межу, яка відділяє зовнішнє соціальне обмеження від неадекватного, спровокованого самообмеження – аж до самовідречення, завойовуючи прихильність тих людей, від яких, за їх переконанням, залежить вирішення стресової ситуації. Все це звужує, в першу чергу, самосвідомість на всіх її рівнях – від самосприймання і адекватної самооцінки до саморегуляції і самоприйняття.

Зауважимо, що руйнування критичності та невідповідність самооцінки та рівня домагань заважає проникненню в суть актуальних проблем, постановці реальних цілей, зміщуючи перспективи і цінності. Особливе значення ми надаємо формуванню аксіологічної системи в осіб з низьким порогом стресостійкості, для яких характерне механічне поєднання окремих вчинків чи дій значущого оточення (без осмислення мотивації, досвіду, суб'єктивної психологічної реальності) у цілісний образ з визначеною структурою. Це сприяє формуванню установок на певний тип людей, професію чи всю систему загалом, часто руйнуючи особистісні цінності, ідеали, а то й загальну особистісну спрямованість.

Внутрішня робота особистості зі зниженим адаптаційним потенціалом має відбуватись у бік глибокого осмислення суб'єктивної реальності, усвідомлення її ситуативності, динамічності. Якщо ж цього не відбувається, людина може переживати фатальність, безвихідь, замикаючись в собі та плекаючи недовіру та ворожість. Небезпека міститься ще й в тому, що зовні ці люди не викликають занепокоєння, оскільки часто зберігають здатність чітко виконувати розпорядження, дотримуватись визначеного розпорядку, адекватно реагують на зауваження, хоча й не погоджуються з ними.

У повсякденному житті, перебуваючи в ситуації тривалих або короткочасних напружених станів, суб'єкту важливо уникати закритих кордонів і не обмежуватись звичними зв'язками, коли власні емоції втрачають можливість змінити модальність чи ієрархію потреб. Багате емоційне спілкування – одна з важливих умов для підвищення стресостійкості та готовності до боротьби з депривуючою ситуацією. Не можна забувати, що людина наділена різноманітними емоціями, покликаними виконувати життєво важливу регулятивну функцію, тому

ігнорування потребою в емоційному розвантаженні тягне за собою негативні наслідки.

Висновки та перспективи досліджень. Наші потреби, бажання і мотиви, здебільшого, презентуються емоціями, однак останні часто призводять до хибних життєвих виборів. Це відбувається на основі зміщення акцентів сприймання на користь зовнішніх норм і вимог, що приводить до ігнорування власних інтересів, особистісного потенціалу, прояву дезадаптації, ігнорування адаптаційних можливостей.

Профілактика дезадаптованості передбачає унеможливлення або зведення до мінімуму переживання покинутості, самотності, непотрібності. Особлива роль тут відводиться сімейній психотерапії, спрямованій на створення психологічного комфорту, атмосфери безпеки, гармонізуючій внутрішній світ особистості в посттравматичній ситуації.

У ракурсі такого бачення важливо спрямовувати зусилля особистості на формування нових потреб та інтересів, що неможливо без постійного відчуття захищеності, любові та уважності. Недопустимою є депривація духовних потреб, оскільки задоволення останніх сприяє активізації творчого потенціалу, побудові життєвої перспективи.

Література

1. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія /За ред. Л.О.Калмикової, Г.О.Хомич.– К.: Видавничий дім «Слово», 2016.–472с.
2. Рупперт Ф. Травма, зв'язь и семейные расстановки. Понять и исцелить душевные раны /Франц Рупперт.– М.:Институт консультирования и системных решений, 2014.– 264с.
3. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе /Карен Хорни – СПб.: Питер, 2002. –480с.
4. Хомич Г.О. Внутрішні конфлікти особистості та їх подолання у період соціально-політичної кризи /Г.О.Хомич //Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ – Львів, 2012.- Вип.2 (1).- С.382- 389.

Гишко Іван
студент групи ММз ФДПіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені М.Коцюбинського
Науковий керівник: д.п.н. проф. Брилін Б.А.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Культурно-просвітницькі та мистецькі інституції виконують важливу соціальну роль на кожному віковому етапі становлення і розвитку учнів. Педагогічно організована культурно-просвітницька діяльність сприяє формуванню виконавського досвіду учнів підліткового віку. Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему формування виконавського досвіду не можна вважати достатньо вивченою. Накопичені ж знання, факти вимагають подальшого аналізу й узагальнення, вирішення завдань, поставлених практикою навчально-виховної роботи в загальноосвітніх школах та музичних гуртках. Різні аспекти даної проблеми розглядалися в роботах Б.Бриліна, Н.Мозгальнової, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Щолокової та ін. Мета статті – висвітлити можливість формування музичного досвіду підлітків засобами культурно-просвітницької діяльності.

На необхідність розвитку різних сторін пізнавально-творчих можливостей особистості неодноразово звертали увагу музикознавці (В.Медушевський, Є.Назайкінський), педагоги (Д.Кабалевський, В.Остроменський, Л.Хлебнікова), які безпосередньо працювали із шкільною аудиторією. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо лише власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків та переконань. У процесі сприймання музики включається досвід безпосередніх роздумів і переживань учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний із виконанням музики. Це дає можливість розглядати сприймання як основу засвоєння підлітками втіленого в музику досвіду естетичних ставлень до дійсності. Тому головним завданням музичного виховання учнів в процесі культурно-просвітницької діяльності є формування музичного досвіду.

Педагогічне управління культурно-просвітницькою діяльністю передбачає визначення оптимального співвідношення між рівнем домагань та реальних існуючих можливостей особистості. Творчі навчальні

колективи створюють відповідні умови для вияву індивідуальних можливостей кожного школяра – його нахилів, інтересів, здібностей та якостей. Формування музичного досвіду необхідно здійснювати комплексно, використовуючи не тільки навчальний процес, але й діяльність культурно-просвітницьких центрів, виховання в сім'ї.

Культурно-просвітницька діяльність є процесом створення розповсюдження й множення духовних цінностей. Предметом діяльності є активізація різноманітних змістовних механізмів суспільної свідомості, існуючої як цілісне відображення суспільного життя, його матеріальних і духовних аспектів.

Враховуючи той факт, що кожен учень має індивідуальні характерологічні особливості з притаманним тільки йому світосприйманням, моральними поглядами й естетичними уявленнями, набутими знаннями – можна стверджувати, що культурно-просвітницька діяльність сприяє гармонізації духовного життя її суб'єктів. Від виховання залежить те в якому напрямі будуть використані творчі можливості учнів. Тільки завдяки культурно зорієнтованому вихованню підрастаюче покоління буде досягати більш високого рівня національної самосвідомості, включатися в громадське життя та творчу діяльність [3].

Успіх формування музичного досвіду залежить від залучення підлітків до спеціально організованої культурно-просвітницької діяльності, де у різних її видах і формах вони демонструють набуті знання в галузі рідної культури.

Найактивніші учасники культурно-просвітницьких центрів – підлітки. Саме у цьому віці здійснюється увібрання основ моральної свідомості особистості, засвоєння нею норм і правил поведінки, етичних знань. Важливе у колективі школярів це створення доброго настрою, позитивних емоцій, радісного світосприйняття. Творча діяльність підлітків у сфері спілкування з мистецтвом, що здійснюється як спосіб пізнання себе, саморозвитку, самовдосконалення, є важливим чинником реалізації виховного потенціалу музики [1, с. 129-131].

Педагогічними умовами формування музичного досвіду підлітків в процесі культурно-просвітницької діяльності в шкільних та позашкільних навчальних закладах передбачається створення такого середовища в колективі, що сприяє виникненню і розвитку музичних інтересів і потреб, набуттю знань жанрово-стильової розмаїтості музичного мистецтва, засвоєння і реалізації цінностей життя і музичної культури через сприйняття й оцінку, виховання аксіологічних установок на справжні цінності музичного мистецтва, здатності до творчої діяльності.

Отже, формування музичного досвіду підлітків засобами культурно-просвітницької діяльності сприяє чуттєвому й усвідомленому сприйняттю музики, в зв'язку з чим необхідно поглиблювати і розширювати інтереси підлітків, використовуючи твори різних стилів, напрямів і жанрів. Тим самим виховується розуміння необхідності сприймати музику як мистецтво, вміння оцінити музичне явище, що віддзеркалює життя і пробуджує прагнення молоді до самовираження в самодіяльній творчості.

Література

1. Гостдинер А.Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям / А.Л. Гостдинер. // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М.: Музыка, 1991. – Вып. 3. – С.128–156.

2. Дьюї Дж. Досвід і освіта // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія. [ред. Є.Коваленко, Н.Белкіна]. – Київ, 2006. – 664 с.

3. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 263 с.

*Голюк Роман
студент 4 курсу ФДПОіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: к.п.н., доц. Голюк О.А.*

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї ЗА ІДЕЯМИ «НЕРЕПРЕСИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ»

Успіх трансформаційних процесів, характерних для сучасного українського суспільства, значною мірою визначається тим, наскільки будуть створені умови для реалізації свободи особистості, наскільки суспільство буде сприяти вихованню людини в дусі гуманізму, формуванню в неї моральних цінностей, забезпечуючи її моральний і духовний розвиток. Важливу роль у вихованні моральних основ взаємодії дитини з іншими людьми, формуванні її ставлення до навколишнього світу відводиться сім'ї як первинному осередку суспільних відносин. У сім'ї створюються умови для соціалізації дитини, оволодіння духовною культурою, моральними цінностями.

Сучасна українська сім'я, пристосовуючись до економічних, соціальних і культурних змін у країні, повною мірою не реалізує своїх головних функцій, насамперед виховну. Зростання психологічного

напруження, збільшення кількості стресових ситуацій деструктивно впливає на зміст і характер батьківсько-дитячих взаємин. Відсутність системності та послідовності у сімейному вихованні, використання насильницьких методів виховання призводить до неповноцінного спілкування дорослих і дітей, його змістового збіднення, нехтування нормами моралі. Усе це актуалізує потребу вивчення проблеми культури взаємин батьків і дітей, розробки і визначення шляхів гуманізації міжособистісної дитячо-батьківської взаємодії. В даному контексті великої ваги набуває педагогіка ненасильства.

Вивчення і аналіз психолого-педагогічної літератури із зазначеної теми показали, що проблема гуманістичних ідей педагогіки ненасильства має свою історію і являє великий теоретичний і практичний інтерес для сучасності. Не дивлячись на відносно високий рівень розробленості гуманістичних педагогічних теорій і конкретних технологій, практика їх втілення у вітчизняний освітньо-виховний простір залишається важкою і неоднозначною за своїми наслідками.

У сучасному розумінні в категорії «ненасильство» можна виділити два значення: когнітивний, такий, що досліджується соціальними і психологічними науками, які доводять, що розширення знань про ненасильство і насильство веде до мінімізації останнього і знижує рівень конфліктності і напруженості в культурі і суспільстві, і аксіологічний, який доводить, що цінності (життя, свободи, прав особистості, любові тощо), які розділяються суспільством, несумісні з варварством і насильством (В.Розін) [1, 49].

Слід зазначити, що прогресивна педагогіка завжди була пронизана аксіологічними ідеями гуманізму. Відмова від різних форм примушення і придушення особистості дитини активно культивувалася представниками гуманістичного напрямку в педагогіці і психології (К.Вентцель, А.Маслоу, В.Сухомлинський та ін.). Значним гуманістичним потенціалом володіють ідеї педагогіки ненасильства (В.Маралів, В.Ситаров), педагогіки ототожнення (О.Прікот), педагогічної підтримки дитини в освіті (О.Газман), концепції Ш.Амонашвілі.

Значний інтерес для сучасної теорії і практики впровадження педагогіки ненасильництва в організацію процесу виховання дитини в сім'ї становить гуманістична система К.Сельчюнок, яка набула назву «нерепресивна педагогіка». Наголошуючи, що зі словом «педагогіка» сьогодні асоціюються слова «насильство», «підпорядкування», «примус», «нав'язування», «наказ», «тиск», К.Сельчюнок запропонував власну концепцію виховання щасливої дитини, здатної до самовиховання,

самовдосконалення, самотворчості, самореалізації і духовного саморозвитку. В основу своєї «нерепресивної педагогіки» від поклав ідеї детинцентризму, психцентризму та сім'їцентризму.

Нерепресивна педагогіка – це певною мірою філософія життя, світогляд, моральна позиція по відношенню до того, що називають проблемами, життєвими труднощами, чого б вони не стосувалися, і де б нас очікували. Само ж поняття ненасильство – «це прояв дуже великої сили, демонстрація великого знання. Бо насильство породжується лише у тих життєвих ситуаціях, де ми не в змозі самотійно вирішити проблему, вийти з глухого кута нерозуміння, подолати скруту. Набагато простіше виховувати людей щасливими, а цього можна досягти тільки в нерепресивній атмосфері, в атмосфері відмови від насильства і примусу» [2].

Автор даної системи справедливо зазначає, що все, що є в характері особистості, все, що вона бере з собою в своє доросле і самотійне життя, – закладено в ній, перш за все, саме в сім'ї, в години сімейного спілкування, сімейного дозвілля. Не дивлячись на те, що світ людини формують і школа, і вулиця, і театр, і книга, він наголошує, що саме сім'я є тим первинним середовищем, де проходить становлення особистості, де вона дістає перші відомості про багатообразність і складність оточуючого світу, про добро і зло, де формуються звички і вміння, погляди і життєві плани, потреби і здібності.

У сім'ї розвивається вся гама емоцій і почуттів, через сім'ю засвоюється соціальний досвід, національні традиції, формується вимогливості до себе і до інших, милосердя і співчуття до людини. Разом з цим К.Сельчюнок стверджує, що насильство у нашому світі породжують саме сім'я і школа, оскільки дають «путівку в життя» стереотипам агресії, стереотипам втечі, стереотипам, які називаються психологічним захистом дитини. Причому йдеться не про фізичні покарання, а про насильницький тон, впровадження в психіку дитини шаблонів відчуття провини, образи, сорому, страху, розчарування, злості, гніву, роздратування [2].

Як зазначає педагог-психолог, шаблони і стереотипи формуються у людини з самого раннього дитинства, оскільки маленька дитина засвоює не стільки слова, скільки емоції. Адже врешті-решт долю дітей визначають не прекрасні поривання, мрії, промови, а загальний мікроклімат сімейного життя, його тональність, загальна спрямованість. Тому батьки мають жити не заради дітей або заради себе, а жити всі разом цілеспрямованим і радісним життям маленького колективу, де всі люблять одне одного, ніхто нікому не зобов'язаний, а панує атмосфера взаємодопомоги, тепла,

справжньої турботи. Це і є по-справжньому добрий педагогічний клімат, і діти, які ростуть у таких сім'ях, не можуть бути егоїстами, неробами.

Найважливіше у вихованні – любити дітей і віддавати їм час і сили. Однак, хоча любов - найголовніше, це ще далеко не все. Якщо батьки не розуміють особливих потреб своєї дитини, то не можуть повною мірою дати те, що потрібно сучасним дітям. У минулому мета виховання полягала в тому, щоб прищепити дітям слухняність. Позитивне (нерепресивне) виховання спрямоване на те, щоб виростити вольову дитину, але при цьому готову до співпраці. Виховні методи минулого були зосереджені на тому, щоб привчити дітей підкорятися. Позитивне виховання прагне до створення впевнених у собі лідерів, здатних творити свою долю самостійно, а не просто слідувати по стопах тих, хто йде попереду. Упевнені в собі діти чітко усвідомлюють, хто вони є і чого хочуть досягти, менше піддаються тиску з боку однолітків і не відчують потреби бунтувати, щоб утвердити себе. Вони мають власну думку, вміють ухвалювати самостійні рішення, при цьому залишаються відкритими для допомоги та підтримки з боку батьків [3, 325].

Світ навколо нас змінився – змінилися й діти. Виховання, засноване на страху, більше не надає на них належного впливу. Старі, засновані на залякуванні методи насправді лише послаблюють батьківський контроль, оскільки навіть сама загроза покарання налаштовує дітей проти батьків і спонукає їх до бунту. Крики або фізичне насильство вже не допомагають установити контроль над дитиною, але просто вбивають в ній бажання слухати і співпрацювати. Батьки прагнуть до більш повноцінного спілкування з дітьми, щоб підготувати їх до напруженого сучасного життя, але, на жаль, до цих пір використовують при цьому застарілі методи виховання.

К.Сельчонок у своїх працях неодноразово пише, що якщо наша педагогіка, наші взаємини з маленькою людиною орієнтовані на розвиток у неї самостійності, то необхідно розуміти, що «немає дітей і дорослих. Є люди! І серед них є певна група – людство дітей. У них інші генераційні програми, інші професійні траєкторії, інші життєві задачі, інша роль на планеті» [2]. А відтак, як в сім'ї так і в ДНЗ батьки і педагоги мають забезпечити дитині умови зростання в любові, розумінні і ненасильництві.

Батькам необхідно навчитися розуміти, що відбувається з їхньою дитиною. Вони мають усвідомлювати не тільки мотиви діяльності дитини, але і які програми психіки задіяні в тій або іншій небажаній поведінці. А для того дорослому слід частіше свідомо включатися в спостереження за негативними поведінковими реакціями і проявами своєї дитини і не

намагатися передати алгоритми поведінки своїх пращурів або свої власні, оскільки життя не стоїть на місці, а постійно змінюється. При цьому особливої уваги необхідно приділяти розвитку інтуїції, творчості, надавати дитині свободу і привчати до відповідальності, що допоможе їй адекватно реагувати на будь-які проблеми, справлятися з життєвими труднощами, гідно виходити зі всіляких глухих кутів і криз.

Таким чином, гуманістичні ідеї К.Сельченок щодо виховання дитини в сучасній сім'ї за умови їхньої практичної реалізації сприятимуть формуванню особистості, здатної до самовиховання, самовдосконалення, самотворчості, самореалізації і духовного саморозвитку.

Література

1. Ермолаева Н.Ю. К вопросу о педагогической аксиологии / Н.Ю. Ермолаева // Детство в эпоху трансформации общества: Материалы Международной научно-практической конференции. Мурманск. 25-27 марта 2002 г. / отв. За выпуск Л.С. Беляева. – Мурманск: МГПИ, 2002. – Т. 1. – С. 49-50.
2. Сельченок К.В. Нерепрессивная педагогика. [Електронний ресурс]. / К.В.Сельченок. - Режим доступу:<http://www.aquarun.ru/>.
3. Сіданіч І.Л. Особливості взаємин батьків і дітей у сучасній сім'ї / І.Л.Сіданіч // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – К. – Житомир: "Волинь", 2003. – Кн.1. – С. 324 – 330.

*Голюк Христина
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.н., доц. Петрів О.П.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Обдарована дитина – дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Дуже багато в благополуччі й успішному розвитку обдарованої дитини залежить від батьків. Потрібно пам'ятати, що вона не лише обдарована і талановита, але перш за все – дитина, якій потрібні любов, захист і співчуття.

На жаль, не всі батьки можуть вчасно помітити обдарованість своєї дитини і створити відповідні умови для її розвитку. Багато психологічних проблем обдарованих дітей обумовлені ставленням батьків до самого факту обдарованості їхньої дитини.

Одна з головних психологічних проблем обдарованих дітей полягає в тому, що в них бачать дітей лінивих, упертих, інколи аномальних, «не відсвіту цього». Ранній та незвичайний розвиток дитини не помічають батьки з низьким рівнем освіти або невисоким загальним культурним розвитком. У сім'ях, де дитина є єдиною або навпаки, всі діти мають особливі здібності, теж нерідко «упускають» обдаровану дитину, тому що її нема з ким порівнювати.

Інший варіант – батьки опираються визнанню своєї дитини обдарованою. Але коли батьки «заплющують очі» на особливі здібності дітей, вони однак продовжують впливати на взаємини дитини з тими, хто поруч. Тоді дитині самотійно доводиться розбиратися у складних ситуаціях. Почуття провини, неприйняття себе, бажання «бути як усі» можуть утруднювати чи навіть нівечити розвиток особистості.

Трапляється, що батьки бачать обдарованість там, де її немає. Особливо, коли вони самі талановиті в якій-небудь сфері. Вони очікують від дитини обдарованості й бачать бажане. Прес батьківських очікувань - надмірний тягар для дитини. Відома фраза про те, що обдарована дитина обдарована в усьому, - неточна. І стосовно дітей, мабуть, неправильна. Непропорціональність у розвитку - істотна проблема для обдарованих дітей. Явні чи видатні здібності можуть виявлятися в якійсь одній сфері (наприклад, у математиці), водночас розвиток іншої сфери (наприклад мовлення) може бути нижчим від норми.

Обдаровані діти виявляють надмірну наполегливість у бажанні отримати результат. Висока захопленість справою, яка вдається, швидко може призвести до завищених особистісних стандартів і внутрішньої невдоволеності: бути у всьому досконалим - неможливо. Оцінюючи свою роботу дорослими мірками, дитина опиняється в ситуації фрустрації, відчуває тривогу та недитячі переживання. Хоча, з іншого боку, це може бути варіантом «мук творчості». Всі ці переживання можуть посилитись, якщо очікування дорослих, особливо батьків, надто великі. Можливо, дитина сприйматиме себе як невдачу, тобто є вірогідність формування заниженої самооцінки, тоді як завищено рівні домагань і об'єктивно хороших результатів діяльності. Оцінне ставлення до дитини не корисне всім дітям, але для обдарованих дітей таке ставлення особливо небезпечне.

Виховувати обдаровану дитину нелегко, але приємно. Тому, на думку зарубіжних та вітчизняних психологів, батькам у вихованні обдарованої дитини потрібно дотримуватися таких рекомендацій:

- Відвідуйте зі своєю дитиною музичні заняття, спектаклі, кіно, крамниці, гуляйте разом. Не ведіть з нею «дитячих» розмов, спілкуйтеся на рівних. Читайте їй більше книг, грайтеся в слова. Звичайна прогулянка, похід в магазин цілком підходять для словесних вправ.

- Стимулюйте природну зацікавленість й енергію вашої дитини, серйозно відповідайте на її запитання, розвивайте здатність до узагальнення. Попросіть дитину коротко переказати сюжет фільму, сформулювати тему вистави, прочитаної книги. Хай ваша дитина більше говорить про свої почуття, висловлює свою думку з того чи іншого питання. Навчайте дитину відстоювати свою думку.

- Обдарованій дитині необхідне інтелектуальне середовище, тому знайдіть інших дітей і дорослих, з якими вона могла б обговорювати цікаві питання.

Заохочуйте дитину до складання розповідей, казок, пісень, написання картин. Виконуйте роль секретаря.

Досі ми говорили про позитивні сторони обдарованої дитини, які треба підтримувати і розвивати. Дійсно, обдаровані діти мають багато позитивних рис, але це не означає, що у них не має особистих проблем. Перша – це своєрідний розрив між розумовим та фізичним розвитком дитини. Наприклад, відставання в розвитку дрібної моторики і моторної координації від високого рівня пізнавальних здібностей дитини. Це можна виправити, якщо батьки спеціально приділятимуть увагу тренуванню дрібних м'язів кисті руки. Дуже корисні ігри з мозаїкою, нанизування намистин, гудзиків на нитку, шнурування черевиків, ігри з дрібним конструктором, ліплення з глини і пластиліну, малювання паличок, кружечків.

Часто батьки обдарованої дитини жаліються, що вона не сприймає зауважень і критики дорослих. їм здається, що дитина вперта, не хоче іти на компроміс. Як же вчинити? Згадаємо одну із ознак обдарованості – це висока чутливість, і зрештою – вразливість обдарованої дитини. Такі діти вимагають до себе уваги і визнання. Іноді конфлікт виникає через те, що ми неправильно розуміємо, а тому – і неправильно оцінюємо мотиви поведінки дитини в тій чи іншій ситуації. Тому не буде помилкою, якщо дорослі першими підуть на компроміс. Потрібно намагатися ставитися до дитини як до інтелектуально багатой особистості, поважати її точку зору, наче вона доросла.

Обдарована дитина встановлює для себе високі стандарти, але рідко досягає успіху у будь-якій справі. Висока критичність щодо себе змушує її бути постійно невдоволеною результатами своєї праці, формує негативне самосприйняття та низьку самооцінку. Батьки не повинні критикувати невдачі дитини і вимагати, аби щодня вона показувала високий результат. Треба дати їй зрозуміти, що успіхи й невдачі часто трапляються в житті.

Ще одна проблема обдарованих дітей – взаємини з однолітками та вихователями в дитячому садку. Вихователі можуть постійно підкреслювати здібності обдарованої дитини перед іншими дітьми, а можуть, навпаки, ігнорувати дитячу спостережливість, незвичну поведінку та висловлювання. Обидва підходи не є правильними для обдарованої дитини.

Дорослим не слід сприймати таких дітей аж надто захоплено тільки тому, що вони не такі, як інші. Водночас не можна допускати, щоб обдарованість стала для дитини тягарем. Це відбувається, якщо оточення дитини не задовольняє її потреб або вихователі і однолітки негативно реагують на її здібності. У цьому випадку дитина може замкнутись в собі, стати невпевненою у своїх силах, поступово привчається бути, як усі, навіть можуть сформуватися прояви агресивності.

Обдарованій дитині набридають одноманітні заняття, повторювання, очікування інших дітей, участь у спільній справі. Щоб уникнути непорозумінь, з такою дитиною необхідно використовувати цікаві завдання, видозмінювати їх, дорослому виявляти творчість у підготовці завдань, поважати допитливість дитини як велику цінність, а не пригнічувати її.

Вирішення проблем, які ми розглядали, найчастіше залежать від спільних зусиль батьків, педагогів та психологів.

Які умови потрібно створити вдома, щоб виявити здібності дитини:

1. Створіть дитині затишну і безпечну психологічну базу для її пошуків, до якої вона могла б повернутися.

2. Підтримуйте схильність дитини до творчості і виявляйте співчуття до невдач. Уникайте несхвальних оцінок її творчих ідей.

3. Будьте терпимі до дивних ідей, поважайте допитливість, запитання й теорії дитини. Намагайтесь відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються дивними й абсурдними.

4. Давайте дитині побути самій і дозволяйте, якщо вона того хоче, самій займатися своїми справами. Надлишок опіки може пригальмувати творчість.

5. Допомагайте дитині вчитися будувати її систему цінностей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з ідеями інших. Таким чином її саму буде цінувати оточення.

6. Допомагайте дитині у задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки; любові, поваги до себе й оточення).

7. Виявляйте симпатію до її перших незграбних спроб висловлювати свої ідеї словами і робити їх таким чином зрозумілими оточенню.

8. Знаходьте слова підтримки для нових творчих здобутків дитини, уникайте критики перших спроб – хоч якими невдалими вони були б. Ставтеся до них з теплом: малюк прагне творити не лише для себе, але й для тих, кого любить.

9. Підтримуйте необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення.

Отже, дорослі завжди повинні пам'ятати слова американського психолога Наталі Роджерс «Творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера відкритості, надання їй права на свободу і самостійність».

Література

1. Нижник Г. Обдаровані діти: робота з дітьми, педагогами та батьками / Г. Нижник // Психолог дошкілля. – 2009. – №4. – С.48–52.

2. Обдаровані діти: Діагностика та супровід / Упорядник Т. Червонна. – К.: Шк. світ, 2008. – 128с.

3. Проценко О. В. Розвиток здібностей та обдарувань у дошкільників / О.В. Проценко. – К.: Шк. світ, 2011. – 188 с.

4. Слободянюк, Л. Програма пошуку обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / Л. Слободянюк // Психолог. – 2003. – № 8. – С. 58-64.

*Горщук Володимир
студент 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: ст. викл. Чепіль М.В.*

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАНЯТЬ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження та зміцнення здоров'я людини. А також здоровий спосіб життя – це дотримання науково обґрунтованих рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я та інших медичних організацій. Заснований на загальних рекомендаціях щодо харчування, необхідності фізичних навантажень, гігієни, позбавлення від шкідливих звичок та залежностей.

Зкожним роком в Україні спостерігається погіршення стану здоров'я в усіх вікових групах. Здоров'я студентів в останні десятиліття різко погіршилося внаслідок несприятливої екологічної ситуації, складних економічних і соціальних умов. Сучасна Україна має невтішні показники захворювання молоді, яка навчається: близько 80–90% юнаків та дівчат України мають відхилення в стані здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовленість. Лише 11,2% студентів не мають хронічних соматичних захворювань, не більше ніж 7,3% мають сприятливий морфологічний статус [4].

До вищих навчальних закладів абітурієнти приходять із такими відхиленнями у фізичному розвитку, які у студентському віці усунути складно, а іноді і неможливо. Значна кількість авторів вказують на погіршення стану здоров'я під час навчання у ВНЗ. Вони наголошують, що навчання – це важка напружена праця, яка характеризується значною емоційною та інтелектуальною напругою, гіпокінезією, стресовими ситуаціями.

Сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які негативно впливають на організм молодої людини, призводить до виникнення, прояву або загострення серцево-судинних, нервових, психічних, шлунково-кишкових та інших захворювань. Зростання захворюваності пояснюється не лише впливом різних негативних природних та соціальних факторів, а й недостатньою увагою до питань формування здорового способу життя дітей, молоді й дорослих. Адже стан здоров'я і творчих

можливостей людини як особистості на 50–70% залежить не від сприятливих зовнішніх умов, а від неї самої, від рівня фізичного розвитку, стилю життя, культури здоров'я [4].

Найактивнішими компонентами здорового способу життя виступають: раціональна праця студентів, раціональне харчування, раціональна рухова активність, загартування, особиста гігієна, відмова від шкідливих звичок. Покращенню стану здоров'я студентів певною мірою сприяє фізичне виховання. Його розглядають з позиції формування відношення до свого здоров'я як людської цінності та принципів здорового способу життя [1].

Враховуючи наведене, питання збереження і зміцнення здоров'я студентів є важливою проблемою сьогодення – визначити спосіб життя та стан здоров'я студентів вищих навчальних закладів, а також популяризувати заняття легкою атлетикою серед студентів. Тому було проведено анкетування студентів Коломийського навчально-наукового інституту. Під час проведення дослідження серед студентів віком від 17 до 22 років було запропоновано дати відповідь на ряд запитань. На запитання «Чи вважаєте ви, що ваш спосіб життя є здоровим?» – більшість студентів відповіли «більше так, ніж ні» – більше 53%, і лише 18% відповіли що ведуть здоровий спосіб життя. На запитання «Чи є у вас шкідливі звички?» - більшість відповіли: «Я веду здоровий спосіб життя, але за корекції шкідливих звичок я можу його покращити» – 39%, далі були ті хто хоче позбутись шкідливих звичок, і трохи менше було тих, у кого шкідливі звички відсутні. А на запитання «Як часто ви займаєтесь фізичною культурою або спортом?», найбільше відповіло, що займаються фізичною культурою, або хоча б зарядкою, як уточнили деякі, 5-7 разів в тиждень. Результати анкетування наводять на висновок, що більшість студентів не ведуть здоровий спосіб життя, але принаймні б дуже цього хотіли, а більше 70% молоді мають проблеми зі шкідливими звичками.

Щоб дізнатись які фізичні вправи студентам подобається найбільше, було запитано в студентів який тип фізичних вправ їм подобається найбільше, то майже кожен тип фізичних має своїх шанувальників серед студентської молоді. А щоб хоча б трохи популяризувати легку атлетику як спорт, або як засіб фізичного виховання, – у студентів запитали: «Який тип легкоатлетичних вправ Вам подобається найбільше?» – майже кожен обрав біг серед всіх основних типів легкоатлетичних вправ.

Чому саме легка атлетика? Тому що легка атлетика – найбільш масовий спорт, що сприяє всебічному розвитку людини, завдяки своїй

багатогранності, різноманітності, доступності, а також своєму прикладному значенні.

Різні види бігу, стрибків і метань входять як складові частини занять кожного заняття з фізичної культури в освітньому закладі будь якого ступеня чи акредитації. Також легкоатлетичні вправи постійно використовуються в тренувальному процесі інших видів спорту [2].

Якщо розглядати легку атлетику як масовий спорт, то вона іноді дивує різноманітністю видів. Лише на Олімпійських іграх у чоловіків та жінок розігрується 47 комплектів нагород в так званих «класичних видах», хоча загалом видів в легкій атлетиці є дещо більше. Серед всіх видів кожен зможе знайти свій, в залежності від віку, вподобань, вмінь та навичок, фізичної підготовленості та цілей, які ставить перед собою людина.

Для деяких людей один тип фізичних вправ є набагато простіший у виконанні, ніж для інших. Наприклад, у людей, яким найкраще вдаються вправи на витривалість, надто багато сил та енергії можуть витрачатись на виконання вправи силового характеру, і навпаки. Теж саме з видами спорту, коли успіхи в одному виді можуть бути вражаючими, а в іншому незначними. Легка атлетика в цьому розумінні є універсальним видом. Тут навіть важкоатлет може проявити себе в метаннях, або штовханні ядра, а людини яка все життя займалась лижним спортом може досягнути значних успіхів в бігу на довгих та наддовгих дистанціях.

Заняття легкою атлетикою мають велике освітнє, оздоровче, виховне та прикладне значення. Під час бігу, стрибків та ходьби в роботу включається велика кількість м'язів, створюються умови для формування правильної постави, розвитку внутрішніх органів, особливо, серцево-судинної та дихальної систем. Оздоровче значення занять легкою атлетикою підвищується ще й тим, що вони проводяться на свіжому повітрі. В людей що займаються легкою атлетикою, порівняно з нетренованими спостерігається вищий рівень витривалості, краща робота кардіо-респіраторної системи, збільшення об'єму легень та серцевого м'язу, краща робота ендокринної та видільної системи, стабільніший психічний стан та покращений імунітет.

Виховне значення занять легкоатлетичними вправами полягає в тому, що біг, стрибки, метання виховують у спортсмена стійкий психічний стан, волю, вміння долати труднощі, створюють навички здорового способу життя. Оволодіння навичками спортивної ходьби, бігу, стрибків, метань та за допомогою їх, розвиток фізичних якостей має велике значення у трудовій діяльності людей. Оволодіння знаннями людей про роль суміжних наук для розвитку легкої атлетики, вироблення вміння правильно

спланувати розпорядок робочого дня, харчування, тренування, занять, відпочинку, контролю за станом здоров'я має велике освітнє значення [3].

Тож, можна зробити висновок, що заняття фізичною культурою для сучасної молоді є необхідністю, а легка атлетика, як спортивна дисципліна та засіб фізичного виховання здатна суттєво впливати на фізичний, психічний, трудовий, виховний, соціальний аспект життя студента, що загалом може кардинально змінити його спосіб життя.

Література

1. Ахметов Р.Ф., Максименко Г.М., Кутек Т.Б. Легка атлетика. Підручник/ Р.Ф. Ахметов, Максименко Г.М., Кутек Т.Б. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – 340 с.
2. Гогін О. В. Легка атлетика. Навчальний посібник 2010.— 395 с.
3. Грибан Г.П. Аналіз стану здоров'я студентів вищих навчальних закладів / Г.П. Грибан, Т.Б. Кутек // Спортивний вісник Придніпров'я – науково- теоретичний журнал Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту. – 2004. - № 7. – С. 130-132
4. Грибовський В. Вплив способу життя студентів вищих навчальних закладів на стан їхнього здоров'я/ Мар'яна Ріпак, Ігор Ріпак, Олег Сидорко, Віталій Грибовський// Львівський державний університет фізичної культури. Молода спортивна наука України. 2012. Т.4. – С. 106-110.

*Григор Надія
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.пс.н., ст. викл. Юрченко І.В.*

КОНСТРУКТИВНІ ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

Проблематика спілкування посідає значне місце в загальній психології та психології особистості. Педагогічну психологію можна розглядати через призму спілкування, бо вся життєтворчість у школі виявляється саме так. Найчастіше комунікацію визначають як багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності.

Необхідність спілкування в різні вікові періоди дуже велика. Результати психологічного дослідження показали, що одні школярі

приходять до школи за новими знаннями (32%), інші – за хорошими оцінками (18%), а треті – щоб поспілкуватися з друзями (рідше – із вчителями), (62%). Причому, що старші школярі, то виразніше в них прагнення до спілкування. Отже, потреба в ньому змінюється протягом нашого життя.

У спілкуванні зі своїми рідними і близькими малюк включається одразу. Але віддавати те, що він отримує під час емоційного контакту, він навчиться трохи пізніше – спочатку усмішкою, потім гулінням, потім словами. Дитина відчуває справжню потребу у спілкуванні зі своїми рідними, особливо з мамою. Дошкільня хоче контактувати зі своїми ровесниками, але не настільки сильно, як немовля.

У молодшого школяра пріоритетом у спілкуванні стає вчитель, що інколи навіть впливає на дружбу між дітьми. Позитивне чи негативне ставлення до дітей формується залежно від позиції вчителя та його установок у конкретній ситуації, вчинків та суджень учнів.

У підлітковому віці (12-15 років) головними стають взаємини між самими підлітками. Вони прагнуть, щоб дорослі (вчителі і батьки) спілкувалися з ними на рівних. Знання пріоритетів дає змогу уважними батьками, досвідченими педагогами знаходити правильну стратегію спілкування з дошкільниками чи підлітками і в багатьох випадках уникати конфліктних ситуацій.

Психологи стверджують, що провідна роль у підлітковому віці належить спілкуванню, а педагоги – навчанню. Дані опитування показали, що школярі відчувають сильну потребу у спілкуванні один з одним. Ця потреба залишається через брак часу та невміння спілкуватися. У більшості випадків для підлітка сфера спілкування стає полем для самоствердження особистості. Що, нам жаль, здійснюється не за рахунок внутрішніх якостей підлітка, а утисками інших.

Стилі спілкування особистості, та компоненти успішного спілкування. Основна причина людських, зокрема й дитячих криз у поведінці – недосконалість взаємодії. Щоб побудувати конструктивні стосунки, основою яких є довіра, повага, підтримка, потрібно відмовитись від авторитарного стилю спілкування. Чим же відрізняється протилежний авторитарному стиль? Психологи дають йому різні назви: демократичний, конвенціональний, стиль співпраці, конструктивний або продуктивний.

Продуктивний стиль спілкування:

- Позиція дорослого – поруч із дитиною;
- Активна участь самої дитини в діяльності, організованій дорослим;
- Участь дитини в розробці близьких і далеких цілей свого життя;

- Відповідальність за свій саморозвиток;
- Турбота про збереження приязних стосунків;
- Діти повинні бути вільними, але пам'ятати про права інших; самостійними – але не егоїстичними.

Ці техніки можуть стати практичним керівництвом для батьків і вчителів, які прагнуть опанувати продуктивний стиль спілкування. Основні правила комунікативної граматики: «Контакт починається з довіри», «Наша сила – в усвідомленні», «Твій вибір – найкращий».

В. Рахматшаєва визначає «граматику спілкування» як три сходинки дорослості.

Перша – дізнатися, що відбувається між дорослими і дітьми, коли вони не розуміють один одного; як це непорозуміння посилюють дорослі.

Друга – опанувати мистецтво довіри.

Третя – навчитися прийомів спілкування, спрямованих на взаєморозуміння; оволодіти продуктивними техніками спілкування.

Головним інструментом у цьому буде унікальна властивість розуму – рефлексія. Рефлексія – це здатність людини усвідомлювати свої вчинки й образ свого «Я». Так людина може усвідомити свої дії і спів ставити власні зусилля з поведінкою інших. Образно кажучи, необхідні два дзеркала: одне – «як и спілкуємося з дітьми» і друге – «які емоції і установки спонукають нас до цього».

Серед психологів існують різні думки щодо авторитарності. Одні вважають вона – центральне і постійне ядро певного типу особистості. Інші гадають, що авторитаризм – скоріше реакція на стресову ситуацію.

Критерії авторитарного стилю спілкування.

1. Зверхня позиція, яку прагнуть зайняти за будь-яку ціну більшість дорослих тому, що не усвідомлюють вагомості методів виховання, заснованих на владі та дистанції. З першими ознаками авторитарності – криком, погрозами, покараннями – дитина знайомиться вже з наймолодшого віку. Наша відповідь на дитячу неслухняність часто непослідовна; міра застосування сили багато в чому залежить від нашого настрою, а не від серйозності провини. Отже, в основі, в глибині всієї цієї сили лежить слабкість. Відчуваючи себе внутрішньо незахищеними, авторитарні люди постійно «готові до боротьби» і воліють «нападати першими». Гнів і безпорадність підтримують одне одного. Безпорадність переповнює душу і при найменшій провокації (а діти – великі і талановиті «провокатори») людина втрачає контроль над собою і «вибухає».

2. Пасивна позиція у спілкуванні з дорослим. Авторитарні методи не створюють мотивів хорошої поведінки. Поступово у дитини накопичується

негативний досвід: вона перестає боятися погроз та покарань, вже не вважає, що бути покараним соромно. Ворожість, агресивність, надмірне психічне збудження – майже неминучі наслідки авторитарного стилю спілкування. Негативні емоції і нервові зриви – прояв у дитини захисту від болю та натиску. А саме авторитарні методи часто зараховують до ефективних педагогічних прийомів! Такий спосіб поведінки спричиняє біль, руйнує довіру і відчужує дитину від дорослого. І потім, підрісши, вона передає гіркий досвід вже своїм дітям.

3. Дорослий вирішує своє завдання, а дитина або знати не знає і відати не відає про те, що їй призначено, або вже «точно знає» від дорослого нічого доброго не чекай.

4. Виховуючи і навчаючи, дорослий перебільшує свою відповідальність за те, що відбувається, позбавляючи дитину права відповідати за свій власний розвиток і становлення.

5. Недовіра і негативні почуття спричиняються до відчуження між авторитарним керівником і підлеглими (в сям – «молодшими»).

Порівняємо наслідки: **демократична атмосфера** - досягнення найкращих результатів діяльності в групі; стиль «життя думок», створений керівником, домінує у взаєминах між дітьми: «ми відчуваємо», «ми в центрі»; співпраця і підтримка товаришів по групі; доброзичлива атмосфера в групі, дружба, щирість; авторитарна атмосфера – зниження самостійності, творчості і одночасно – працездатності; переважають егоїстичні стосунки між дітьми: «я відчуваю», «в центрі – я», ворожа критика; агресія або апатія.

Отже, успішне спілкування базується на таких компонентах:

- Психологічні вміння та майстерність у спілкуванні;
- Почуття емпатії та рефлексії під час ведення розмови;
- Правила активного слухання; позитивна невербальна комунікація (жести, пози, міміка);
- Використання «Я» - висловлювань;
- Комунікативні позиції «дорослий - дорослий»;
- Конструктивний шлях вирішення конфліктів («я виграв – ти виграв»);
- Демократичний стиль взаємодії.

Щодня ми спілкуємося, і щодня нам доводиться встановлювати комунікативні зв'язки. Одним це вдається легко, іншим же, навпаки, потрібно докласти чималих зусиль, щоб «вийшла розмова». Спілкування сучасної людини базується не тільки на вмінні вести переговори, але й – правильно налагоджувати контакти. Це розуміють та усвідомлюють всі,

хто у своїй діяльності включений в інтенсивне міжособистісне спілкування.

Література

1. Гільбух Ю. З. Тест-опитувальник комунікативних вмінь. – К., 1994. – 16с.
2. Безпальча Р. Шляхи мирного розв'язування конфліктів у школі.- Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. -96 с.
3. Ключова Н. В., Касаткина Ю. В. Учмдетейобщеню – Ярославль. 1996. – 238 с.
4. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. Навчальний посібник. – К.:Веселка, 1998. – 210 с.

Гриньків Іванна
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.ф.н., доц. Ковальчук М.П.

СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ СПІЛКУВАННЯ: МОВНІ ОЗНАКИ

Спілкування – це, по-перше, складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що виникає на основі потреб і спільної діяльності та включає в себе обмін інформацією(комунікацію), сприймання та розуміння іншого(соціальну перцепцію) і обмін діями (інтерацію); по-друге, це взаємодія суб'єктів через знакові засоби, викликана потребами спільної діяльності та спрямована на значимі зміни стану, поведінки партнера. Комунікативні процеси у науковому висвітленні розглядали насамперед з точки зору психологічного аспекту [1; 2; 3]. Натомість меншою мірою представлені лінгвальні ознаки процесу спілкування, котрі опираються на роль мови як явища соціального [4].

У загальному значенні спілкування виступає як форма життєдіяльності. У процесі спілкування знаходять свій вияв своєрідна суперечність: з одного боку, людина пристосовується до життя суспільства, засвоює його досвід, добути людством наукові і культурні досягнення, а з другого - вона відособлюється, формується індивідуальна неповторність, самобутність, що пояснюється його основними функціями.

У ході спілкування можуть скластися взаємини різного характеру: взаєморозуміння, взаємовплив, непорозуміння, конкурентність, конфліктність, конфронтація тощо. У спілкуванні здійснюється своєрідна

«презентація» внутрішнього світу особистості. Саме тому спілкування, виступаючи певною формою взаємодії однієї людини з іншою або з групою осіб, виявляє певні людські якості, розкриває, чого варта та чи інша людина.

Спілкування – це соціально-педагогічна функція, яка дає змогу особинам виду «людина розумна» передавати інформацію. Ця функція, у свою чергу, є виключно індивідуальною. Не існує двох особистостей, які б однаково мислили, висловлювали думку чи вимовляли звуки. Таким чином, не лише мовлення є індивідуальним для кожної людини, а й сам процес спілкування. У цьому полягає неповторність людської природи.

Розрізняють два типи міжособистісної взаємодії – співпраця (кооперація) і суперництво (конкуренція), які залежать від обраної стратегії і тактики спілкування. Соціальна перцепція – сприйняття, спрямоване на створення уявлення про себе, інших людей, соціальних групах і соціальних явищах. До механізмів соціальної перцепції відносять: рефлексію, ідентифікацію, каузальну атрибуцію.

Колектив – група, в якій міжособистісні стосунки опосередковуються суспільно цінним і особистісно-значущим змістом спільної діяльності. Він є найвищим рівнем розвитку групи, бо в ньому, крім характерної для попередніх трьох видів груп ознаки (особистісна значущість діяльності), з'являється нова – суспільна цінність діяльності. Колектив є ідеальною з погляду суспільства спільнотою. Тому будь-яке суспільство прагне відтворити себе в колективах, які боролися б за втілення його ідеалів і цінностей.

Видатний український педагог Антон Макаренко пропонував поділяти групи на первинні та вторинні колективи. Первинний колектив, на його думку, не просто група індивідів, які взаємодіють між собою, а цілеспрямований союз особистостей. Особи, які належать до первинного колективу, мають постійні ділові та дружні стосунки (клас, виробнича бригада тощо). Вторинний колектив – група, що складається з декількох первинних колективів (підприємство, школа тощо).

Психологічний клімат групи (колективу) – це та неофіційна атмосфера, яка складається в будь-якому колективі. При здоровому психологічному кліматі люди охоче спілкуються один з одним, схильні до взаєморозуміння. В таких умовах створюється доброзичлива емоційна обстановка, яка здатна ефективно вирішувати службові завдання. Можна говорити також про моральний клімат колективу. Моральний клімат визначається тим, які цінності в колективі є домінуючими: товариськість, принциповість, взаємодопомога, висока свідомість або, навпаки,

користолюбство, заздрість, кругова порука.

Мала група: відносно стійке об'єднання людей, у якому здійснюється безпосередній контакт індивідів, пов'язаних між собою спільними цілями, завданнями. Чисельність такої групи – від 2 до 30 – 40 осіб. Людина може одночасно входити до складу кількох малих груп. Приклади малих груп: сім'я, студентська група, виробнича бригада, спортивна команда. Об'єднання кількох малих груп утворює велику групу. У психології малі групи часто поділяють на первинні та вторинні. Первинна група – об'єднання людей, пов'язаних між собою родинними узами, дружбою чи спільними інтересами. Головними ознаками первинної групи є контакт вічна-віч, постійне спілкування і мала чисельність (від 2 до 5 – 7 осіб). Вторинна група – де об'єднання декількох первинних груп. Класичним прикладом первинної групи є сім'я, а вторинної – громада, яка об'єднує декілька сімей.

Групові норми – це існуюча в групі система вимог, яка визначає поведінку її членів. У групових нормах фіксуються основні моменти діяльності: мета, засоби, предмет, процес і продукт праці, взаємні права й обов'язки, зразки поведінки та межі можливих відхилень, зміст санкцій. Санкції можуть бути організованими, тобто оформленими в законах, постановах, статутах організації, а також дифузними – безпосередні емоційні висловлювання, схвалення або несхвалення щодо дій працівника.

Референтна група – це соціальна група, яка служить для індивіда своєрідним стандартом, системою відліку для себе та інших, а також джерелом формування соціальних норм і ціннісних орієнтацій. Статус індивіда в групі відображає визнання чи невизнання особи, повагу чи неповагу, симпатію чи антипатію до неї у групі, колективі, суспільстві. Статус (лат. status – стан, становище) – становище індивіда в системі міжособистісних відносин у групі, суспільстві, його права, обов'язки і привілеї. У різних групах одна людина може мати різний статус. Оскільки індивід перебуває у взаємозв'язках різного рівня, виокремлюють економічний, правовий, професійний, політичний, особистісний та інші статуси особистості. Більш узагальненими є психологічний і соціальний статуси. Розрізняють також заданий і досягнутий, формальний і неформальний, суб'єктивний і об'єктивний статуси.

Соціометрія – у вузькому сенсі – область соціальної психології, пов'язана з вивченням міжособистісних відносин в малих соціальних групах. Термін соціометрія виник в ХІХ столітті і позначав застосування математичних методів у соціальних науках, але таке широке розуміння терміну не прижилося. Нового значення терміну надав Г. Морено,

запропонувавши спеціальну теорію та методи. Згодом методи відокремилися від теорії і зараз використовуються як незалежні. Тому часто під соціометрією розуміють методи дослідження структури міжособистісних відносин в малій соціальній групі шляхом вивчення виборів, зроблених членами групи по тих чи інших соціометричних критеріях.

Одним з основних соціометричних методів є соціометричне опитування, а соціометричним критерієм – запитання соціометричної анкети (тесту), в якій респондентам пропонується обрати одного або декількох членів досліджуваної групи. Таким опитуванням є, наприклад, опитування учнів певного класу, яким пропонують питання з позитивним та негативним відтінками. У відповідь на кожне таке запитання респонденти повинні вказати імена учнів зі свого класу. Таким чином можна визначити й неформального лідера колективу.

Спілкування набуває актуальності лише при взаємодії учасників (колектив, група, клас тощо), кожен з яких має свої індивідуальні особливості. Тому просте спілкування людей часто може переходити у конфлікт. Конфлікт – протидія суб'єктів з приводу певного протиріччя, реального чи уявного. Виникає конфлікт там, де є зіткнення інтересів сторін.

К. Томас пропонує такі способи виходу із конфлікту:

- 1) конкуренція – зосередження на власних інтересах, повне ігнорування інтересів партнера;
- 2) уникання – відсутність уваги як до власних інтересів, так і до інтересів партнера;
- 3) компроміс – досягнення «половинчастої» користі кожної зі сторін;
- 4) пристосування – підвищена увага до інтересів іншої людини, власні інтереси відходять на задній план;
- 5) співпраця – стратегія, яка дозволяє врахувати інтереси обох сторін.

Маніпуляція – навмисне і приховане спонукання іншої людини до прийняття рішень і виконанню дій.

За Е. Шостром існують такі типи маніпуляторів:

- 1) диктатор – наказує, погрожує, заставляє, пригнічує;
- 2) слабак – жертва диктатора, яка віртуозно до нього пристосовується, займає безпринципну, безхребетну позицію;
- 3) прилипало – перебільшує свою залежність від інших людей і безпомічність, хоче, щоб за нього виконували всю роботу;
- 4) калькулятор – намагається контролювати, перевіряти все і всіх, хитрує, обманює;

- 5) хуліган – керує жертвами, використовуючи погрози, перебільшує власну жорстокість;
- 6) славний парубок – добрий, безмежно любить всіх, перебільшує свою турботу і любов;
- 7) суддя – всіх звинувачує, нікого не прощає, критичний, любить помсту;
- 8) захисник – перебільшує власну підтримку інших людей, співпереживає людям, позбавляє їх можливості самостійно діяти.

Щоб не потрапити під вплив таких людей, варто, насамперед, знати вищевказані типи та вміти визначити, до якого з них належить ваш опонент.

Поняття «спілкування» можна, і варто, розглядати у двох аспектах: соціально-педагогічному та психологічному. І закономірно, що чіткої межі бути не може. Адже люди спілкуються за допомогою мови. Тож для того, щоб стати хорошим співрозмовником потрібно і добре володіти певною мовою, і вміти сформулювати власну думку, і знати соціально-психологічні особливості співрозмовника.

Насамперед, потрібно знати функції спілкування, щоб вміти їх правильно використовувати. Стане в нагоді і знання форм, видів та типів спілкування. Це допоможе швидко зорієнтуватися у незнайомому чи малознайомому колективі.

Та як би не була людина озброєна знаннями, труднощі при спілкуванні все ж виникнуть. Тож варто пам'ятати, що бар'єри у спілкуванні виникають навіть у тих людей, сфера діяльності яких пов'язана зі спілкуванням. Їх легко подолати, якщо бути уважним співрозмовником та вміти загладжувати конфлікти.

Оскільки це питання розглядали і з мовної, і з психологічної, і з соціально-педагогічної точки зору, то й поради носять різноплановий характер. Не варто прислухатися до одних порад, відкидаючи інші. Адже «спілкування» – поняття багатозначне, а отже й можливості вирішення труднощів несуть всебічний характер.

Література

1. Волошина В. В. та ін. Загальна психологія: Практикум: Навч. посібник. 4-те вид. / В. В. Волошина, Л. В. Долинська, С. О. Ставицька, О. В. Темрук. – К.: Каравела, 2011. – 280 с.
2. Зелінська Т. М., Михайлова І. В. Практикум із загальної психології: Навч. посібник / Т.М. Зелінська, І. В. Михайлова. – К.: Каравела, 2009 р. – 272 с.
3. Кельнер С. Педагогічний конфлікт: практика психологічної допомоги / С. Кельнер // Шкільному психологу все для роботи. – №3 (березень), 2012 р. – С. 46-52.
4. Олійник О. Українська мова: Підручник для 10-11 кл. серед. школи. – вид. 7-ме / О. Олійник. – К.: Вікторія, 2007 р. – 448 с.

Гриньків Наталія
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.с.н., ст. викл. Юрченко І.В.

ІГРОВА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ТРУДНОЩІВ СПІЛКУВАННЯ

У дошкільному віці інтенсивно розвивається моральні почуття дітей, норми та правила поведінки, формуються риси характеру й етичні навички, починає складатися стиль взаємин з однолітками. Саме тому в останні роки зріс інтерес педагогів і психологів до проблеми дитячих взаємин.

Формування позитивних взаємин у дітей 4-го року життя передбачає, насамперед, ознайомлення дітей із правилами та нормами спілкування з однолітками, а саме: виховання стійкого позитивного ставлення до оточення товаришів, формування вміння встановлювати і підтримувати позитивні стосунки.

Основна мета – допомогти вихователям практичним психологам у доборі найефективніших корекційних вправ для розв'язання означених завдань.

В останні роки значно зріс інтерес педагогів і психологів до проблеми взаємин. Учені і практики визначають різні аспекти цієї складної проблеми. Зокрема, виявляються особливості взаємин дітей на різних вікових етапах, ведуться пошуки найефективніших засобів їх формування. І це цілком закономірно. Адже важко переоцінити значення позитивних взаємин у моральному вихованні людини нового суспільства.

Індивідуальний розвиток дитини не можна розглядати і вивчати поза її спілкуванням з дорослими і ровесниками. Саме в процесі набуття досвіду спілкування з іншими людьми закладаються основи моральних якостей особистості. Дитячі взаємини виявляються і формуються у спільній діяльності. Існує взаємозв'язок між рівнем взаємин і рівнем діяльності.

Відомо, що ігрова діяльність, як одна з форм організації життя дітей, сприяє виникненню різних стосунків між ними.

Саме взаємини у спільних іграх формують здатність входити у товариство гравців, діяти в ньому певним чином, встановлювати товариські і дружні стосунки, підкорятися його вимогам. Тут виховується гуманне ставлення дітей одне до одного, взаєморозуміння, усвідомлення

вимог вихователів і товаришів, уміння зважати на думку інших та інтереси всіх дітей. Відпрацювання нових навичок спілкування особливо цілеспрямовано здійснюється у групових завданнях, які кожна дитина повинна виконати.

Наводимо приклад ігрової психокорекції при труднощах спілкування для дошкільнят та молодших школярів.

Корекційна діяльність психолога орієнтована на дітей, які мають різні психологічні проблеми. В окремих випадках необхідно допомогти дитині засвоювати знання, добре почуватися, мати нормальні стосунки з однолітками, батьками й учителями. В інших випадках потрібна допомога на рівні попередження життєвих ускладнень дитини (при екстремальних стресових станах, глибоких переживаннях). Психологічної допомоги потребують діти, які змінюють місце навчання, які втратили когось із батьків. Відповідно, на відміну від розвивальних програм, корекційні психолог складає тільки сам.

Корекційна робота може здійснюватися в групах до 12 дітей, міні – групах (4 дітей) та індивідуально. Вибір конкретної форми залежить від характеру проблеми. Найпопулярніша так звана вільна форма, коли окремі учні на різних етапах програми працюють індивідуально, міні-та у великій групі.

Пропонуємо вам елемент тренінгу для усунення викривлень емоційного реагування та стереотипів поведінки, реконструкції повноцінних контактів дитини з однолітками.

Предмет корекції: комунікативна та емоційна сфера дітей молодшого шкільного віку.

Завдання програми: розвиток внутрішньої активності дітей; формування соціальної довіри; навчання самостійного вирішення проблем; формування адекватної самооцінки дітей; розвиток соціальних емоцій; розвиток комунікативних навичок.

Засоби корекції: дитяча гра, елементи психогімнастики, спеціальні прийоми неігрового типу, спрямовані на підвищення згуртованості групи, розвиток навичок спілкування, здатності до емоційної децентрації.

Перший етап – орієнтувальний.

Заняття 1.

Заняття присвячене знайомству дітей між собою. Діти сідають півколом на стільцях разом з психологом. Усі учасникам дорослий пропонує назвати себе будь-яким ім'ям, яке зберігається за дитиною на весь час занять. Психолог пропонує обрати дітям будь-яке ім'я або назву тварини – це має корекційний та діагностичний сенс. Корекційний сенс

полягає в тому, що дитина може таким шляхом начебто вийти зі свого старого «Я» і вдягнути на себе іншу «личину». Діти часто обирають імена друзів, назву тварини, що буває глибоко символічною. У діагностичному сенсі вибір чужого імені – ознака неприйняття себе. Таким чином виявляється відчуття власного неблагополуччя в дитини. Вибір чужого імені є показником бажаного об'єкта ідентифікації. Психолог також називає себе.

На першому занятті не слід з'ясовувати, чому саме дитина назвалася по-іншому, оскільки це може її налякати. Час для такого обговорення настане згодом. Після знайомства психолог пропонує гру «Піжмурки». Весела, азартна, вона знімає первинну сторожкість дитини. Водночас ця гра – хороший діагностичний прийом, який виявляє вихідний рівень самостійної активності групи та деякі ролі й ієрархії, що виникають під час гри. Якщо діти грають активно, тобто самі обирають того, хто водить, намагаються уникнути підказок, група справді активна, – психолог займає позицію пасивного спостерігача для того, щоб швидше склалася стихійна групова структура.

Гра «Паравозик».

Мета: створення позитивного емоційного фону, підвищення впевненості у собі, усування страхів, згуртування групи, формування довільного контролю, уміння підпорядковуватися вимогам один одного.

Діти стоять одне за одним, тримаючись за плечі. «Паравозик» везе дітей, долаючи з «вагончиками» різні перешкоди. Завершення заняття має заспокоювати та об'єднувати. Тому можна запропонувати дітям стати в коло і взятися за руки. Обрана форма занять залишається незмінною й перетвориться на ритуал.

Заняття 2. Якщо група активна, то слід продовжувати курс спонтанних ігор. У ході гри в дитячому колективі виникає ієрархія. Як правило, вона відображає силу й слабкість кожного з учасників. Ієрархія, що склалася стихійно, підтримує інших і таким чином сприяє зміцненню дезадаптивних рис дітей. Вона необхідна для уточнення психологічного діагнозу членів групи й накопичення того групового спілкування, від якого згодом слід буде відштовхуватися, демонструючи його позитивні та негативні боки дітям. Психолог перебуває у груповій кімнаті, але ніяк не втручається в дитячі ігри. За три заняття вже можна на основі спостережень виділити 5 стихійних ролей: лідер, товариш лідера, опозиціонер, що не приєднався, покірний конформіст, відлюдкуватий. Це означає, що перший рівень етапу групової психокорекції закінчується, оскільки закінчення цього рівня визначають три ознаки: зміщення ролей,

стереотипні інтеракції, поява реакції на присутність ведучого. Отже, ми надали елемент тренінгу який збагатить скарбничку вашого колекційного інструментарію та сприятиме розвитку ваших професійних навичок.

Література

1. Безпальча Р. Шляхи мирного розв'язування конфліктів у школі. / Р. Безпальча. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. -96 с.
2. Бондаренко А. Ф. Психологическаяпомощь: теорій и практика. – Изд. 4-е, испр. И доп. / А. Ф. Бондаренко. – К.: «ОсвитаУкраины»,2007. -332 с.
3. Васьківська С. В. Основипсихологічногоконсультування: Навчальнийпосібний. / С. В. Васьківська. – К.:Четвертахиля, 2004. – 256 с.
4. Гільбух Ю. З. Тест-опитувальник комунікативних вмінь. / Ю. Гільбух – К., 1994. – 16с.
5. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учмдетейобщенею / Н. В. Ключева. – Ярославль. 1996. – 238 с.
6. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. Навчальний посібник. /В. А. Семиченко. – К.: Веселка, 1998. – 210с.

*Деделюк Оксана
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к. п. н., доц. Лаппо В.В.*

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В УМОВАХ ДНЗ

У сучасній педагогічній системі провідне місце надається національному вихованню, яке згідно з положеннями Національної доктрини розвитку освіти, має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність та цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдаровань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури.

Втілення національного виховання дітей в сучасних дошкільних закладах неможливе без впровадження в навчально-виховний процес надбань народної етнопедагогічної традиції.

Для реалізації провідних засад в ознайомленні дітей з культурними надбаннями українського народу в дитячому садку бажане створення кімнати з народознавства, в якій проводилася б робота з вихованцями за чотирма виховними осередками. Одним з осередків є «Українська світли-

ця», що являтиме собою мінієтнографічний музей. Експонатами слугуватимуть зібрані вихователями з участю батьків національний одяг, старовинні речі хатнього вжитку, гончарні вироби, народні символи та обереги: ікони, рушники, обрядовий хліб, віночки, які покликані формувати уявлення дітей про помешкання й побут українців у давнину.

З дітьми молодшого та середнього дошкільного віку в цьому виховному осередку проводяться екскурсії з метою формування початкових етнічних знань, а з дітьми старшого дошкільного віку – організовуються сюжетно-стилізовані тематичні та комплексні заняття, фольклорні свята, екскурсії-мандрівки, вечори пісень, народні дозвілля та розваги. Роботу в кімнаті національного побуту слід будувати так, щоб діти могли не лише споглядати, а й діяти. Речі вжитку мають бути такого розміру, щоб дозволяли гратися й відтворювати те, що вже відомо про народний побут. Тут доречне проведення з дітьми дидактичних ігор: «Український рушничок», «Букет маковія», «З бабусиної скрині», «Селянське дворище». Поряд з предметами старовини в оформленні світлиці мають бути й сучасні речі, які дозволяють показати дітям контраст не лише з метою порівняння, а й з метою розвитку в них творчого мислення, уяви, розкриття тих здобутків, які ведуть до кращого життя людей.

Залученню дітей до участі в традиційних народних святах передусь підготовча робота. Так, доцільним є засвоєння дітьми таких аспектів святкового дійства:

- в яку пору року свято відзначається;
- що символізує певний обряд чи звичай, який є складовою святкового комплексу;
- які атрибути зазвичай використовують при виконанні цих обрядів та звичаїв;
- у яких різновидах народної творчості відзеркалено символіку цього свята.

Ознайомлення з вище переліченими аспектами має за мету стимулювати інтерес дітей до наступної події й збагатить їх враження під час святкування.

У процесі спілкування з джерелами народної творчості діти повинні відчувати самобутній характер українського народу, його кращі риси: доброзичливість, гумор, працелюбність, гостинність, щирість.

Наступний виховний осередок умовно названий «Кобзарик». У ньому представлені українські народні інструменти: сопілка, бубон, цимбали, дрімба, іграшкова бандура, ксилофон, добірка книжок з

українськими піснями, баладами. Під час роботи у цьому осередку доцільне створення дитячого музично-фольклорного ансамблю «Дзвіночок», позаяк метою осередку є прищепленні дітям любові до української музики, пісень, танців, зацікавлення виразністю й образністю української мови, до культури українського народу, його мистецької скарбниці.

У даному виховному осередку діти молодшої групи навчаються грі на сопілці, вихованці середньої групи – на бубні та бандурі, а дітей старшої групи вчать елементарній грі на дрибмі та цимбалах, залучають до участі в музично-фольклорному ансамблі. Навчання грі на музичних інструментах передбачає кілька дидактичних моментів:

- 1) демонстрація інструмента;
- 2) розповідь легенди про його створення;
- 3) пояснення будови цього інструмента;
- 4) ознайомлення з правилами поводження з ним;
- 5) прослуховування гри на даному інструменті в магнітофонному записі;
- 6) демонстрування прийомів гри;
- 7) безпосереднє вправляння дітей у грі.

Гра дітей на дитячих музичних інструментах надасть особливого звучання фольклорним святам, розвагам дітей. Ретельно підібраний репертуар, група відповідно налаштованих інструментів, що складатимуть ансамбль, відповідальність кожного виконавця започаткують основи формування естетичного смаку дошкільників, їх музичного розвитку.

Виховний осередок «3 історії України» презентує ілюстративний, демонстраційний та роздатковий матеріал для ознайомлення з історичними подіями з життя українського народу. Опанування елементарними знаннями з історії, формування історичного мислення досягається в дошкільному віці під час читання народних казок, легенд, дум про історичних осіб, які добре відомі в Україні, чи в певному регіоні. Доступними для розуміння сучасних дошкільників є оповіді про те, які свята відзначали у давнину, яких звичаїв і обрядів дотримувались наші пращури в дохристиянську добу, якими іграшками бавилась тогочасна малеча тощо.

У процесі ознайомлення з першоосновами історії рідного краю на дітей справляє незабутнє враження використання спеціально підготовлених ілюстрацій, костюмів, декорацій. Їх можна залучати під час проведення комплексних і театралізованих занять за участю старших дошкільників, батьків та співробітників дитячого садка. Як засвідчують

педагоги-практики, відвідування краєзнавчого музею, екскурсій на виставки декоративно-ужиткового мистецтва стимулює дітей до відображення своїх вражень у малюнках на теми «Моє село (місто) в минулому», «Вертеп у нашому (місті) селі», «Як у нас святкують Великдень».

У виховному осередку названому «Віконце у світ казки» знаходяться добірки віршів, оповідань і казок для дітей різних вікових груп. Важливо, щоб з-поміж книг були представлені як українські, так і твори народів країн близького і далекого зарубіжжя. Мета цього осередку полягає в тому, щоб ознайомлення з творами та ілюстраціями до них показували дітям привабливість і важливість загальнолюдських цінностей (доброта, милосердя, чесність, справедливість, поміркованість, скромність, мужність), а відтак формувати у дітей прагнення опанувати цими якостями.

Функціонування виховних осередків та розпорядок роботи в них має забезпечувати методист дошкільного закладу, який повинен надавати методичну допомогу вихователям з питань етнопедагогіки і народознавства. В методичному кабінеті дошкільного закладу має бути добірка художньо-історичної літератури, оформлені альбоми народних загадок, прислів'їв, скоромовок, приказок, підготовлено описи народних рухливих ігор для дітей різного віку, словник народознавчої термінології, серії комплексних, комбінованих занять, зразки декоративного розпису, характерного для даної місцевості, сценарії календарно-обрядових свят.

Навчально-виховна робота з прилучення до культури рідного народу не повинна обмежуватись лише роботою з дітьми. Ефективне здійснення означеного напрямку роботи може бути успішним лише за умови участі в ній батьків вихованців дитячого садка.

З метою педагогічної просвіти з питань етнопедагогіки й українського народознавства доцільно в дитячому садку створити гурток для батьків, на засіданнях якого знайомити їх з традиціями родинного виховання в Україні.

Кожний вихователь дошкільного закладу має широкі можливості для створення власної системи концепції народознавчої роботи з дорослими. Матеріал повинен добиратися відповідно до регіональних особливостей, адже й традиції можуть бути різними навіть у сусідніх селах, не кажучи вже про області. Робота з дітьми та їх батьками має бути спрямована на кінцеву мету – виховання національно свідомого громадянина незалежної України.

Література

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища шк., 2002. – 407 с.
2. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. закл. освіти, спец. «Дошкільне виховання» / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 207 с.
3. Навчально-виховна діяльність у дошкільному закладі: проблеми, пошуки, знахідки. / [Гайдаржинська Л. П. та ін.; за ред. І. Г. Улюкаєвої]; М-во освіти і науки України, Бердян. держ. пед. ун-т. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 324 с
4. Побірченко Н.С. Використання української етнопедагогіки в дошкільному закладі : навч. посіб. / Н. С. Побірченко, Н. В. Рогальська ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 2003. – 117 с.
5. Фоменко Е.В. Формування національної самосвідомості дітей / Е. В. Фоменко. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 121 с. – (Серія ДНЗ. «Вихователю»).

*Демченко Єлизавета,
студентка 2 курсу Київського національного
торговельно-економічного університету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Демченко О.П.*

ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

У сучасних суперечливих політичних і соціокультурних умовах, коли спостерігається низка деструктивних тенденцій у духовній сфері громадян нашої держави, позитивним явищем є поява «паростків» національного ренесансу кінця ХХ – початку ХХІ століття. У такому контексті актуалізується проблема повернення до історико-культурних витоків, дослідження і збереження світоглядних надбань наших пращурів і відродження їх в духовній культурі нашого народу в цілому та системі ціннісних орієнтацій молодій людині, яка ідентифікує себе як українця.

З огляду на це, метою вищої школи є не лише підготовка висококваліфікованого конкурентоздатного фахівця, основою якої є наукові знання у відповідній галузі. Сучасна гуманістично-орієнтована освіта має бути спрямована на внутрішній світ студентів, їхні інтереси, духовність, ціннісні орієнтири та пріоритети, тобто формувати цілісну картину світу як основу професійної діяльності.

Термін «картина світу» вперше був введений у науковий обіг на межі ХІХ-ХХ ст. фізиком В.Герцом. У сучасних дослідженнях «картина світу» як наукова категорія досліджується в філософському, лінгвістичному, психологічному та інших дискурсах. Вивчення її як психологічного феномену було започатковане в працях О.Леонт'єва, С.Смирнова та ін. Так, картина (образ) світу є певною сукупністю або впорядкованою системою знань людини про світ, про себе і про інших людей, яка опосередковує, переломлює через себе будь-який зовнішній вплив [5, с.142].

Як філософська категорія такий феномен нерідко ототожнюється з поняттям світогляд. Зокрема, на думку вчених, «світогляд є не просто знанням, а знанням глибоким, фундаментальним, узагальненим до рівня переконань, принципів та ідеалів, завдяки яким людину утверджує власну долю в конкретному життєвому середовищі [1, с. 28]».

Важливим аспектом формування цілісної картини світу в молодих українців є вироблення правильного ставлення до свого народу, держави, усвідомлення своєї національної ідентичності, розуміння значення язичницької філософії пращурів у системі сучасних цінностей. Язичницька система світобачення і традицій має стати, за нашим переконанням, основою формування цілісної картини світу молодого покоління українців, їхнього світогляду, духовності, соціальної організації життєдіяльності, громадської діяльності. Проте питання вивчення й осмислення історичних витоків язичництва та використання філософії наших пращурів у процесі формування картини світу в студентській молоді є суперечним і складним, зумовленим низкою чинників.

➤ *Відсутність достатньої кількості літературних джерел.*
Апелюючи до дослідження Г.Лозко, зазначимо, що:

– Писемних джерел з давньої віри майже не залишилося, оскільки було знищено стародавні релігійні тексти, книг волхвів («Острологія», «Звіздочот», «Громовник», «Колядник», «Спосудець», «Волховник», «Шутник», «Лічебник», «Травник», «Зілейник»). Українська духовна культура має лише одну історичну пам'ятку – «Велесову Книгу» [3, с. 236].

– Протягом багатьох століть вивчення язичницьких вірувань ґрунтувалися на письмових свідченнях, етнографії, міфології та фольклористиці. За першими свідченнями візантійських письменників, на початку цього періоду слов'янське плем'я антів, яке називало себе також русами, «сиділо» над Дністром і далі на схід ще в ІV ст. Відомості про релігійні вірування населення нашого регіону, племінних об'єднань неврів

і скіфів, зафіксував у своєму творі давньогрецький історик Геродот, датуються з V ст. до нашої ери. Інтерес до релігійного світобачення давніх українців-слов'ян проявляли античні філософи: Ксенофан Калофенський, Критій, Полібій, Демокрит, Тит Лукрецій Кар, Пліній Старший, Овідій та ін. [3, с.371-376].

– Інформацію про руську віру знаходимо також у працях іноземних мандрівників та істориків: Аль Масуді («Золоті луки»), Ахмеда Ібн Фадлана, Прокопія Кесарійського (VI ст.), Аль Джайгані («Книга доріг для пізнання держав», IX ст.), Ібн Даста («Книга добрих скарбів», I половина X ст.) тощо. Крім того, маємо є слов'янської віри сусідніх з русичами племен (венедів, ляхів, лужичан, лютичів) уже пізнішого часу (X-XI ст.) [3, с.237].

– У літописах, написаних християнськими ченцями, подаються переважно негативні згадки про язичницькі вірування, адже князівське літописання відображало вже панівну в князівсько-боярському середовищі християнську ідеологію. Так, відомості про руську віру подав ігумен Данило, який, переклавши грецьку книгу «Слово Григорія Богослова» («Слово об идолах»), доповнив її матеріалами місцевого характеру з метою засудження традиційної віри. Проте він містить цінні описи світогляду руського народу XI – початку XII ст., які засвідчують початки формування язичницько-християнського двовір'я [3, с.236-237].

➤ *Обмеженість археологічних знахідок щодо вірувань праслов'ян та слов'янських племен.* Як стверджує Г. Лозко [3], під час археологічних досліджень, починаючи з середини XIX ст. і протягом наступного часу, на нашій території було виявлено наземні, скельні та печерні пам'ятники культового характеру. Наприклад, у 1848 р. у річці Збруч біля села Личківців (Гусятинський район Тернопільської області) було знайдено Збруцького ідола. На думку більшості дослідників, ця чотирилика статуя є зображенням Рода-Світовида. У с. Буша Ямпільського району Вінницької області зберігся язичницький храм давніх слов'ян, який відомий у науковій літературі з 80-х років XIX ст. Його відкрив і описав у 1883 році професор Київського університету В. Антонович. У 1908 р. археологічна експедиція під керівництвом Вікентія Хвойки, досліджуючи Старокиївську гору, натрапила на найдавніше капище, відоме на території Києва, приблизно V-VI ст. Щодо його культової присвяти є дві найпоширеніші версії: це капище Перуна, або Рода – Світовида.

У свою чергу, Н. Понятишина [4] описує 13 містичних древніх святилищ, нерозгаданих культових комплексів, знайдених на території України: Кам'яна Могила, розташована під Мелітополем; десятки капищ на острові Хортиця; «Коло звірів» Лесівського святилища; святилище з

древніми похованнями клану жерців, село Недайвода Криворізького району Дніпропетровської області; Дівич-гора поблизу селища Трипілля на Київщині; карпатське поселення сонцепоклонників Лисина Космацька у горах неподалік карпатського села Космач; святилище Мергелева гряда біля села Степанівка Перевальського району Луганської області; Іванківське в селі Іванківці на Дністрі; Богитські дольмени-портали на однойменній горі в Гусятинському районі (Тернопільщина).

Формування негативного ставлення до язичницьких вірувань після прийняття християнства, боротьба з язичництвом. Навіть дуже заангажовані християнством дослідники все ж не можуть заперечити, що охрищення майже всіх народів відбувалось силовими методами, часто супроводжуючись кривавими розправами з непокірними, спаленням язичницьких святинь, статуй Богів, традиційних народних храмів.

Сучасні історичні дослідження засвідчують, що християнська церква впродовж тисячоліття мала необмежену духовну диктатуру над суспільствами різних країн. З допомогою державної влади вона влаштувала всесвітній погром античного мистецтва, дощенту зруйнувала традиційні храми і капища, попалила бібліотеки язичницької літератури, закатувала волхвів. На місцях зруйнованих древніх язичницьких храмів будувалися розсадники християнського чужовір'я. Замість рідної давньоруської мови Київської Русі було прийнято церковнослов'янський суржик.

За розрахунками істориків тільки за одне століття після насильницького хрещення населення Київської Русі скоротилося на 7 млн. у результаті величезного кровопролиття, що фактично мало характер громадянської війни [6]. Активна боротьба християнської церкви з традиційною вірою продовжувалася до XV-XVI ст. Знайдені записи свідчать, що в глушині, лісових хащах, горах у цей час ще існували стародавні капища, мольбища, священні дерева, скелі, статуї Богів. Тут молилися українці, які не принизили свої душі, не віддались у рабство до чужого бога [3, с.257].

За результатом досліджень М.Козлова [2], боротьба проти язичницьких традицій продовжувалася в радянські часи як владою, так і християнською церквою. Радянська влада застосовувала до народних духовних традицій той самий метод, що й церква, – намагалася наповнити їх своїм змістом. Наприклад, у більшовицькій газеті «Правда» (5 лютого 1913 року) було вміщено статтю «Пісня під заборonoю», у якій критикувалася місцева адміністрація містечок та сіл Полтавщини, де «за спів Коляди й пісень на Купала співаки потрапляють... до холодної». Така

ситуація, хоча й менш активно, продовжувалася аж протягом 40-80-х років ХХ століття.

Отже, перед викладачами вітчизняних вишів постає важливе завдання з формування молодого покоління українців, основою світогляду яких мають стати знання складної історії свого народу, засвоєння національних цінностей, усвідомлення національної ідентичності, відродження етнічного духу праукраїнців, дотримання традицій пращурів. Вивчення вітчизняної історії та культури, пов'язаної з зародженням язичництва в світорозумінні наших предків і відродження язичницьких традицій у сучасній духовній культурі українців, ціннісно-сміслових орієнтаціях молодих поколінь повинно стати основою формування цілісної картини світу.

Література

1. Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л.Губерський, В.Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2008. – 612 с.
2. Козлов М.М. Язичницький світогляд східних слов'ян : структура, еволюція, трансформація : монографія / М. М. Козлов. – Севастополь: Видавець Кручинін Л. Ю., 2009. – 288 с.
3. Лозко Г.С. Українське народознавство / Г.С.Лозко. – 2-е вид., доповнене та перероблене. – К. : Видавництво «АртЕк», 2004. – 472 с.
4. *Понятишин* Н. Містичні древні святилища. 13 нерозгаданих культових комплексів, знайдених на території України [Електронний ресурс] / *Н.Понятишин*. – Режим доступу : <http://vsviti.com.ua>.
5. Смирнов С.Д. Психологія образу: проблема активності психического отражения мира / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.
6. Сайт Об'єднання Рідновірів України <http://ridnovir.at.ua/index/0-2>.

Жидак Наталія
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.пс.н.,ст. викл. Юрченко І.В.

ДІАГНОСТИКА ТА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ, ПЕДАГОГІВ, БАТЬКІВ

Проблема порушення міжособистісного спілкування – це двостороннє ускладнення спілкування та відносин, психологічна сторона якого зумовлена такими рисами особистості як егоїзм, підозри, авторитарність, нещирість почуттів тощо. Існує низка перешкод у встановленні комунікативних зв'язків з оточенням. Одним із них є комунікативний бар'єр – перешкода ефективному спілкуванню, причиною якого є індивідуально-психологічні особливості людей, що вступають у комунікативний зв'язок.

Причини виникнення комунікативних бар'єрів. Комунікативні бар'єри з'являються під впливом зовнішніх факторів з боку об'єкта або ситуації взаємодії.

Спілкування може відбуватися «різними мовами» через різницю культурно зумовлених норм спілкування, при взаємодії представників різних культур, різної вікової категорії тощо. Можуть відігравати і такі фактори як відсутність зворотного зв'язку при комунікативному контакті, помилки у розумінні смислу, неувага до підтексту.

Бар'єри у спілкуванні поділяються на:

- Внутрішні бар'єри особистості, пов'язані з нормами, установками, цінностями, а також з такими особистісними рисами як ригідність, конформність, слабка воля тощо.

- Зовнішні – поза особистістю: нерозуміння з боку іншої людини, надлишок або ж брак інформації.

Риси особистості, які викликають труднощі у спілкуванні:

- Людина хоче і може, але не вміє спілкуватись (егоцентричність, невихованість, агресивність, конфліктність).

- Людина не хоче, не вміє і не спілкуватися (глибока самотність).

- Вміє, але вже не може і не хоче спілкуватися (відчуженість, виключність із соціальних зв'язків, самотність у натовпі).

- Вміє, може, але не прагне (глибока інтроверсія, авторитарність, самодостатність, відсутність мотивації).

- Може, і хоче, але боїться спілкуватися (сором'язливість, занижена самооцінка).

Отже, нами описано риси особистості та бар'єри спілкування, що призводять до труднощів при спілкуванні як в повсякденному житті так і педагогічних колективах, між вчителями та учнями. Переоцінити роль спілкування роль спілкування просто неможливо. У кожному місті, в кожному домі діти опановують засади спілкування. У кожної людини є кілька зон спілкування: на роботі, з друзями, в дитячих колективах тощо. Скільки позитивних емоцій можуть одержати люди, якщо вони розуміють одне одного, відчувають симпатію і довіру, але нам бракує часу, сил, а іноді і бажання придивитися до людини, прислухатися, спробувати зрозуміти.

У системі педагогічного спілкування у школі нерідко формуються стереотипи сприйняття того чи іншого учня, часто в учителів вони перетворюються на стійкі психологічні установки. Експертне опитування серед вчителів та учнів доводить це твердження. Можна зафіксувати такі ознаки негативного ставлення відводить «поганому» учневі менше часу на відповідь, тобто не дає подумати; якщо учень відповідає неправильно, то вчитель не повторює запитання, не надає підказки, а зразу ж запитує іншого чи сам дає відповідь; може «ліберальничати», оцінюючи позитивно неправильну відповідь; частіше сварить поганого учня за на правильний результат і, відповідно, рідше хвалить за правильний; рідше усміхається йому, не дивиться в очі, інколи не звертає уваги на нього під час уроку.

Численні опитування педагогів з різним педагогічним стажем та власні спостереження (психологічний аналіз уроків та позакласних заходів) переконують, що багато хто не усвідомлює комунікативних завдань, які є необхідним елементом педагогічної діяльності. Якщо вчитель достатньо успішно відповідає на питання: «Що робити в тій чи іншій ситуації?», то значно важче вирішити таке: «Як це робити?» відповісти на нього – точно визначити структуру, логіку і прийом спілкування з дітьми.

Педагогічне спілкування реалізується через низку етапів:

- Моделювання педагогом спілкування з класом, з аудиторією в процесі підготовки до безпосередньої діяльності з дітьми (прогностичний етап).

- Організація прямого спілкування з класом, аудиторією (початковий період спілкування).

- Управління спілкуванням в педагогічному процесі.
- Аналіз і моделювання системи спілкування педагогічної діяльності.

Стилі педагогічного спілкування.

Зметою вивчення стилю педагогічного спілкування мною було проведено дослідження за методикою «Стиль педагогічного спілкування».

Наводимо приклад методики «Стиль педагогічного спілкування». Інструкція. Уважно прочитайте запитання, проаналізуйте свої думки, переваги, виберіть найбільш вдалий для вас варіант відповіді.

1. Чи вважаєте ви, що дитина повинна: а) ділитися з вами своїми думками, почуттями тощо; б) говорити вам тільки те, що сама захоче; в) залишати свої думки і переживання при собі.

2. Якщо дитина взяла в іншого без дозволу шкільні (чи особистості) речі, то ви: а) довірливо з ним поговорите з ним і дасте йому змогу самотужки знайти потрібне рішення; б) нехай діти самі розбираються у своїх проблемах; в) проінформуєте про це всіх дітей, змусите повернути річ та вибачитись.

3. Рухлива, інколи недисциплінована дитина сьогодні на занятті була зосереджена, охайна і добре виконувала завдання. Як ви вчините: а) похвалите її і всім дітям покажете роботу; б) зацікавитесь, з'ясуєте, чому так добре все сьогодні; в) скажете їй: «Завжди б отак».

4. Дитина зайшла до кімнати і не привіталася з вами. Ваші дії: а) змусите її голосно при всіх привітатися; б) не звернете на це уваги; в) відразу ж почнете спілкуватися з дитиною, не згадуючи про її промахи.

5. Учні спокійно займаються. У вас є вільна хвилина. Що б ви зробили? а) спокійно, не втручаючись, спостерігатимете, як вони працюють і спілкуються; б) допоможете, підкажете, зробите зауваження; в) будете займатися своїми справами (записи, перевірка зошитів і т.д.).

6. Яка точка зору вам здається правильнішою: а) почуття, переживання дитини – ще поверхові, швидко минають і на них не варто зважати; б) емоції дитини й переживання – це важливі фактори, за допомогою яких можна навчити і виховати; в) почуття дитини дивовижні, переживання її значимі і до них потрібно ставитися обережно, тактовно.

7. Ваша вихідна позиція в роботі з дітьми: а) дитина – слабка, нерозумна, недосвідчена, і тільки дорослий може і повинен навчити і виховати її; б) у дитини багато нагод для саморозвитку, а співпраця дорослого має максимально підвищити її активність; в) дитина розвивається під впливом спадковості та сім'ї, тому головна турбота: про здоров'я, збалансоване харчування, дисциплінованість.

8. Дитина не захотіла виконувати завдання через те, що зробила його вдома. Ваші дії: а) скажете: «то їй не потрібно»; б) змусите переробити; в) запропонуєте інше.

9. Яка позиція, на вашу думку, правильніша: а) дитина повинна бути вдячною дорослим за турботу про неї; б) якщо дитина не усвідомлює турботи, не цінує її справа, коли – небудь пошкодує; в) педагог повинен бути вдячним дітям за їхню довіру і любов.

10. Учні вважають ваш стиль педагогічного спілкування: а) авторитарним, б) демократичним, в) ліберальним.

Загальна сума, що характеризує стиль педагога, дорівнює арифметичній сумі всіх отриманих балів. 25-30 балів-переважає демократичний стиль, 20-24 бали-схильність до авторитарного стилю, 10-19 балів- вираженість ліберального стилю спілкування.

Отже, нами було встановлено, що викладачі авторитарного стилю недооцінюють учнів за такими параметрами: ініціативність, самостійність, вимогливість до інших.

Одночасно педагоги цього типу схильні оцінювати дітей як імпульсивних, лінивих, безвідповідальних і т. п. характерна орієнтація на жорсткий і всеохопний контроль, зневіра у позитивних можливостях учнів, негативні висловлювання не про саму роботу, а про особистість учня.

При ліберальному спілкуванні – вчитель знімає з себе відповідальність за те, що відбувається; учні самі незадоволені роботою і її виконанням та результатами.

При демократичному стилі в першу чергу оцінюються факти, а не особистість. В учнів розвивається творчість, впевненість у собі, стимулюється самоуправління, зростає комунікабельність, довіра в міжособистісних стосунках. Активність і розкутість учнів на уроці є важливою ознакою цього стилю при педагогічному спілкуванні.

Література

1. Бодальов А. А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 272с.
2. Заброцький М. М., Максименко С. Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – Київ-Житомир: Волинь, 2000. - 32с.
3. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. Навчальний посібник. /В. А. Семиченко. – К.: Веселка, 1998. – 210с.
4. Осадько О. Технології психологічного консультування / О. Осадько. К., 2005. – 174с.
5. Орієнтований зміст виховання в національній школі. / за ред. С. І. Коваленко. – К., 1996.

Жидак Наталія
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.н, доц. Романишин Р.Я.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

В. Сухомлинський говорив, що школа має бути не коморою знань, а середовищем думки. Тоді предмет, що його викладає вчитель, стає не кінцевою метою його діяльності, а засобом розвитку дитини.

За нової освіти пріоритетним у педагогічному мисленні став новий підхід до ролі учня у навчальному процесі. Саме він повинен стати центральною фігурою на уроці. З метою розвитку особистості дитини я використовую інтерактивні методи у навчально-виховній діяльності. Ці методи набули поширення в практиці американської школи наприкінці ХХ ст. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром США показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише свідомість, а й на його почуття.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів, воно дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу. Інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні вміння й навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Використання інтерактиву знімає нервові напруження, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання. У сучасному навчально-виховному процесу притаманні переважання вербальних методів навчання і виховання, недооцінка значення спілкування школярів для розв'язування провідних задач і завдань на уроках математики, відсутність цікавих для учнів форм та методів організації навчальної діяльності тощо. Тому нагальною потребою сучасної системи освіти при викладанні математики - є впровадження нових форм та методів навчання і виховання, що забезпечують розвиток особистості кожного школяра.

Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані

рішення, виховуються почуття толерантності. Інтерактивне навчання суттєво впливає на свідомість і почуття особистості з метою виховання компетентного й відповідального учня який є вільною і водночас законотворчою, високоморальною, соціально та політично активною особистістю, повноправним членом шкільного колективу; на формування в учнів громадських поглядів, почуттів та переконань, належної поведінки, єдності слова і діла.

Інтерактивні вправи на уроках математики зорієнтовані на:

- розвиток належності мислення школярів, певної самостійності думок: спонукають учнів до висловлення своєї думки, стимулюють вироблення творчого ставлення до будь-яких висновків, правил тощо. Деякі з інтерактивних вправ (наприклад, «Робота в парах», «Робота в групах», «Карусель», «Пошук інформації» та інші) спрямовані на самостійне осмислення матеріалу, допомагають замислитися («Чи справді це так?»), дослідити факти, проаналізувати алгоритм розв'язків, розуміти їхню суть, перевірити і себе і свого товариша, знайти помилку;

- розвиток опору до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших: спонукають учнів до відстоювання власної думки, створюють ситуацію дискусії, зіткнення думок. Застування вправ «Аналіз ситуації», «Вирішення проблем», вчать дітей протистояти тиску більшості, відстоювати свою думку. Виявити помилку у судженнях, відповідях, вказати за неї і довести це спонукає завдання, де вчитель допускає помилки. Коли в завданнях наявна певна проблемна ситуація, то розв'язання їх в умовах інтерактивних технологій активно стимулює діяльність мислення, спрямовану на подолання протиріччя, непорозумінь. Через зіткнення поглядів учні досягають суті, причини дій, вчинків;

- вироблення критичного ставлення до себе, уміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них; сприяють розвитку таких умінь, як бачити позитивне і негативне не тільки в діях товаришів, а й у власних; порівнювати себе з іншими й ретельно себе оцінювати. Ці вправи сприяють самопізнанню особистості і на цій основі взаєморозумінню вчителів і учнів та розумінню школярами вимог і критичних зауважень учителя. А розуміння власних дій є необхідним для формування дисциплінованої поведінки. Завдяки правильному, адекватному усвідомленню не лише позитивного, а й негативного у власній поведінці, діях, навчанні виникає критичне ставлення до себе, що конче потрібне насамперед для сприймання вимог інших;

- розвиток пошукової спрямованості мислення, прагненню до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань:

передбачають вправи, які ставлять дітей у реальну ситуацію пошуку. Інколи вони пропонують нестандартні виходи із ситуацій, які ми, дорослі, часто відкидаємо як нереальні, неможливі. Такий категорійний підхід до ідей дитини гальмує в неї бажання ділитися власними ідеями, підриває віру у свої можливості. У процесі інтерактивних вправ «Розумовий штурм», «Коло ідей», «Вирішення проблем», «Незакінчені речення» приймаються всі думки дітей як реальні, так і вигадані. Вправа «Пошук інформації» вчить школярів самостійно працювати з додатковою літературою, дає можливість віднайти факт, який може заперечувати те, що раніше приймалося як незаперечне. Отже, це дає можливість для розвитку розумового скепсису щодо існуючих правил, висновків, думок;

- інтерактивні вправи спрямовані і на розвиток уміння знаходити спільні рішення з однокласниками; на підвищення інтересу школярів до вивченого матеріалу.

Однією з таких вправ є «Мозковий штурм». Це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень шляхом вільного висловлювання думок всіх учасників. Як свідчить практика, шляхом «мозкового штурму» всього за кілька хвилин можна визначити десятки ідей.

Кооперативне навчання – це форма організації навчання в малих групах.

Кооперативне учіння позитивно впливає на всіх школярів - слабких, середніх і сильних. Слабкі можуть скористатися підтримкою групи і досягти успіху в опануванні навчальних програм з математики. Середні також бачать значно вищі горизонти своїх досягнень і мають почуттєві переживання від свого поступку.

Найбільш сильні вчаться працювати разом з іншими, чого вони не робили раніше, коли були впевненими у своїй талановитості лише для себе, а не для інших. Вони знаходять у кооперативній праці велике задоволення від допомоги іншим, виконуючи педагогічну функцію навчати менш підготовлених.

Ситуації колективного учіння дають школяреві можливість співпрацювати в різних групах. Кожен школяр своєрідно переживає когнітивну ситуацію, а разом із тим психологічну і соціальну, постійно перебуваючи в стані зміни між особистісних зв'язків, досвіду пізнання й оцінок, дій і сподівань. Серед інтерактивних технологій навчання можна виділити такі інтерактивні вправи: «Карусель», «Синтез думок», «Діалог», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей».

На мою думку, за умов інтерактивного навчання учень може навчатися робити свідомий вибір серед широкого спектра альтернатив і

брати на себе відповідальність приймати самостійні рішення, щодо розв'язку задач та вправ. Важливо, що кожен може це робити свідомо й грамотно.

Результати цих досліджень можна відобразити в схемі, що отримала назву «**Піраміда навчання**»:

- Лекція - 5% засвоєння
- Читання - 10% засвоєння
- Відео-, аудіоматеріали - 20% засвоєння
- Демонстрація - 30% засвоєння
- Дискусійні групи - 50% засвоєння
- Практика через дію - 75% засвоєння
- Навчання інших / застосування отриманих знань відразу ж - 90% засвоєння.

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція - 5%, читання - 10%), а найбільш інтерактивного (дискусійні групи - 50%, практика через дію - 75%, навчання інших чи негайне застосування - 90%), тому можна сформулювати **кредо інтерактивного навчання**:

- Те, що я чую, я забуваю.
- Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю.
- Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти.
- Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю я набуваю знань і навичок.
- Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром.
- Набагато важливіше навчити, ніж просто розповісти.

Процес навчання на уроках математики - це не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини, її власної активності участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного та інтерактивного навчання на уроках математики.

Майстерність учителя допомагає дітям досягти найкращих результатів тими засобами, які най оптимальніші в кожній окремій ситуації. Учитель не має права ігнорувати колективну ігрову діяльність учнів тому, що це може призвести до недовіри як між учнями, так і між учнями та вчителем.

Для того, щоб учень добре навчався, він має бути постійно включений у процес учіння. Шляхом спілкування з учнями, учитель він має говорити на уроці не один і не два рази, а постійно спілкуватися.

Уроки математики, організовані за інтерактивними технологіями, сприяють розвитку мислення учнів уміння вислухати товариша і зробити свої висновки, вчитися повадки думку іншого і вміти аргументувати думку свою. Тому, нас своїх уроках математики активно застосовую групову навчальну діяльність - модель організації навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Важливим моментом групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливості різні варіанти організації роботи групи.

Дуже важливо на уроках залучати всіх учнів. У цьому допомагають такі методи, як **«Коло ідей»**, **«Мікрофон»**.

«Коло ідей» – учні, сидячи у колі, мають можливість висловити та обґрунтувати свою позицію. **«Мікрофон»** - по черзі викликаю учнів, які імітують «говоріння» у мікрофон. Інші учні не можуть говорити, виголосити з місця, право говорити належить тільки тому, у кого символічний мікрофон.

Метод **«займи позицію»** допомагає вести обговорення дискусійного питання в класі. Використовую його з метою надання учням можливості висловитися та практикуватися в навичках спілкування.

Метод «Прес». Метод надає можливість навчитися аргументовано, в чіткій і стислій формі формулювати і висловлювати свою думку з дискусійного питання.

Метод «Прес» має таку структуру та етапи:

- Позиція **«Я вважаю, що...»** (висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору).
- Обґрунтування **«... тому що...»** (наведіть причину виникнення цієї думки).
- Приклад **«... наприклад...»** (наведіть факти на доказ вашої думки, вони підсилять вашу позицію).
- Висновки **«Отже, я вважаю...»** (узагальніть свою думку, про те, що необхідно робити).

Виявити різні позиції щодо певної проблеми або суперечливого питання дає можливість застосування методу дискусії. Щоб дискусія була відвертою, створюю в класі атмосферу довіри і взаємоповаги, і тоді всі учні класу включаються в розумову діяльність і розвивають свої здібності.

- З цією метою пропоную учням дотримуватися таких правил:
- Висловлюватись по черзі, не перебиваючи того, хто говорить.
- Критикувати думку, а не особу, яка її висловлює.
- Поважати всі висловлені думки.

- Не сміятися, коли інший говорить, за винятком випадків, коли хтось жартує.

- Не змінювати теми дискусії.

- Заохочувати до участі в дискусії інших.

Для дискусії пропонуються суперечливі питання.

З метою розвитку навичок ведення дискусії застосовую метод «Акваріум», суть якого полягає в поділі учнів на дві-три групи для виконання ними певного завдання. Гра проходить так.

Одна з груп сідає в центрі класу, утворивши внутрішнє коло. Учасники цієї групи починають обговорювати запропоновану проблему, а всі інші спостерігають за обговоренням. На цю роботу відводиться 3–5 хв., після чого група займає свої місця, а вчитель пропонує класу відповісти на запитання: Чи погоджуєтесь ви з думкою групи? Чи достатньо вона аргументована? Який з аргументів найбільш переконливий? Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група та обговорює наступну ситуацію. Усі групи мають по черзі побувати в «Акваріумі», і результати їх роботи обговорюються в класі.

Великий інтерес у дітей викликає урок-вікторина. Під час проведення такого уроку використовуються запитання, підготовлені самими учнями у групах або ж запропоновані вчителем. Основною вимогою до запитань є їх пізнавальність.

Активізації розумової діяльності учнів сприяє самостійна робота з вивчення певних тем і складання запитань, на які в тексті немає прямої відповіді, що змушує вдумливо читати текст, осмислювати його.

На етапі закріплення вивченого матеріалу використовую кросворди та ігри: «Хто більше знає», «Поле чудес», вікторини, прийом «П'ять речень». На уроці, в залежності від кількості учнів, об'єдную їх у пари, трійки та групи. Усе, що пропонують учні, обговорюємо. Допомагаю учням опрацювати інформацію, прийняти власні рішення. Спостерігаю, щоб жоден з учнів не залишився поза обговоренням.

Для забезпечення швидкого та ефективного включення учнів в інтерактивну діяльність даю учням пам'ятки, які містять опис діяльності в збірнику «Учись учитись». Робота в групах може бути організована на таких етапах уроку, як актуалізація, вивчення нового та закріплення вивченого матеріалу. На етапі мотивації навчальної діяльності застосовую метод асоціювання, вправу «Мікрофон», «Мозковий штурм». Ці вправи дають можливість учням вільно висловлювати свої думки.

Робота у великій групі (тобто з усім класом) - навчальний метод, коли вся група обговорює ідеї чи явища, що стосуються певної теми.

Намагаюся уникати «закритих» питань, на які можна однозначно відповісти «так» чи «ні», ставлю відкриті питання, що починаються з «як?», «чому?», заохочую учнів висловити свої думки, судження, почуття. Демонструю увагу до всіх, дякуючи кожному за запитання чи висновок.

На інтерактивних уроках залучаю учнів до визначення мети уроку, тобто очікуваних результатів. Важливо, щоб учень не тільки знав, розумів, чого він досяг, а й чого він хотів би досягти на наступному уроці. Необхідну інформацію для роботи на уроці учні можуть отримувати під час міні-лекції, роботи із роздатковим матеріалом, виконанні домашнього завдання.

Метою інтерактивної вправи є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку. Після того як учнів об'єдную в групи, проводжу інструктування – розповідаю про мету вправи, чітко даю завдання, вказую час на виконання завдань та запитую, чи все зрозуміло. Намагаюся надати дітям максимум можливостей для самостійної роботи: навчання в співпраці один з одним. В період презентації результатів вимагаю від учнів чіткої інформації.

Під час роботи в групах учні ведуть короткі записи чи складають таблиці. Учень пише для себе, щоб визначити, запам'ятати, пояснити, обміркувати інформацію або власні ідеї. Виклад думок на папері оцінюю. Кожен учень незалежно від рівня підготовки бере участь у розв'язанні колективної проблеми.

На уроці після вивчення нової теми пропоную учням скласти різноманітні завдання для іншої групи, а якщо трапляється так, що суперники не можуть відповісти – відповідають самі. Можна запропонувати учням завдання творчого характеру, наприклад скласти кросворд з теми. Інтерактивні методи навчання дають можливість активізувати мислення учнів, залучати учнів до плідної бесіди, мотивувати навчання, показувати різні точки зору, допомагає ставити свої запитання та формувати власну думку.

Впровадження інтерактивних методів у практику роботи, разом з тим, пов'язане з певними труднощами і проблемами. Насамперед, найчастіше доводиться стикатися з обмеженістю інформації, яку доводиться додатково готувати до уроку, недосконалістю підручників, і, часто, з байдужістю учнів до вирішення проблем, які стоять на уроці. Основним недоліком групової роботи є різний рівень знань і можливостей учнів, що, в кінцевому результаті, впливає на результативність роботи всієї групи і створює психологічну напругу.

Таким чином, використання інтерактивних технологій на уроках математики дає можливість збагачувати світоглядну і моральну основу суджень як окремої особливості, так і громадської думки учнівського колективу. За допомогою подібних інтерактивних вправ можна глибше осмислювати актуальні явища громадського, культурного, міжнародного життя, навчитися поважати власну думку, зрозуміти, що не завжди те, що висловлює більшість, є істиною.

Література

1. Інформаційно-методичний журнал «Школа» 2, № 6, червень 2006 р. – 86 с.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: Методичний посібник. / Авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – 2004. – 156 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: Методичний посібник. / Авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – 2007. – 162 с.
4. Науково-методичний журнал «Математика», № 30, жовтень 2007 р. – 126 с.
5. Науково-методичний журнал «Математика», № 13-14, травень 2007 р. – 132 с.
6. Васютинський В. Психологія влади в інтерактивному дискурсі // «І». - 2003. – № 30. - С. 62-71
7. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька // Дивослово. - 2005. - № 2. - С. 5-19
8. Вольфовська Т. Визначення рівня сформованості інтерактивних умінь особистості на етапах соціалізації / Т. Вольфовська // Педагогіка і психологія. - 2003. - № 3-4. - С. 141-148.
9. Вольфовська Т. Становлення інтерактивних умінь як психологічна проблема інтеграції особистості в суспільне життя / Т. Вольфовська // Педагогіка і психологія. - 2002. - № 4. – С. 136-140.

*Іськова Лілія
аспірантка Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюминського
Науковий керівник: д.п.н., проф. Мозгальова Н.Г.*

ВОКАЛЬНО-АРТИСТИЧНІ УМІННЯ ЯК СКЛАДОВА ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічному коледжі вимагає формування низки різноманітних умінь, серед яких першочергового значення набувають вокально-артистичні уміння. Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних досліджень, в яких прямо чи опосередковано розглядається дане питання.

Так, таємниці вокального мовлення висвітлено В.Морозовим, психолого-педагогічні основи вокально-виконавської творчості розкриваються Н.Гребенюк, питання охорони співацького голосу досліджувались Д.Люшем, методика розвитку вокально-технічних умінь та умінь виразного виконання представлена в роботах О. Благовідової та О.Мишуга.

Мета статті – висвітлити значущість вокально-артистичних умінь як складової виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Формування вокально-артистичних умінь студентів педагогічного коледжу є важливою педагогічною проблемою, адже вони є суттєвою характеристикою професійної придатності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також важливою складовою його виконавської майстерності.

Формування виконавської майстерності здійснюється поступово, передбачає мобілізацію творчого потенціалу студента, використання музично-теоретичних знань та свідомий розвиток вокально-артистичних умінь. Тому, важливим завданням педагога у класі вокалу є навчити студента з найбільшою яскравістю і в досконалій виконавській формі передавати сутність вокального твору, створювати багаті, правдиві образи, які найповніше відповідають задумам автора. З цього приводу, В.Морозов висловлює думку про те, що спів не можна розподіляти на технічну і виконавську частини, його необхідно розглядати як загальний процес – «мистецтво співу» [4].

На необхідності єдності формуванні вокально-технічного та художньо-виконавського комплексу вокально-артистичних умінь наголошує Д.Люш: «Художньо-виконавська майстерність – кінцева мета навчання співу, але вона може бути досягнутою лише на основі високої вокальної техніки» [3, с. 23]. Розкриваючи питання художнього виконання вокальних творів, І.Колодуб зазначає, що «емоції, настрої, виражені інтонаційно, є носіями змісту музики і завдяки їм світ ідей отримує образну форму».

Науковці відзначають, що спів – це продовжена мова і майбутньому вчителю музичного мистецтва слід опанувати цим умінням, говорити вокально правильно не тільки на сцені, а й у житті. Від правильності вимови образно-дійового емоційного слова залежить барвистість та інтонаційна виразність співацького звуку.

Маючи власний тембр голосу, студенти повинні свідомо керувати ним, надаючи більшої виразності, яскравих емоційних відтінків відповідно до змісту твору: радості, горя, ніжності, суму тощо. Важливим засобом

передачі внутрішнього емоційного стану, художнього образу, що доповнює художню виразність є міміка. Володіння нею сприяє яскравому та переконливому виконанню, що особливо важливо у роботі з дітьми.

Відомим у музично-педагогічному середовищі є такий факт: якимось у розмові з акторами Великого театру К. Станіславський сказав: “Добре вимовлене слово – вже музика, добре проспівана фраза – вже мова”. Тобто, не тільки драматичному артистові необхідно володіти кантиленною мелодією мови, чіткою артикуляцією, певною конфігурацією рота, тобто керувати його зовнішнім малюнком зумовленим вимовою різних голосних, а й майбутньому вчителю необхідно оволодівати цими якостями [5].

Величезне значення мають також висловлення з цього приводу О. Варламова, О.Даргомижського, М.Мусоргського, Ф.Шаляпіна, творчість яких зробила великий вплив на подальший розвиток вокальної педагогіки.

«Учень, – писав О.Варламов, – протягом усього часу свого навчання мусить старанно зважати на правила вимови, яка становить істотну частину співу... Правильна вимова ноти і складу надає співу більше ясності й сили, аніж будь-які зусилля». М.Мусоргський, в свою чергу, зауважував, що, вслухаючись в людську мову, він відчув її музику і спробував втілити мову-мотив в мелодію, яку хотів би назвати осмисленою, виправданою мелодією. Великий співак Ф.Шаляпін стверджував, що співати потрібно так само просто, як говорити. До речі, в основі його творчості була не чиста вокалізація, а емоційно-виразне інтонування слова, що й принесло йому всесвітню славу.

З цими принципами в галузі вокального мистецтва безпосередньо перегукується й науково-обґрунтована система виховання співаків, створена видатним українським співаком і педагогом, професором Олександром Пилиповичем Мишугою.

Варто зазначити, що О.Мишуга, як і М.Глінка, був глибоко розчарований в італійській вокальній методиці. Не знаходячи в ній усвідомлених принципів виховання голосу, він відмовляється від суб'єктивних емпіричних прийомів і стає на шлях серйозної науково-дослідної роботи, яка приводить його до розкриття об'єктивних законів художнього звукоутворення і слововимови. Відомому положенню італійської вокальної школи: «Для того, щоб співати, потрібен голос, голос і голос», Олександр Мишуга протиставляє своє твердження: «Для того, щоб співати, потрібен розум, палке серце, залізна воля і аж потім голос».

У своїх лекціях в Музично-драматичній школі Миколи Лисенка у Києві Олександр Мишуга наголошував, що завданням науки співу має

бути не лише розвиток голосу як фізичного матеріалу, який впливає на слух своєю силою і красою, викликаючи певні емоційні враження, а й розвиток його гнучкості та рухливості як засобу для виразної вимови слова. Спів без слів мертвий, слово – це кристалізований прояв думок і почуттів. О.Мишуга вважав, що спів і вокальна техніка не є самоціллю, а лише засобом для розкриття ідейно-художнього змісту виконуваного твору.

Перегукуються з міркуваннями О.Мишуги й думки М.Мусоргського, який зауважував, що вслухаючись в людську мову, він відчув її музику і спробував втілити мову-мотив в мелодію, яку хотів би назвати осмисленою, виправданою мелодією. Вимова слів має бути завжди чіткою, динамічною, а головне – осмисленою, близькою (у високій позиції) і темброво високоякісною. Разом з тим, необхідно пам'ятати, що звичайна розмовна мова формується безконтрольно, часто при глибокій вимові голосних і приголосних.

Вокальні педагоги, що працюють у мізично-педагогічній галузі наголошують, що уміти правильно з позицій вокальної педагогіки розмовляти (на обпертому диханні і в позиції звука) у повсякденному житті для майбутнього вчителя не менш важливо, ніж уміти правильно дихати й особливо видихати. Вокально правильна мова сприяє художньому звучанню співацького голосу, тоді як звичайна розмовна мова, здебільшого неправильна, заважає цьому, бо йде врозрід з вимогами вокально-художнього звука. Отже, розвиток сценічної мови необхідно починати паралельно з роботою над технікою побудови вокально-художнього звука і технікою співування голосних, приголосних та їх сполучень.

Аналіз наукових праць дозволи дійти висновку, що основу виконавської майстерності майбутнього вчителя музики складають вокально-артистичні вміння до яких відносять:

- вокально-технічні вміння;
- виконавсько-мовленнєві (техніка і логіка мовлення, інтонаційна виразність);
- емоційно-образні (творче бачення, уява, фантазія, емоційна пам'ять);
- зовнішньо-виразні, тобто кінетичні (міміка, жести, пластика рухів);
- комунікативні (контакт з аудиторією і управління нею);
- саморегуляційні (створення емоційного настрою, творчої атмосфери, управління і контроль власним емоційно-вольовим станом).

Узагальнюючи висвітлене вище зазначимо, що високий рівень виконавської майстерності майбутнього вчителя передбачає розвиненні

вокально-артистичні уміння, здатність творчого осмислення авторського тексту та його реалізація в процесі концертної діяльності.

Література

1. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: [монографія] // Н. Є. Гребенюк. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – 269 с.
2. Вопросы театральной педагогики : сб. статей / под ред. Ю. С. Калашникова и др. – М. : ВТО, 1979. – 240 с.
3. Люш Д.В. Развитие і охорона співацького голосу / Д.В. Люш. – К.: Муз. Україна, 1988. – 138 с.
4. Морозов В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1967. – 204 с.
5. Станиславский К. С. Мое гражданское служение России. Воспоминания. Статьи. Очерки. Речи. Беседы. Из записных книжек / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1990. – 656 с.

Калякіна Анастасія

студентка групи ММЗ ФДПОіМ

Вінницького державного педагогічного

університету імені М.Коцюбинського

Науковий керівник: д.п.н., проф. Мозгальова Н.Г.

ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЗДАТНОСТІ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна освітня парадигма спрямована на становлення особистості з високим інтелектуальним потенціалом, здатної вчитися і працювати в умовах постійного розширення інформаційного простору, що значною мірою залежить від того, чи вміють школярі самостійно знаходити, переосмислювати, об'єктивно оцінювати та практично застосовувати нову інформацію. Державна національна програма «Освіта «Україна ХХІ століття», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, закони «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства», концепції розвитку загальної середньої освіти та національного виховання в Україні орієнтують до необхідності розвитку творчих учнів, здатних до пошуку, самостійних дій, саморозвитку та творчої самореалізації. Як зазначено в Концепції розвитку загальної середньої освіти: «Освіта ХХІ століття – це освіта для людини, її стрижень – розвивальна, культурологічна домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити,

опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [1]. Завдання сучасних мистецьких закладів освіти – виховання у школярів здатності до самостійної навчальної діяльності, самостійного здобуття знань, самореалізації. Різні аспекти даного питання розглядалися в працях В.Дрозіної, М.Гарунова, В.Орловського, П.Підкасистого, О.Савченко та ін..

Мета статті – висвітлення різних аспектів самостійної навчальної діяльності школярів.

Основні положення теорії і практики організації самостійної навчальної діяльності школярів містяться у дослідженнях І.Левіної, В.Орловського, П.Підкасистого, О.Савченко, Л.Ткаченка та інших. Науковцями доведено, що самостійна робота школяра відіграє велику роль у формуванні і розвитку навчальних умінь, вихованні пізнавального інтересу, вміння працювати в команді; у ній виявляється індивідуальність кожного учня, вона активно сприяє засвоєнню глибоких і міцних знань. Саме самостійна навчальна діяльність виробляє високу культуру розумової праці, яка передбачає прагнення зрозуміти суть питання. У процесі такої праці найбільш повно виявляються індивідуальні здібності школярів, їх нахили та інтереси, які сприяють розвитку вміння аналізувати факти та явища, вчати самостійно мислити, створювати власну думку, погляди, уявлення, мати свою позицію.

Самостійну роботу часто трактують як прагнення до набуття вмінь і навичок самоосвіти. З іншої точки зору, самостійна робота – засіб досягнення конкретної мети, а вчитель – організатор учнівської діяльності для досягнення поставленої мети.

Провідний дослідник педагогічної галузі П.Підкасистий у своїй роботі «Самостійна пізнавальна діяльність школярів у навчанні» підкреслює, що «самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати скоріше як засіб залучення учнів у самостійну пізнавальну діяльність, засіб її логічної і психологічної організації» [3, с.26].

Отже, самостійна робота – це такий засіб навчання, який:

- у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та завданням;
- формує в учнів на кожному етапі їх руху від незнання до знань необхідний обсяг та рівень знань, навичок і умінь для розв'язання відповідного класу пізнавальних завдань, поступового просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;

- сприяє виробленню в учнів психологічної готовності до самостійного систематичного поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці наукової та суспільної інформації;

- є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю учня в процесі навчання.

Отже, одним з найдоступніших і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності уроку, активізації пізнавальної діяльності учнів на занятті є відповідна організація самостійної навчальної роботи. Вона займає особливе місце в структурі сучасного уроку, тому що учень усвідомлено набуває знань тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Дослідження вчених-педагогів та психологів дозволяють встановити чотири рівні самостійної продуктивної діяльності учнів:

1. Копіюючі дії учнів за заданим зразком. Ідентифікація об'єктів та явищ, їх розпізнавання шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні здійснюється підготовка учнів до самостійної діяльності.

2. Репродуктивна діяльність, пов'язана з відтворенням інформації про різні властивості навчального об'єкта. На цьому рівні вже починається узагальнення прийомів та методів пізнавальної діяльності.

3. Продуктивна діяльність самостійного застосування набутих знань для вирішення завдань, які виходять за межі відомого зразка і потребує здатності до індуктивних та дедуктивних висновків.

4. Самостійна діяльність, що виявляється в переносі знань при вирішенні завдань в істотно нових ситуаціях, складанні нових програм прийняття рішень, виробленні гіпотетичного аналогового мислення. Завдання вчителя – довести якомога більше дітей до четвертого рівня самостійності, щоб сформувати самостійність як рису характеру учня [2, с.7].

О.Савченко підкреслює, щоб працювати самостійно, учень повинен уміти: організувати свою роботу; здійснювати її як найекономніше й раціональніше; перевіряти якість зробленого. За цим коротким визначенням стоїть величезна кількість умінь і навичок організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних, що їх має набути школяр. Уміння й навички, які сприяють формуванню повноцінної навчальної діяльності школярів, мають міжпредметне використання. Щоб учні опанували їх, потрібна тривала копітка праця вчителя, вдумливе врахування ним можливостей кожної навчальної теми. Так, звичка до зовнішнього порядку дисциплінує учня, формує зосередженість, довільну увагу. Якість будь-якої роботи значно

підвищується, коли учень чітко усвідомить її мету. (З чого треба почати роботу? Які засоби, матеріали для цього потрібні? Чи можна передбачити результат? Як себе перевірити?) [4, с.56]

Самостійна робота на уроці – органічна частина навчального процесу, тому методика її проведення визначається специфічними особливостями кожного предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів. Щоб самостійна робота на уроці була ефективною, слід чітко уявляти її залежність від ряду дидактичних умов. Л.Ткаченко вказує, що плануючи самостійну роботу, вчитель має: визначити її місце в структурі уроку;

- знати вимоги до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом;
 - передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи у різних групах дітей;
 - правильно визначити зміст і обсяг завдань; форму їх подачі; тривалість самостійної роботи;
 - дібрати потрібний дидактичний матеріал;
- знайти раціональний спосіб перевірки роботи. [5, с. 13–15]

Підсумовуючи сказане зазначимо, що у нашому дослідженні під самостійною навчальною діяльністю ми розуміємо будь-яку, організовану вчителем, активну діяльність учнів, спрямовану на виконання визначеної дидактичної мети в спеціально відведений для цього час. Вона включає пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь і навичок, узагальнення та систематизацію знань.

Література

1. Концепції розвитку загальної середньої освіти: електронний ресурс Режим доступу:https://docs.google.com/document/d/1wbEqmpKCz3X5FmlyX0QdXIOF-a_xMhzSAE3734zSt64/edit
2. Левина И. И. Опытнo-экспериментальная разработка методики самостоятельной работы учащихся на уроке при изучении педагогических дисциплин : автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1971. – 36 с.
3. Підкасистий П. І. Самостійна діяльність учнів у навчанні: Єдність і особливості оволодіння учнями знаннями і методами самостійної пізнавальної діяльності: Учеб. посібник / П.І. Підкасистий, В.І. Коротяєв. – М. : Изд-во МГПИ, 1978. – 237с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. / О.Я.Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 256 с.
5. Ткаченко Л. Впровадження принципу індивідуалізації в навчально-виховному процесі початкової школи. // Початкова школа. / Л.Ткаченко. – 2003. – № 11. – С. 13–15

*Ковальчук Світлана,
магістрантка ФДПОіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюминського
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Кім Г.Г.*

ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛЮБОВІ ДО РІДНОГО КРАЮ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ У НИХ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ

Розбудова незалежної Української держави потребує адекватного виховання. Однак справжня школа, істинне виховання не можуть відбутися без опори на національне коріння, вітчизняну культуру й історію. Наші предки залишили нам у спадок прекрасні рядки народної творчості, фольклору, багатющі, сповнені знань і доброти, звичаї, традиції, обряди. Лише використовуючи у навчально-виховному процесі живлющі джерела історичного досвіду, можна прищепити дітям любов до Батьківщини, рідного краю, високу духовність.

Виховання починається із засвоєння дітьми духовних надбань рідного народу. Саме на такий підхід до національної виховної системи орієнтує нас великий педагог К.Д.Ушинський, коли у своїй відомій праці «Про народність у громадському вихованні» пише: «Загальної системи народного виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й у теорії. У кожного народу своя особлива національна система виховання» [3, с. 102]. В сім'ї, дитячому садку, школі діти оволодівають культурою свого народу, пізнають його самобутнє національне обличчя, залучаються до практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв, обрядів. Саме народно-педагогічна мудрість допомагає долати кризові явища в культурно-освітній галузі, відродити духовне життя, національну свідомість.

Одним із найважливіших аспектів формування національної свідомості, духовної культури є виховання в дітей, починаючи з дошкільного віку, любові до рідного краю, своєї Вітчизни. Батьківщина, що зветься Україною, у свідомості дітей уособлює рідну землю, рідний дім, солов'їну українську мову, невмирущу пісню, вербу та червону калину тощо. Чуття Батьківщини складається з чуття рідної природи та любові до неї і з чуття рідного народу й любові до нього.

Формуючи в дітей це складне почуття, доречно звернутись до спадщини видатного українського педагога В.О. Сухомлинського, який змістовно окреслив суттєві ознаки системи виховання в дитинстві

чуття Батьківщини, включивши до неї сім'ю, рідну мову і рідну природу. У працях «Моральні заповіді дитинства і юності», «Листи до сина», «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «Батьківська педагогіка» та багатьох інших він показує прекрасні зразки використання народних виховних засобів у сучасній освітньо-виховній практиці.

Основою громадсько-політичного життя суспільства, духовного розвитку дітей є сім'я. Саме в сім'ї люди з покоління в покоління культивували національну мову і національні традиції. Саме сімейне виховання є першоджерелом любові до свого народу, до своєї землі, рідної мови, Батьківщини, є основою етнічної генної пам'яті поколінь. Саме сімейне виховання допомогло українському народу вистояти майже тисячу літ у боротьбі з різними поневолювачами, починаючи від Золотої орди і закінчуючи Російською імперією старого і нового зразка, які хотіли асимілювати і пригнобити народ України.

Вчений-етнопедагог В.О.Сухомлинський зазначає, що в сім'ї дитина засвоює народні погляди на життя, народні традиції. Сім'я входить у життя дитини з першою дитячою казкою, що привчає її любити правду, ненавидіти обман і насильство. Саме любов до рідної матері, батька, до сім'ї і є тією моральною, емоційно-естетичною азбукою виховання національної духовності і культури.

Безцінним духовним багатством, в якому народ живе і передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, традиції і культуру, є рідна мова. В умовах сьогодення, коли не змовкають заклики до двомовності, особливо переконливими є слова патріота України Василя Сухомлинського, який порівнював наявність у людини двох рідних мов з тим, що одну дитину народжують дві матері. Усією своєю теоретичною і практичною творчістю учений довів, що оволодіваючи рідною мовою, дитина пізнає свій народ, його характер, його матеріальну та духовну культуру, його історію та думки, його почуття та прагнення; що саме рідна мова допомагає дитині пізнати і полюбити рідну природу своєї Батьківщини. Щоб рідне слово стало духовним багатством, вчений-педагог закликає донести до свідомості і серця юних вихованців найтонші відтінки барв, пахощів слова. Він пропонує найрізноманітніші форми роботи – від обов'язкових «подорожей до джерел рідного слова (подорожі в природу)» до різноманітної дитячої творчості засобами слова. В цей час у дитини переважає образне мислення і кожне нове слово має зв'язуватися з конкретним образом, уявленням, почуттям, яке

воно передає. Саме засвоюючи слово через образ, свідомість дитини оживляє ті картини, уявлення, почуття, які вклав у нього народ, саме в такі хвилини дитина відчуває його аромат, пахощі, силу. Педагог глибоко переконаний, що коли в дитячі роки чуття слова не ввійде у відкрите чисте серце, то вже у підлітковому віці зробити це неможливо.

Одним із першоджерел національної самосвідомості, патріотичних почуттів є рідна природа. Тому досвідчений педагог Василь Сухомлинський закликає одушевити у свідомості дітей картини природи, які вони спостерігають щодня і з якими звикаються як з повітрям. Адже саме з природою людина пов'язує ідеї, думки, переживання, щастя і горе, любов до свого народу – до його минулого і сучасного. Щоб у серце дитини назавжди увійшли глибокі почуття любові до навколишнього середовища, необхідно виховувати почуття краси природи в різні пори року через рідну мову, яка допомагає дитині краще пізнати навколишній світ, а природа у свою чергу, повинна відкривати у серці дитини захоплення красою рідної мови. Кожна людина завжди пам'ятає те місце, де вона народилася, те дерево, що росло біля її будинку, колисковий спів матері і щебет пташок, мерехтіння зірок на синьому небі і ласкаві промені сонця, і всі ці образи будуть наповнювати на її життєвому шляху конкретними картинами і уявленнями і святе слово Вітчизна.

З раннього дитинства, наголошує практик-педагог Василь Сухомлинський, необхідно виховувати почуття любові до Батьківщини. Для формування цього могутнього почуття необхідно показати дитині велич і могутність, простори і багатства рідної землі Батьківщини. «Пізнання розумом і серцем» називав Сухомлинський свої уявні подорожі з дітьми по карті Вітчизни з обов'язковим показом малюнків та діафільмів, коли перед дитиною розкриваються образи-уявлення різноманітної природи рідного краю і трудові та культурні досягнення свого народу. І це закономірно, бо в житті кожного найменшого куточка нашої держави, як у дзеркалі, відбивається минуле і сучасне нашої Батьківщини. Тому дитині необхідно розкрити чуття Батьківщини передусім на образах рідного села чи міста, рідної природи; на тих образах, які дитина бачить своїми очима, потрібно показати їй минуле і сучасне того середовища, що оточує дитину, показати героїчну працю людей та їх роздуми про долю Батьківщини. Тоді вона усвідомить себе як часточку великого народу.

Під впливом художніх творів, розповідей, з власного життєвого досвіду у дитини виробляються емоційні моральні уявлення про добро і зло, втілені в яскраві образи. Але щоб образи героїчних вчинків назавжди закарбувалися в серці, щоб вони стали сильними почуттями, необхідно, щоб усе, про що дізнається дитина, що бачить і чує, зосереджувалося у відкритому дитячому серці, спонукало духовні сили на активну діяльність. Патріотичні почуття ствердяться в юному серці і стануть дорогими і рідними тільки тоді, коли дитина, перебуваючи в стані емоційного благородного сплеску почуттів, докладатиме часточку своїх сил, своєї праці, своєї душі до творення і зміцнення того, що в сукупності своїй і називається Батьківщиною.

У процесі експериментальної роботи на базі Уладівського ДНЗ Калинівського р-ну Вінницької області ми знайомили дітей із своїм рідним селом Уладівка, його назвою, вулицями, символікою, історичними місцями, визначними пам'ятками тощо. Діти мали нагоду більше дізнатись про рослинний і тваринний світ своєї малої вітчизни, зокрема про ті його екземпляри, які занесено до «Червоної Книги» України. Відбувалось також ознайомлення з великими та малими річками міста, з рослинним та тваринним світом річок.

З метою глибшого пізнання найближчого природнього середовища на території дитячого садка створено екологічну стежину, на станціях якої визначено окремі об'єкти, які використовуються у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності.

Діти разом з вихователем давали порівняльну характеристику села і міста, праці людей у місті та сільській місцевості, брали участь в уявній подорожі у світ професій, зустрічались з людьми різних професій.

Особливу зацікавленість у дітей викликають народні звичаї і традиції, насамперед безпосередня участь малят у колядках, щедрівках тощо. Така робота потужно сприяє плеканню у дітей любові до рідного краю, формуванню у них засад національної самосвідомості, патріотичних почуттів.

Системна і цілеспрямована робота у дошкільному закладі проводиться і з метою удосконалення підготовки вихователів до національно-патріотичного виховання дітей. Так, на засіданнях педагогічної ради змістовно розглядалися питання «Педагогічна сутність народних звичаїв і традицій» (січень 2015 р.), «Формування духовної культури дошкільників засобами української етнокультури» (листопад 2015 р.); «Використання фольклору в роботі з дітьми дошкільного віку» (квітень

2016 р.); «Майстри народної творчості та художні ремесла Калинівщини» (листопад 2016 р.).

Підвищенню професійної майстерності вихователів сприяють підготовка та колективні перегляди занять та заходів народознавчого характеру. Особливо плідними виявились колективні перегляди занять «Місця, де вродились ми, – завжди святі», «Українська мова співуча, солов'їна; звичаї, традиції й Омелькова родина», «Любій малечі про гончарні речі».

Сприяли підготовці вихователів до використання народно-педагогічної культури у роботі з дітьми, зокрема до виховання у них любові до рідного краю, семінари-практикуми: «Обрядовий фольклор, його виховні аспекти»; «Ознайомлення з декоративно-прикладним мистецтвом рідного краю»; «Давні ремесла рідного народу».

Важливою запорукою формування у дітей любові до рідного краю є скоординована робота у цьому напрямку дитячої установи та сім'ї. Загалом колектив батьків є одностайними з педагогічним колективом Уладівського ДНЗ Калинівського р-ну. Батьки схвально відгукуються на творчі починання вихователів, проявляють зацікавленість, прагнення допомогти, беруть безпосередню активну участь у підготовці та проведенні заходів. Батьки в умовах сім'ї знайомлять дітей з народними звичаями та традиціями, розвивають інтерес до історії рідного краю. Проведена робота дала змогу виявити, що більшість батьків (60%) знають свій родовід, 30% – ознайомлені з ним частково, 10% не надають цьому значення. Більше третини сімей навіть мають підстави вважати, що в їхньому роду були козаки. Анкетування батьків виявило, що в більшості сімей (80%) є український одяг, дехто з батьків (5%) володіє народними ремеслами, що, як показує практика, передається у спадок і дітям.

Отже, формування у дітей дошкільного віку любові до рідного краю – важлива запорука формування національно – свідомого громадянина України. Суспільство зобов'язане повсякчас дбати, щоб змалку в дитини формувати національну свідомість, гордість за свій народ, відчуття приналежності до нього, палку любов до Батьківщини.

Література

1. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка /В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський// Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 5-279.
3. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д.Ушинський // Вибр.твори: У 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 43-120.

*Козоріз Любов
студентка 5 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к. п. н., доц. Лаппо В.В.*

ШЛЯХИ ЗАЛУЧЕННЯ КАЛЕНДАРНИХ ТРАДИЦІЙ У ПРОЦЕС ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Реалії вітчизняної сьогодення засвідчили, що без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності – віддати життя за її свободу й незалежність, людина не може бути громадянином. Як синтетична якість патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства.

Основні характеристики патріотизму розглядалися в працях учених, філософів у контексті становлення громадянськості. Різноманітні підходи до його визначення не мають суттєвих відмінностей та зводяться до розуміння патріотизму як соціального почуття, яке поєднує в собі любов до Вітчизни, гордість за свій народ, бажання захищати інтереси своєї країни тощо.

Традиційно поняття «патріотизм» розглядається як «одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури; виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів» [1, с. 249].

Сучасні вчені-педагоги також досліджують поняття “патріотизм”, “патріотичне виховання”. Дослідження проблеми патріотичного виховання ґрунтується на фундаментальних працях І. Беха, О. Вишневського, П. Кононенко, В. Майбороди, М. Стельмаховича, Т. Усатенко та ін.

Патріотичні почуття закладаються в дитинстві. Людина протягом життя, знаходячись у певному оточенні, поступово звикає до природи, культури своєї країни, до побуту свого народу. Саме тому основою виховання патріотизму мають стати почуття любові до своєї країни, до свого народу.

Як зазначають психологи І. Бех, М. Боришевський, Д. Ельконін, І. Кон) у старшому дошкільному віці з’являються новоутворення, які свідчать про можливість і необхідність спеціальної роботи з

патріотичного виховання дітей. До них, в першу чергу, належить формування у дошкільників моральних почуттів на основі збагачення змісту, зростання усвідомленості, глибини та стійкості емоційних переживань.

До змісту патріотичного виховання неодмінно долучається образ власного дому, найближчого оточення в дошкільному навчальному закладі, у дворі, знання про країну, її природу, символи, традиції, народне мистецтво, свята тощо. Особливої увагу вона надає домінуванню емоційного компонента у формуванні патріотичних почуттів дітей дошкільного віку.

Аналіз джерельної бази дозволив виокремити основні напрямки виховання патріотизму:

1. Надання знань про сім'ю, родину, рід і родовід; історію рідного краю; явища суспільного життя; традиції та культуру свого народу; історію держави, державні символи.
2. Розвиток патріотичних почуттів на основі отриманих знань.
3. Формування практичних умінь та навичок, необхідних для патріотично спрямованої діяльності.

Патріотичні почуття дітей дошкільного віку базуються на їх інтересі та позитивному ставленні до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним з ними. Важливе значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має приклад дорослих.

У контексті означеної проблеми природно виникає потреба виявити спроможність дитини старшого дошкільного віку до опанування культурними надбаннями й визначити елементи етнокультури, які варто використовувати як засіб патріотичного виховання.

М. Стельмахович пропагує ідею народознавчої освіти зростаючого покоління та наголошує на дотриманні принципу регіонального підходу. Свої переконання педагог доводив на прикладі календарної обрядовості, зазначаючи, що у народному календарі, наприклад, чільне місце посідають традиційні свята праці. У різних регіонах вони різні. Як приклад він порівнював степову Україну (свята першої скиби чи першого снопа) та а Прикарпаття (проводі вівчарів з отарами на полонини чи їх повернення в господарства) [2, с. 104].

Залучення дітей старшого дошкільного віку до національних традицій та звичаїв, підготовки і відзначання свят народного календаря пробуджує у них любов до рідної землі, повагу до людей праці, формує

вміння плідно працювати, шанувати історію, збагачувати культуру свого народу. Участь старших дошкільників у святах народного календаря сприятиме тому, що вони глибше відчуватимуть нерозривність з рідною природою, намагатимуться власною працею примножувати багатства рідного краю, прагнутимуть зберігати та розвивати трудові та святкові традиції.

Календарні традиції охоплюють систему свят, певних урочистих подій, дат, що відзначаються в певній послідовності впродовж року і супроводжуються численними звичаями й обрядами, що адекватно відтворюють сутність, зміст, характер подій та явищ в трудовій діяльності, побуті, природі. Обрядово-звичаєвий комплекс етноспільноти вповні відображено в календарному циклі. Позаяк календарний поступ означений обрядовою символікою, за допомогою якої народ виявляє свій особливий світогляд – життєві прагнення, релігійні, етичні та естетичні погляди й переконання.

При залученні традицій, звичаїв і обрядів у освітній процес сучасного ДНЗ необхідно керуватись наступними критеріями:

- традиції (в повному їх різноманітті) існують у загальноукраїнському контексті, відтак звичаї й обряди, що їх утворюють, концентрують етнорегіональну самобутність;
- дітям важко сприймати традицію у всій її багатогранності, тому ознайомлення з традиціями в шкільному віці відбувається на рівні звичаїв і обрядів;
- з-поміж значної кількості звичаїв і обрядів добираються такі, що виконувались на честь дітей, або ж при активному їх залученні.

Оскільки заняття з народознавства проводяться систематично у всіх дошкільних групах (починаючи з четвертого року життя) вихователь має можливість сформувавши у дітей конкретні, чіткі і доступні за змістом уявлення про ту чи іншу подію, що є основою свята або дозвілля. На заняттях вихователь вчить дітей бачити і розуміти її важливість, історичні передумови виникнення та елемент сучасної інтерпретації, дає широкий діапазон варіантності події з урахуванням регіональних та етнічних особливостей краю, народу. Таку за змістом роботу вихователь планує здебільшого спільно з музичним керівником у старших вікових групах. Музичний супровід, ритмічно-хореографічні елементи як засоби мистецтва вчать дітей бачити красу, наприклад, веснянки як пісні, як хороводу, як гри, як сценічної дії, як театралізованого свята, яке має глибокі історичні корені і неповторний сучасний колорит і багатство.

Залученню дітей до участі в традиційних народних святах передують підготовча робота. Так, доцільним є засвоєння дітьми таких аспектів святкового дійства:

- в яку пору року свято відзначається;
- що символізує певний обряд чи звичай, який є складовою святкового комплексу;
- які атрибути зазвичай використовують при виконанні цих обрядів та звичаїв;
- у яких різновидах народної творчості відзеркалено символіку цього свята.

На особливу увагу заслуговують методичні видання та посібники для педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів. Прикладом може слугувати навчально-методичний посібник “Дивокрай” Л. Калуської. У ньому автором надано низку методичних рекомендацій вихователям, окреслено основні етапи народознавчої роботи, запропоновано тематику занять та їх орієнтовні моделі. Автор посібника наголошує на потребі ознайомлення не лише з загальноукраїнськими традиціями відзначення календарних і родинних свят, а й із обрядами та звичаями свого регіону. Також було взято до уваги програму виховання дітей дошкільного віку “Українське дошкілля”, де акцентується увага на створенні умов для розвитку дитячої особистості як творця себе, своєї родини, держави, світу.

Зауважимо, що розроблена програма може бути використана в роботі дошкільних закладів різних регіонів України за умови наповнення її змісту відповідним етнографічним матеріалом. Програма об’єднала відповідні тематичні блоки: «Стежинками рідного краю», «Мандрівка в минуле рідного краю», «Осінній день зиму годує», «Секрети бабусиної скрині», «Зимові дива», «Край майстрів», «Традиції моєї родини», «Квітневий край», «Без минулого немає майбутнього». До кожної теми блоку було розроблено тематику занять, дидактичні ігри, дібрано літературні твори тощо. Ознайомлення зі святами та обрядами відбувалося за програмою відповідно до народного календаря.

Залучення дітей до реалізації національних традицій, звичаїв і обрядів, зокрема, підготовки і відзначання дат, урочистостей, свят народного календаря пробуджує в них любов до рідної землі, повагу до людей праці, формує вміння творчо працювати, шанувати історію, збагачувати культуру свого народу.

Проведення комплексного заняття “Маленькі майстри” передбачало систематизацію знань про художню самобутність вишивки, кераміки, ткацтва, писанкарства; формування вміння зображувати нескладні

візерунки за мотивами рідного краю; заохочення до колективної співпраці у створенні декоративної композиції.

Залучення дітей із раннього дитинства до народного мистецтва, свят, обрядів, урочистостей народного календаря, до традицій рідного краю сприяє тому, що вони глибше відчуватимуть свою нерозривність із рідною природою, намагатимуться примножувати багатства своєї Батьківщини, зберігатимуть традиції, будуть з повагою ставитися до людей праці тощо.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко.– Вид. 2-е, допов. й випр.– Рівне : Волин. обереги, 2011.–519 с.
2. Калуська Л. В. Дивокрай : вибр. дидакт.-метод. матеріали для працівників дошк. закл.: [у 2 кн.] / Л. В. Калуська ; [голов. ред.: Б. Фенюк ; ред.: І. Дворницька]. – Т. : Мандрівець, 2006 – Кн. 1. – 2006. – 319 с.
3. Стельмахович М. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Т. 2. / М. Стельмахович ; [упоряд.: Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ковтун; відп. за вип. З. Болюк, Б. Остафійчук, І. Будзак, Р. Зуб'як ; за заг. ред. Л. Калуської]. – Коломия (Івано-Франківська обл.) : Вік, 2012. – 460 с.
4. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Либідь, 2011. – 800 с.

*Кучирин Мирослава
студентка 5 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.н., доц. Петрів О.П.*

СИНДРОМ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПЕДАГОГІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

«Спочатку треба пробудити душу в дитини, а потім шліфувати розум...!», – писав А. Сент-Екзюпері.

Саме такі завдання ставить кожен вчитель перед собою – пробудити в дитини душу. Декому вдається справитись із завданням, а декому й ні. Виховання естетичного підґрунтя особистості відкриває можливості для правильної освіти. І найкращий період розвитку – це приклад дорослих, з якими спілкуються учні.

Педагогові потрібно чимало мужності та сил, аби щоденно з посмішкою заходити до класу, обіймати поглядом усіх своїх неповторних

«чомучок» і дарувати їм любов та мудрість. Але мало хто з учителів витримують таке навантаження, що посприяло появі терміну «професійне вигорання», що є наслідком некерованого стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням в професійній діяльності, виникає при перевантаженні, відчутті гніву та депресіях.

Синдром “професійного вигорання” є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Це поняття характеризує психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.

Дослідження українських вчених дають підстави стверджувати, що синдром “професійного вигорання” має місце у більшості вчителів вітчизняних закладів середньої освіти, а також має свою специфіку вияву в цій професійній діяльності. Розвиток “професійного вигорання” у вчителів відбувається через другий компонент синдрому – “резистенцію” тобто, найбільш поширеними симптомами прояву синдрому у вчителів є: неадекватне вибіркоче емоційне реагування, редукція професійних обов’язків, розширення сфери економії емоцій.

Модель детермінант виникнення синдрому “професійного вигорання” у вчителів, складається з трьох основних груп факторів: 1) соціально-економічних; 2) соціально-психологічних; 3) індивідуально-психологічних [1].

Існують статистично значимі зв’язки між синдромом “професійного вигорання” у вчителів та індивідуально-психологічними факторами (такими, як: інтроверсія-екстраверсія, агресивність та психотизм) та між синдромом і соціально-психологічними факторами (такими, як: мотиви праці, бажання працювати у обраній організації чи сфері діяльності та ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі).

Можна стверджувати, що підвищення рівня підготовки вчителів до попередження та подолання синдрому “професійного вигорання” можна забезпечити в результаті використання спеціальної соціально-психологічної програми, спрямованої на оволодіння вчителями: а) знаннями, що розкривають зміст та структуру синдрому “професійного вигорання”; б) методами діагностики синдрому; в) засобами та прийомами профілактики та подолання синдрому.

Що робити, якщо ви розумієте, що вигорання вже відбулося та досягло глибоких стадій?

Пам’ятайте: необхідна спеціальна робота з відреагування травматичного досвіду і відродження почуттів. Не намагайтесь провести

цю роботу самі з собою – таку складну (та хворобливу) роботу можна виконати тільки разом з професійним психологом-консультантом. Справжня мужність полягає в тому, щоб визнати, що вам необхідна професійна допомога.

Спочатку йде важка робота, мета якої – «зняти панцир бездушності» та дозволити своїм відчуттям вийти назовні. Це не веде до втрати самоконтролю, але приглушення цих відчуттів може призвести до неврозів та фізичних проблем. При цьому важлива спеціальна робота з руйнівними «отруйними» відчуттями (зокрема, гнів, образа). Результатом цієї підготовчої роботи стає «розчищення» внутрішнього простору, що вивільняє місце для приходу нових, відроджених почуттів.

Наступний етап професійної роботи – перегляд ваших життєвих міфів, цілей і цінностей, своїх уявлень досебе самого, інших людей і до своєї роботи. Тут важливо прийняти і укріпити своє «Я», усвідомити цінність свого життя; прийняти відповідальність за своє життя і здоров'я і зайняти професійну позицію в роботі. І лише після цього крок за кроком змінюються стосунки з оточенням і способи взаємодії з ним.

Коли відбувається освоєння по-новому своєї професійної ролі і інших своїх життєвих ролей та моделей поведінки. Людина знаходить упевненість в своїх силах. А значить – вона вийшла з-під дії синдрому емоційного вигорання і готова успішно жити і працювати.

Література

1. Зайчикова Т.В. Детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Т.В. Зайчикова // Актуальні проблеми психології. Том І.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К: Міленіум. – 2003. – Ч.10. – С. 151–154.

2. Назарук Н.В. Методологічні аспекти дослідження феномену професійного «вигорання»: синдромологічний підхід / Назарук Н.В. // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2006. – С. 163 – 166.

3. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М., Зайчикової Т.В. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.

*Лесько Олександр
студент 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: ст. викл. Чепіль М.В.*

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАНЯТЬ З ПАУЕРЛІФТИНГУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

Розбудова національної системи освіти України активізувала педагогічні пошуки, зокрема пошуки оптимальної організації навчально-виховного процесу, який поєднує практичні дії: планування, педагогічний аналіз, коригування, збір інформації, аналітичне оцінювання інформації, контроль, стимулювання.

Істотна увага в педагогіці приділяється оздоровленню молоді засобами фізичної культури. Для досягнення оптимального рівня професійної готовності випускників вищих навчальних закладів слід інтегрувати в професійну підготовку систему фізичної активності і здоров'язберігаючих засобів, яка включає в себе набуття студентами спеціальних знань, умінь та навичок фізичної активності, підвищення рівня здоров'я, фізичної підготовленості, формування позитивної мотивації до занять спортом і здорового способу життя.

Фізичне виховання, що створює необхідні передумови здорового способу життя, традиційно й обґрунтовано вважається важливим чинником зміцнення здоров'я та підготовки молоді до активного життя і високопродуктивної педагогічної діяльності [2].

Педагогічний процес фізичного виховання у вищих навчальних закладах здійснюється у формах навчальних занять, виконанні індивідуальних завдань, самостійної роботи, практичної підготовки, контрольних заходів та у формі навчально-тренувальних занять на яких студенти оволодівають предметом «Фізична культура», роблячи його своїм надбанням. Це вимагає розробки нових галузевих стандартів вищої освіти, формування нової системи педагогічних умінь, є одним із ключових моментів оцінки якості професійної підготовки студентів [1]. Результати освіти – це очікувані й вимірювані конкретні досягнення випускників, які визначають, що здатний робити студент після завершення всієї або частини освітньої програми ВНЗ.

На думку провідних спеціалістів в галузі педагогіки, психології, фізіології, теорії і методики фізичного виховання, організація процесу

фізичного виховання студентів залежить від медико-біологічних, соціально-педагогічних та психофізичних компонентів, незалежних один від одного і таких, що містять складові, які здійснюють безпосередній вплив на студента сторін навчальних занять з пауерліфтингу, виробленням установки на під час всього періоду навчання у вищому закладі освіти і визначають вибір засобів, методів та форм фізичного виховання.

Мотиваційний компонент пов'язаний з усвідомленням ціннісних здоровий спосіб життя, що розвивається від позитивного ставлення до стійкої потреби навчальних занять з силового триборства [4].

Слід підкреслити, що формування мотивації до занять фізичною культурою та спортом можливо тільки за умови підвищення освіченості студентів у практичних питаннях застосування різних засобів і методів підтримання здоров'я, досягнення розуміння, що фізична культура є складовою частиною загальної культури сучасного фахівця [3].

Виділення мотиваційного компоненту в структурі формування особистості студентів вищих навчальних закладів у процесі занять з пауерліфтингу зумовлене тим, що мотивація забезпечує передумови для реалізації інших компонентів. Заняття студентами пауерліфтингом включає в себе сформованість спеціальних умінь і навичок, розвиток стратегічного мислення, творчий підхід до навчальних занять з цього виду спорту. Визначаючи даний компонент, ми орієнтувалися на ідеї, положення та висновки, що стосуються фізичного розвитку особистості. Особливо важливими для формування спеціальних умінь і навичок є спеціальні знання про способи пошуку, опрацювання, перетворення інформації; про форми, методи та засоби навчально-тренувальної діяльності.

Діяльнісний компонент включає досвід навчальних занять з пауерліфтингу, зафіксований у формі його результатів – спеціальних знань, досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій, умінні керувати педагогічними процесами для формування адекватного відношення до свого здоров'я, умінні проводити експрес-діагностику власного фізичного і психічного здоров'я, умінні визначати рівень фізичної та функціональної підготовленості (рівні здоров'я) і вмінні визначати оптимальний руховий режим.

Таким чином, загальний рівень розвитку спеціальних умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі занять з пауерліфтингу залежить від ступеня сформованості кожного з його компонентів і безпосередньо впливає на формування особистості студентів, що займаються даним видом спорту. Тому в навчально-тренувальній

діяльності потрібно використовувати такі методи, засоби, форми навчання, створювати умови, які б забезпечували формування всіх компонентів спеціальних умінь і навичок, впливаючи на мотиваційну, інтелектуальну, емоційну та рефлексивну сфери діяльності студентів.

Література

1. Герцик М. С. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт» : Навч. посібник / М. С. Герцик, О. М. Вацеба. – Х. : ОВС, 2004. – 176 с.
2. Гилев Г. А. Физическое воспитание в вузе : Учебное пособие / Г. А. Гилев. – М. : МГИУ, 2007. – 376 с.
3. Красуля А. В. Ценностные ориентации и отношение современных студентов к физической культуре и спорту / А. В. Красуля// Физ. воспитание студ. творч. спец. – 2002. – № 8.– С 12-15.
4. Стеценко А. І. Пауерліфтинг. Теорія і методика викладання: Навчальний посібник для студентів ВНЗ/ А.Стеценко// Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. – 460с.

Лі Лань
аспірантка Київського
національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова
Науковий керівник: д.п.н., проф. О.П.Щолокова

ПРИНЦИП КОНТЕКСТНОСТІ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ

Процес підготовки сучасного фахівця у вищій школі ставить перед студентами одне із провідних завдань – оволодіти сучасними знаннями і практичними навичками майбутньої професії, навчитися самостійно мислити, опрацьовувати і розв'язувати завдання, які будуть виникати у процесі професійної діяльності. Підготовка спеціалістів мистецького профілю в умовах зростання обсягу знань пред'являє більш жорсткі вимоги до навчальної і самостійної роботи студентів у контексті їх художньо-виконавського зростання. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання формування художнього сприйняття студентів мистецьких спеціальностей. Дане питання розроблялось в працях психологів (Г.Костюка, В.Медушевського, Є.Назайкинського, П.Якобсона та ін.), музикознавців (Б.Асафєва, С.Скребкова, В.Цукермана та ін.) та педагогів (В.Рева, О.Ростовський, О.Рудницька та ін.).

Мета статті полягає в обґрунтуванні принципу контекстності художнього сприйняття.

Враховуючи, що музика володіє сильним емоційним впливом, але обмежена в можливості зображати дійсність конкретно, як живопис або література, досить часто для її повноцінного сприйняття необхідні додаткові тлумачення, тобто вдало підібраний контекст. В зв'язку з цим вважаємо за доцільне обґрунтування принципу контекстності художнього сприйняття. В основу даного принципу покладено тезу про плідність комплексного впливу мистецтва на людину, що знаходить виявлення у переживаннях, емоційних відгуках, розумінні мови художніх образів, вмінні переводити їх на особистісний код.

В науковій літературі під контекстом розуміють смислові зв'язки, які дозволяють в процесі художнього сприйняття встановлювати смислову єдність внутрішнього змісту музики з її зовнішніми зв'язками [2, с. 511]. Вдало підібраний контекст наповнює сприйняття музики додатковими художніми смислами. Наприклад, музичні переживання зазвичай важко передати словами, проте їх дія може посилюватись за допомогою поетичної інтонації, сценічної дії, казки, пластичного руху, літературного сюжету, життєвої аналогії та ін.. Характер контексту варіюється в залежності від музичного змісту, образного бачення музики самим викладачем, загального рівня розвитку учнів.

В науковій літературі контексти поділяються на внутрішні і зовнішні. Перший визначається співвідношенням різних складових музичного тексту (засобів художньої виразності, форми, жанру, стилю та ін.), зовнішній – взаємозв'язком елементів безпосередньо з музикою не пов'язаних. На думку білоруського дослідника В.Рєви, в підготовці студентів мистецьких спеціальностей особливого значення набуває зовнішній, більш широкий по відношенню до музики контекст. Утворюючи духовну ауру, оточення контекстом вносить в художнє сприйняття особливе духовно-тілесне наповнення, без якого пізнання особистісних смислів в музиці стає неможливим. За свідченням вченого, значення контексту полягає не в зовнішніх поясненнях і описах музичного змісту, не в перекладі образів музики на мову спрощених аналогій, а у виділенні зо допомогою інших мистецтв художніх смислів, близьких життєвому досвіду людини. Глибокий емоційний відгук активізує діяльність свідомості, стає «пусковим механізмом» художнього сприйняття [3, с.124].

Розглядаючи види контексту в якості ситуативних факторів виховання культури художнього сприйняття, В.Рєва ранжирує їх за наступними типовими ознаками: інтонаційно-поетичний контекст – емоційно близький образному змісту музики; літературно-сюжетний

контекст – формує художні установки сприйняття музики; алітераційно-інструментальний контекст – пов'язаний із сприйняттям музики: аналізом звучання, окремих інтонацій, фразування, артикуляції, прийомів виконання; кінестичний контекст – підключає до процесу сприйняття реакції, положення та поставу людського тіла; психосоматичний контекст – включає соматичні і фізіологічні реакції людини; інтонаційно-пластичний контекст – охоплює до якого належать жести, пластика рук, міміка, пантоміміка, характерні рухи; хореографічний контекст – заснований на використанні танцювальних рухів; художньо-графічний контекст – використання репродукцій живопису, графіки, мовних інтонацій; історико-інформаційний контекст – знайомить слухача з історією створення музичних творів, соціальними та художніми особливостями епохи; естетичний контекст – встановлює критерій прекрасного в житті і в мистецтві; аксіологічний контекст – пов'язаний з ціннісними орієнтаціями слухача в мистецтві; жанрово-стильовий контекст - характеризує систему жанрів і засобів музичної виразності, притаманний творчості окремих композиторів і епохальних стилів; життєво-прикладний контекст – розкриває зв'язок музики з життям [3, с.126].

Враховування цих видів контексту в процесі художнього сприйняття є надзвичайно важливим, адже музичне мистецтво впливає на слухача через звукові уявлення, які можна зрозуміти тільки чуттєвими засобами. Впливаючи на людські почуття воно відтворює оточуючий світ у всьому багатстві і багатогранності. Для того, щоб потрапити в художній світ музичного мистецтва і необхідно використовувати різні види контексту.

Підсумовуючи сказане можемо констатувати, що впровадження принципу контекстності в процесі художнього сприйняття сприяє загалом художньої культури суспільства та вдосконаленню мистецького навчання.

Література

1. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Рус.яз., 1986. – 797 с.
3. Рева В. Культура музикального восприятия слушателя: принципы воспитания // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наукових праць / В.Рева. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип.21. –С.120-127.
4. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька / О.П. Рудницька. – Тернопіль, Навч.книга-Богдан, 2005. – 360 с.

*Луцишина Олена,
магістрантка ФДПОіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: к.ф.н., доц. Комарівська Н.О.*

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Державний стандарт початкової загальної освіти одним із найважливіших завдань висуває виховання гуманної, творчої, соціально активної особистості, здатної екологічно мислити, бережливо ставитися до природи, до людей, до самого себе [3, 40]. Сприяти реалізації цього завдання має, передусім, освітня галузь «Людина і світ». Разом з тим, загальновідомо, що у формуванні світогляду школярів, їхніх моральних якостей велику роль відіграє кожен навчальний предмет. Одним з основних стратегічних напрямків розвитку екологічної освіти й екологічного виховання є формування поколінь з новою екологічною культурою на принципах гуманізму та міждисциплінарної інтеграції.

Виняткова роль у формуванні екологічної культури й свідомості молодших школярів відводиться урокам рідної мови, адже мова, слово є засобом не тільки національної освіти й виховання, вони здатні чинити позитивний виховний вплив на формування цілого морального світу кожної окремої особистості, особливо дитячої.

Основна мета вивчення української мови в початковій школі полягає у формуванні національно свідомих, всебічно розвинених, високоморальних, грамотних, духовно багатих особистостей, які досконало володіють рідною мовою як інструментом спілкування, мислення, самовираження й пізнання світу. Відповідно до цієї мети перед учителем стоять не тільки завдання розкрити й удосконалити знання учнів з української мови, навчити дітей вільно користуватися всіма багатствами її виражальних засобів, відчувати красу висловлювання, виробити в учнів міцні орфографічні й пунктуаційні навички тощо. Вивчення української мови водночас дає змогу здійснювати й загальні педагогічні завдання, з-поміж яких – формування в них таких якостей, як доброта, чесність, повага до людей, бережне ставлення до природи. Бо, за словами В.Сухомлинського, «найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де

кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити» [5, 202].

Особливого значення на уроках рідної мови слід надавати засобам народної педагогіки. Адже в глибинних структурах культури побуту українського народу з давніх-давен були вмонтовані внутрішні механізми регуляції взаємодії людини і природи, оптимізації міжособистісних стосунків. Людина в Україні жила природою, вона зливалася з нею у фольклорі (*дівчина – калина, козаченько – явір* та ін.). Казки, легенди, думи, повір'я мають велике виховне значення завдяки їхньому особливому емоційному впливу на психологію дитини. Через ці форми народного епосу прищеплюється не лише любов до природи, а й усвідомлення необхідності її охорони, популяризації знань про навколишнє середовище, завдяки чому в дитини формується правильна екологічна поведінка.

Щоб прищепити любов до природи й бажання оберігати її, учителі на уроках рідної мови повинні давати багато цікавої і пізнавальної інформації на природничу тематику. Активізувати навчально-виховний процес допоможуть прислів'я і приказки, загадки, шаради тощо. Наприклад, загадки: *На дорозі лежить квітка, пелюстки згортає. Я хотів її підняти – вона літає! (Метелик, Без пензлика, без олівця розфарбувала дерева (Осінь));* прислів'я і приказки: *До природи не неси шкоди; Ліс не школа, а всіх навчає; Не брудни криниці, бо схочеш водиці; Зрубав одне дерево – посади три; Де багато пташок – там нема комашок* та ін. [4].

Формування екологічної культури молодших школярів як цілеспрямований процес здійснюється за допомогою різних методів організації навчально-виховної роботи на уроках мови. Розповідь на екологічну тему як образно-сюжетний виклад подій та фактів і роз'яснення як розкриття об'єктів пізнання й істотних зв'язків належить до групи монологічних методів педагогічної діяльності й класифікується як пояснювально-ілюстративний метод навчання, орієнтований за своєю суттю на засвоєння фактів і накопичення знань. У розповіді повинна реалізуватися одна з найважливіших ідей екологізації: розглядати людину не над природою і не поруч із нею, а як частину природи, як учасника природних циклів. Як відомо, в екологічному вихованні спеціальні знання й уміння учня спираються безпосередньо на його моральні риси та естетичні уподобання. Тому закономірною вимогою до розповіді на екологічну тему є естетична насиченість, що досягається використанням різних творів мистецтва, вагомих та образних аргументів. Розповідь учителя на екологічну тематику виконує важливу функцію розвитку особистості. Найбільш ефективними для розвитку чуттєво-емоційної

сфери, як свідчать численні дослідження, є звернення до поезії. При цьому вірші мають добиратися так, щоб можна було висловити на емоційному рівні ті самі екологічні ідеї, що роз'яснювалися на раціональному рівні на уроках природознавства.

Доцільне також використання образних способів передачі інформації, звернення вчителя безпосередньо до дітей: «Уявімо собі...», «Ми всі страждаємо від того...», «Спробуємо разом знайти вихід...» тощо.

Ефективність розповіді як методу формування екологічної культури молодших школярів на уроках рідної мови визначається також такими умовами:

- хронологічним обмеженням у використанні (не більше 5 хв.);
- поєднанням розповіді з іншими методами навчання, передусім з бесідою.

Екологічна бесіда – це спосіб взаємодії вчителя й учнів, що базується на постановці та розв'язанні проблемних питань із метою набуття нових екологічних знань, умінь і формування екологічних переконань. Правильно розроблена бесіда передбачає, передусім, розвиток в учнів уміння сформулювати й обґрунтувати свою точку зору. Учитель має використовувати всі можливі навчальні ситуації для виховання в учнів бережливого ставлення до природи. Так, опрацьовуючи в 4 класі загальні відомості із синтаксису, зокрема поняття про види речень за метою висловлювання, учні складають розповідні, питальні, спонукальні речення, вчать правильно інтонувати їх. Під час цієї роботи вчитель може запропонувати їм записати таке питальне речення: *Для чого треба охороняти зелені насадження?* Діти відповідають, що зелені насадження прикрашають наше життя; роблять його затишнішим; вони є джерелом кисню, необхідного для всього живого. Вчитель доповнює, що ліси пом'якшують клімат, правлять за житло для звірів і птахів, дають людині цінні матеріали й продукти. Далі учні складають коротке речення, що стисло передає головну думку висловленого ними і є відповіддю на поставлене запитання. Вони записують на дошці й в зошитах: *Ліс – наше багатство*. Аналізують це речення як розповідне.

Продовжуючи бесіду, вчитель розповідає, що кожного року пожежі гублять сотні, а інколи й тисячі гектарів наших лісів. Вони виникають від розведених у заборонених місцях багать, від необачно кинутих недопалків, сірників. Тому розводити вогнища в лісі можна, тільки суворо дотримуючись Правил пожежної безпеки в лісах.

– Діти, давайте складемо речення, пов'язані із змістом бесіди.

Діти складають речення: *Пожежа – ворог лісу; Бережіть зелені насадження! Охороняйте природу рідного краю!* Після цього записують й аналізують вислови письменників про природу, наприклад: *«Природа – вічний взірець мистецтва»* (В.Белінський), *«Любімо, шануймо, бережімо природу, вічне джерело нашого життя і нашої творчості!»* (М.Рильський).

Одним із найважливіших методів формування екологічної культури молодших школярів є гра. Діти вкладають у неї свої сили і здібності, в результаті чого в грі здійснюється інтенсивний розвиток особистості учня. На це вказували багато педагогів і психологів: К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Д.Ельконін, Ш.Амонашвілі, В.Лозова, О.Савченко, Н.Кудикіна та ін.

На уроках мови з метою екологічного виховання найдоречніше проводити дидактичні ігри, які найповніше відповідають потребам розвитку творчих здібностей учнів. Головна особливість цих ігор полягає в тому, що пізнавальні завдання приховані. Дитина навчається саме граючись. Молодших школярів захоплюють ігри з картками, загадки про рослини і тварин [2, 1]. Наприклад, гра *«Вісник весни»*.

(Класовод читає початок речення, діти вибирають закінчення на дошці).

Граки прилетіли – ... (перші проталини на полях принесли).

Жайворонки над полями заспівали – ... (трава зазеленіла).

Над квітами перші метелики закружляли... – (ластівки прилетіли).

Одним із основних навчальних методів на уроках мови є метод вправ і завдань, у т.ч. і творчих. Опосередковано впливати на формування екологічної культури молодших школярів можна під час виконання будь-яких навчальних вправ і завдань з мови.

Добір та застосування методів формування екологічної культури школярів ґрунтується на основних психологічних теоріях виховання й самовиховання творчої особистості, на врахуванні вікових особливостей учнів 1-4 класів, а також виховних можливостях дисципліни «Рідна мова». Відповідно, особлива увага повинна бути приділена творчим методам, застосування яких позитивно впливає на підвищення пізнавального інтересу дітей до екологічних питань, навчальної мотивації, пошукової активності й позитивного фону занять і сприяє ефективності формування екологічної культури молодших школярів.

Література

1.Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Рідна мова: Підручник для 3 класу / М.С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. – К. : Освіта, 2003. – Ч. 1. – 126 с. – Ч.2. – 127с.

2. Гаркова К. Використання ігрових методик в екологічному вихованні / К. Гаркова // Поч. школа. – 2001. – № 9. – С.1.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Поч. школа. – 2001. – №1. – С.28-54.
4. Майхрук М. Природа навколо нас. Загадки, вірші, прислів'я та приказки / М. Майхрук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 128 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т.3. – 670 с.
6. Філонюк Р.В. Екологічне виховання на уроках української мови / Р. В. Філонюк // Вивчаємо укр. мову та літер. – 2006. – Трав.(№ 13). – С.17-20.
7. Яковенко О., Люлька Л. Світ природи на уроках мови / О. Яковенко, Л. Люлька // Поч. школа. – 2002. – №2. – С.27-28.

*Мальов Сергій,
студент 4 курсу ФДПОіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: ст. викл. Тодосієнко Н.Л.*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Одним із шляхів реформування сучасної освіти загалом і мистецької є використання нових педагогічних технологій, спрямованих не тільки на засвоєння учнями знань і умінь, характерне для традиційного навчання, а щонайперше – на всебічний особистісний розвиток учнів. Пріоритетним напрямком збагачення змісту освіти та інтенсифікації процесу навчання в початковій школі є інтегративні процеси, зокрема проведення уроків на основі інтеграції навчального матеріалу з кількох предметів, що об'єднуються за однією темою. Така інтеграція (від латинського *integer* – повний, цілісний) має на меті створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збагачення уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання оточуючого світу.

Як свідчить аналіз наукових джерел, єдиного підходу до класифікацій педагогічних технологій немає, дослідники вибудовують і аргументують різні схеми і моделі. У літературі подаються переліки інноваційних технологій, наприклад у колективному дослідженні за

редакцією О. Пехоти : особистісно-орієнтовані технології, вальдорфська педагогіка, технологія саморозвитку особистості дитини М. Монтессорі, організації групової навчальної діяльності школярів, розвивального навчання, колективного творчого виховання (за І. Івановим), створення ситуацій успіху (за А. Белкіним), проектна, сугестивна, інформаційні технології.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що інтеграція – не абсолютно нове явище у вітчизняній методиці початкового навчання. Ще в середині ХІХ століття відомий педагог, основоположник звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти К. Ушинський розробив своєрідну систему занять, відому під назвою «методу письма-читання» [2: 29]. У 20-х роках минулого століття інтеграція була покладена в основу комплексних програм, які, на жаль, виявилися на той час неефективними, оскільки не забезпечували одержання учнями ґрунтовних знань і формування вмінь [7: 57-58]. Одним із найвдаліших прикладів інтеграції різних видів діяльності молодших школярів із метою ефективного навчання й виховання стали уроки мислення в природі, які були розроблені й упроваджені відомим ученим-педагогом В. Сухомлинським у 60-х роках ХХ століття в Павлівській школі. Цей досвід і нині широко використовується в багатьох школах України та за її межами. Інтегративні зв'язки в навчально-виховному процесі сучасної початкової школи стали предметом досліджень вітчизняних учених М. Вашуленка, Н. Бібік, Л. Кочиної, Т. Бойченко, Н. Коваль, О. Манюка, Т. Пушкарьової та ін. У результаті цих досліджень створено інтегровану програму з навчання грамоти, математики та навколишнього світу [1: 24-31], інтегровані курси «Навколишній світ», «Основи здоров'я» та ін. У багатьох школах за ініціативою вчителів проводяться інтегровані уроки з народознавства, етики, мистецтва тощо.

Мета статті: дослідити застосування інтегрованих художньо-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи на уроках мистецького циклу.

Теоретичне обґрунтування художньо-інтегративних технологій дало нам змогу умовно поділити їх на три групи: духовно-світоглядний вид інтеграції, що здійснюються на основі спільної для всіх видів мистецтв тематизму, пов'язаного з відображенням у мистецтві різних аспектів життя; естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що здійснюється на основі введення споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій – естетичних, художньо-мовних, жанрових; комплексний вид інтеграції, що передбачає одночасне поєднання декількох видів інтеграції. Дані види

інтеграції реалізуються через систему творчих завдань інтегративного типу, що передбачають активізацію міжсенсорних образних асоціацій учнів у процесі сприйняття та художньо-творчої діяльності.

Уроки інтегрованого змісту необхідно відрізнити від уроків із використанням міжпредметних зв'язків. Характерною ознакою перших є поєднання блоків знань із різних навчальних предметів. Використання ж міжпредметних зв'язків передбачає введення в структуру уроку завдань і запитань, що стосуються інших навчальних дисциплін і мають допоміжне значення для вивчення теми [6: 2]. Наприклад, вивчаючи на уроці читання в 4 класі твір Д. Чередниченка «Рідні краєвиди», під час вступної бесіди вчитель, зосереджуючи увагу школярів на ознаках весни, використовує дитячі малюнки на тему «Прихід весни» та активізує знання про цю пору року, одержані на уроках природознавства. У даному випадку простежуються міжпредметні зв'язки: читання – природознавство – образотворче мистецтво. Якщо ж учитель проводить урок на тему «Весна в моїй уяві», де інтегрується зміст кількох навчальних предметів (читання, музики, образотворчого мистецтва), а школярі включаються в різні види діяльності (читають про весну, складають міні-твори про неї, «слухають» її та малюють), створюючи літературно-художній образ весни, то такий урок вважається інтегрованим.

При організації інтегрованого навчання з'являється можливість показати світ у всьому його різноманітті з залученням різних знань: літератури, музики, живопису, що сприяє емоційному розвитку особистості дитини та формуванню його творчого мислення. Методика інтегрованого уроку забезпечує діяльність вчителя і учня на рівні суб'єктних відносин, в результаті яких виникають можливості для спільної творчості і саморозвитку учасників освітнього процесу.

Реалізації зазначених підходів до навчання й виховання молодших школярів, на наш погляд, значною мірою сприяють інтегрованості заняття з таких навчальних дисциплін, як читання, музика та образотворче мистецтво, адже «саме з мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципів діалогічності в педагогічному процесі, орієнтація на його творчий характер» [5: 40].

Взаємозв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу здійснюються на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичний рівень інтеграції передбачає узагальнення й систематизацію знань про художню картину світу. На цьому рівні відбувається усвідомлення сутності понять художнього змісту й форми, жанру й стилю, художньої метафори та ін., що

потребує зіставлення різних явищ мистецтва, порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності.

Оскільки специфіка художньої інформації полягає в тому, що, на відміну від наукової, вона містить знання не про об'єкт, а про значення, смисл, цінності, які об'єкт має для суб'єкта, теоретичний рівень інтеграції має доповнюватися емпіричним рівнем інтеграції особистісно-чуттєвих вражень художнього сприйняття, який ґрунтується на психологічних механізмах синестезії. Синестезія, або співвідчуття, – це міжсенсорні асоціації, які виникають у суб'єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва й зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення їх художнього смислу. Найбільш яскраво синестезія виражена засобами художньої літератури, особливо поезії, яка стимулює фантазію в цілому: слово активізує візуальні й слухові параметри сприймання образу. Для мистецтва живопису, статичного за своєю формою, також характерна синестезійність: художник передає динаміку зорових образів засобами мазка (текстури), композиції, і, як наслідок, картина «звучить». Внутрішня синестезійність значною мірою притаманна й музиці. Найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з «візуалізацією» музики, яка має здатність передавати пластику, рух, колір, світло тощо, адже асоціативні відчуття людини спираються на її життєвий досвід, у якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному сприйнятті [5: 43].

Добираючи тематику інтегрованих занять художньо-естетичного циклу, розробляючи їх структуру та визначаючи зміст, необхідно в комплексі враховувати психолого-педагогічні особливості молодших школярів, зокрема синестезійний рівень сприймання ними художньої літератури, живопису, музики. Відповідно до цього визначається головна мета таких уроків та співвідношення між матеріалом із різних навчальних дисциплін, що об'єднується на ньому. Кількість уроків інтегрованого змісту (якщо це не визначено програмою) залежить, з одного боку, від умінь учителя органічно синтезувати матеріал із різних предметів, а з іншого – від рівня розвитку школярів конкретного класу. Найчастіше інтегровані уроки проводять як вступні до теми та узагальнюючі. До них доцільно заздалегідь готувати й дітей: активізувати мовлення, розвивати творчу уяву, збагачувати емоції тощо.

Таким чином, мистецтво слова, музика й живопис з їх потужною силою емоційного впливу на свідомість школярів мають розглядатися не тільки як джерело художнього виховання, формування емоційно-естетичної культури, а також як універсальний засіб розвитку творчого

потенціалу та мислення. Результативним шляхом розв'язання цих завдань, про що переконливо свідчить практика, є поліцентрична інтеграція як взаємопроникнення різних видів мистецтв.

Узагальнюючи діапазон підходів та дефініцій, можна визначити що педагогічна технологія – це інтегративний спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне досягнення виховних і дидактичних цілей, системне планування та управління вирішення педагогічних проблем. Це науково і методично обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенційно відтворюваних педагогічних результатів.

Література

1. Вашуленко М., Бібік Н., Кочина Л. Програма інтегрованого курсу (навчання грамоти, математика, навколишній світ) // М. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочина. – Почат. шк. – 2001. – № 8. – С. 24-31.
2. Дорошенко С.І., Вашуленко С.І., Мельничайко О.І. Методика викладання української мови: Навч. посібник / С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко та ін. За ред. С.І. Дорошенка. – К.: Вища шк., 1992. – 398 с.
3. Масол Л.М., Гайдамака О.В., Белкіна Е.В. та ін. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів // Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна. – Харків, 2006. – С. 68-70.
4. Підлужна Г.В. Психолого-педагогічні особливості інтегрованих уроків читання / В зб. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка // Г.В. Підлужна. – Житомир, 2005. – С.55-56.
5. Рудницька О.П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу // О.П. Рудницька. – Почат. шк. – 2001. – № 5. – С. 40-43.
6. Савченко О.Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків // О.Я. Савченко. – Почат. шк. – 1992. – № 1. – С. 2-8.
7. Светловская Н.Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении // Н.Н. Светловская. – Нач. школа. – 1990. – № 5. – С. 57-58.

Матвіюк Наталія
аспірантка ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Науковий керівник: к.пс.н., проф. Хомич Г.О.

ПСИХОЛОГІЯ ТРАВМИ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ

Постановка проблеми. Вченими різноманітних галузей психологічної науки акцентується увага на важливості вивчення феномену «психотравма» – психологічного змісту та структури, сутності та діагностики, організації психологічного супроводу людини, яка переживає травмуючі події тощо. Дослідження поняття «психічна травма» має достатньо тривалу історію. Вона сягає кінця 19-го – початку 20ст., коли З.Фройд уперше звернув увагу на «афективні залишки» після лікування, які у подальшому, у 1952 р. Американське психіатричне співтовариство включило в класифікацію DSM – II як «реакції на сильний емоційний і фізичний стрес». Однак пізніше категорія психологічної травми була вилучена з вищезгаданої класифікації. Проте суспільство зіткнулось з новою хвилею проблем, пов'язаних з переживаннями високої інтенсивності колишніх військових, учасників бойових дій. Саме тому у 1980 р. в американську класифікацію DSM-III було включено синдром під назвою «посттравматичний стресовий розлад».

У вітчизняній психіатрії в останній Міжнародній класифікації хвороб (МКБ - 10) виокремлена рубрика F-43 – реакція на важкий стрес і порушення адаптації. Сьогодні вчені в області медицини та психології з новим ентузіазмом досліджують психічну травму у діапазоні теоретичного аналізу її сутності (етіології поняття, диференціації видів) та організації психологічної допомоги людям, котрі у реальності зіткнулись з цією проблемою. На фоні високої актуальності соціально-психологічного вивчення феноменів психічної травми, дослідники стикаються з низкою концептуальних та методичних проблем.

Мета статті полягає в аналізі різних шкіл та підходів психологічного напрямку до дискусійних питань, узагальненні досвіду вітчизняних дослідників та психотерапевтів до сутності психологічної допомоги людям, котрі переживають психотравматичну ситуацію.

Теоретичний аналіз проблеми. Дослідженню сутності і змісту феномену психологічної травми присвятили увагу цілий ряд вітчизняних та зарубіжних психологів [І. Алексєєва, Дж. Боулбі, А. Грись, А. Гугенбюль, О.Дозорцева, Н.Зінов'єва, Д. Калшед, Д. Лейн, І. Малкіна -

Пих, І.Мамайчук, А. Осипова, Н. Пезешкіан, Н. Сарджвеладзе, С. Соловйова, Н. Тарабріна, Б. Фoa, З.Фройд та ін.]. Це розуміння тісно пов'язане з приналежністю авторів до шкіл і наукових напрямків [1,3]. Історично більш ранні роботи присвячені аналізу феномену психічної травми (, Д. Єнікеєва, І.І. Мамайчук, С.Л. Соловйова, А. Захаров, А. Осипова, Д. Ісаєв, О. Черепанова та ін.). У наш час інтерес дослідників стала викликати психотравма як відносно самостійний психологічний феномен [6, 9].

У психологічній літературі спостерігаються *термінологічні розбіжності* (Е. Мазур, М.Матяш, Г. Страшенбаум, Н. Пов'якель, І. Погодін та ін.), що визначаються характером досліджуваного аспекту,приналежністю до школи, практичною спрямованістю авторів. Зокрема, психологічну травму визначають як реакцію особистості на стресові життєві події (війни, терористичні акти, стихійні лиха, нещасні випадки та аварії, фізичне, емоційне і сексуальне насилля, серйозні захворювання і медичні операції, ситуації втрати, горя, міжособистісні конфлікти та ін) [4, 5]. У даному випадку розглядаються ситуації, які прийнято вважати складними життєвими подіями.

Нагадаємо, за З. Фройдом, психотравма – (грец.psyche-душа; trauma – ушкодження, струс)- залишкове явище афективних переживань особистості, викликаних зовнішніми подразниками, які породжують психічний дискомфорт і чинять патогенний вплив на особистість [6]. Етіологія терміну вже узагальнюється у слові «психотравма» і змістовно акцентується у переживанні афекту, зовнішніх подразниках патогенного спрямування.

Мих психологічних та психотерапевтичних шкіл, то тут можна спостерігати достатньо широкий діапазон. Так, представники гештальт-терапевтичної школи презентують психічну травму як будь-яку особисто значущу ситуацію, що має характер патогенного емоційного впливу на психіку людини, яка важко переживається і при недостатності захисних психологічних механізмів, «може призвести до психічних розладів» [7].

Окремі дослідники представляють психічну травму (психотравму) як переживання безпорадності [Ет. Пінус], нестерпні руйнівні переживання [Д. Калшед], психологічний стрес [А. Осипова], критичний стан [С.Соловйова], подію [Е. Черепанова], патогенний вплив [Д.Єнікеєва], зовнішній подразник, який провокує неврози, особливо у дитячому віці [І.Мамайчук]. Н. Пезешкіан розділяє психотравми на мікро- та мікротравми. На думку цього автора макро- травма – це значуща подія в житті людини, яка потребує від неї прояву різноманітних особистісних

якостей, сприяючих адаптації до змінних умов. Серед них можуть бути не тільки негативно оцінювані події, але й такі, які клієнт розглядає, як радісні.

Очевидно, що переживання травми по-різному відбувається у представників різних націй і народностей. Культура переживання психотравм – це історично сформовані соціально-психологічні установки, норми і цінності комунікацій, що може свідомо плануватися і регулюватися (А. Марселла, М. Матяш, В. Камеока, К. Оберг та ін.). Вочевидь багато дослідників звертаються до розгляду *причин та наслідків психотравм* (А. Красило, М. Левітов, І. Малкова – Пих та ін.). Психотравмуючі фактори поділяють на:

- фактори *позбавлення* (і зовнішні- матеріальні, соціальні і внутрішні, пов'язані з обмеженнями, комплексом неповноцінності);
- фактори *втрати* (зовнішніх об'єктів або внутрішніх ресурсів);
- фактори виникнення конфліктів (зовнішніх і внутрішніх).

На думку представників онтологічного та гуманістично-екзистенційного спрямування (В.Франкл, А.Грись, Г.Хомич та інші), травма супроводжується втратою смислів існування синдромом емоційної депривації, викликаючи переживання та страждання, потребує тривалого системного психотерапевтичного втручання [9].

Виклад основного змісту. Вслід за представниками психодинамічного напрямку у психології, ми розглядаємо психологічну травму як ситуативне чи глибинне переживання на подію, яка відбувається у теперішньому чи минулому часі, порушує її нормальну життєдіяльність та сприймається людиною як загроза її існуванню, характеризується потрясінням, стресовим станом, викликає гострі хвилювання, на кшталт страху, жаху, фрустрації. За нашими спостереженнями, травма часто супроводжується психосоматичними порушеннями, психогенними захворюваннями.

Варто відокремити причини та наслідки психотравмуючих ситуацій. Можна відзначити, що часто у травмованих спостерігається втрата смислів існування та цінностей; підвищується вірогідність тяжких матеріальних втрат; зміна соціальної ролі чи статусу, заборони та депривації різного плану (сенсорна, рухова, емоційна, соціальна); ізоляція та психологічний тиск з боку групи . Однак, сприйняття наслідків впливу психотравмуючих подій є різним, оскільки опосередковане внутрішньою ситуацією розвитку.

В окремих випадках такі події можуть сприяти позитивним процесам, наприклад, формуванню стресостійкості, емоційній регуляції, підвищенню самостійності, розвитку силі волі тощо. Очевидно, що задля цього часто потрібна система виваженої, продуманої психологічної допомоги, яка здійснюється за запитом. В основі такої допомоги має лежати розуміння сутності того, що пережив травмований, рівень його усвідомлення та переживання, спрямованість у майбутнє.

Ми схильні до такого бачення психологічної допомоги, яку підтримує близьке оточення, референтна група клієнта (постраждалого). Психологічний супровід може бути короткочасним чи довготривалим, залежно від включеності особистості, її мотивації, ступеня довіри, готовності до вибору, а також характером психологічних наслідків. Відомі випадки, коли тривалість психотерапевтичних сесій затягується упродовж багатьох років, вимагаючи згуртування зусиль спеціалістів, родини, спеціальних органів, які покликані здійснювати соціальний супровід на державному рівні.

Специфіка психологічного супроводу полягає в тому, що ситуація розглядається як взаємовплив особистості і середовища, при якому провідна роль відводиться суб'єктивним факторам: переживанню і розумінню ситуації людиною, ставлення до неї, інтерпретації подій. Основи такої методологічної позиції були закладені в роботах К. Левіна «про суб'єктивну ситуацію», Л.С. Виготського «психологічний життєвий простір», У. Томаса «визначення ситуації як процес її аналізу і обміркування».

Видається доречним у процесі консультування осіб з ознаками психотравми провідну роль надавати суб'єктивній картині ситуації, що складається в індивідуальній свідомості.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, психічна травма – це переживання, що характеризується емоційними станами високої модальності. Сутність психологічної допомоги особистості, котра отримала психологічну травму, полягає у розвитку рефлексії психотравмуючої ситуації і включення її в автобіографічний досвід, визначення її суб'єктивного сенсу і значення у житті. Мета консультанта – сприяти осмисленню ситуації та допомогти сформувати готовність до переходу від власне критичної ситуації до подальших життєвих перспектив.

Література

1. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологии активности /Л.П.Гримак.– М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2009.-336с.

2. Китаев – Смык Л.А. Психологическая антропология стресса. Технологии психологии /Л.А. Китаев – Смык.– М.: Академический Проект,2009.-943с.
4. Матяш М.М., Марченко О.М.Український синдром: медико-психологічний аспект: збірка статей М.М. Матяш, О.М. Марченко – К.: Видавничий дім «Артек», 2016.– 244.
5. Линдемманн Э. Клиника острого горя /Психология эмоций. Тексты /Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М: Изд-во МГУ.– 1984.– С. 212—220.
6. Психологія особистості: Словник – довідник / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко.-К.: Рута, 2001.-320с.-Бібліогр.: с. 263-293.
7. Решетников М.М. Психическая травма / М.М. Решетников – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006.– 322с.
8. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика / Н.В.Тарабрина – М.: Из-дво «Институт психологии РАН», 2009.–304с.
9. Хомич Г. О. Консультування осіб з ознаками психосоматичних зрушень / Г.О. Хомич // Гуманітарний вісник.– Переяслав-Хмельницький, 2011.-№20. – С.534 - 539.

*Мегдиник Олександра
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.ф.н., доц. Ковальчук М.П.*

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ СПІЛКУВАННЯ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОЗНАКИ

Однією з найважливіших проблем сучасної лінгвістики є дослідження комунікативної взаємодії індивідів (жінка-чоловік) у співвідношенні з параметрами мови. Ця проблематика ставала об'єктом досліджень у різних аспектах, зокрема з погляду лінгвістики [3], психолого-прагматичних критеріїв [1; 4], критеріїв комунікативної лінгвістики [2] та ін.

Гендерний статус учасників спілкування впливає не лише на стратегію і тактику мовленнєвого спілкування, а й на його тональність, стиль, характер. Як стверджують дослідники, стиль спілкування жінок і чоловіків найяскравіше репрезентується в діловій та професійній сфері. Чоловічий стиль спілкування зорієнтований на систему домінування: чоловікам притаманна завищена самооцінка, самовпевненість, зосередженість на завданні, схильність до стереотипів у спілкуванні. Такий стиль називають авторитарним. Для чоловіків найважливішою є

інформація, результат, факти, цифри, для них тільки одна відповідь правильна (переважно це – власна думка).

Жінки репрезентують демократичний стиль спілкування: колегіальне прийняття рішень, заохочення активності учасників комунікативного процесу, що сприяє зростання ініціативності співрозмовників, кількості нестандартних творчих рішень.

Для чоловіків характерним є виокремлення свого «Я», а для жінок – актуалізація «Ми» в налагодженні професійних ділових контактів.

Типовою рисою жіночої вербальної поведінки є прагнення створити доброзичливу атмосферу спілкування, уникати засобів, що можуть образити співрозмовника, демонструвати загальну позитивну налаштованість. Щодо чоловічої вербальної поведінки, то вона демонструє загальний негативний настрій комуніканта, зосередження на своїх власних проблемах, небажання враховувати інтереси співрозмовників. Однією з проблем дослідження особливостей вияву людського чинника в мові є встановлення лексико-стилістичних засобів і способів їх транслювання залежно від статі комунікантів. У цьому сенсі слід наголосити на вживанні лексичних одиниць із семантичною функцією кваліфікації ступеня вияву ознаки. Для зображення вербальної поведінки жінок типовим є підсилення ступеня вияву певної ознаки шляхом таких інтенсифікаторів: *дуже, надто, надзвичайно, вельми, сильно, страх (як), здорово, не на жарт, ой! ох! аж он як* тощо.

Отже, жінки схильні перебільшувати вияв ознаки, а чоловіки – вживати вульгаризми, грубі й лайливі слова для висловлення сильно негативних емоцій. Жінки частіше вживають слова зі значенням невпевненості (*мабуть, напевне, певно, очевидно, либонь*), а чоловіки демонструють свою незаперечну переконаність (*я глибоко переконаний, ясна (звісна) річ, що й казати, зрозуміло*). Бажання чоловіків показати у спілкуванні з жінками високий рівень ерудиції спонукає їх до вживання професійної лексики.

Гендерні особливості спілкування виразно виявляються в етикетному спілкуванні. Під час розмови жінки зазвичай відверто дивляться у вічі співрозмовника, чоловіки ж частіше уникають прямого погляду. Жінки здебільшого починають і підтримують розмову, а чоловіки контролюють і керують перебігом її. Жінки частіше ніж чоловіки просять вибачення, докладно щось пояснюють.

У етикетних ситуаціях знайомства чи прощання домінує чоловіче мовлення, що виявляється у компліментах та цілуванні руки жінки.

Запропоновані висновки про гендерні аспекти спілкування не претендують на вичерпність, універсальність, але заслуговують на увагу для подальших серйозних студій цієї проблеми.

Як підкреслюють німецькі автори, «мова довгий час розглядалася незалежно від мовця та його індивідуальних якостей, а критерій статі мовця довгий час не грав ніякої ролі». І якщо гендерна лінгвістика в українській науці – нова галузь дослідження, то німецька лінгвістика починає детально дослідити цю тему в кінці вісімдесятих. Прикладом нових лінгвістичних досліджень є роботи, в яких порушуються питання про відмінності в мовній поведінці жінок і чоловіків, їх природу і оцінці цих відмінностей. Сучасні німецькі дослідники прагнуть показати мовні світи жінок і чоловіків і таким чином пролити світло на відмінності в комунікації.

Дослідники задаються питанням, які відмінності бачать жінки в чоловічій комунікації і як оцінюють жіночу мову чоловіки. К. Оперман, Є. Вебер, говорячи про відмінності в комунікації, виходять з того, «що спочатку жінки і чоловіки переслідують різні цілі при комунікації. У чоловіків мова йде переважно про інформацію, жінки при спілкуванні шукають акцентуації зв'язку, людської близькості. Жінки мають потребу в підтвердженні своїх особистих якостей і «безпеці» відносин у розмові, чоловіки, як правило, не мають. З цього випливає, що метою жіночого спілкування є досягнення узгодження та мінімізації відмінностей, тоді як чоловіки віддають перевагу «незалежність» в розмові.

А. Лінке аналізує відмінності чоловічої та жіночої комунікації в іншому аспекті. Це, по-перше, вибір слів і лексикон. На думку А. Лінке, жінки уникають вираження сили і використовують більш слабкі форми. Основна причина в цьому відношенні – різні області життєвого досвіду чоловіків і жінок і різний професійний лексикон. Далі аналізуються голос, вимова, інтонація, окремо розглядається консенсусно-конфліктна орієнтація поведінки, зокрема кооперативний і керівний способи інтеракції у жінок, «конфліктно» орієнтований спосіб спілкування з боку чоловіків. Продовжуючи цю тему, А. Лінке розглядає роботу С. Шмідт, за словами якої комунікативно орієнтована поведінка жінок виражається у спільності роботи команди, у підтримці групового внеску в дискусію. У чоловіків замість цього переважає викладення власної позиції.

Дихотомія консенсус – конфлікт показана при дослідженні жартів і гумору у чоловіків і у жінок. Отримано такі результати: посмішки і жарти у жінок служать для інтеграції інших в групи, для іміджу – потреби піти назустріч партнерові по розмові, створити гармонію, кооперативний клімат

розмови. Посмішки та сміх у чоловіків, навпаки, часто вказують на вираження соціального контролю.

Д. Таннен у своїй роботі «Ти мене не розумієш» [4] стверджує, що кожна людина формується під впливом багатьох факторів: етнічної, расової приналежності, релігії, віку професії – і що все це зливається з особистістю і схильностями кожного індивідуума. На погляд Д. Таннен, існує якась специфіка в розмовних стилях за ознакою статі, і нам слід визначити цю специфіку і зрозуміти її. «Без такого розуміння ми приречені постійно звинувачувати інших у небажанні зрозуміти, вислухати, звернути увагу на наші репліки, прохання тощо. Чим більше ми будемо усвідомлювати відмінності у використанні мови жінками і чоловіками, тим менше ми будемо чути скарг» ти мене не розумієш». Перше, з чого виходить Д. Таннен, – це відмінності цілей комунікації. «Для більшості жінок розмова є засобом зближення і розвитку відносини, і упор робиться на демонстрації однакового досвіду і схожих випадків. Для більшості чоловіків розмова зазвичай стає засобом збереження власної незалежності, підтримки статусу в ієрархії соціального порядку. Жінки фокусуються на зв'язках, їх мета – зберегти видимість спільності і загального статусу, поділитися знаннями. Їх голоси посиляють сигнали підтримки, а не зневаги, хоча сама по собі підтримка може відмовитися вельми поблажливою». Дані Д. Таннен ще раз підтверджують міркування К. Оперман, Є. Вебер, А. Лінке про відмінності в цілях комунікації жінок і чоловіків.

Коротко охарактеризуємо специфіку жіночого і чоловічого мовного спілкування за основними параметрами, запропонованими Д. Таннен.

Ведення розмови. Для чоловіків розмова – це обмін інформацією, а для жінок – це взаємодія, жінки схильні ставити на перше місце при спілкуванні близькість, а чоловіки – незалежність; увагу до деталей у жінок є засобом прояву інтересу, створення причетності. Чоловіків дратує увага жінок до деталей.

Статусні позиції. Чоловіки частіше схильні до того, щоб у розмові маніпулювати статусом, жінки частіше прихильні до встановлення близьких відносин, жінки відчують себе комфортно, коли розмовляють в присутності своїх друзів і людей, рівних їм по положенню, а чоловіки – коли їм необхідно встановити і зберегти свій статус в групі.

Сфера спілкування. Більшість чоловіків відчують себе комфортно, якщо виступають публічно, жінки віддають перевагу приватні бесіди.

Теми обговорення. Чоловіки частіше обговорюють футбол, політику, становище на біржі, тобто вважають за краще говорити про політичні

відносини, а не про особисті. Чоловіки вважають хорошою розмовою про факти, неособистісної проблеми, жінки – особисту бесіду. На чоловіків наводять тугу чисто жіночі теми розмови, теж саме можна сказати про жінок.

Стиль слухання чоловіків і жінок. Стиль слухання чоловіків сфокусований на інформаційний рівень розмови, жіночий – на взаємини, тобто на мета-інформаційний рівень.

Таким чином, проблема гендерного аспекту спілкування охоплює різні критерії аналізу, одним з найважливіших з яких є критерії комунікативної лінгвістики. Подальші дослідження гендерних чинників, що впливають на процеси спілкування, безумовно повинні враховувати дані різних наук, пов'язаних із комунікативною лінгвістикою, насамперед психології, соціології, прагмалінгвістики.

Література

1. Богданов В. В. Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты. – Л.: Наука, 1990. – 87 с.
2. Ковальчук М. П. Комунікативні девіації, спричинені психологічними факторами / М.П. Ковальчук // Актуальні питання практичної психології у координатах сучасних парадигм. – Івано-Франківськ: НАІР, 2016. – С. 28-31.
3. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К., 1999. – 148 с.
4. Таннен Д. Ты меня не понимаешь! Почему женщины и мужчины не понимают друг друга: Пер.с англ. – М.: Вече, 1996. – 432 с.

*Мельник Надія
магістрантка ФДПОіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: к.ф.н., доц. Комарівська Н.О.*

РОЛЬ КАЗКИ ЯК ЛІТЕРАТУРНОГО ЖАНРУ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Успішний розвиток суспільства на сучасному етапі значною мірою залежить від творчості та активності людей, тих умов, які створюються для розвитку кожної особистості. Саме тому в проекті державної національної програми «Освіта» відзначається, що головною метою загальноосвітніх навчальних закладів є розвиток і формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору та збагачення на цій основі

інтелектуального, культурного та економічного потенціалу народу [3, 41]. У зв'язку з цим у дошкільних та середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах повинні створюватися сприятливі умови для розвитку здібностей, творчого мислення дітей, самовираження їх особистості в різних видах діяльності, розкриття нахилів.

У системі літературної освіти неабияке місце відводиться казці. Це один з найдоступніших і найпоширеніших видів художньої творчості, з яким діти ознайомлюються ще задовго до школи. Її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності. Літературна творчість дошкільників у контексті особистісно орієнтованої освітньої моделі виступає як ефективний засіб розвитку їхніх творчих здібностей, формування культури та духовності. Розвиток повноцінної мотивації до зазначеної діяльності формується в результаті цілеспрямованого стимулювання емоцій, почуттів, інтересів.

У казкових оповідях відбився світогляд народу, його морально-етичні та естетичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання. Значні ідеї у вирішенні цієї проблеми знайшли своє втілення у поглядах українських письменників І.Франка, Л.Українки. Питання казкових мотивів і персонажів розглядали вчені: Л.Брауде, О.Бріцина, Л.Дунаєвська, Т.Леонова, М.Липовецький, Е.Мелетенський, В.Пропп, Дж.Родарі. Літературно-творча діяльність як спеціальний вид художньо-творчої діяльності дітей досліджувалася відомими педагогами та психологами: Л.Виготським, К.Ушинським, В.Сухомлинським і провідними українськими методистами О.Савченко, С.Дорошенко. Потрібно згадати і про вагомий внесок у розгляд цієї проблеми таких педагогів-новаторів: Н.Гавриш, І.Доменець, Є.Жаленко, Л.Іванової, М.Платової, І.Осадченко, В.Пабат, Л.Стрілкової, М.Турова та ін.

Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості, яка стає життєвою необхідністю. Орієнтація в якостях творчої особистості дає змогу своєчасно виявити творчі здібності, зосередити увагу на їх розвитку, застерегти їх від згасання. Майбутній вихователь повинен пам'ятати, що якщо цілеспрямовано, доцільно й методично обґрунтовано використовувати різні види роботи над казкою на заняттях та уроках читання, то можна досягти високого рівня літературної освіти дітей, оскільки вивчення цього важливого жанру літератури сприяє розвитку творчої активності, пізнавального інтересу, логічного мислення та любові до книжки і мови.

Кожна здібність людини – це її складна властивість, внутрішня здатність відповідати тим вимогам, які ставить перед нею діяльність, вона

спирається на багато інших властивостей. Для того, щоб розвинути у дітей ці здібності, дорослим необхідно спрямовувати увагу на розвиток цілісності, непересічності, самостійності сприйняття, розвитку творчого мислення, різних видів пам'яті, уяви, фантазії, інтуїції дитини, її комунікативно-творчих здібностей. Великі можливості для формування цих якостей має робота над казкою. Для того, щоб навчитись перетворювати казку, характер її героїв, спосіб їхнього мислення, дії, зовнішність тощо, – потрібно навчитися робити сміливі припущення, абстрагуватись, фантазувати. Знайомлячи дітей із казкою, дорослі мають потурбуватися про те, щоб діти вчилися подумки виконувати разом із героєм ті чи інші завдання, тим самим готуючи свій розум до майбутньої творчої діяльності.

Відомий італійський казкар Джанні Родарі на сторінках «Граматики фантазії. Введення в мистецтво придумування історії» ділиться секретами організації дитячої літературної творчості за мотивами казок [5]. Він пропонує оригінальні прийоми роботи над казкою: «переосмислення казки» – все відбувається за такою схемою: оповідач навмисно допускається помилки, а дитина його виправляє; «розповідь казки навиворіт», тобто «вивернути» її так, щоб, наприклад, добрий герой став злим, а злий – добрим, працьовитим; «стороннє слово» – дітям пропонуються слова із знайомої казки, а потім до них додають ще одне зайве слово і ставиться завдання скласти свою нову казку (наприклад, «дід, баба, внучка, Жучка, кішка, дощ» або «дівчинка, ліс, квіти, вовк, бабуся, вертоліт»); один із найефективніших прийомів «салат із казок» – у дитячій уяві впливають образи улюблених героїв прочитаних казок; «казка-калька» – має на меті лише забезпечити дітей схемою конкретної казки і зразком на створення по цій схемі нового твору.

Складанню дітьми казки передуює велика підготовча робота. Першим періодом цього процесу В.О.Сухомлинський вважав слухання і читання казок; другим – їх інсценізацію; третім – самостійне складання казок. Педагог був впевнений у тому, що кожна дитина талановита, вона і казкар, і поет, важливо тільки відкрити і виплекати цей талант. «Творчість не приходить до дітей так собі, – попереджував Василь Олександрович, – творчості треба вчити» [6, 173].

Слухаючи казку, діти переживають почуття, що сприяють виробленню ідейно-сюжетної оцінки описаних подій, вчинків. Тому доцільно, після розповіді казки, спрямувати питання не лише на закріплення змісту оцінювання персонажів, а й на те, чим схвильовані учні, що їх обурювало та радувало під час читання казки. В.Сухомлинський

приділяв у своїй роботі пильну увагу виразності читання, оскільки вона викликає у слухачів багаті уявлення, пробуджує емоційний відгук на прочитане, відповідні почуття. Саме виразне читання допомагає дітям зафіксувати у пам'яті образи персонажів, збагнути, чому саме цей герой виявився добрим товаришем чи злим ворогом.

Відомо, що діти цікавляться всім новим, прагнуть відтворити почуте або побачене в малюнках, іграх. Тому варто запропонувати дітям зробити малюнки до цієї казки, розказати її від імені головного героя. Такі прийоми, коли діти уявляють себе персонажами, допомагають детально змалювати зовнішність і почуття іншого героя. Аналіз рис характеру дійових осіб твору підсилюють емоційність сприймання казки, роблять її не тільки знайомою, але й улюбленою.

Розвитку емоційно-чуттєвої сфери як необхідної умови літературної творчості становлення дітей сприяють різноманітні види мистецтв. Тому так важливо поєднувати роботу над опрацюванням казки з іншими видами мистецтва. Під впливом музики виникають найрізноманітніші емоції та настрої: радість, захват, сум, смуток, натхнення та загальний душевний підйом. Музика створює сприятливий емоційний фон для виконання літературно-творчих видів завдань, стимулює кольоровість уяви, впливає на всі сфери духовного життя дитини, спонукає до творчої діяльності.

Образотворче мистецтво дає можливість дитині всебічно сприйняти зорові образи. У взаємодії з точним, образним словом вони дають емоційно-образну основу для дитячого мовленнєвого фантазування. Малювання для дитини є найприємнішим відпочинком після розумової праці.

Драматизація своїм образним змістом дає знання життя в доступній для дитини формі, разом з тим пробуджує найрізноманітніші емоції, формуючи не тільки естетичні, а й моральні та інтелектуальні почуття. Цікавою, емоційно привабливою творчою діяльністю для малят на різних заняттях та уроках є драматизація, інсценізація, читання за ролями тощо. Поєднання впливів різних видів мистецтва посутньо збагачує та урізноманітнює чуттєвий досвід дитини.

Над створенням казки потрібно працювати не поспішаючи, дуже ретельно готувати дітей. Спочатку вони навчаються всебічно аналізувати свої улюблені казки, виділяючи в них казковий початок, слова і вирази, казкові повтори, випробовування героїв, варіанти кінцівок. Потім починають орієнтуватися у змісті казок: визначають, про що ці твори, продовжують казкові ситуації, окреслені педагогом, пробують складати казки самостійно, аналізують їх, вчать на кращих зразках. Така робота

розвиває фантазію дітей, а разом з тим впливає і на інші процеси: пам'ять, мислення, уява, мовлення, емоції, моральний досвід, практичні уміння.

Під час складання власних казок, переінакшення вже створених удосконалюються аналітико-синтетичні уміння дітей порівнювати, узагальнювати. Вони вчаться встановлювати змістові зв'язки між подіями, між назвою твору та його змістом, безпомилково ділити твори цього жанру на відносно завершені частини (зачин, основну частину, кінцівку).

Творчо розвинена людина – це людина з тонким художнім смаком і глибоко розвинутою емоційною сферою: любов'ю до літератури, мистецтва, природи, людей, уміння розуміти і шанувати добре, прекрасне, ненавидіти зло. Такі якості мають бути притаманні педагогу, який буде створювати атмосферу радісної, захоплюючої праці в дошкільному закладі та в школі, не забуваючи і про розвиток творчої особистості дітей. Оскільки казка сприяє розумовій організації дозвілля дітей, тому так важливо частіше використовувати її у роботі з дітьми. На наш погляд, безумовним правилом для педагога тут є одне – самому бути творчою особистістю. Крім того, орієнтувати дітей на небуденне ставлення до навколишньої дійсності, звільняти дитячу свідомість від зайвого прагматизму та корисливості, пробуджувати позитивний емоційний заряд, здатний викликати позитивні стани, які спонукають до активної діяльності.

Література

1. Доменець І.С. Казка в навчальному процесі: передовий досвід / І.С.Доменець // Бібліотечка вчителя початкової школи. – 2004. – січ. (№5) – С. 46-47.
2. Жаленко Є.М. Как дети учатся составлять сказки / Є.М. Жаленко // Начальная школа. – № 6. – 1980. – С. 33-34.
3. Ніколаєнко О.С. Творчість / О.С. Ніколаєнко, Л.А. Оніщук, С.О. Сисоєва // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 41-44.
4. Прокопова О.П. Проблема космогонічного коріння української казки в літературознавчих джерелах / О.П. Прокопова // УЛЗШ. – 2004. – № 1. – С. 39-41.
5. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М., 1978. – 231 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. / В.О. Сухомлинський – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 156-185.

*Михайлюк Вікторія
студентка 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.ф.н., доц. Ковальчук М.П.*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІДАД'ЄКТИВНОЇ АДВЕРБІАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ В ГОВІРЦІ СЕЛА СЕМАКІВЦІ КОЛОМИЙСЬКОГО РАЙОНУ

Важливим завданням сучасної лінгвістики залишається дослідження в галузі діалектної морфології української мови. Це дає підстави звернутися до аналізу окремих, ще не вивчених говірок, мета якого – вникнути в суть граматичних процесів тієї чи іншої говірки для створення цілісної картини української діалектної морфології. Для цього було опрацьовано діалектологічні дослідження як на матеріалі художньої літератури, так і говіркового мовлення (праці С. Бевзенка [1], М. Лесюка [5], В. Грещука [3] М. Бігусяка [2], М.Ковальчука [4] та ін.).

Метою нашого дослідження є опис лексико-семантичних особливостей вживання прислівника в говірці села Семаківці Коломийського району, яка ще не була предметом спеціального вивчення в цьому аспекті. З огляду на формат дослідження об'єктом аналізу ми обрали, зокрема, аналіз відприкметникових прислівників у говірковому мовленні.

В українській діалектній морфологічній системі функціонує одна з унікальних самостійних незмінних частин мови, для котрої характерна морфологічна безкатегорійність і незмінність та абсолютна периферійність, – прислівник . Як специфічний клас самостійних слів прислівник здавна був у полі зору вчених, які розглядали процеси його становлення, семантико-словотвірну структуру адвербіативів, загалом явище адвербіалізації в українській мові, досліджували прислівники різних семантичних груп, зокрема місця та часу, характеризували прислівникову систему різних періодів розвитку мови (Й. Андерш, С. Бевзенко, О.Безпояско, П. Білоусенко, М. Вербовий, А. Висоцький, І. Вихованець, К.Городенська, Л. Гумецька, І. Даценко, В. Дем'янчук, Т. Довга, І.Мариненко, Т. Ніколашина, В. Німчук, В. Русанівський, С. Самойленко, І.Уздиган, В. Франчук, Г. Ярун та ін.). Проблеми функціонування прислівників у різних територіально-мовних утвореннях, насамперед у говорах південно-західного, рідше – північноукраїнського наріччя

висвітлено в працях О. Брошняк (Пискач), Ю. Громика, І. Джочки, О.Захарків, М. Леонової, П. Лизанця, Т. Назарової, В. Німчука, І. Ощипко, І.Пагірі, Н. Прилипко, Т. Розумик та ін.

Прислівникова система української мови, яка сформувалась упродовж історії її розвитку, постала на основі іменних частин мови, тому виділяють відіменникові, відприкметникові, відзайменникові та відчислівникові адвербіативи. Відіменна, зокрема відприкметникова адвербіалізація, – явище давнє, воно сягає ще праслов'янської доби. Відад'єктивні утворення у складі прислівників становлять основний фонд. На думку М. Галюк, це зумовлено категоріальною близькістю прислівника до прикметника, оскільки обидві частини мови, виступаючи в первинному значенні, виражають ознаку предмета, дії або стану; творять ступені порівняння; за допомогою суфіксально-префіксального способу утворюють похідні для вираження суб'єктивної оцінки. Основною базою поповнення класу прислівників в українській, як і в усіх слов'янських мовах, була адвербіалізація безприйменникових прикметникових форм і прийменниково-відмінкових конструкцій, що відзначаємо і в діалектах, тому відприкметниковий тип адвербіалізації є найпродуктивнішим. Він ґрунтується на здатності прикметника переміститися з позиції присубстантивного другорядного залежного члена в позицію означального прислівника.

Таким чином, відприкметникові адвербіативи – основне джерело поповнення діалектних прислівників у сучасних говірках, кількість яких постійно зростає завдяки багатству лексичної діалектної системи. Вони зберігають здебільшого безпосередній семантичний зв'язок із твірними словами, характеризуються виразними фонетичними властивостями, відзначаються специфічними словотвірними особливостями та активністю функціонування з перевагою в говірковому мовленні адвербіативів, утворених від безприйменникових прикметникових форм. Серед відад'єктивних діалектних утворень, похідних як від якісних, так і від відносних прикметників, переважають адвербіативи зі значенням способу дії. Спорадично прислівники, похідні від якісних прикметників, можуть виражати значення часу. Крім того, усі прислівники, похідні від відносних прикметників, утворені префіксально-суфіксальним способом, тому у своїй словотвірній структурі мають префікс *по-* та суфікси *-ому*, *-и* (*-ы*).

Серед виявлених у говірці села Семаківці діалектних прислівників ми виявили такі лексико-семантичні групи:

- спосіб виконання (протікання) дії: *бачно* – *передбачливо*; *безцісу* – *негайно*; *борзенько*, *борзо* – *швидко* (у значенні прояву інтенсивності

дії); *благо* – *слабо*; *живо* – *швидко*; *заміжно* – *багато*, *заможно*; *квапно* – *поспішно*, *швидко*; *легонько* – *повільно* (у значенні прояву інтенсивності дії); *насліпо* – *наосліп*, *інтуїтивно*; *остро* – *швидко* (у значенні прояву інтенсивності дії);

- кількісна ознака (міра і ступінь) дії: *багацько* – *багато*; *бірши* – *більше*; *борше* – *скорше*; *велико* – *крупно*; *єднако* (*їднако*, *однако*) – *аналогічно*, *однаково* (у значенні засвідчення однакового кількісного вияву дії); *здрібна* – *дрібно*; *крепко* – *сильно*, *міцно*; *моцно* – *сильно*; *надрібно* – *брібними шматочками*; *накоротко* – *коротко*; *теньго* – *дуже сильно*;
- внутрішній стан людини: *банно* – *сумно*; *єднако* (*їднако*, *однако*) – *байдуже* (у значенні внутрішнього сприйняття людиною певних обставин); *жалісливо* – *співчутливо*; *зависно* – *заздрісно*; *зимно* – *холодно* (тут, очевидно, прислівник є похідною основою від уживаного в говірці твірного прикметника **зимний** – *холодний*); *квасно* – *кисло*; *невдобно* – *соромно*; *нездаło* – *погано*, *недобре* (у значенні поганого самопочуття); *ситно* – *добре*, *зі смаком*.
- оцінка дії, процесу, стану природи: *безнапасно* – *щасливо*; *борзо* – *різко*, *неввічливо* (у значенні оцінки стилю спілкування); *бридко* – *гидко*; *забавно* – *цікаво*; *змудра* – *гордо*; *капарно* – *неохайно*; *люксово* – *прекрасно*, *чудово*; *нездаło* – *погано* (у значенні оцінки неякісно виконаної роботи); *несогірше* – *непогано*; *остро* – *різко*, *грубо* (у значенні оцінки стилю спілкування); *погідно* – *добра погода*; *файно* – *гарно*.

Таким чином, відад'єктивна адвербіальна діалектна лексика в говірковому мовленні села Семаківці, виражаючи відповідне значення, характеризується різними діалектними ознаками насамперед покутського говору і поділяється на визначені лексико-семантичні групи. При цьому окремі прислівники можуть мати декілька значень і належать до різних лексико-семантичних груп.

Література

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія / С. П. Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980. – 246 с.
2. Бігусяк М. В. До питання гуцульсько-покутського діалектного порубіжжя на теренах Івано-Франківщини / М. Бігусяк // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Філологія (мовознавство). – Випуск ХІХ-ХХ. – Івано-Франківськ: Видавництво ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – С. 26-29.
3. Грещук В. Гуцульсько-покутські мовні паралелі в мові новел Василя Стефаника / В. Грещук // Вісник Прикарпатського університету. Філологія. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. ХІХ-ХХ. – С. 21-25.

4. Ковальчук М.П. Гуцульські та покутські діалектні ознаки ад'єктивної парадигми в говірці села Середній Майдан Надвірнянського району / М. П. Ковальчук // Матеріали ІХ звітної наукової конференції викладачів Коломийського інституту / за ред. О. Поясик, М. Ковальчука. – Івано-Франківськ: НАІР, 2013. – С. 11-17.
5. Лесюк М. П. Основні риси покутського говору / М. Лесюк // Етнос і культура: Часопис Прикарпатського університету ім. В. Стефаника: Зб. науково-теоретичних статей. Гуманітарні науки. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – №1. – С. 71-75.

Перцович Леся
студентка 5 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.пс.н., доц. Петрів О.П.

ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На розвиток креативності дитини суттєво впливають сімейні традиції, пошук разом із дітьми нестандартних способів організації та ведення ді-яльності, використання раніше не апробованих прийомів досягнення значимих для дитини цілей. Роль родинних традицій у розвитку креативності школяра виявляють у залученні дитини до родинної творчості, розвитку творчих здібностей дитини, формуванні естетичних переваг і смаків дитини, активному включенні дитини в систему сімейних стосунків на основі колективної родинної творчості.

Розвиток креативності учнів відбувається на всіх етапах шкільного навчання, разом з тим найдоцільніше вчити творити школярів із раннього віку, оскільки у початковій школі діти опановують способами навчальної діяльності, прийомами вирішення навчальних завдань, якими користуються надалі. Розвитку креативності особистості у процесі навчання сприяють властиві молодшим школярам відкритість до всього нового, допитливість, емоційність, цілісність сприйняття, яскрава уява, образність мислення, активне ставлення до дійсності, що їх оточує. Молодший шкільний вік – період для розвитку креативності учнів, оскільки є періодом бурхливих процесів перетворень у фізіології й психіці особистості.

Ключова роль у розвитку креативності молодших школярів належить школі й учителям початкових класів. Проблема розвитку креативності молодших школярів торкається величезного спектру питань, що пов'язані з феноменом розвитку особистості.

Проведений аналіз засвідчує, що креативність й творча діяльність є взаємопов'язаними поняттями. Творча діяльність є фундаментом, передумовою розвитку креативності, метою розвитку особистості. У навчальному процесі творча діяльність учнів виступає як організована вчителем навчально-творча або творчо-пізнавальна діяльність.. Під креативними здібностями молодшого школяра розуміємо комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють здатність учня успішно здійснювати навчально-творчу діяльність. Вони розкриваються і розвиваються в процесі цієї ж навчально-творчої діяльності.

Узагальнення результатів аналізу багатьох джерел дозволило визначити педагогічні умови, сприятливі для розвитку креативності дітей молодшого шкільного віку. Серед них внутрішні умови: психофізіологічні надбання (розвиток мовлення, сформованість наочно-образного, образно-схематичного, логічного мислення, достатній рівень розвитку творчої уяви, довільної уваги, образної та смислової пам'яті); соціальні надбання (готовність до впливів дорослих; засвоєння норм і правил поведінки; оволодіння способами навчання, пізнання навколишнього світу); інтелектуальний, практичний та емоційний досвід. Зовнішні умови: створення в класі креативного освітнього середовища для діяльності молодших школярів; системне використання вчителем інтерактивних, пошукових і дослідницьких методів навчання; розвиток самостійності учнів у креативній діяльності; наслідування учнями креативної діяльності вчителя; соціальне оточення (сімейне).

Створення в класі креативного освітнього середовища передбачає: виховання в учнів поваги до почуттів та емоцій іншої людини; надання можливості креативного розвитку. Результатом створення креативного освітнього середовища є розвиток особистісних якостей, необхідних для творчої діяльності учнів. Істотною умовою розвитку креативності учні у навчально-виховному процесі є розвиток самостійності, оскільки творча діяльність людини передбачає самостійне створення нових, оригінальних продуктів. Тим не менш, не кожен вид діяльності розвиває креативність. Когнітивна потреба реалізується у процесі розумової праці. Розумова робота на уроці відбувається без примусу, тобто з власних потреб учнів.

Центральне місце в творчості слід надати самостійній продуктивній діяльності учнів, спрямованій на отримання нового результату. Щодо учнів початкових класів, то їх інноваційна діяльність повинна бути спрямована не стільки на технічні рішення, як на вирішення реального завдання: складання прикладів завдань, загадок; формулювання вихідної гіпотези; створення казки, метафори, прислів'я; розробка фізичної або навчальної гри; опис нових властивостей об'єкта та його практичного застосування; оцінка варіантів завдання; генерація шляхів вирішення технічних і соціальних проблем; виробництво іграшок, рукоділля, шкільних посібників.

Важливу роль у розвитку креативності у навчально-виховному процесі відіграє наслідування учнями креативної діяльності вчителя. Педагог повинен володіти такими креативними можливостями: креативною уявою й мисленням, розвиненими почуттями та високим рівнем працездатності. Учитель повинен слухати навіть дивні, на його думку, питання й адекватно реагувати на них; незвичайні ідеї, які виникають у ході заняття, вчитель повинен підтримати, не критикувати; давати дітям відчувати, що кожна ідея є важливою і цінною; час від часу не оцінювати, щоб не осуджувати роботу учнів, оскільки процес пошуку сприяє появі оригінальних ідей; оцінка ідеї повинна завжди бути обґрунтована. Учитель повинен точно визначити, що дана ідея є цікавою і що вона приносить позитивні наслідки. Дотримання цих вимог у поєднанні з відповідною розвивальною атмосферою в класі, де вчитель є координатором уроку, готовий допомогти кожній дитині, - зміцнює віру в можливість учнів. До складових креативного викладання відносимо: подачу сучасного навчального матеріалу в широкому контексті, використання метафор, аналогій для встановлення міжпредметних зв'язків, часта зміна видів діяльності, варіювання темпу викладання, демонстрація впевненості, заохочення учнів до активної, емоційної взаємодії.

Отже, для розвитку креативності слід враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку. Учням з високим рівнем розвитку креативності притаманні: висока працездатність; прояв власної ініціативності, максимальна самостійність під час вирішення творчих завдань; оригінальність ідей та творчих проектів; довготривале утримання уваги; швидке та міцне засвоєння нового навчального матеріалу.

У молодших школярів із середнім рівнем розвитком креативності спостерігається середня працездатність; ініціативність після спонукання вчителя, короткочасне переключення уваги; під час вирішення завдань вони радяться з учителем, товаришами, батьками, поєднують продуктивну

та творчу діяльність, фантазують, але в діях відсутній елемент новизни; вагаються при продукуванні нових ідей.

Дітям із низьким рівнем розвитку креативності властива: низька працездатність; безініціативність при висуненні ідей; розсіяна увага; репродуктивна діяльність.

Поради батькам. Заохочуйте ваших дітей ставити якомога більше питань. Коли ваші діти повертаються додому після уроків, запитуйте в них: «Які питання ти ставив сьогодні в школі?»

Відповідайте на численні дитячі запитання. Підтримуйте бажання дитини пізнавати навколишній світ. Нехай ваше життя проходить під знаком людської величі: обирайте «генія місяця» та обговорюйте всілякі питання, які хвилювали видатні уми впродовж багатьох століть. Часом залишайте дитину на самоті. Надмірне опікування може заважати дитячій творчості, а нав'язування допомоги може бути сприйняте нею як порушення меж особистої свободи.

У пізнанні навколишнього світу навчіть дитину дослухатися власної інтуїції. Не бійтеся проявляти власну індивідуальність, не приховуйте власні творчі прояви. Головне, щоб ваша творчість була доброю, приносила радість і задоволення іншим.

Станьте взірцем неординарної творчої особистості для своїх дітей. Щоб сформувати творчі здібності, дитині необхідно накопичити якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності. Пізніше дитина зацікавиться процесом творчості спочатку в тому виді діяльності, який їй подобається найбільше, а потім – в усіх інших видах діяльності.

Для розвитку творчості необхідно створити відповідні умови, що вплинуть на позитивний емоційний стан і спричинять прояв у дітей розумової активності, витримки, саморегуляції. Насамперед, це стосується належного психологічного оточення» Обережно, лагідно, ненав'язливо підтримуйте прагнення дитини до творчості.

Співчувайте невдачам малюка, підтримуйте творчі пошуки дитини, ставтеся до процесу з симпатією та теплотою. У жодному разі не давайте негативної оцінки дитячій творчості. Будьте терплячі до «дивних» ідей дитини. Отже, сім'я є головним інститутом виховання дитини і те, що дитина в дитячі роки отримає в сім'ї, вона збереже впродовж усього подальшого життя.

Література

1.Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник / Коробко С.Л., Коробко О.І. – 2-ге видання. – К.: Літера ЛТД, 2008. – 416 с.

2.Левицкая И.Б. Развитие креативности школьника / Левицкая И.Б., Турчак С.К. // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 112–114.

3.Маляко В.О. Чи можна навчити творчості // В.О.Маляко / Обдарована дитина. – 1998. – №2. – С. 3–7.

4.Поліщук С.А. Методичний довідник з психодіагностики: Навчально-методичний посібник / С.А. Поліщук. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2009. – 442 с.

5.Сологуб А. Технологія креативного навчання / А.Сологуб // Управління освітою. – 2006. – 11(131) червень. – С. 4-5.

6.Федотова Т.В. Основні підходи до проблеми розвитку креативності особистості / Т.В.Федотова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №9. – С. 60-65.

*Плитка Іванна
студентка 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: викл. Кавецький О.Я.*

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІДМІНЮВАННЯ ІМЕННИКІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Відмінок іменника – це така його форма, яка виражає зв'язок з іншими словами. Ми кажемо стіл, на столі, за столом і таким чином розуміємо, про що йде мова.

На відміну від української мови, де є сім відмінків іменника, в англійській їх існує лише два: загальний (the Common Case) та присвійний (the Possessive Case).

Загальний відмінок іменника в англійській мові не дає уявлення про його зв'язок з іншими словами, як це є в українській мові. Зрозуміти зміст висловлювання можна лише за допомогою прийменників та місця знаходження цього іменника у словосполученні чи реченні: This is a table. (Цестіл).

I sit at the table. (Я сиджу за столом).

There is a book on the table. (На столі лежить книжка).

My friend noticed somebody. (Мій друг когось помітив).

Somebody noticed my friend. (Хтось помітив мого друга).

Усі ці закінчення, наявні в українській мові, в англійській можна зрозуміти лише за допомогою прийменників on, at, а саме слово стіл (table)

залишається незмінним. Від місця знаходження слів (friend) та (somebody), змінюється значення всього речення.

Другий відмінок — присвійний — вживається, щоб показати, кому належить та чи інша річ.

Mary's room (кімната Марії).

Присвійний відмінок (The Possessive Case)

Присвійний відмінок відповідає на запитання: Чий? Чия? Чиє? Іменник у присвійному відмінку зазвичай стоїть перед іншим іменником та є до нього означенням (відповідно до українського іменника в родовому відмінку або присвійного займенника): the children's mother (мати дітей), my friend's hat (шапка мого друга).

В українській мові спочатку йде предмет (що?), а вже потім — його приналежність до когось (чиє?), в англійській — навпаки. Саме ця відмінність спричиняє певні труднощі при перекладі:

My parents' house — дім моїх батьків.

Вживання присвійного відмінка іменника

У присвійному відмінку вживаються переважно ті іменники, що позначають живі істоти — людей або тварин:

Nick's friend (друг Миколи),

dog's tail (хвіст собаки).

Крім того, є окремі іменники, що теж можуть вживатися у цьому відмінку:

а) іменники, що позначають час, вагу та відстань:

two days' leave (дводенна відпустка),

at a mill's distance (на відстані в одну милю);

б) іменники, що позначають — країни, міста, судна, а також слова world, country, town, city, ocean, river та ship:

Kyiv's parks (парки Києва),

river's banks (береги річки);

в) іменники, що означають назви планет:

the sun's rays (сонячні промені);

г) збірні іменники:

society (суспільство), goverment (уряд), party (партія), army (армія), crew (команда), family (сім'я),

the society's members (члени товариства);

д) прислівники часу:

today (сьогодні), tomorrow (завтра), yesterday (вчора),

today's newspaper (сьогоднішня газета);

е) неозначені займенники, що позначають невідому особу:

somebody, someone (хтось), anybody, anyone (хто-небудь), other, another (інший), somebody's pen (чиясь ручка).

Утворення присвійного відмінка іменників

Присвійний відмінок утворюється додаванням апострофа (') та закінчення -s, якщо іменник в однині:

Tom's book (книжка Тома);

додаванням тільки апострофа (') або апострофа та закінчення -s, якщо іменник закінчується на -s, -ss, -x:

James' coat або James's coat (пальто Джеймса);

додаванням тільки апострофа ('), якщо іменник у множині:

the students' marks (оцінки студентів);

додаванням апострофа (') та закінчення -s до останнього іменника, якщо у присвійному відмінку вживається ціле словосполучення:

Ann and Mary's room (кімната Ганни та Марії).

Такі слова, як house (дім), shop (магазин), office (контора), часто пропускаються у позиції обставини місця після іменників, вжитих у присвійному відмінку:

Yesterday I was at my friend's.

(Вчора я була у своєї подруги).

(замість: Yesterday I was at my friend's house.)

Присвійний відмінок може бути виражений також за допомогою прийменника of (особливо, коли є два іменника, вжиті у присвійному відмінку):

She is the sister of his wife's mother. (Вона сестра матері його дружини). (замість: She is his wife's mother's sister.)

Література

1. Бовіна Г.І Практикум з англійської мови навчальний посібник// Г.І.Бовіна–К.: Центр учбової літератури 2008.- 528 с.
2. Електронне джерело [<http://www.osvita.org.ua/>]

*Плитка Іванна
студентка 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к. п. н., доц. Лапто В.В.*

ХАРАКТЕРИСТИКА НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Зміни в навчальному процесі висувають нові вимоги до діяльності вчителя, яка орієнтована на учня, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблемивикористання організаційних форм навчання іноземних мов.

Урок є основною організаційною формою навчання іноземної мови учнів у школі, найменшою одиницею процесу навчання. Урок іноземної мови включає в себе різноманітний зміст, відповідно до якого використовуються необхідні методи та прийоми навчання, організуються форми навчальної діяльності. На уроках проводиться вивчення всього програмового матеріалу в логічній послідовності, яка забезпечує системність його викладання, застосовуються навчальні методи (словесні, наочні й практичні), демонструються різні рівні унаочнення, використовуються відповідні методичні прийоми [1, с.3].

Стандартні уроки відіграють значну позитивну роль у навчанні школярів. Вони охоплюють основні етапи навчального процесу: підготовка до вивчення теми, сприймання й осмислення теми та матеріалу, закріплення його різноманітними вправами; перевірка й оцінювання знань, умінь і навичок; узагальнення та систематизація знань. Проте вже в середині 70-х років минулого століття з'явилася тенденція до зниження інтересу дітей до класних занять. На практиці це реалізувалося появою нестандартних (нетипових) уроків, головною метою яких є пробудження інтересу, мотивації школярів до навчальної праці.

Використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, які безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Слід також відзначити, що ігровий, захоплюючий характер нетрадиційних завдань знижує стресогенний фактор перевірки рівня розвитку, дозволяє дітям, які мають низький рівень навчальних досягнень, почуватися комфортно в колективі однолітків, відчутти себе потрібними у спільній діяльності.

Нетрадиційний урок характеризується нестандартним підходом до відбору змісту навчального матеріалу, поєднанням методів навчання, зовнішнього оформлення. Нетрадиційні форми уроку іноземної мови здійснюються за обов'язкової участі всіх учнів групи (класу), а також реалізуються з використанням засобів слухової та зорової наочності. На таких уроках вдається досягти різних цілей методичного, педагогічного та психологічного характеру [3, с.6].

На нашу думку, одним з найефективніших засобів розвитку інтересу до вивчення англійської мови, поряд з іншими методами і прийомами, які використовуються на уроках у початкових класах, є гра. Про навчальні можливості ігор відомо вже давно. І більшість сучасних педагогів відзначають, що ігри містять значні потенційні можливості. Так, В. О. Сухомлинський зазначав: «Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості» [4, с.241-242].

Досліджено, що для дітей молодшого шкільного віку одним з основних видів діяльності є гра. Це природний вид діяльності, притаманний дитині. Її цікавість до ігор, старанність, з якою вона бере участь у них, дозволили психологам вважати дитячі ігри серйозним заняттям. У процесі гри учень формується як суб'єкт діяльності. Гра як організована в класі дія викликає напруження емоцій і розумових зусиль учасників та передбачає прийняття ними швидкого рішення, миттєвої реакції: що сказати? як вчинити [2, с.4].

У методиці викладання іноземних мов ігри поділяються на дві групи: підготовчі та творчі.

Підготовчі ігри – це граматичні, лексичні, фонетичні й орфографічні ігри, що формують мовленнєві навички учнів.

Творчі ігри – рольові, рухливі, сюжетно-рольові, ігри-драматизації, які сприяють подальшому розвитку мовленнєвих навичок і вмінь школярів.

Фонетичні ігри використовують для розвитку в учнів слухової уваги та пам'яті, вміння чути і диференціювати звуки. Вони слугують для корегування вимови на етапі формування мовленнєвих навичок та вмінь.

Орфографічні ігри сприяють засвоєнню правопису вивченої лексики, розвитку мовних і вимовних навичок.

Лексичні та граматичні ігри мають на меті закріплення лексичних і граматичних одиниць, одночасно поглиблюючи життєвий досвід школяра, поширюють його знання про оточуюче середовище, природу. Ігри на уроці

іноземної мови можна використовувати як під час вивчення нової теми, так і під час закріплення та перевірки знань учнів. Початок уроку завжди повинен бути емоційним. Можна розпочати урок веселою піснею, музикою чи «ігровою зав'язкою». В гості до молодших школярів приходять казкові герої, тварини, букви. Це дозволяє створити емоційну атмосферу уроку, а головне, що поява казкового персонажу, який говорить іноземною мовою, стає тією мотивацією, без якої неможливий розвиток пізнавальних процесів у навчанні спілкуванню.

Гра з лялькою є одним з різновидів рольових ігор, яка має свої особливості.

Лялька-маска. Лялька, особливо лялька-тваринка, має яскраво виражений характер. Упертий віслук на будь-яке прохання відповідає відмовою, хитра лисиця переадресує наказ чи прохання іншому, а повільний ведмедик перепитає, чим викличе хороше повторення прохання. Ляльку можна поставити у ряд ситуацій, які не завжди доречно запропонувати людині (негативна роль).

Лялька-знак ситуації. Перед класом з'являється незнайома лялька. Вона викликає бажання до діалогу - розпитування.

Лялька-партнер. Завдання: ми – дорослі, а ляльки – наші діти. Поясніть вашим діточкам, як треба дійти до школи, перейти вулицю.

Лялька-третя особа, предмет розмови. Лялька промокла під дощем. Погано себе почуває. Розкажи лікарю, що сталося, попроси поради.

Персонажі можуть бути позитивними та негативними, але вони друзі або знайомі учнів, в них є своя родина, біографія, характер.

Прихід гостя – це можливість послухати та зрозуміти мову (аудіювання), щоб здогадатись, хто сьогодні прийде в клас, яка буде тема уроку.

Наприклад:

Once upon a time there lived an old man and an old woman. They had three sons: two of them were clever and third was not silly, he was lucky.

Once he was sent to bring water from the river. When he put his pail into the water he caught the fish.

-How do you think, what is his name?

Використовуючи ігри на уроках, слід пам'ятати, що:

1. Вибір форми гри повинен бути педагогічно та дидактично обумовлений.
2. У грі треба задіяти якнайбільше учнів.
3. Ігри повинні відповідати віку та мовленнєвим можливостям молодших школярів.

4. Ігри сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності та проводяться іноземною мовою.

До орфографічних ігор належать: «Букви розсипалися», «Чергова буква», «Із двох – третє», «Картинка». В процесі ігрової діяльності формуються словотворчі та орфографічні навички. Для гри «Із двох – третє» добираються складні іменники, які можна розділити на дві частини, при чому кожна має бути самостійним словом. Частини слів написані на аркушах паперу й озвучуються вчителем. Учасники гри мають обрати партнера, у якого на аркуші написана друга частина слова. Виграє пара, яка зробить це швидше за інших.

Наприклад: black/board, class/room, snow/man, pencil/case etc.

Лексичні ігри – «Квітка», «Знавці», «Журналіст», «Хто ти?», «Лондон – тур» сприяють закріпленню нових слів з певної теми.

Для проведення гри «Квітка» учні спільно з педагогом виготовляють символічну «Квітку» – коло вирізане з картону, маленьке коло приклеєне посередині. Краї не приклеєні, вони слугують кишеньками для пелюсток.

Під час гри учитель пропонує заспівати пісню: «I have white...». Під час виконання пісні учні повинні розкласти пелюстки відповідно до слів пісні.

Рольові ігри набувають особливого дидактичного значення під час уроків закріпленні навчального матеріалу. Так, для того, щоб допомогти учням закріпити лексичний матеріал до теми «Родина», учням пропонують пограти у гру «Ріпка».

Отже, нетрадиційний урок визначається як урок, що характеризується нестандартним підходом до відбору змісту навчального матеріалу, поєднання методів навчання, зовнішнього оформлення. Нетрадиційні форми уроку іноземної мови здійснюються за обов'язкової участі всіх учнів групи (класу), а також реалізуються з використанням засобів слухової та зорової наочності. На таких уроках вдається досягти різних цілей методичного, педагогічного та психологічного характеру.

Література

1. Вишневецький, О. І. Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. / О. І. Вишневецький. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
2. Козак А. М. Використання гри на уроках іноземної мови / А.М.Козак // Англійська мова та література. – 2011. – № 14. – С. 4-6.
3. Ігри в початковій школі на уроках англійської/ упорядн. Л. Мудрак. –К.: Шк. світ, 2010.– 210 с.

4.Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / [редкол. Дзевєрін О. Г. (голова) та ін.] – К.: Рад. шк., 1976.–Т. 3: Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина. – 1977.– С. 241-242.

Сабащук Надія
студентка 4 курсу ФДПОіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: к.п.н., доц. Кім Г.Г.

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА ГОТОВНІСТЬ 6-РІЧОК ДО ШКОЛИ ЯК КОМПОНЕНТ ВСЕБІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ

Вступ до школи є важливим і відповідальним моментом у житті майбутнього першокласника, відтепер дитині потрібно буде постійно підкорюватися загальним правилам поведінки, дотримуватися вимог та відповідати сподіванням, вести себе стримано і контролювати себе. Навчальний процес вимагає від дитини певного ступеня сформованості довільних психічних процесів, дотримання вимог та умов, вольової регуляції своїх дій, уміння адекватно реагувати на зауваження та прохання учителя, контролювати свій стан та емоції, тому для сучасних педагогів, психологів, вихователів надзвичайно важливо правильно оцінити рівень розвитку цих якостей у дитини, визначити її рівень емоційно-вольової готовності до навчання, щоб мати чітке уявлення про індивідуальні особливості кожного учня, передбачити можливі проблеми та вчасно скоригувати їх.

Емоційно-вольова готовність до школи є одним із компонентів психологічної готовності дитини до навчання. У комплексі з інтелектуальною та мотиваційною готовністю вона дає основу для успішного входження дитини у навчально-виховний процес, визначає її успішність та взаємовідносини з колективом. О. В. Проскура наголошує: «Готовність дитини в емоційно-вольовій сфері зумовлює вміння регулювати свою поведінку в досить складних ситуаціях, пов'язаних з напруженістю, необхідністю зібратися, мобілізуватися під час тих чи інших переживань у стані втоми, довести справу до кінця» [4, 54].

Т. В. Дуткевич звертає увагу на те, що діяльність дітей 6-7 років не завжди має цілеспрямований характер. Так, діти виявляють високу наполегливість, терпіння і винахідливість у досягненні привабливих для

них цілей, а якщо мета важка, незрозуміла, то діти легко гублять її, переключаються на щось інше. Лише з розвитком розуміння обов'язковості навчальних ситуацій, фактор безпосереднього інтересу втрачає своє значення, хоча і зберігає мотивуючу силу [2, 343]. Зважаючи на те, що все шкільне життя дитини і, насамперед, процес навчання, є суцільним підпорядкуванням правилам, видатні дитячі психологи, як Л. Венгер, О. Запорожець, Л. Божович, вважали, що саме емоційно-вольова зрілість – наріжний камінь готовності дитини до навчання [3, 70].

Емоційно-вольова готовність засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності у колективі однолітків, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Здатність дитини до керування своєю поведінкою проявляється в умінні свідомо виконувати правила або вимоги дорослого, виявляти наполегливість в досягненні поставленої мети, виконувати до кінця потрібну роботу і доводити справу до кінця.

Основними показниками емоційно-вольової готовності до навчання майбутніх першокласників є певний рівень сформованості довільних психічних процесів (запам'ятовування, уваги, цілеспрямованого сприймання) та особистісних якостей, таких як уміння долати посильні труднощі, навички самостійності, організованості, швидкий темп роботи, зібраність, зосередженість, вміння згладжувати конфлікти, дотримуватись правил поведінки та вимог учителя, контролювати емоції, уміння правильно реагувати на оцінку виконаного завдання, оцінювати свою роботу. Важливим також є вміння спілкуватися з дорослими і однолітками. Дитина має будувати свої взаємовідносини відповідно до етичних та моральних правил, має підкоряти свою поведінку правилам дитячого колективу, виконувати роль учня в процесі шкільного навчання, при цьому контролюючи власні почуття та емоції.

Важливо при визначенні рівня готовності емоційно-вольової сфери дошкільника звернути увагу на його самооцінку, адже неадекватна самооцінка буде мати вплив на весь навчально-виховний процес та всіх його учасників. Наприклад, дитина із заниженою самооцінкою завжди буде замкнена і невпевнена в собі, не буде йти на контакт з однокласниками, буде відчуженою та байдужою, постійно відставатиме у навчанні.

На основі вищесказаного можна виділити рівні емоційно-вольової готовності дітей-шестирічок до навчання:

- Діти з високим рівнем емоційно-вольової готовності до школи адекватно сприймають завдання, співвідносять їх за ступенем складності, орієнтуються у поставлених вимогах. Через необхідність долати труднощі вони не втрачають рівноваги: звертаються за допомогою до дорослих або намагаються справитися самотужки, переносять невдачі (не розгублюються, не плачуть), шукають способи вдосконалення своєї роботи чи поведінки. Тобто виявляють необхідний для школи рівень самостійності.

- Діти із середнім рівнем емоційно-вольової готовності часто не можуть стримати свої емоції, засмучуються та плачуть (хочуть додому, до мами); коли в них щось не виходить, такі діти не завжди стараються довести справу до кінця, не можуть змусити себе зробити якесь завдання, непосидючі на уроках, не завжди підкоряються загальній дисципліні.

- Дітям, у яких рівень емоційно-вольової готовності до школи низький, важко включитися у навчальний процес. Вони не наполегливі, не можуть стримати себе, доволіно виконувати якісь дії, утримувати увагу на предметах, часто «губляться» та неуважні. Проблеми у таких дітей виникають і в емоційній сфері. Вони не вміють контролювати свої емоції, їх може засмутити і довести до сліз будь-яка дрібниця, а після цього вони не можуть взяти себе в руки, будь-яка невдача викликає у них розчарування та небажання продовжувати роботу і вчитися.

Від того, наскільки якісно у дитини сформовані у період дошкільного дитинства поняття доброзичливості, шанобливого ставлення до товаришів, комунікабельності, співчуття, взаємодопомоги, організаційні вміння та навички, залежить становлення дитини як особистості, її роль у класному колективі, наявність друзів та взаємовідносини з іншими дітьми, з учителем.

Потреба дитини успілкуванні з ровесниками виявляється у прагненні до контактів з іншими дітьми, у піднесеному настрої при перебуванні в колективі ровесників. Несформованість вищезгаданих якостей у дитини та взагалі у всьому класному колективі не можуть забезпечити позитивний емоційний клімат у класі та задоволення від спілкування.

Дітям з низьким рівнем емоційно-вольової готовності важко буде відповідати вимогам навчально-виховного процесу, що буде відображатися й на всьому класному колективі. Майбутні першокласники з високим рівнем емоційно-вольової сфери відзначаються високою активністю, позитивним ставленням до навчання, сформованістю таких особистісних якостей, як самостійність, впевненість, організованість і дисциплінованість, вони відчувають радість після виконання складного

завдання (самостійно чи з допомогою дорослого). Такі діти не будуть соромитися просити допомоги, виражати свої почуття та емоції, проте контролюватимуть їх, будуть здатні розібратися у труднощах, помилках, швидко забуваючи прикрощі, що трапилися під час занять та ігор, вони матимуть стійкий пізнавальний інтерес та внутрішню мотивацію до навчання.

Багато умов впливають на рівень емоційно-вольової готовності до школи. Так, якщо з раннього дитинства дитину привчали до дисципліни самостійності, вчити слухати і виконувати задану роботу, враховувати думку інших, поважати оточуючих, контролювати свої почуття та емоції, доручали їй відповідальну роботу і вимагали від дитини дотримання певних обов'язків (посильних їй та відповідні її віку), то така дитина і в школі буде проявляти самостійність, активність, контроль над емоціями, цілеспрямованість у досягненні цілей та подоланні труднощів, на відміну від дитини, про яку змалку не проявляли належної турботи та не привчили до дисципліни та самоконтролю.

Таким чином, виховання довольності поведінки та підготовка емоційно-вольової сфери дитини починає формуватися з самого дитинства, ще задовго до вступу у школу. На дитину великий вплив мають батьки, вихователі та однолітки, які є прикладом для неї. «Учителю ж важливо і конче необхідно знати особливості емоційно-вольової підготовки кожного учня для того, щоб визначити адекватно, особистісно-орієнтовано за змістом і формою допомогу», – наголошує О. В. Проскура [4, 55].

Вироблені змалку у дитини звички дотримуватися правил поведінки, здатність до контролю імпульсивних дій, використання знань, умінь і навичок у нестандартних, нових для неї ситуаціях, прояв ініціативності, дружелюбності, співпереживання, готовність прийти на допомогу є показником високого рівня сформованості самостійності у майбутнього першокласника.

Отже, успішне навчання у школі можливе лише за умови, що на момент вступу до неї дитина набула відповідного особистісного, мовленнєвого, інтелектуального та фізичного розвитку, тобто має високий рівень готовності до навчання, який забезпечує її адаптацію до школи. Емоційно-вольова готовність дитини до навчання у школі є важливим компонентом психологічної готовності майбутнього першокласника та одним з найважливіших завдань дошкільного виховання та навчання, що є основою для ефективної підготовки школярів до вступу в школу. Для виконання даного завдання можна використовувати рольові ігри,

створювати виховні ситуації і найголовніше – самому бути зразком поведінки в різних ситуаціях.

Література

1. Большакова І. Проблеми психологічної готовності дитини до школи / І. Большакова // Початкова школа. – 2005. – №4. – С. 4-7.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
3. Ілляшенко Т. Про готовність дітей до шкільного навчання / Т. Ілляшенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 69-71.
4. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1998. – 198 с.
5. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. / О.Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

*Стинавко Марія
студентка 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к. п. н., доц. Лаппо В.В.*

ПРОВІДНІ ЧИННИКИ СПІВПРАЦІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РОДИНАМИ ВИХОВАНЦІВ

У сучасному суспільстві все помітніше стає криза сім'ї, що виявляється в тому, що сім'я все гірше реалізує свою головну функцію – виховання. З-поміж найбільш вагомих причин незадовільного виховання дітей в сім'ї відзначають наступні:

Соціальне сирітство позначає ситуацію коли дітям надається повна свобода, якій вони, зрозуміло, ще не уміють користуватися. Дитяча бездоглядність, виявляється, не завжди є наслідком зайнятості батьків. Це відсутність необхідного нагляду за ними.

Встановлення рамок є необхідною дисциплінуючою, культивууючою функцією батька. Але оскільки дитина розвивається, перетворюється її душевний світ, змінюється (і деколи кардинально) ситуація, дорослі зобов'язані періодично розсовувати загороджувальні планки. Малюк відчуває настійну потребу вийти за межі вчорашніх обмежень. Це природний процес будь-якого зростання. І відповідальний батько,

регулярно за допомогою психотерапевтії допомагає дитині усвідомити необхідність такого виходу зовні – в космос нових переживань і відчуттів.

Дорослі своєю поведінкою, а також особистими пристрастями вимушують молодше покоління настроюватися по відношенню до них опозиційно. Те, що називається «конфліктом між батьками і дітьми» неприпустиме, бо це протистояння ненормальне.

Спостерігається закономірність концентричності: від того, які люди будуть створювати нові сім'ї, на яких стосунках вони будуть будуватися, що батьки будуть знати про свої завдання, функції сім'ї, про закономірності розвитку дитини, які біологічні, вікові та соціальні фактори впливають на цей процес, буде залежати те, які люди увійдуть у суспільство.

Тому взаємини між батьками безпосередньо впливають на виховання дитини. І непоправної шкоди завдають малюкові ті батьки, які конфліктують між собою з будь-якого приводу.

Психологи давно довели пряму залежність дитячих неврозів, страхів, проблем у спілкуванні від конфліктів в сім'ї.

Деякі батьки легковажать: конфлікт владнається, в сім'ї запанує мир. Дехто навіть переконаний, що сварки корисні, так як вони, мовби, освіжають рутину сімейного життя. Проте, батьки не знають, що психіка дитини відрізняється від психіки дорослого. Дитина ще не вміє прогнозувати майбутнє, планувати. Дитина живе «тут і тепер» і тому дуже важко переживає конфлікти між батьками.

На думку фахівців, багато дітей, не розуміючи причин конфлікту, намагаються звинуватити себе. Наприклад, дитина може вирішити, що вона дуже погана і батьки її більше не люблять. Відомо, що батьківська любов для малюка - джерело життєвих сил.

Якщо дитина стала свідком конфлікту дорослих, необхідно, на думку психологів, відверто поговорити з малюком, приголубити його, сказати, що він ні в чому не винен, і тато з мамою люблять його.

Найскладніше пояснити дитині сварку. Досить сказати, що батьки були чимось роздратовані, а тому говорили голосно і різко. Зараз все владналося, мама і тато люблять одне одного і намагаються більше не сваритися.

Не всі діти залишаються сторонніми спостерігачами конфлікту. Деякі діти під час сварки приймають сторону одного з батьків, протистоячи проти іншого.

Не можна підтримувати таку поведінку дитини. Адже, дружина може вибачити своєму чоловікові вчорашню непоступливість, а маленький син може віддалитися від батька, що, як йому здалося, образив матір.

Більшість проблем у взаєминах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми виникають в результаті очікувань і неправильного спілкування. А так, як одним з основних факторів розвитку дитини є наслідування, то не доводиться дивуватися з того, що ми маємо замість нашого очікування. На жаль, діти не завжди чують від батьків «мудре, добре, вічне». Діти наслідують наш стиль спілкування, нашу поведінку в різних ситуаціях.

Достатньо поспостерігати за грою дитини, щоб мати уявлення про взаємини батьків, стиль життєдіяльності сім'ї. В грі проходить процес ідентифікації, яка значною мірою формує характер дитини. Велике значення у формуванні 3-4-річного малюка має особистий приклад батьків.

Якщо в сім'ї постійні конфлікти, то дитина вчиться сваритися Це так просто. Значно складніше показати дитині життя без конфліктів і сварок.

Варто звернутися до народної педагогіки, щоб навчитися попереджати конфлікти між дітьми. Найпоширенішим прикладом є дитячі дражнилки –невеликі віршовані твори («лірика висміювання» за висловом відомого збирача фольклору Г.Виноградова), які виступають своєрідною формою словесної агресії, певним способом висміювання тих чи тих відхилень від норм та правил поведінки, способом утвердження неписаного кодексу дитячого життя.

Бажаючи сформувати у дитини ті чи інші корисні звички, покажуйте їй, що самі робите це з задоволенням - від проведення, скажімо, гігієнічних процедур, до толерантного спілкування з членами родини та виявів любові до дружини (чоловіка) і до дитини.

Робота педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів має спрямовуватися на активне залучення сім'ї до навчально-виховного процесу, на гуманізацію відносин між членами родини та педагогами школи.

Педагогізація батьківської громадськості в умовах оновлення дошкільної освіти повинна набувати інтерактивного характеру.

Інтерактивна форма роботи з батьками – це форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови спілкування та навчання батьків, за яких кожен учасник відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, є рівноправним, рівнозначним суб'єктом. Варто зазначити, що організація інтерактивного навчання батьків передбачає моделювання життєвих ситуацій,

використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Під час інтерактивного навчання батьки вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення.

Батьківські тренінги – це активна форма роботи з батьками, які усвідомлюють наявні проблеми родини, прагнуть змінити стиль взаємодії, зробити її більш відкритою і розуміють необхідність набуття нових знань і вмінь у вихованні власної дитини. Батьківські тренінги будуть результативними за умови активності та регулярності. Тренінг проводиться з групою у складі 12-15 осіб. Щоб тренінг мав кінцевий позитивний результат, він повинен містити п'ять-вісім занять. Зазвичай він проводиться шкільним психологом або вчителем, який володіє тренінговою методикою. Застосування різних форм і методів організації тренінгу (лекція-діалог, розповідь-діалог, лекція-дискусія, “круглі столи”, ділові та рольові ігри, інсценізації тощо) забезпечує системність і безперервність активізації процесу виховання культури взаємин батьків і дітей в сім'ї.

Батьківські ринги – одна з дискусійних форм спілкування батьків і формування батьківського колективу. Проведення батьківських рингів у школі є навіть необхідним. Багато батьків від самого початку виявляють категоричність суджень з багатьох питань виховання дітей, абсолютно не беручи до уваги можливості та здібності своєї дитини, реальний рівень її навчального потенціалу. Дехто вважає, що методи виховання в родині не підлягають обговоренню та коригуванню з боку педагога. Батьківський ринг проводиться насамперед для того, щоб батьки мали змогу впевнитися в правильності своїх методів виховання або провести “ревізію” свого педагогічного арсеналу.

Батьківський ринг готується у формі відповідей на найбільш актуальні питання педагогічної та психологічної наук. Питання батьки обирають самостійно – від самого початку навчального року. Перелік проблемних питань для участі в ринзі батьки одержують на перших батьківських зборах. Під час проведення рингу з одного й того ж питання полемізують дві або більше родин, можливо, навіть знаходячись на різних позиціях. Решта аудиторії реагує на полеміку родин лише оплесками. Експертами в батьківських рингах можуть виступати молоді педагоги, які працюють у школі, а також діти-старшокласники.

Останнє слово в ході рингу залишається за фахівцями, запрошеними для участі в зустрічі, або за класним керівником, який може навести вагомі докази з життя класного колективу на захист певної позиції.

Корисність таких зустрічей полягає ще й у тому, що вони дозволяють припинити будь-які приватні суперечки між батьками з питань організації освітнього простору їхніх дітей, змісту навчального й виховного процесу.

Література

1. Веремей Л.Ф. Маленькі таємниці виховання дитини в українській родині / Л.Ф.Веремій. – К.: ПоліграфКонсалтинг, 2004.– 89 с.
2. Лопатина О.О. Родинне виховання: 32 уроки доброти. / О.О. Лопатина, М.Ф. Скребцова. – Х.: Основа: Тріада+, 2007. – 156 с.
3. Родинне виховання: Школа і сім'я – виховуємо разом: [посібник] / [упоряд.: О. Хромова, Т. Бишова] – К.: Шк. світ, 2007. – 99 с.
4. Сім Я або виховання в родині: навч. посіб. для студ. пед. спец. ун-тів з теорії та практики родин. виховання. / уклад. Шевчук М.О., Осаволук О.А., Семенець Л.Г.; Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя.– Ніжин: РВВ НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 112 с.
5. Федяєва В.Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина ХІХ-ХХ століття) / В.Л. Федяєва. – Херсон: РПО, 2010.–347 с.

*Стрельченко Іван
студент 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.ф.н., доц. Ковальчук М.П.*

СКЛАДНІ РЕЧЕННЯ З ВІДНОСНО-РЕПРОДУКТИВНОЮ СЕМАНТИКОЮ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПУБЛІЦИСТИЦІ (на матеріалі коломийської місцевої преси)

Серед складних речень, у яких семантико-синтаксичні відношення між компонентами виявляють ознаки перехідності в межах існуючих типів синтаксичного зв'язку, виділяються речення з відносно-репродуктивною семантикою. Ці поліпредикативні конструкції у східнослов'янському синтаксисі, як правило, виокремлювались серед складнопідрядних та безсполучникових складних речень і трактувались по-різному.

Зокрема, існують погляди синтаксистів, які відносно-репродуктивними вважають безсполучникові складні речення, у яких

друга частина має «вміщуюче значення» [1,346], або ж «коментуюче, роз'яснююче значення» [6, 189] і які є при цьому дещо відмінними від безсполучникових пояснювальних речень.

Відповідно до інших синтаксичних концепцій, складні речення з відносно-репродуктивною семантикою визначаються як один з різновидів безсполучникових складних конструкцій з пояснювальними відношеннями [2, 80], а також кваліфікуються як «безсполучникові складні речення, у яких другий компонент означає рему вислову і починається словами *це, те, ось, то, от, такий, тут, там, тоді, так* та ін.» [3, 263].

Проведений нами аналіз наявних у публікаціях сучасної преси Коломиї складних речень з відносно-репродуктивною семантикою дає підстави кваліфікувати зв'язок між їх частинами як перехідний між паратаксистом і гіпотаксистом. У семантико-синтаксичних відношеннях між компонентами аналізовані складні структури виявляють граматичну спрямованість постпозитивного компонента на препозитивний. Семантико-граматична взаємодія між частинами складного речення зумовлюється наявністю у постпозитивному компоненті вказівної лексеми, яка семантично співвідноситься із ситуацією, вираженою у препозитивному компоненті. Такі поліпредикативні конструкції визначаються як відносно-репродуктивні, адже формальна вираженість вказівної лексеми у постпозитивній частині сприяє оформленню в таких структурах відносного розчленованого зв'язку. Цей зв'язок, однак, має узагальнений характер, оскільки вказівна лексема у постпозитивному компоненті граматично співвідноситься з усією препозитивною частиною, а не з одним її елементом. Тому немає підстав однозначно стверджувати, що компоненти складних речень цього типу перебувають у відношеннях граматичної залежності.

З огляду на формат дослідження, серед різних структурно-семантичних типів складних речень з відносно-репродуктивною семантикою у пропонованій розвідці проаналізуємо конструкції з відносним займенником у ролі співвідносної синтаксеми. На сучасному етапі ці складні речення розглядаються серед сполучникових речень «неприслівного підрядного зв'язку» [3, 201], у яких «займенник є засобом повторного відтворення у наступному компоненті предикативного центру препозитивного компонента» [4, 527], і визначаються як «складнопідрядні відносно-репродуктивні речення» [5, 593]. Однак семантико-синтаксична незумовленість дій в обох частинах відносно-репродуктивних речень не дозволяє однозначно кваліфікувати їх як структури з підрядним зв'язком.

У постпозитивному компоненті складних структур з відносно-репродуктивною семантикою вказівна лексема має відповідну функціональну спеціалізацію – виконує певну синтаксичну роль. В залежності від синтаксичної функції співвідносної лексеми у постпозитивному компоненті у таких складних реченнях на загальну репродуктивну семантику можуть накладатися додаткові значеннєві відтінки у семантико-синтаксичних відношеннях між компонентами.

Відносно-репродуктивна семантика в аналізованих конструкціях реалізується через чи відносну лексему, яка є спеціалізованим граматичним індексом – вона у постпозитивному компоненті обов'язково виступає сполучним словом з відповідною синтаксичною функцією:

*Тут проводять прийом усі фахівці, **що** неабияк зручно для коломиян.* (ДК)

*28 червня 1996 року Верховна Рада України ухвалила історичний документ – Основний Закон нашої країни, **що** ознаменувало початок нової епохи в житті українського народу.* (ВГ)

У наведених прикладах загальне відносно-репродуктивне значення складного речення реалізується за допомогою наявного у постпозитивному компоненті відносного займенника, який семантико-граматично співвідноситься з дією в препозитивному компоненті. При цьому співвідносна лексема, що граматично відтворює препозитивну ситуацію, у репродуктивному компоненті виконує функцію суб'єкта дії.

Поширеними у досліджуваних текстах є конструкції, у яких відносний займенник виконує функцію прямого чи непрямого об'єкта дії у постпозитивній частині. При цьому, якщо підрядні частини приєднуються прийменниково-займенниковими формами *від чого, через що, за що, з чого*, створюються «форми парадигми, в яких поширювальне значення супроводжується відтінком причини» [5, 596]:

*Пам'ятаю, він був доброю людиною, **за що** й прозивався в батальйоні Добряком.* (ДК)

*Любомир Глушков нагородив творчу молодь, **від чого** їх батькам навіть було важко висловити слова подяки.* (ВГ)

*Вони мають великий талант, уміють грати найкращі композиції, **через що** вихованці Коломийської музичної школи №2 вважаються одними з найталановитіших дітей-музикантів Івано-Франківщини.* (ВГ)

*За звичкою він відзначив найкращих вокалістів, танцюристів, **з чого** вихователі теж були задоволені.* (ДК)

У деяких аналізованих поліпредикативних конструкціях репродуктивний компонент із співвідносним суб'єктом дії може

знаходиться в інтерпозиції коментованої частини, вираженої у свою чергу складним реченням. У такому випадку відносний коментар, що реалізується через непрямий об'єкт інтерпозитивного компонента, спрямовується на обидві частини коментованого складного речення:

Вона, виконуючи волю поміщиків, в 1763 році підтвердила універсал, чим було остаточно закріпачено селян Лівобережної України, та пожалувала економічними привілеями українське дворянство. (ВГ)

У реченнях такого типу на поширюване значення речення нашаровується відбиток наслідку, висновку.

Представлений аналіз складних речень з відносно-репродуктивною семантикою у статтях, інтерв'ю та замітках коломиїської місцевої преси дає підстави кваліфікувати їх як структури з недиференційованим типом синтаксичного зв'язку. Ці поліпредикативні конструкції, виявляють ознаки перехідного типу синтаксичного зв'язку – на межі між паратаксистом і гіпотаксистом у відношеннях між компонентами складного речення. Структурна і семантична вираженість повнозначної співвідносної лексеми зумовлює тісний зв'язок між частинами аж до граматичної залежності, проте семантико-граматична співвіднесеність цієї лексеми з дією усього препозитивного компонента (а не з одним його елементом) не дає підстав кваліфікувати синтаксичний зв'язок відношення граматичного підпорядкування. В аналізованих структурах на репродуктивну семантику у відношеннях між компонентами можуть накладатися додаткові значення, притаманні як паратактичним, так і гіпотактичним, зокрема, двобічно-дворянним складним реченням.

Умовні скорочення

ДК – газета «Дзеркало Коломиї».

ВГ – газета «Вільний голос».

Література

1. Валгина Н.С. Синтаксис современнорусского языка / Н.С.Валгина Н. 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1978. – 439 с.
2. Дорошенко С.І. Складні безсполучникові конструкції в сучасній українській мові / С.І.Дорошенко. – Харків, 1980. – 152 с.
3. Каранська М.У. Синтаксис сучасної української літературної мови / М.У.Каранська. – К.: Либідь, 1995. – 312 с.
4. Русская грамматика / Под ред. Н.Шведовой: В 2т. – Т.2: Синтаксис. – Наука, 1980. – 760 с.
5. Слинко І.І. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання / І.І.Слинко, Н.В.Гуйванюк, М.Ф.Кобилянська. – К.: Вища школа, 1994. – 670 с.
6. Хамзина Г.К. Об одном типе бессоюзных сложных предложений (К вопросу о пояснительной связи) / Г.К.Хамзина // Вопросы синтаксиса русского языка: Сб. статей. – Ростов-на-Дону, 1971. – С. 185-193.

Тимофійчук Марта
студентка 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к. пс.н., доц. Микитюк Г.Ю.

РАННЄ МАТЕРИНСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУСПІЛЬСТВА

*Багато жінок чомусь думають,
що народити дитину і стати матір'ю - одне і те ж саме.*

*З таким же успіхом можна було б сказати,
що одне і те ж - мати рояль і бути піаністом.*

С. Харріс

Чимало неповнолітніх матерів походять з неповних сімей. Отже, проблеми в сім'ї можуть стати причиною вагітності у підлітковому віці. Дівчатка у таких сім'ях можуть не мати близьких взаємин з матір'ю чи відчувати порожнечу через те, що у них немає батька. Вони починають шукати любов у сторонніх людей. Ще одна причина підліткової вагітності – згвалтування. Згодом емоційний біль, завданий такою наругою, може вилитися у бунтівну поведінку. Після цього дівчина може свідомо наражати себе на небезпеку. У жертв статевої наруги може виникнути почуття нікчемності. Інші дівчатка можуть постраждати через власну цікавість і самовпевненість. Багато дівчат починають статеве життя лише через цікавість. Проте, вони не задумуються над наслідками ранніх статевих взаємин. За словами соціологів, деякі молоді люди «не знають точно, до чого призводять статеві зносини і внаслідок чого настає вагітність». Дехто з них зовсім не розуміє зв'язку між статевими зносинами і вагітністю.

Підліткова вагітність зумовлена багатьма чинниками, до яких можна віднести недостатню інформованість молоді про статеве життя, негативний вплив молодіжної субкультури, ЗМІ, негаразди в сім'ї, економічна криза в суспільстві, соціальна дезадаптованість молоді. Поєднання низької інформованості і наукової неграмотності призводять до того, що формується хибна стратегія виховання відносно сексуальної культури підлітків. Це, в свою чергу, тягне за собою катастрофічні соціальні, соціально-педагогічні, культурні наслідки.

Незважаючи на юний вік, кожна друга (47%) сексуально активна дівчина має вже більше одного партнера; приблизно 60% практикують

незахищений статевий акт, що призводить до широкого розповсюдження інфекцій, які передаються статевим шляхом, серед цього контингенту жінок. Ранні статеві взаємини, низький культурний рівень, відсутність сексуального виховання, інформації та знань про планування сім'ї, контрацепцію і безпечний секс стають причинами ранньої вагітності. На тлі цього спостерігається масове зниження віку початку статевого життя, як стверджують дослідники мотиви ранньої статевої близькості зовсім не пов'язані з почуттям кохання, у переважній більшості це – допитливість.

Намагання утвердитися у новій ролі більшість дівчат, які завагітніли у підлітковому віці, мотивують свою близькість з хлопцем страхом втратити друга, невмінням відмовити на домагання. Як наслідок, маємо зростання кількості підліткових вагітностей, абортів та раннього материнства.

Саме ці проблеми зумовили вибір такої теми нашої статті, мета якої – проаналізувати явище «юне материнство», як соціально-педагогічну проблему.

В організмі жінки під час вагітності відбуваються численні складні зміни, які створюють умови для внутрішньоутробного розвитку плоду, готують організм до пологів і грудного вигодовування новонародженого. Всі ці процеси досить складно проходять навіть в організмі дорослої здорової жінки. Що ж говорити про дівчинку, у якої ще свої тканини й органи не повністю сформовані? Існують вікові рамки, коли пологи можуть бути небезпечні для незміцнілого організму. Звичайно ж, це вирішується індивідуально, адже кожна дівчинка розвивається по-своєму.

Під ранньою вагітністю розуміють вагітність у 15-17 років. Цей вік є перехідним з дитинства у доросле життя. Статистика говорить про те, що незапланована підліткова вагітність найчастіше закінчується абортами. Так, на 100 вагітностей у дівчаток-підлітків припадає 70 абортів, 15 пологів і 15 самовільних викиднів. Причому переривання вагітності у підлітків в 25% випадків відбувається на термінах 22 - 27 тижнів (аборти дозволені до 12 тижнів вагітності), що виключно негативно позначається на здоров'я дівчинки.

Не можна залишати поза увагою такий важливий чинник юного материнства, як тиск з боку однолітків, які вже мали статеві взаємини. Дуже часто з осудом та презирством стикаються ті дівчата, які поведуться цнотливо, адже у середовищі підлітків контакти, що розпочалися якнайраніше, вважаються «модними», бажаними, символізують дорослість. Першими сексуальними партнерами дівчат 14-15 років, стають молоді люди старші від них на 5-10 років, причиною такої різниці в віці є дитяча самотність, неувага батьків, відсутність родинного тепла, якщо між матір'ю

і дочкою не існує відвертих відносин (через занятість, відсутність прихильності до дитини, асоціальної поведінки і навпаки, через занадто сильну опіку), то ймовірність виникнення ранньої вагітності в такій сім'ї дуже велика [2].

Рання вагітність виникає частіше в неблагополучних сім'ях, бо подібна тенденція спостерігається тому, що діти з асоціальних сімей надані самі собі. Але в суспільстві на сьогодні існує й соціальний дисбаланс, наявність фінансового достатку не робить дітей більш захищеними з благополучних сімей. Навіть навпаки, через матеріальні можливості вони стають менш розсудливими, особливо, при нестачі уваги з боку батьків. Багато батьків вважають за краще не вникати в основи сексуального виховання своїх дітей, вони покладають цю відповідальність на школу та засоби масової інформації та Інтернет, тому рання вагітність і у підлітковому віці частіше є наслідком невірною статевого виховання.

Проблема юного материнства сьогодні набуває все більш вираженого полідисциплінарного характеру в педагогіці і соціальній педагогіці, стаючи важливим предметом, сам термін «юне материнство» розуміють як соціокультурний феномен, сутність якого полягає у виношуванні, народженні, догляді та виховування дитини матерями юного віку.

Зробивши дослідження, нам не вдалось знайти достовірну інформацію щодо ранньої вагітності у Коломиї та Коломийському районі. Про це нам повідомив головний лікар пологового будинку додавши, що інформація конфіденційна.

Література

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – Видавничий Дім «Слово». – 2008. – 240 с.
2. Краснова Н.П. Методика роботи соціального педагога: навч. посіб. для студ. педагогічного університету / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Ч.3 – Луганськ: Альма-матер. – 2003. – 292 с.

Тупчук Аліна
студентка 4 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.ф.н., доц. Ковальчук М.П.

ПОКУТСЬКІ ТА НАДДНІСТРЯНСЬКІ МОВНІ РИСИ ВЖИВАННЯ ЯКІСНИХ ПРИКМЕТНИКІВ У ГОВІРЦІ СЕЛА ПІДГАЙЧИКИ КОЛОМИЙСЬКОГО РАЙОНУ

Кожному, хто володіє літературною мовою, необхідне знання і народної мови, діалектів, особливо тих, що живлять літературну мову. Адже саме це знання допомагає шліфувати й збагачувати далі літературну мову. Проблемі взаємодії діалектної та літературної мови і застосування діалектизмів у сучасній літературній мові присвятили свої праці такі відомі мовознавці, як Ф. Жилко [3], С. Бевзенко [2], Б. Кобилянський [4], М. Лесюк [5], Н. Бабич [1] та інші.

Село Підгайчики Коломийського району розкинулося над річкою Турка (притока Пруту), за 12 км від районного центру. Говірка цього села найбільшою мірою відображає діалектні мовні риси покутсько-буковинського (надпрутського) говору. Це один із говорів південно-західного наріччя. Покутсько-буковинський говір має низку спільних рис із сусідніми наддністрянськими, гуцульськими говірками. Найближчий він до наддністрянського говору, що дає підставу визначити його як перехідний між буковинським і наддністрянським, але на основі буковинського. Досліджували цей говір І. Верхратський, Ю. Карпенко, К. Кисілевський, Б. Кобилянський, К. Лук'янюк, В. Прокопенко, С. Павчак та інші. Протягом історії української літературної мови її лексика поповнювалася діалектизмами.

Діалектизми (або провінціалізми) – це слова, що вживаються в окремих говорах або наріччях і не поширені в мові всього народу. Це – територіальні (регіональні) діалектизми та соціальні, що функціонують лише в певному соціальному угрупованні.

Кожному з нарічч властиві, крім фонетичних та граматичних, певні лексичні особливості, не притаманні літературній мові, — територіальні діалектизми. Кількісно найбільше таких діалектизмів є серед іменників, меншою мірою — серед інших лексико-граматичних класів (насамперед дієслів, прикметників, прислівників, службових частин мови).

У пропонованому дослідженні розглянемо деякі діалектні мовні риси вживання прикметників у говірці села Підгайчики. Що стосується лексичних особливостей досліджуваної місцевості, то зауважимо, що місцеві слова мають певні відмінності від літературної мови. Зокрема, хочемо звернути увагу на специфічну ад'єктивну лексику цієї місцевості, особливо на якісні прикметники. Як відомо, за характером вираженої ознаки, морфологічними і словотворчими особливостями прикметники поділяються на: якісні; відносні; присвійні.

Якісні прикметники називають:

- а) властивості і якості предметів, що сприймаються зором, слухом, нюхом, смаком, дотиком;
- б) просторові та часові ознаки;
- в) риси характеру та розумового складу людей;
- г) вікові ознаки і фізичні риси людей і тварин;
- г) загальну оцінку;

Проаналізувавши мовні особливості діалектизмів села Підгайчики Коломийського району, можна зробити певні припущення щодо належності аналізованої говірки насамперед до наддністрянського діалекту південно-західного наріччя української національної мови. Це підтверджують, зокрема, фонетичні діалектні риси, виявлені в говірці:

— укання при вимові голосного *o*: *го^y лубий, о^y дружений*;

— на місці давніх сполук *ки, хи* в ненаголошеній позиції розвинулися сполуки *кі, хі* (*глибукій «глибокий»*), у наголошеній — *ке, хе* (*лихей «лихий»*);

— вимова афракативного *дз* на місці щілинного *з* (*дзе^uлений – «зелений»*).

Семантико-стилістичною ознакою якісних прикметників є те, що вони творять антонімічні пари: *горєчий (гарячий) – холодний, твердий – мнікий – (м'який)*.

Морфологічні особливості вживання діалектної ад'єктивної лексики с.Підгайчики:

а) відсутність м'якої групи прикметників (*сіний, -а, -е, горішний, -а, -е*);

б) утворення вищого ступеня прикметників і прислівників з суфіксами *-ишч, -иш', -ч-* (*даўн'ішчий, менче, менчий*), а також за допомогою частки *май* (*май білший, май старший, май ранший*);

в) зрідка вживаються стягнені форми у називному відмінку однини чоловічого роду (*дóбри* замість літ. *добрий*), а у давальному і місцевому відмінках однини жіночого роду (*мóлоді* «молодій», *на добрі* «на добрій»);

асимілятивні зміни при творенні форм вищого ступеня порівняння прикметників (*молóч:и* «молодший»).

Щодо словотвірних ознак якісних прикметників, то вони можуть виявляти різну інтенсивність ознаки і творити сполуки на зразок: тихий-тихонький «тихенький».

Діалектизми, що позначають поняття, для яких у літературній мові є інші назви, називають словниковими (лексичними). Це власне дублети до літературних слів. Наприклад, якісні прикметники, які вживаються у с.Підгайчики, можна поділити за такими ознаками:

а) внутрішні чи зовнішні якості людей чи тварин: *змордований* – *замучений*, *моцний* – *сильний*, *трудний* – *втомлений*, *слабий* – *хворий*, *завірений* – *насуплений*, *затятий* – *впертий*, *збитошний* – *неслухняний*, *злосний* – *злий*, *мерзенний* – *неприсмний або недобрый*, *напуджений* – *переляканий*, *пильний* – *уважний*, *пискатий* – *язикатий*, *пустий* – *нечемний*;

б) загальна оцінка предмета: *дрантивий* – *порваний*, *здалий* – *новий*, *обтрасканий* – *забризканий*, *зів'єлий* – *в'ялий*, *менший* – *менший*, *даунішчий* – *давніший*;

в) ознаки, властивості предметів, що сприймаються органами чуття (зором, на слух, на нюх, на смак, на дотик): *гливкий* – (*густий*), *квасний* – *кислий*, *черствий* – *несвіжий*, *рапавий* – *жорсткий*, *горєчий* – *гарячий*, *солений* – *солоний*, *мнікий* – *м'який*. Ці слова часто своїм походженням сягають ще східнослов'янської мовної спільності і часто зустрічаються в діалектах сучасних слов'янських мов. Також, зустрічаються або діалектні слова-запозичення з польської мови, або слова, спільні з польською мовою.

Прикметники, які творять вищий ступінь вживаються в цій місцевості так: *файний-файніщий* (*гарний-кращий*), *менший* (*малий*). Деякі прикметники мають паралельні форми: *старший* і *старішчий*, *грубий* і *грубішчий*, *повний* (*товстий*) – *повнішчий*.

У говірковому мовленні трапляються і прикметники, що не мають ступенів порівняння. Наприклад, слова на означення абсолютної якості: *гливкий* (*густий*, *масний*), *черствий* (*несвіжий*), *жинатий* (*одружений*), назв кольорів: *синий* (*синій*), *цегловий* (*оранжевий*) тощо.

Вживають в досліджуваній говірці також такі діалектні адеквативні слова: *гандрабатий* – *високий і худий*, *затурканий* – *безвольний*, *зроблений* – *змучена людина*, *лецтий* – *погана людина*, *марний* – *хворобливий*, *ніякий* – *людина, яка не справляє ніякого враження*, *обтрасканий* – *забризканий*, *паскудний* – *негарний*, *пильний* – *уважний*, *попсований* – *поламаний*, *жідний* – *жадібний*, *зріхтований* –

відремонтований, жиючий – живучий, розгорнутий – роздягнений, тішкий – важкий, позорний – ганебний, звихнений – вивехнений, таний – дешевий.

У рамках нашого дослідження говіркове мовлення с.Підгайчики Коломийського району, можна зробити певні висновки. Говірка досліджуваної місцевості входить до південно-західної групи покутсько-буковинських говорів, тому для неї притаманні як спільні для всієї південно-західної групи риси, так і регіональні особливості, зокрема, покутського діалекту. Так, особливості фонетичної та морфологічної системи мови говірки села позначаються і на лексичному складі. Загальнолітературні норми, поєднуючись із діалектними особливостями, утворюють особливий колорит уживання прикметників у досліджуваній говірці.

Література

1. Бабич Н.Д. Галицько-буковинські варіанти гуцульських фразеологізмів: функціонально-семантичний аспект / Н.Д. Бабич // Вісник Прикарпатського університету. Філологія. – Вип. XXV-XXVI. – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету, 2010. – С. 11-14.
2. Бевзенко С. П. Українська діалектологія / С. П. Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980. – 247 с.
3. Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови / Ф. Т. Жилко. – К.: Радянська школа, 1966. – 182 с.
4. Кобилянський Б. В. Діалект і літературна мова (Східнокарпатський і покутський діалекти, їх походження і відношення до української літературної мови) / Б. В. Кобилянський. – К.: Радянська школа, 1960. – 275 с.
5. Лесюк М. П. Основні риси покутського говору / М. Лесюк // Етнос і культура: Часопис Прикарпатського університету ім. В. Стефаника: Зб. науково-теоретичних статей. Гуманітарні науки. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – №1. – С. 71-75.

Травінська Галина
студентка 1 курсу ФДПОіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюминського
Науковий керівник: к.п.н., доц. Теплова О.Ю.

ВИКОНАВСЬКІ ОСОБЛИВОСТІ КЛАВІШНИХ ТВОРІВ І.С.БАХА

Перед сучасним виконавцем постають нагальні питання: чи можна клавирні твори Баха грати на концертному роялі, як знайти підхід до бахівського тексту, як звучали твори композитора на сучасних йому інструментах, як вирішити проблему стилю. На ці та багато інших питань ми спробуємо дати відповіді, посилаючись на роботи найвідоміших піаністів і педагогів, всесвітньо визнаних виконавців.

Мета статті – проаналізувати виконавські особливості клавирних творів І.С. Баха у сучасних виконавських концепціях.

Проблема, яка стоїть перед сучасним виконавцем - як виконувати твори Баха на сучасному роялі, адже музика часів бароко писалась для старовинних інструментів, яких вже не існує і ми ніколи не чули аналогів виконавської інтерпретації на них, наскільки далекий або близький цей інструмент його музиці. Інакше кажучи, питання можна сформулювати наступним чином: «Клавесин або рояль, або На чому потрібно виконувати музику Баха сьогодні?» Зрозуміло, ми ніколи не дізнаємося, що думав би Бах про сучасні інструменти та сучасну виконавську практику, але, збираючи по крихтах збережені відомості, частково можна припустити, що у часи Баха було нормою, а що – абсолютно не прийнятним.

З приводу актуальної проблеми бахівського інструментарію висловлюється історик фортепіанного виконавського мистецтва

Юрій Бочаров, видатний піаніст Олексій Любимов, який стояв біля витоків автентичного напрямку в Росії, і, звичайно, знаменитий німецький дослідник Пауль Бадюра-Скода, роботи якого є наріжним каменем в історії клавирного виконавського мистецтва. Роботи Бадюра-Скода представляють собою фрагменти з його монументальної праці «Interpreting Bach at Keyboard».

Естетику і музичну практику бахівської епохи можна розглянути в фрагменті з біографії Баха, що належить перу його молодшого сучасника Йоганна Ніколауса Форкеля та есе знаменитої польської клавесиністки ХХ століття Ванди Ландовської; у статті сучасного піаніста та педагога, професора Каліфорнійського університету Віталія Маргуліса, що присвячена виконавським вказівкам у клавирній музиці Баха; у фрагменті з

книги німецького винахідника Єдварда Даннройтера, що присвячений детальному розгляду бахівської орнаментики.

Досліджуючи проблему, ми виокремлюємо практичні рекомендації до виконання клавірної музики Баха (фрагмент класичної роботи Ервіна Бодкі «Виконання клавірних творів Баха на фортепіано»), роздуми концертуючих виконавців. Серед них Вальтер Гізекінг, Ферруччо Бузоні, Глен Гульд, Ральф Кіркпатрік, Самуїл Фейнберг, Леонід Ройзман, Яков Зак, Самуїл Майкапар.

Сторінки світових робіт Баха незліченні. Вони кожен рік приносять щось нове – відкриття та ідеї, методи та підходи. Сьогодні неможливо уявити собі концертний або педагогічний репертуар піаніста без бахівських творів. А це означає, що проблеми вивчення та інтерпретації його музики як і раніше актуальні для сучасного виконавця.

За дослідженнями М.С. Толстобрової актуальними є для сучасних виконавців поради Антона Рубінштейна: «Вивчайте Баха, вникайте, заглиблюйтеся в нього, нехай він буде для вас наставником. Коли вам і драматична, і похмура, і романтична музика набридне, зверніться до Баха, в ньому ви знайдете втіху і розраду». [3,28]

Також відзначимо дослідження Генріха Нейгауза: «Ми граємо не на тому інструменті. Потрібно або на органі або на клавесині. Фортепіано - трагедія для Баха. На органі не треба думати, як звук закінчується, він за нас зробиться, а тут, на нашому інструменті, треба звук створювати. Потрібно бути вірним Баху, але вірним і нашому інструменту. Ми, піаністи, повинні весь час лавірувати».[2, 27]

Ось уже понад двісті п'ятдесят років музика Іоганна Баха - невичерпне джерело натхнення для музикантів. Її вивчення - вірний шлях до вдосконалення у виконавській майстерності.

Але кожна епоха сприймала бахівське мистецтво через призму власної естетики. Для романтизму музика Баха - вираження безприкладної величі духу, свого роду музичний еквівалент дивовижної готичної архітектури: собор, що впирається шпилем в небо, крізь вітражне скло якого ллються чарівні хвилі світла. На початку ХХ століття увага музикантів була поглинена логікою і стрункністю композицій німецького майстра; розділивши їх на формули і цифрові комбінації, музикознавці і виконавці заглибилися в осягнення глибокого релігійного і філософського підтексту, вправляючись в інтерпретації бахівських символів та «криптограм».

А з другої половини століття бахознавство набуває фази більш автентичного виконання. Триває пошук «справжнього» Баха і

«справжнього» звучання старовинної музики. Спроба поєднати традиції автентичного та романтичного виконання творів стилю бароко, знайти споконвічний зміст, вкладений митцями тієї епохи у свої творіння, і є на сьогодні нагальною проблемою фортепіанного виконавства.

Певну увагу до автентики виконання стимулює особливий інтерес до ряду складних виконавських проблем - тих проблем, які в першу чергу цікавлять сьогодні професіоналів не тільки концептуального спрямування, але й педагогів і учнів всіх ступенів музичної освіти, від шкіл і училищ до інститутів мистецтв і музичних академій. Як грати музику Баха на старовинних інструментах або сучасному фортепіано, чи існують автентичні динаміка і артикуляція, яким чином виконувати прикраси - це лише деякі з безлічі питань, таких істотних для всіх, хто виконує і вчить виконувати Баха.

Неможливо уявити всю палітру виконавських і методичних підходів до творчості Баха за останні 200 років. Тому ми вивчаємо різні ракурси і підходи виконавства, які існують в сучасній концертній та педагогічній практиці.

Отже, проблема інтерпретації клавірних творів Баха у сучасних концертних умовах вимагає глибинних досліджень музичної природи стилю бароко, вивчення технічних можливостей клавірних інструментів XVIII ст, адаптації художнього змісту цих творів для виконання їх на сучасних клавірних інструментах.

Література

1. Милич Б.О. Воспитание ученика-пианиста. / Б.О Милич // – К.: Муз. Україна, 1977. – С.15-29.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепьянной игры: записки педагога / Г.Г. Нейгауз // 6-е изд., испр. доп. – М.: Класика-XX, 1999г. – С.24-35.
3. Толстоброва М.С. Как исполняют Баха / М.С Толстоброва // – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006.-С 25-40.
4. Теплова О.Ю. Мета і принципи розвивального навчання у контексті музичної виконавської підготовки школярів / О.Ю. Теплова // Актуальні проблеми культурологічного та музично-естетичного виховання: Збірник наукових статей та матеріалів. - Вип. 4. - [Електронний ресурс]. – Вінниця, 2008.- С.45-47 (співавтор – Троянова О.В.).

Футумайсюк Ілона
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.н., доц. Петрів О.П.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Молодший шкільний вік має велике значення для розвитку креативності, адже початок системної навчально-виховної діяльності є оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку креативних особистісних якостей. Оскільки для учнів початкової школи шаблонні, стереотипні форми мислення та дій ще не стали домінуючими, стає можливим інтенсивне засвоєння ними креативних способів діяльності, складних мисленневих операцій і форм поведінки, які вимагають творчої діяльності. Навчання творчо діяти для молодшого школяра аналогічне навчанню читати, писати, рахувати. Готовність учнів до пошуку нового, невідомого, бажання діяти, висока адаптивність віднаходять підтвердження в технологіях: розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков) творчої самореалізації особистості (І. Волков, Є. Ільїн), проектної (Дж. Дьюї), інтерактивної (О. Пометун).

Розвиток креативності учнів відбувається на всіх етапах шкільного навчання, разом з тим найдоцільніше вчити творити школярів із раннього віку, оскільки у початковій школі діти опановують способами навчальної діяльності, прийомами вирішення навчальних завдань, якими користуються надалі. Розвитку креативності особистості у процесі навчання сприяють властиві молодшим школярам відкритість до всього нового, допитливість, емоційність, цілісність сприйняття, яскрава уява, образність мислення, активне ставлення до дійсності, що їх оточує.

Молодший шкільний вік – сенситивний період для розвитку креативності учнів, оскільки є періодом бурхливих процесів перетворень у фізіології та психіці особистості. Ключова роль у розвитку креативності молодших школярів належить школі й учителям початкових класів. Креативність молодшого школяра, за визначенням Т. Воробйової, – це загальна характеристика особистості учня, яка виявляється, передусім, у навчально-пізнавальній діяльності й зумовлює творчу спрямованість дитини, її здатність до самостійного вибору оптимального та оригінального шляху вирішення навчальних завдань, створення нових

ідей, продуктів, новизна яких може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною.

Ядро креативності учня початкової школи утворюють креативні здібності, які є складовою загальних здібностей особистості й виявляються у творчому підході до навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальній активності, критичності тощо. Під креативними здібностями молодшого школяра розуміємо комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють здатність учня успішно здійснювати навчально-творчу діяльність. Вони розкриваються і розвиваються в процесі цієї ж навчально-творчої діяльності.

Аналіз значної кількості джерел свідчить, що під здібностями розуміють синтез властивостей, що зумовлюють успішне виконання нею діяльності, зокрема креативної. Вони розвиваються на основі вроджених задатків індивіда у певному освітньому середовищі. Компонентний склад креативних здібностей у сучасній психолого-педагогічній літературі тлумачиться неоднозначно.

На думку вчених основними креативними здібностями учнів, які можуть бути розвинені в процесі навчання є креативний інтерес, креативне мислення, уява й інтуїція; енергопотенціал, психомоторика, мислення, уява та почуття. Т.Воробйова визначає компонентний склад креативних здібностей дітей початкової школи: продуктивна уява, креативне мислення (поєднання елементів творчого й критичного мислення), інформаційна грамотність.

Систематизація матеріалів досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних учених дала змогу визначити структурно-компонентний склад креативності учнів, які можуть бути оптимально розвинені в процесі навчання: креативне мислення, креативна уява, креативна грамотність. Вони тісно пов'язані між собою і можуть розвиватися в процесі навчально-творчої діяльності одночасно. Креативна уява є одним із найбільш важливих компонентів здібностей особистості, особливо в дитячому віці. Креативна уява визначається, насамперед, володінням такими вміннями, як створювати нові образи; встановлювати нові зв'язки між об'єктами, явищами, поняттями тощо.

Креативне мислення визначає творчу спрямованість усіх видів діяльності учнів. Критичне мислення – здатність школяра аналізувати, оцінювати інформацію, самостійно обирати оптимальні шляхи вирішення завдань. Креативне мислення ідей, пошук альтернативних шляхів вирішення завдань. Креативна грамотність полягає у володінні базовими

прийомами пошуку, аналізу, продуктивного опрацювання інформації, від якої залежить ефективність творчої діяльності.

Для оптимального розвитку креативності слід створити умови. Створення даних умов залежить від учителя. Але роль учителя у даному процесі не обмежується лише створенням психологічного клімату. Вона полягає ще й у тому, щоб активно допомогти дитині у розвитку її креативності.

Поняття «умова» нами розглядається як необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє розвитку чомусь, нашому дослідженні, розвитку креативності. Дж. Гілфорд твердить, що розвиток креативності стане можливим, якщо будуть створені такі основні умови: створювати сприятливу атмосферу для розвитку креативності; уникати критики дитини; сприяти вільному розвитку різноспрямованого мислення; збагачувати середовище дитини з різних, нових для неї, об'єктів для розвитку її цікавості; допомагати формулювати оригінальні ідеї; забезпечити можливість для використання нових ідей на практиці; показувати особистий приклад креативного підходу до вирішення проблеми; дозволяти дітям активно задавати питання.

Психолог В. Дружинін вважає, що для розвитку креативності необхідні такі умови: не обмежувати свободу поведінки; застосовувати форми, методи та прийоми для розвитку креативного мислення; створити умови, щоб наслідувати творчі взаємовідносини. Саме в початковій школі мають бути створені сприятливі умови для всебічного розвитку учнів, розкриття їх нахилів і здібностей.

Узагальнення результатів аналізу багатьох джерел дозволило визначити педагогічні умови, сприятливі для розвитку креативності дітей молодшого шкільного віку.

Серед них внутрішні умови: психофізіологічні надбання (розвиток мовлення, сформованість наочно-образного, образно-схематичного, логічного мислення, достатній рівень розвитку творчої уяви, довільної уваги, образної та смислової пам'яті); соціальні надбання (готовність до впливів дорослих; засвоєння норм і правил поведінки; оволодіння способами навчання, пізнання навколишнього світу); інтелектуальний, практичний та емоційний досвід.

Зовнішні умови: створення в класі креативного освітнього середовища для діяльності молодших школярів; системне використання вчителем інтерактивних, пошукових і дослідницьких методів навчання; розвиток самостійності учнів у креативній діяльності; наслідування

учнями креативної діяльності вчителя; соціальне оточення (сімейне). Створення в класі креативного освітнього середовища передбачає: виховання в учнів поваги до почуттів та емоцій іншої людини; надання можливості креативного розвитку.

Важливу роль у розвитку креативності у навчально-виховному процесі відіграє наслідування учнями креативної діяльності вчителя. Педагог повинен володіти такими креативними можливостями: креативною уявою й мисленням, розвиненими почуттями та високим рівнем працездатності.

На розвиток креативності дитини впливають стилі сімейного виховання. Похвала, особливо дуже часто, знижує якість і легкість мислення, знижує здатність дитини досягати нових результатів. Надмірна допомога батьків при вирішенні будь-якої задачі, також знижує гнучкість мислення, що призводить до зниження прояву креативності.

Для підвищення ступеня прояву у дитини креативності необхідно батькам дати дитині можливість робити вибір самостійно (дати їй психологічну свободу), підвищувати її самооцінку, знижувати покарання за вчинки і всіляко підтримувати її дослідницьку активність. Креативність розвивається у дитини тоді, коли їй при вирішенні задачі не дають інструкції і зразка дій. Креативність може не допомогти в досягненні результатів, якщо людина не має вольових якостей, внутрішньої витримки. Учням з високим рівнем розвитку креативності притаманні: висока працездатність; прояв власної ініціативності, максимальна самостійність під час вирішення творчих завдань; оригінальність ідей та творчих проєктів; довготривале утримання уваги; швидке та міцне засвоєння нового навчального матеріалу.

У молодших школярів із середнім рівнем розвитком креативності спостерігається середня працездатність; ініціативність після спонукання вчителя, короткочасне переключення уваги; під час вирішення завдань вони радяться з учителем, товаришами, батьками, поєднують продуктивну та творчу діяльність, фантазують, але в діях відсутній елемент новизни; вагаються при продукуванні нових ідей. Дітям із низьким рівнем розвитку креативності властива: низька працездатність; безініціативність при висуненні ідей; розсіяна увага; репродуктивна діяльність; трудність під час засвоєння нового навчального матеріалу; копіювання ідей товаришів.

Отже, для розвитку креативності слід враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Воробйова Т.В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автор. к. пед. наук / Т.В. Воробйова. – Тернопіль, 2014. – 19 с.
2. Габеркорн І.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання: автор. к. пед. наук / І.І. Габеркорн. – Херсон, 2013. – 20 с.
3. Каракатсаніс Т.В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії: автор. к. пед. наук / Т.В. Каракатсаніс. – Запоріжжя, 2014. – 20 с.
4. Понасенкова С.В. Обдаровані діти: формування та розвиток здібностей (психологічний аспект) // Проблеми виховання. – 2003. – №2. – С.21–35.
5. Серета І.О. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання: автор. к. пед. наук: 13.00.07 / І.О. Серета. – Тернопіль, 2011. – 18 с.

*Футумайсюк Ілона,
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к. пс.н., доц. Микитюк Г.Ю.*

НАЯВНІСТЬ ВОЛЬОВИХ ЗУСИЛЬ У СТУДЕНТІВ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» І «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Людина не лише сприймає і пізнає об'єктивний світ, але й активно на нього впливає. Вона постійно ставить перед собою певні цілі та бореться за їх реалізацію. Здійснюючи цілеспрямовані дії, людина зустрічається з різноманітними перешкодами – об'єктивними (протидія інших людей, природні явища тощо) та суб'єктивними (небажання робити потрібне, пасивність, лінь тощо). Щоб їх подолати та досягнути поставленої мети, людині необхідно мобілізувати свої інтелектуальні, фізичні, моральні сили, тобто проявити вольові зусилля – такі усвідомлені зусилля над собою, які є поштовхом до виконання необхідних дій.

О.В.Скрипченко визначав волю як здатність людини досягати поставленої мети в умовах подолання перешкод; свідомо контролювати свою поведінку, вчинки; активно керувати своїми діями; мобілізувати сили для досягнення мети[4].

Воля виражається в тому, наскільки людина здатна переборювати перешкоди та труднощі на шляху до мети, якою мірою здатна керувати своєю поведінкою, підпорядковувати власну діяльність певним задачам. У розвитку людства воля як вища психічна функція виникла і сформувалася під впливом суспільної трудової діяльності, у процесі опанування законів природи і перетворення її своїми планомірними діями.

Воля виявляє себе у двох взаємопов'язаних функціях: гальмівній і спонукальній.

1. Гальмівна функція забезпечується здатністю людини стримувати небажані прояви. Мотиви, дії, поведінка, які йдуть у розріз загальноприйнятим у суспільстві зразкам, гальмуються завдяки волі й примушують особистість робити певні зусилля, щоб не піддатися спокусі та емоціям.

2. Спонукальна функція виявляється у можливості людини за необхідності активізуватися для здійснення якихось дій, діяльності. У процесі спонукування людини до певних дій відбувається впорядкування системи мотивів, де одні займають провідні позиції, а інші їм підпорядковуються. Існують дві основні групи мотивів: особистісні і соціальні. У моральної особистості домінуючу позицію займають соціально значущі мотиви.

Воля не існує поза поведінкою, діяльністю людини. Завдяки волі людина може: 1) за своєю ініціативою, усвідомивши необхідність, організувати власну діяльність, дії, спрямовувати їх на певні цілі; 2) стримувати зовнішні вияви емоцій. Основним проявом волі стає вчинок.

Для того, щоб досягнути свідомо поставлених цілей, людина виконує вольові дії. Вони бувають простими та складними. Простими вольовими діями є такі, що не потребують особливого напруження сил і спеціальної організації дій. Вони характеризуються безпосереднім переходом бажання в рішення та у його здійснення. Складні вольові дії характеризує опосередкований свідомий процес: діям передують врахування їх наслідків, усвідомлення мотивів, планування. Акт виконання таких дій потребує значного напруження сил людини, терпіння, наполегливості, вміння організувати себе на їх виконання.

Складний вольовий акт включає такі структурні компоненти: потяг (неусвідомлене бажання), бажання (усвідомлене прагнення до об'єкта), хотіння (активне прагнення до об'єкта, характеризується усвідомленням мети і засобів її досягнення), боротьба мотивів (зіткнення суперечливих спонукань, бажань, прагнень при виборі мети та способів дії), прийняття рішення, дія виконання (реалізація прийнятого рішення, подолання реальних об'єктивних і суб'єктивних перешкод). Загалом у вольовому акті

виділяють два періоди: підготовчий – етап мисленої дії, обдумування, на якому усвідомлюється мета, визначаються шляхи і засоби її досягнення, приймається рішення та виконавчий, на якому відбувається виконання прийнятого рішення і самооцінка виконаної дії.

Кожна людина має свій індивідуальний набір вольових якостей, від яких залежать не тільки дії, а й вчинки особистості. Вольові якості - це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою. Вольові якості особистості поділяються на дві групи: первинні (базальні) та вторинні (системні).

Базальні (первинні) вольові якості виявляються лише в односпрямованих регулятивних діях свідомості, що набирають форми вольового зусилля. До них належать: енергійність, терплячість, витримка, сміливість. Під енергійністю розуміють здатність вольовим зусиллям швидко піднімати активність до необхідного рівня. Терплячість визначають як уміння підтримувати шляхом допоміжного вольового зусилля інтенсивність роботи на заданому рівні за умов виникнення внутрішніх перешкод (наприклад, при втомі). Витримка - це здатність вольовим зусиллям швидко гальмувати (послаблювати, уповільнювати) дії, почуття та думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення. Сміливість - це здатність при виникненні небезпеки (для життя, здоров'я чи престижу) зберегти якість діяльності[3].

Системні вольові якості є вторинними. Вони виникають при поєднанні функціональних проявів різних сфер – вольової, емоційної, інтелектуальної. До них належать цілеспрямованість, наполегливість, принциповість, самостійність, ініціативність, рішучість. Цілеспрямованість полягає в умінні людини керуватися в своїх діях і вчинках загальними і стійкими цілями, зумовленими її твердими переконаннями. Наполегливість - це вміння постійно і тривало добиватися мети, не знижуючи енергії в боротьбі з труднощами. Протилежними наполегливості є впертість і негативізм, які свідчать про недовіру волі.

Принциповість - це вміння особистості керуватись у своїх вчинках стійкими принципами, переконаннями в доцільності певних моральних норм поведінки, які регулюють взаємини між людьми. Самостійність - це вміння обходитись у своїх діях без чужої допомоги, а також уміння критично ставитися до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань. Протилежною до самостійності рисою людини є навіюваність. Ініціативність - це вміння знаходити нові, нешаблонні рішення і засоби їх здійснення. Протилежними якостями є безініціативність

та залежність. Рішучість - це вміння приймати обдумані рішення, послідовно втілювати їх у життя. Отже, сукупність виявів позитивних (базальних і системних) вольових якостей утворює силу волі особистості. Ученими-психологами й педагогами з'ясовано, що розвиток вольових якостей людини – це надзвичайно актуальний, складний та динамічний процес. Так, відомий педагог А. Макаренко вважав, що проблема волі є однією з найскладніших проблем процесу виховання. Тому, ми провели дослідження у цій сфері [2].

Метою нашого дослідження було: визначити у студентів спеціальності «Початкова освіта» та «Фізичне виховання» рівень прояву волі.

Дослідження проводилось в Коломийському навчально-науковому інституті «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». У ньому взяли участь 12 студентів спеціальності «Початкова освіта» (серед яких 6 студентів I курсу та 6 студентів IV курсу) та 12 студентів спеціальності «Фізичне виховання» (де також 6 студентів I курсу та 6 студентів IV курсу).

Ми провели опитування у вигляді тестування, яке складалося з шести тестових питань, а саме:

1. Чи вмієте Ви володіти своїми почуттями?
2. Чи відстоюєте свою думку перед друзями та дорослими?
3. Чи зможете завершити роботу, яка вам не цікава?
4. Чи здатні Ви самі без зовнішнього примусу організувати свій час?
5. Чи займаєтесь самовихованням?
6. Якщо маєте якусь серйозну мету чи робите щось для її здійснення?

Після відповіді студентів на запитання ми проаналізували отримані результати, для цього використали таку шкалу оцінок:

- 10-12 балів – рівень розвитку вольових якостей високий;
- 6-9 балів – середній;
- 2-5 балів – низький;
- 0-1 балів – вольові якості не виявлені.

Так, у студентів спеціальності «Початкова освіта» як I такі IV курсу показники волі знаходились в межах 6-9 балів, що згідно з методики тестування свідчить про середній ступінь вияву волі. Що стосується студентів спеціальності «Фізичне виховання» I курсу має середню силу волі, а студенти

IV курсу цього ж напрямку показали високий рівень прояву сили волі, показники волі знаходились в межах 10-12 балів.

У даному дослідженні ми бачимо, що рівень прояву волі у студентів «Фізичного виховання» від I доIV курсу значно збільшився на відмінну від студентів спеціальності «Початкова освіта».

Тому, цілком справедливо вважати, що систематичні дозовані заняття тренують силу волі людини і чим вища інтенсивність занять, тим сильнішою є їх воля. Кожній людині необхідно працювати над вихованням волі. О.М.Горький радив тренувати розум і волю так, як людина тренує тіло.

Вихованню волі допомагає колектив, думка оточуючих, їх позитивний вплив на поведінку людини. Щоденна праця, а тому числі і навчальна діяльність, також може бути хорошою школою зміцнення волі. Якщо в роботі чи навчанні є труднощі, то подолання їх є ефективний засіб виховання вольових якостей. Для виховання волі потрібна постійна систематична робота над собою, яку необхідно розпочинати якомога раніше. Треба пам'ятати, що вольові якості формуються у вольовій діяльності. Праця завжди була і буде найкращим засобом зміцнення волі. Дуже важливо доводити кожну справу до кінця, продумувати свої дії, не приймати нездійснених рішень, але якщо рішення прийняте, то необхідно домагатися його виконання. Виховання волі залежить від мети, яку людина ставить перед собою. Усвідомлення мети може загартувати волю.

Необхідно також виховувати у себе звичку свідкувати за собою, контролювати свою роботу і поведінку. Тренувати волю необхідно, перш за все, долаючи свої недоліки. Кожен успіх в цьому відношенні вселяє людині віру в себе, робить її більш вольовою. Цьому сприяє і правильний спосіб життя, розпорядок дня, загальне зміцнення нервової системи, фізичне і психічне загартування, яке полягає в постійному тренуванні своїх вольових зусиль.

Щоб підняти рівень прояву сили волі потрібно дотримуватись наступних вимог:

1. Розпочинати слід з набуття звички долати порівняно незначні труднощі.
2. Дуже небезпечними є будь-які самовиправдання. Це обман, в першу чергу, себе.
3. Труднощі та перешкоди слід переборювати.
4. Прийняте рішення повинно бути виконаним до кінця.
5. Окрему мету слід ділити на етапи, намічати найближчі цілі, досягнення яких створює умови для наближення кінцевої мети.
6. Максимально суворе дотримання режиму дня, розпорядку всього життя.

Слід завжди пам'ятати, що воля як й будь-яка інша якість потребує виховання і тренування.

Література

1. Березовська І.В. Основні тенденції дослідження проблеми волі / І.В. Березовська // Наука і освіта. 2005. – №3-4. – С. 4-6.
2. Дубчак Г.М., Рудюк Н.Г. Дослідження емоційно-вольової сфери: практикум із загальної психології / Г.М. Дубчак, Н.Г. Рудюк. – Чернівці : Рута, 2005. – 65 с.
3. Скрипченко О.В., Долинська Я.В., Огороднійчук З.В. та ін. Загальна психологія: Навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Я.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – К.: «А.П.Н.», 2001. – 346 с.

*Черніховська Марія
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
Університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.ф.н., доц. Ковальчук М.П.*

МОВА РЕКЛАМИ:

ЗАСОБИ ДОСЯГНЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ЕФЕКТУ

Реклама – явище надзвичайно багатогранне, яке оточує нас у повсякденному житті. Тому не дивно, що існує велика різноманітність тлумачень цього поняття і визначень самого терміна. Загалом проблему дослідження мови реклами вивчали свого часу в різних аспектах, зокрема в контексті зіставлення різних культур [див. 1], з погляду прагматичного аналізу [2], через дослідження адресата мовлення [3] тощо. У своїй розвідці запропонуємо основних опис мовних ознак рекламного дискурсу.

Реклама – це розповсюджувана в певній формі інформація неособистісного характеру про товари, послуги або ідеї і починання, призначена для групи осіб (цільової аудиторії) і оплачувана певним спонсором.

Серед маркетингових елементів визначення реклами можна вказати такі:

- рекламне повідомлення може здійснюватися як з одного, так і з кількох видів засобів масової комунікації для отримання більшої аудиторії потенційних покупців; мета реклами – вплинути на потенційних покупців, схилити їх до придбання товару або послуги;
- реклама передає різні типи маркетингової інформації, спрямованої на встановлення порозуміння і співпраці між рекламодавцем і споживачем.

Одним з найголовніших засобів здійснення впливу на суспільство є мова. Її активно використовують у рекламі для передачі інформації про товар, що рекламується, для залучення аудиторії.

У ст. 6 Закону України «Про рекламу» зазначено, що мова реклами визначається законами України «Про мови в Українській РСР», «Про інформацію», «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні», «Про телебачення і радіомовлення», іншими законодавчими актами України в цій сфері, міжнародними договорами та угодами. Зареєстровані у встановленому порядку товарні знаки, логотипи можуть наводитися мовою оригіналу.

Вимоги реклами. Як один із різновидів масової комунікації, що виконує свою основну функцію – заохочення споживача діяти запропонованим чином – реклама має відповідати високим вимогам:

- бути інформаційно-достовірною;
- мати чіткий виклад;
- забезпечувати інтереси як рекламодавця, так і інтереси споживача;
- бути емоційно-образною, стислою, конкретною.

Зазначену закономірність відображено у формулі психологічних впливів реклами AIDA (attention – увага, interest – інтерес, desire – прагнення, action – дія).

Учені зазначають, що складні комунікативні обставини спричиняють особливі вимоги до рекламного тексту. Щоб рекламний текст був сприйнятливим, потрібно забезпечити такий ланцюжок: привернути увагу читача до тексту → викликати інтерес до змісту → підвести читача до рішення або сформулювати його погляди → закликати читача до дії, порадити те, до чого читач уже підготовлений.

Наведена вище формула психологічних впливів цілком відповідає структурі рекламного тексту.

До проблем рекламного тексту дослідники відносять такі:

- зорієнтованість рекламного тексту на потенційного споживача,
- використання прихованої інформації в рекламному тексті,
- мовні ігри та гумор у рекламному тексті.

Мовні ігри, на думку дослідників, виконують у рекламі такі функції:

- привертають увагу до рекламного повідомлення;
- приносять насолоду від сприймання тексту;
- виступають одним із засобів компресії змісту;
- вносять елемент розгадування, «розкодування» змісту реклами;
- сприяють кращому запам'ятовуванню текстів;
- допомагають уникнути критики.

Для мови реклами характерне використання мовної гри. Особливої ролі у рекламі вона набула останнім часом.

Мовна гра – це свідоме порушення мовних норм, правил мовної поведінки, перекручення (викривлення, спотворення) мовних кліше, щоб надати повідомленню більшої експресивної сили.

Мовною грою намагаються зробити рекламу оригінальною. На думку фахівців¹, саме мовна гра допомагає встановити теплий, неформальний контакт з реципієнтом.

До прийомів мовної гри відносять:

1) графічні виділення назви товару чи фірми (створюють можливість подвійного прочитання), наприклад: «Чоловікам потрібно бути «ІМПУЛЬСивними» (реклама дезодоранту «Імпульс»); «SENSація, на яку Ви чекали!» (реклама комп'ютерів марки «Sens»); «СМАКуйте життя!» (реклама фірми «СМАК»);

2) графічні виділення ключових слів у тексті. За їх допомогою можна створити «подвійний» текст (з двома рекламними повідомленнями). Спершу читається виділене графічно коротке повідомлення, сконструйоване з фрагментів, які входять до другого – довшого повідомлення, наприклад: «Ми пропонуємо те, що БУДУЄМО» (реклама будівельної фірми);

3) спеціально зроблені орфографічні помилки (на думку спеціалістів вони допомагають ввести додаткові конотації (відтінки у значенні): «Бережи жуби ж дитинства»;

4) творення неологізмів: «Не гальмуй! Снікерсуй», «Пепсизм-коланізм»;

5) неправильне сполучення слів: «Породисті меблі», «Віскас знає і розуміє кішок», «Кожен віник мріє стати пилососом «Ровента», «Син за батька не автовідповідач», «Людина – не кактус, їй треба пити» тощо;

б) гра слів (каламбур):

- використовують слово, в якому одночасно реалізовано в контексті два його значення, внаслідок чого виникає семантичне мерехтіння (у свідомості реципієнта актуалізується і пряме, і переносне значення). Наприклад: «Людина на 70% складається з води. Фільтруєш?» – Речення Фільтруєш? вжито у двох значеннях: 1) використовуєш фільтр?; 2) міркуєш?;
- використовують прийом, коли є перехід від одного значення слова до іншого в межах невеликого відрізка мовлення, наприклад: «Піднімаємо все! Навіть настрої» (реклама автотранспорту); «Плодіть і розмножуйте» (реклама копіювальних апаратів);

7) стилевий контраст – використання мовних засобів, що не характерні для певної комунікативної ситуації, наприклад: «Так, це мій банк!» (реклама банку);

8) переробка відомих виразів, прислів'їв, приказок тощо: «Пер-петум меблів», «Карл для Клари купує в «Коралі», «Прийшов, побачив, повечеряв». Часто в рекламних оголошеннях вживають такі слова: новинка сезону, спробуйте й переконаєтесь, розумна ціна – чудова якість тощо

Таким чином, мова реклами з легкістю дозволяє підштовхнути людину до прийняття рішення, купівлі того чи іншого товару; її основи використовуються не тільки на ринку, але і в політиці, щоб схилити певну аудиторію на свій бік, досягнувши комунікативного ефекту в реципієнтів. Подальші різноаспектні лінгвістичні дослідження реклами, безумовно, сприятимуть більш вичерпному науковому опрацюванню цього цікавого феномена сучасного суспільства.

Література

1. Ботвина Н. В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділового спілкування: Навчальний посібник / Н.В. Ботвина. – К.: АртЕк, 2000. – 192 с.
2. Гнатюк Л. Прагматичний аспект ввічливості / Л. Гнатюк // Українознавчі студії. – №4-5. – Ів.-Фр., 2002-2003. – С.294-302.
3. Григораш М. Адресат в інтеракціях діалогу / М. Григораш // Вісник Прикарпатського ун.-ту. Філологія. – Ів.-Фр., 2003. – Вип.8. – С.120-124.

*Шапаренко Вікторія,
магістрантка Факультету педагогіки та психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Науковий керівник: к.пс.н., проф. Хомич Г.О.*

СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС ПІДЛІТКІВ У ГРУПІ ЯК ЧИННИК МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Постановка проблеми. Підлітковий вік символізує кризовий етап переходу від дитинства до дорослості, у якому переплітаються суперечливі тенденції. Для цього складного етапу показові як позитивні (зростання самостійності, підвищення змістовності стосунків з людьми, розширення сфери діяльності), так і негативні (дисгармонійність у будові особистості, згортання усталеної системи інтересів) прояви. У цей час завершується оформлення тієї схеми поведінки, яка буде впливати на фізичне і психічне здоров'я, на все подальше суспільне і особисте життя.

Одним з головних моментів є те, що у підлітковому періоді відбувається вихід індивіда на якісно нову соціальну позицію, в якій формується і активно розвивається свідомість і самосвідомість. Поступово зростає опора на внутрішні критерії у процесі оцінювання. Потреба у спілкуванні з однолітками у підлітковому віці посилюється, відбувається переорієнтація підлітків з дорослих (батьків, вчителів і загалом старших) на ровесників. У зв'язку з цим особливого значення набувають міжособистісні стосунки в шкільних колективах. Тому, однією з актуальних проблем психології є проблема міжособистісного спілкування в середовищі підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема міжособистісної взаємодії підлітків розглядається в роботах Г.С. Абрамової, О.О. Бодальова, О. В. Дудар, Я. Л. Коломинського., Л. О. Ніколаєва, Л.Д. Столяренко, Є.І. Рогова, Дж. Морено, Л. Фестінгера, Ф. Фідлера. Аналізуючи та узагальнюючи літературу з даної проблеми, можна визначити що міжособистісні стосунки – це суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, що здійснюються у процесі спільної діяльності і спілкування; система установок, орієнтації, очікувань, стереотипів та інших диспозицій, через які люди формують оцінки у ситуації один одного [4,5]. Вчені визначали, що варто виокремлювати особливий ряд взаємин у кожному виді міжособистісних стосунків з метою розуміння природи міжособистісних комунікацій (Г.М. Андрєєва) [1]. Однією з головних

характеристик спілкування як діяльності є те, що саме через нього людина будує свої взаємостосунки (Б.Г.Ананьєв) [2]; у підлітковому віці розширюється життєвий світ, коло спілкування, групова приналежність та виділяється тип людей, на яких підлітки орієнтуються (К.Левін) [8].

Мета написання статті полягає у здійсненні теоретичного обґрунтування проблеми міжособистісного спілкування у підлітковому віці та емпіричному виокремленні специфіки підліткової комунікації. Міжособистісні стосунки ми представляємо як сукупність су'єктивних зв'язків та взаємодію між особами, які належать до певної групи.

Виклад основного матеріалу. Характерною ознакою міжособистісних стосунків є їх емоційне забарвлення. Взаємини людей формуються у процесі безпосередньої взаємодії в групі, мають неформальний характер і містять емоційно забарвлену та обопільно значущу оцінку партнерів по спілкуванню.

До основних показників міжособистісної взаємодії дослідники включають *привабливість і взаємовплив*. Міжособистісні стосунки охоплюють широке коло явищ, але головним регулятором сталості, глибини, неповторності міжособистісних стосунків є привабливість однієї людини для іншої. Тому *стан задоволеності-незадоволеності виступає основним критерієм оцінки таких стосунків*[6]. Привабливість складається з почуттів симпатії та атракції.

Якщо симпатія-антипатія – це переживання задоволення та незадоволення від контактів з іншими людьми, то притягання-відштовхування – практична складова цих переживань. Міжособистісні стосунки є найбільш значущими для особистості. Неофіційність, особиста значущість, емоційна насиченість становлять основу для впливу міжособистісних стосунків на особистість. Вагому роль в міжособистісних стосунках підлітків відіграє *перцепція* як багатофункціональний процес, який передбачає сприйняття зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі її вчинків.

Феномен міжособистісної перцепції досліджувався багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями [4, 5, 6, 7]. У психологічних джерелах соціальну перцепцію розглядають як сприймання, оцінку та розуміння людиною соціальних об'єктів (людей, груп, спільнот та суспільства в цілому) керуючись якими особистість обирає відповідну стратегію взаємодії з оточенням.

Міжособистісна перцепція як самостійний вид соціальної перцепції, визначається як сприймання, розуміння і оцінка людини людиною. Її

специфіка, у порівнянні зі сприйманням неживих предметів, виявляється в більшій упередженості, інтегрованості когнітивного й емоційного компонентів, у яскравіше вираженому оцінному забарвленні, у більш прямій залежності уявлень про іншу людину від мотиваційно-сислової структури діяльності суб'єкта сприймання [7,8].

Слід зазначити, що наслідування і несвідоме запозичення як найбільш характерні для підліткового віку механізми інтроєкції соціального досвіду (в тому числі асертивності), залишилися, однак на зміну найбільш відомим джерелам, причинам та іншим детермінантам засвоєння форм прояву асертивності прийшли інші детермінанти, що формують специфіку асертивної поведінки підлітків. До останніх, насамперед, належать: поведінка авторитетного вчителя, образ літературного героя, стандартне ідеологічне кліше (наприклад, поведінка героя війни чи революційних подій) (Г.О.Хомич, Л.О.Ніколаєв) [8]. Зростаюча асертивність підвищує статус підлітка в групі; впевненість починає займати провідне положення в структурі стосунків антипатії і симпатії та сприяє формуванню референтності і значущості підлітка в групі. Незважаючи на об'єктивну недиференційованість верифікації результатів дослідження, фахівці в області підліткової психології відзначають вирішальну роль взаємин у колективі і власне рівень розвитку останнього, як фактора становлення статусу підлітка в групі. Розвинена комунікативна компетентність і сформовані якості особистості – важливий фактор ставлення до підлітка.

Представлення кожної людини про самого себе підтримується переважно реакціями людей, яких він знає особисто. Кожне переживання людини якимось чином пов'язане з іншими людьми, і його Я-концепція чітко вплетена в цю тканину взаємин. Більшість або просто велика кількість учнів з непопулярними статусами свідчить про низький рівень психологічного розвитку групи або про її розпад. Популярність, відторгненість, ізольованість – складні соціально-психологічні феномени, у яких переплітаються особисті якості людини, особливості її позиції стосовно інших людей, ціннісні орієнтації її самої й інших, прийняті групою форми і методи покарання тих, хто не хоче або не може бути, як усі.

Емпіричне дослідження проводилося у декілька етапів, в яких використані наступні методи: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності та конкретні методики «Соціометрія» Дж. Морено, методика «Діагностика міжособистісних відносин Т.Лірі», орієнтаційна анкета Б. Басса. У дослідженні були задіяні школярі 5-го класу Лемешівської ЗОШ І-

III ст. Загальна кількість учнів, які взяли участь в дослідженні, становила 19 осіб.

Дослідження показали, що на популярність учня впливає його успішність, зовнішня привабливість; статус у групі. Особливо цінуються адекватна самооцінка, низька тривожність, соціальна привабливість і здатність до емпатії, співпереживання. Однак найважливіше – це соціальні цінності, життєві цілі, стиль спілкування, інтернальність. Високий статус у групі може бути результатом успішності в основній діяльності. Ізоляція в якомусь колективі може бути свідомим вибором, стилем соціальної поведінки, сімейного сценарію.

Відторгненість – єдиний спосіб зберегти в даний момент свої цінності й ідеали, що не розділяються групою. Перш ніж буде прийняте рішення про психологічний вплив на учня з непопулярним статусом, необхідно доповнити дані соціометрії іншою інформацією: про рівень тривожності й емоційного благополуччя взагалі, продуктивність навчальної і ненавчальної діяльності, про родину, коло спілкування, інтереси. Зрештою, можна просто запитати підлітка, як йому живеться в класі (іноді це абсолютно виправдано).

У класі виявлено декілька великих угруповань, найбільше угруповання включає явного лідера, а також є невелика група підлітків, які підтримують дружні відносини. За допомогою методики Т. Лірі проаналізовано особливості міжособистісних взаємин і виявлено переважання авторитарного та товариського типів у опитаних школярів. Такі дані свідчать про активність, домінантність, навіть переоцінку власних сил, відкритість та довіру до оточуючих. За результатами даного дослідження 67,2% підлітків мають найвищі бали за 5,6,7 октантами, тобто ці підлітки є покірними, недостатньо впевнені у собі, мають нав'язливі страхи, дружелюбні, орієнтовані на прийняття соціального схвалення, прагнуть задовольняти вимоги всіх.

Порівнюючи отримані результати у цих досліджуваних з результатами соціометричного дослідження – саме вони мають соціальний статус тих, кому віддають перевагу. Агресивний тип міжособистісних взаємин спостерігався у 10,52%, тобто у взаємостосунках такі підлітки поводять себе вороже, агресивно, схильні звинувачувати інших. У досліджуваних цієї групи за соціометричним дослідженням виявлено соціальний статус «ізольовані». В одного учня найвищі бали за першою октантою, тобто він має авторитарно-диктаторський, владний, деспотичний характер, а також за соціометричним дослідженням цей учень має високий соціальний статус.

У дітей з соціометричним статусом «аутсайдер» домінує дружелюбність, зокрема, такі діти невпевнені у собі, мають нав'язливі страхи, побоювання, тривожні з будь-якого приводу, тому залежні від інших, від думки оточуючих. Вони відповідальні, схильні до компромісів.

За першою октантою, підлітки вимагають до себе поваги від оточуючих.

За результатами другої октанти, такі діти мають егоїстичні риси, орієнтовані на себе, схильні до суперництва.

Третя октанта вказує на те, що досліджувані вперті, завзяті, наполегливі та енергійні.

За четвертою октантою критичні стосовно соціальних явищ і до оточуючих людей.

За підсумками п'ятої октанти – такі підлітки скромні, боязкі, поступливі, емоційно стримані, не мають власної думки, виконують обов'язки інших.

Шоста октанта вказує на те, що досліджувані з соціометричним статусом «аутсайдер» слухняні, безпорадні, не вміють проявляти опір, вважають, що інші завжди праві.

За останньою сьомою октантою ми бачимо, що такі діти відповідально ставляться до своєї справи, сприйнятливі до думки оточуючих.

На третьому етапі нашого дослідження ми провели методику діагностики мотиваційної сфери спрямованості особистості Б. Басса. У результаті дослідження виявилось, що деякі підлітки мають виражену спрямованість, орієнтовану на себе: вони агресивні у досягненні статусу, владні, схильні до конкуренції, іноді можуть бути роздратованими, тривожні, схильні до суперництва. 57,9% – спрямовані на взаємодію, тобто у них виражена потреба у спілкуванні з іншими, прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, що часто заважає виконанню конкретних завдань, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прив'язаності і емоційних стосунках з людьми. Це підтверджує результати інших досліджень зарубіжних та вітчизняних психологів [6, 8].

За нашими результатами, 31,6% учнів спрямовані на справу, тобто зацікавлені у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якомога краще, орієнтація на ділове співробітництво, здібність відстоювати в інтересах справи особисту думку, яка корисна для спільної мети.

Особистість підліткового віку керується потребою в спілкуванні, спрямованою на взаємодію, на підтримку з боку оточуючих, спільну діяльність, часто заради самого спілкування. Вагома частка досліджуваних не має орієнтації на соціальне схвалення, залежність від групи, потребу в

емоційних стосунках із людьми. Сюди відносять підлітків, що мають спрямованість на себе, де переважає орієнтація на пряме винагородження та задоволення. Їм властиве прагнення до влади, переважає мотив особистого благополуччя, престижу. Вони найчастіше зайняті особистими почуттями та переживаннями, мало реагують на потреби оточуючих. Зацікавленість у вирішенні ділових проблем, орієнтація на ділову співпрацю властива четвертині досліджуваних підлітків.

Висновки. Таким чином, отримані результати дослідження дають підставу зробити висновок, що міжособистісні взаємини підлітків опосередковані соціальним статусом у колективі та їх особистісною спрямованістю. У групах дітей, які отримали позитивні вибори, переважає спрямованість на спілкування.

Діти, які займають високий соціометричний статус, більше зорієнтовані на довіру, вони поважають думку співрозмовника, їх спілкування засноване на рівноправних стосунках та взаєморозумінні.

У дітей, які відносяться до групи з негативними виборами, переважає спрямованість на себе. Саме це й є однією з важливих причин того, що таких дітей часто відносять до групи ізольованих і дезадаптованих.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2008. – 363 с.
2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. психол. труды. В 2-томах. – М. : Наука, 1980. – Т. 2. – С. 103-127.
3. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
4. Білявський І. Г. Соціальна перцепція : навч. посіб. до спецкурсу / Одеський держ. ун-т ім. І. І. Мечникова; Інститут математики, економіки та механіки. Кафедра загальної та соціальної психології / І. Г. Білявський. – О.: Астропринт, 2000. – 114 с.
5. Данильченко Т. В. Гендерно-перцептивні відмінності у формуванні першого враження у соціальній взаємодії : автореф. дис. На здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: 19.00.05 / Т. В. Данильченко; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2004. – 20 с.
6. Клепинина Н. Некоторые направления изучения проблемы межличностного восприятия в психологической теории и практике / Н. Клипинина // Мир психологии. – 2001. - №3. – с. 28-40.
7. Украинский Я. И. Адекватность отражения внешнего облика других людей как условие межличностного понимания: автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Я. И. Украинский. – К., 1988. – 16 с.
8. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : колективна монографія / за науковою редакцією професора Л. О. Калмикової, професора Г. О. Хомич. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – 472 с.

*Шинкаренко Віталіна,
магістрантка ФДПОіМ Вінницького
державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Науковий керівник: к.ф.н, доц. Комарівська Н.О.*

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Перед сучасним українським суспільством постає проблема створення оптимальних умов для розвитку пізнавальної активності підростаючої людини – якості, без якої неможливе розкриття індивідуальності та повноцінний розвиток особистості. Провідна роль у вирішенні зазначеної проблеми належить національній системі освіти.

На особливу увагу заслуговує вивчення методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності молодших школярів, які сприяють формуванню у дітей позитивного ставлення до навчання, виховують почуття відповідальності за виконану роботу, підтримують дитячу увагу і цим самим сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Одним із дієвих шляхів розвитку пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку є впровадження дидактичних ігор.

Педагогічні та психологічні дослідження засвідчують, що зміст і способи активізації навчальної діяльності в процесі використання дидактичних ігор дедалі більше цікавлять науково-педагогічних працівників.

Дидактичні ігри стали предметом особливої уваги в працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, А. Сікорського, Б. Блонського, С. Рубінштейна (формування уяви); Л. Виготського, О. Леонтєва, Р. Жуковської, Д. Менджерицької, О. Усової, Л. Артемової, О. Запорожця, Л. Венгер, Д. Ельконіна (вплив на розумовий розвиток); О. Савченко, З. Богуславської, А. Сорокіної, Г. Щукіної, С. Шамової (засоби активізації навчальної діяльності). Значна кількість досліджень пов'язана з різними аспектами поліпшення ефективності навчання за допомогою окремих видів ігор або їх комплексів (Л. Артемова, А. Вербицький, П. Підкасистий, О. Янковська).

Умовою підвищення результативності лінгвістичних дидактичних ігор є планомірність їх проведення. Як адекватний віковим особливостям молодших школярів засіб розв'язання програмових завдань, дидактичні ігри необхідно використовувати не на окремих уроках чи позакласних заняттях, а у всій системі роботи з учнями.

Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Тому, плануючи систему лінгвістичних ігор, необхідно передбачити розгляд таких питань: визначення місця дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці; доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу; розробка методики проведення лінгвістичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів.

На думку О. Савченко, у структурі уроку місце гри, її тривалість визначаються завданнями уроку і змістом самої гри [5]. Оптимальними способами використання ігрової діяльності в системі уроків є наступні: весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, «відвідування» учнями уроків граматики у лісовій школі, виконання завдань мудрої Сови); під час уроку як його структурний елемент; під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки тощо).

У практиці початкової школи більшого поширення набули короткочасні ігрові ситуації різної тривалості, які застосовуються на всіх етапах уроку рідної мови.

Організаційний момент не прийнято вважати етапом уроку, проте він має, на нашу думку, неабияке значення. Адже від того, як учитель підготує дітей до уроку, організує учнів до роботи, так і пройде урок, таким буде його результат. Тому не слід нехтувати організаційною частиною, а приділяти їй належну увагу. З цією метою вчителі використовують, як правило, віршовані вітання. Бажано, щоб ці вітання змінювалися, не ставали для учнів набридливими. У кожного вчителя, як правило, є великий арсенал таких організаційних моментів.

Наприклад:

Встаньте всі скоріше, діти!

Усміхніться всім миліше.

Привітайтеся: «Добрий день!».

Продзвенів дзвінок: «Дзель».

Організаційний момент уроку може бути казковим. Найчастіше така форма організації учнів до уроку використовується на нестандартних уроках. Тут учитель може «запросити» собі на допомогу різних казкових персонажів, скористатись казковими предметами: шапкою-невидимкою, чарівною паличкою, чоботами-скороходами тощо.

Наприклад, учитель говорить: «Діти, ось у мене в руках чарівна паличка. Зараз я доторкнуся нею до кожного з вас, і ми всі разом перенесемося до лісової школи мудрої Сови на урок граматики. Заплющте

очі. Увага! Раз, два, три!»). Учитель торкається по черзі до дітей; потім прикріплює на дошці малюнок лісу і зображення Сови. Учитель командує: «Раз, два, три! Очки розтули! Дивіться, ось ми вже в лісовій школі. На уроці в мудрої Сови потрібно сидіти тихенько, бо вона любить слухняних і розумних учнів. Давайте доведемо шановній Сові, що ми саме такі». Після такого вступу діти з великою цікавістю будуть сприймати навіть «найсухіший» граматичний матеріал.

Важливим моментом в організації і проведенні уроку є повідомлення його теми і мети. Від того, як ми оголосимо тему і як поставимо завдання перед учнями, залежить, як вони будуть працювати. Щоб зацікавити дітей виучуваним матеріалом, щоб дати зрозуміти, для чого вони вивчають його, учитель повинен використовувати різноманітні прийоми, у тому числі й ігрові. Щоб активізувати дітей, тему уроку і його завдання доречно повідомляти, наприклад так: «Діти, сьогодні до мене в учительську прийшов ось цей Зайчик. Він був дуже засмучений і навіть плакав, бо не може написати привітання рідній матусі до 8 Березня. Він просить у вас допомоги. Але ви не можете ще допомогти Зайчику, бо самі не знаєте, як пишуться такі вітання. Тому сьогодні на уроці ми навчимося з вами писати вітання до свята, а в кінці уроку допоможемо Зайчикові. Згода?»

Найважливішим етапом уроку є опрацювання нового матеріалу. Тому пояснення вчителя повинне бути коротким, лаконічним, але, водночас, точним, зрозумілим, повним і, звичайно, цікавим. Опрацювання нового матеріалу включає в себе не лише пояснення його вчителем, але й первинне закріплення, яке включає здебільшого пряме відтворення виучуваного матеріалу на основі виконання ігор-вправ на зразок «Розсипані склади», «Одним словом», «Знайди пару», «Слова-друзі», «Четвертий зайвий» тощо.

Після первинного закріплення йде етап узагальнення знань учнів. Для закріплення і узагальнення знань учнів відводять більшу частину уроку (а інколи і весь урок). При визначенні змісту повторень треба враховувати вимоги до знань, умінь і навичок учнів на кінець навчання в кожному класі. Ці вимоги відображені у програмах і підручниках. Для урізноманітнення видів роботи по закріпленню, повторенню і узагальненню знань широко використовується ігровий матеріал. Так, наприклад, після опрацювання поняття про синоніми й антоніми доречно провести гру «Кордон»:

Прочитайте слова та проведіть між ними риску-кордон.

Матеріал для гри: *хороший, охайний, чесний, злий, жадібний, брехливий.*

Лінгвістичні ігри можуть успішно виступати як форма контролю і корекції знань учнів. Самостійне виконання дітьми домашніх завдань є важливою ланкою навчання мови, оскільки сприяє розвитку та закріпленню знань учнів, формуванню умінь і навичок, привчає школярів до систематичної і наполегливої праці. Щоб перевірка домашніх завдань не лякала учнів, а, навпаки, пробуджувала інтерес до їхнього виконання, рекомендується використовувати ігрові методи і прийоми її проведення.

У залежності від мети уроку і змісту домашнього завдання перевірка його може бути повною, вибірковою або зводиться до констатування самого факту, що завдання виконано. Так, наприклад, для повної перевірки домашнього завдання можна використовувати гру «Ланцюжок». Учень, який сидить за першою партою, пояснює перше слово, в якому необхідно було поставити потрібну букву, друге слово пояснює його сусід по парті й т. д. Цікавою для дітей є гра «Незнайко». Перед уроком, щоб учні не бачили, вчитель записує на дошці домашню вправу, але навмисне допускає в ній помилки. Прикриває записане зображенням Незнайка. На уроці дітям пропонується виправити помилки Незнайка і пояснити, чому він їх припустився.

Існує багато ігрових способів перевірки домашнього завдання. Головне, щоб вони не часто повторювалися, урізноманітнювалися.

Таким чином, протягом уроку на різних його етапах вчитель може використовувати різноманітні ігрові ситуації. Перевагу потрібно надавати таким лінгвістичним іграм, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил, іграм, які передбачають участь у них дітей всього класу, швидко відповідь, зосередження довірливої уваги.

Література

1. Лапшина І. М. Місце дидактичних ігор у позитивній мотивації полімовності дітей молодшого шкільного віку / І. М. Лапшина // Науковий вісник Ізмаїльського держ. пед. ін-ту. – Вип. 9. – Ізмаїл, 2000. – С. 87-90.
2. Олійник О. Мовні ігри / О. Олійник // Світ українського слова. – Київ, 1994. – С.49-52.
3. Панчук О. «Ігрова допомога» на уроках української мови / О. Панчук// Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. –2005. – №5. – С. 12-21.
4. Попович Н. С. Дидактичні ігри з української мови: Для учнів 1-2 класів / Н. С. Попович //Бібліотека вчителя початкової школи. – 2003. – грудень (№10).– С. 30-31.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – Київ : Абрис, 1997. – 415 с.

Шляхтич Мар'яна
студентка 3 курсу напрямку Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.пс.н., доц. Петрів О.П.

ВАЖКОВИХОВУВАНІСТЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасна епоха суспільного розвитку характеризується двома важливими особливостями. По-перше, це високий темп розвитку науки та промисловості, по-друге – все більш зростаюча роль окремої людини як рушійної сили суспільного прогресу. Різні життєві обставини змушують людину швидко адаптуватися та зберігати високу продуктивність в ситуаціях, що постійно змінюються. Високі вимоги до фізичних, моральних, психологічних якостей людини в певних життєвих екстремальних умовах можуть стати об'єктивними причинами виникнення девіацій у старшокласників. Причини, що визначають відхилення в поведінці кожного конкретного важковихованого й педагогічно занедбаного підлітка, можна виявити в тому випадку, якщо педагог буде знати основи історії вирішення зазначеної проблеми та розуміти умови й обставини, що породжують прояви асоціальної поведінки дітей і неповнолітніх.

Пошуку ефективних шляхів профілактики важковихованості приділяли увагу Л. Колесова, Н. Максимова. Концептуальні засади морально та духовно здорової особистості обґрунтовано І. Бехом, С. Максименком, Н. Калініченко; необхідність соціально-правового забезпечення профілактики відхилень у поведінці серед учнівської молоді досліджено у працях О. Бовть, В. Оржеховською, В. Синьовим, Н. Семеновою, М. Фіцулою. Дослідники проблеми важких дітей дійшли глибокого й педагогічно цінного висновку про те, що важкі у виховному відношенні діти – це нормальні діти, але з наявністю специфічної особливості у структурі особистості – важковихованості. Учені справедливо розрізняють такі поняття як «важкий» та «педагогічно занедбаний школяр». Поняття «важковиховуваний» науковці починають тлумачити як у вузькому (педагогічно занедбані підлітки), так і в широкому (педагогічно та соціально занедбані неповнолітні, «проблемні підлітки») розумінні цього поняття. Зокрема, П. Блонський поняття «важкий» школяр розглядав через відношення до нього вчителя, якому

важко з ним займатися. Важкі школярі з високим розумовим потенціалом характеризуються відсутністю звички трудитися, невмінням доводити справи до кінця. Усі ці якості є результатом неправильного виховання. Важкі школярі з низьким розумовим потенціалом – це діти, що виховуються в поганих соціальних умовах. Таким чином, учений із поняттям важковиховуваність пов'язував як «педагогічно важкого», так і «соціально занедбаного» школяра.

Дослідники В. Кащенко, Г. Мурашов, вивчаючи важковиховуваність, підкреслювали, що відсутність правильного виховання породжувала певні відхилення в розвитку дитини. Вони виділили у відповідності зі своїм розумінням «важковиховуваності» (як перекручування соціальних установок особистості) – три типи дітей: кинуті батьками напризволяще, травмовані соціальним середовищем – нервові діти; погано підготовлені до школи, не привчені до самостійної роботи, але з нормальним інтелектом – педагогічно занедбані; діти, що мають батьків, але живуть у важкому соціальному середовищі, де є постійна можливість для одержання фізичної травми – «бездоглядні діти».

Г. Фортунатов у своїх дослідженнях показав, що важка дитина – не «морально-дефективна», вона стає такою в результаті несприятливих умов життя й виховання. Важка дитина характеризується такими проявами в поведінці, як дратівливість, упертість, виникненням конфліктів у відносинах з товаришами, учителями. Учений надавав велике значення оточуючому середовищу у формуванні характеру «важкого» підлітка. Але разом із тим відзначав, що характер дитини розвивається не стільки під впливом самого по собі навколишнього середовища, скільки під впливом сформованих відносин дитини із середовищем. Зміст досліджень Г. Фортунатова дає нам право стверджувати, що під важковиховуваністю автор, насамперед, розумів порушення відносин підлітка із середовищем перебування.

Об'єктом вивчення Л. Виготського були переважно діти й молодші підлітки, розумово відсталі й психічно ненормальні. Відмінною рисою його досліджень було те, що він розглядав особистість аномальної дитини в її розвитку. Він перший показав, що наявність дефектів, уроджених або придбаних, створює своєрідну психологічну ситуацію для особистості, ускладнюючи її взаємини з оточуючими. Учений звертав увагу на те, що необхідно йти шляхом вивчення реальності, шляхом виділення й опису типів важковиховуваних дітей на основі вивчення форм і механізмів дитячого розвитку. Для нашого дослідження особливо значуща ідея Л. Виготського про те, що багато проблем, пов'язаних із важковиховуваністю

й педагогічною занедбаністю дітей і підлітків, залежать від психологічних особливостей віку. Він намагається не тільки розкрити внутрішню логіку вікових особливостей, але й пояснити зв'язок психічного розвитку дитини зі впливами навколишнього середовища. Розробляючи схему вікової періодизації, педагог увів у психологію поняття критичного віку. Критичний вік є переломним, поворотним пунктом у розвитку й визначає перехід від одного вікового етапу до іншого.

Л. Виготський вважав, що критичні періоди в житті дитини, які він називав «кризами», визначені внутрішньою логікою самого розвитку. Важковиховуваність може бути переборена, якщо вихователь ураховує особливості розвитку й вчасно змінює систему педагогічного впливу. У цьому випадку кризові явища не спостерігаються. Отже, від умілої організації виховної роботи з дітьми залежить оптимальний розвиток їхньої особистості. Проблема наукового аналізу причин важковиховуваності дітей, на думку вченого, не може бути вирішена доти, поки не буде показано, яким шляхом, через які посередні ланки, за допомогою яких психо-педагогічних механізмів, які конкретні умови середовища привели підлітка до негативних учинків. В. М'ясищев розглядає важку дитину не тільки як пасивний відбиток навколишнього середовища, але і як активну особистість, що створює певні відносини з навколишнім середовищем. Відносини характеризують всю людину, а не яку-небудь сторону її психіки.

Деякі дослідники шукали причину дитячих правопорушень в особистості важкої дитини, у нагромадженні досвіду асоціальної поведінки. У педагогічному плані найбільш змістовними є роботи В. Куфаєва. Його роботи побудовані на аналізі діяльності комісій зі справ неповнолітніх, які вивчали середовище, причини, що викликали правопорушення, і особистість самого неповнолітнього правопорушника. Основну діяльність ця організація вела силами дослідників-вихователів, які, як правило, були педагогами. Таким чином, це давало можливість вивчати особистість неповнолітнього правопорушника, його інтереси, конфлікти із середовищем і легше організовувати позашкільну роботу з дітьми, їхнє дозвілля.

Класифікацію важковиховуваних підлітків, запропоновану В. Куфаєвим, можна назвати універсальною. В основі її він поклав причини, що породжують відхилення в поведінці й розвитку: випадкові правопорушення; соціально-запущені; із обтяженою спадковістю. Великий внесок у вирішення проблем важковиховуваності підлітків зробив видатний педагог-вихователь А. Макаренко. Він був упевнений у

необмеженій могутності виховної роботи і вважав, що ніяких особливих правопорушників немає – є люди, що потрапили у важке становище. Педагог відзначав, що в роботі з важкими дітьми головною є проблема взаємин дитини з оточуючими людьми. Тому для кожного педагога надзвичайно важливим є те, що в процесі виховання слід перебороти неправильно сформовані відносини між особистістю й колективом.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, присвячених важковиховуваним дітям і підліткам, показав, що багато дослідників по-різному класифікують контингент «важких».

Досліджуючи психологічні умови формування довіри до вчителів важковиховуваних учнів, С. Яковенко визначає важковиховуваність як прояв схованого або явного опору виховним впливам, порушення встановлених у школі правил поведінки. На думку вченого, стосовно таких дітей потрібна певна корекційно-виховна робота, тобто не тільки звичайні виховні заходи, але й дії щодо перевиховання. І. Невський як одну із причин важковиховуваності розглядає педагогічну занедбаність, яка з'являється не відразу, а проходить певні стадії у своєму розвитку. Таких стадій педагог виділяє три. На першій стадії відбувається поступове накопичення елементів педагогічної й соціальної занедбаності, які проявляються ще непомітно. На другій стадії – елементи занедбаності починають усе яскравіше проявлятися в поведінці школяра. На третій стадії – учень систематично порушує дисципліну, не зважає на загальноприйняті норми й вимоги, допускає антигромадські вчинки. Таким чином, слід зазначити, що відсутність єдиної думки щодо поняття «важковиховуваність» визначається багатогранністю самого явища важковиховуваність й тим, що багато вчених, окреслюючи це поняття, виходять із специфіки своїх спеціальностей та різних аспектів дослідження, тобто розглядають поняття стосовно умов, у яких виховуються школярі.

Як видно зі змісту досліджень різних авторів, поряд із поняттям «важковиховуваність» педагоги, психологи вживають і розглядають поняття «педагогічної занедбаності». Зокрема, Г. Медведєв під педагогічною занедбаністю розуміє не одиничні, не випадкові відхилення в поведінці й навчанні дітей та підлітків, а такі, які закріпилися та стають своєрідною нормою поведінки. Вони носять, як правило, агресивний характер і легко переходять у правопорушення й злочини.

У дослідженнях радянських педагогів, психологів, кримінологів термін «педагогічна занедбаність» часто використовується з метою якісної характеристики важковиховуваності. Однак й у цьому випадку

«педагогічна занедбаність» розглядається не тільки як характеристика особистості й ступеня важковиховуваності, але і як причина розвитку цього ступеня, як причина виникнення тих або інших відхилень у поведінці й моральному розвитку.

Висновки вчених й емпіричний досвід переконує, що якщо негативна поведінка залишається без відповідного реагування з боку дорослих, то підліток має «можливість» набувати досвіду негативної поведінки, повторюючи багаторазово ті або інші погані вчинки. У цьому випадку можна говорити про те, що «вчинок породжує звичку». Звичка погрожує перейти в характер. Відхилення, що проявляються в поведінці, носять не разовий, не випадковий характер, вони виникли в результаті педагогічних недоглядів і соціальних відхилень, що тривають і поступово перетворюють дитину у важкого підлітка, об'єкт, який не піддається педагогічному впливу.

Отже, педагогічні недоліки є основною причиною виникнення педагогічної занедбаності, що одночасно характеризує особливості відхилень у поведінці підлітка. Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що більшість учених поняття «важковиховуваність» пов'язують із порушенням нормального розвитку особистості дитини, з перекручуванням процесу соціалізації, що реалізується в її конкретних діях. Поведінка, що не відповідає віковій нормі (типовій для конкретного віку), не відповідає тій, яку очікують вихователі, розцінюється, звичайно, як така, що відхиляється.

Література

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К.: Рад. школа. – 1988. – 670 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. В. О. Сухомлинський. – Т. 4. – К.: Рад. школа. – 1988. – 639 с.
3. Франсуаза Дольто. На стороне ребенка / Франсуаза Дольто. – СПб.: «Петербург-XXI век», 2005. – 527 с.
4. Якименко Л. Родина та діти в Україні / Л.Якименко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 6. – С. 3–6.

*Шляхтич Христина
студентка 3 курсу Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к.п.н., доц. Петрів О.П.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Важливим складником всебічного розвитку особистості є розумове виховання. Розумове виховання – цілеспрямована діяльність педагогів з розвитку розумових сил і мислення учнів, прищеплення їм культури розумової праці. У психолого-педагогічній літературі вживають також термін «розумовий розвиток» – розвиток, удосконалення інтелектуальної сфери і здібностей людини. Мета розумового виховання полягає в забезпеченні засвоєння учнями основ наук, розвитку їх пізнавальних здібностей, формуванні на цій основі наукового світогляду. Його зміст охоплює систему фактів, понять, положень з усіх галузей науки, культури і техніки. Безперечно, освічена людина повинна володіти основами наук, техніки, мистецтва і культури, її знання мають бути систематизовані, постійно поповнюватися. У процесі розумового виховання школяр мусить навчитися мислити. Мислення - процес опосередкованого й узагальненого пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відносинах.

Існують такі види мислення:

діалектичне – вміння бачити в явищі суперечності, тенденції розвитку, зародження нових;

логічне – встановлення узагальнених зв'язків між новими знаннями і раніше засвоєним матеріалом, приведення їх у певну систему;

абстрактне – абстрагування від неістотних, другорядних ознак, виокремлення загальних та істотних і на цій основі формування абстрактних понять;

узагальнююче – знаходження загальних принципів і способів дій, що поширюються на певну кількість явищ;

категоріальне – вміння об'єднувати поняття в класи і групи на підставі певних істотних ознак подібності;

теоретичне – здатність до засвоєння знань високого рівня узагальнення, розуміння наукових засад і принципів розвитку певних

галузей знань, виявлення залежності та закономірності існуючих між явищами зв'язків;

індуктивне – рух думки від окремого до загального, від фактів до узагальнень, висновків;

дедуктивне – рух думки від загального до окремого;

алгоритмічне – неухильне дотримання інструкції, яка вказує строгу послідовність дій, що забезпечує отримання результату;

технічне – розуміння наукових засад і загальних принципів виробничих процесів;

репродуктивне – актуалізація засвоєних знань для розв'язання завдань відомого типу або виконання дій у знайомих умовах;

продуктивне – самостійне вирішення людиною нових завдань на основі набутих знань, а також із використанням нових даних, способів і засобів, необхідних для їх вирішення;

системне – здатність виявляти зв'язки між науками, розуміти загальнонаукові закони, покладені в основу їх розвитку, мати загальні уявлення про закономірності розвитку природи і суспільства.

Учень має оволодіти всіма цими видами мислення. Це можливо лише за умови освоєння ним таких мислительних операцій, як:

аналіз – мислене розчленування цілого на частини або мислене виокремлення його частин;

синтез – мислене поєднання частин предметів або окремих його сторін, їх ознак, властивостей;

порівняння – встановлення подібності або відмінності між предметами і явищами за однією або кількома ознаками, виокремленими в певній послідовності;

класифікація (систематизація) – поділ предметів або явищ за групами залежно від подібності чи відмінностей між ними.

Особлива роль у розумовому вихованні належить формуванню інтелектуальних умінь. Цьому сприяє робота з різними типами завдань:

дослідницькими (спостереження, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції з метою збирання матеріалу та ін.);

порівняльними (з'ясування подібності або відмінності понять, складних явищ); на впорядкування мислительних дій, використання алгоритмів або самостійне їх складання; пов'язані з аналізом і узагальненням ознак для виокремлення явища в певний клас чи вид.

Успіх навчальної діяльності учнів, їх розумовий розвиток значною мірою залежать і від рівня сформованості в них таких навчальних умінь:

1. Уміння читати. Характеризується виразністю, інтонацією, темпом, урахуванням жанру тексту і залежить від уміння учня охопити зором текст, який він читає. Слід домагатися, щоб учні усвідомлювали прочитаний текст.

2. Уміння слухати. Передбачає вміння зосередитися на змісті розповіді, пояснення, лекції чи запитань учителя, відповідей на запитання учнів. Слухання має супроводжуватись аналізом, умінням прорецензувати й оцінити прослухане повідомлення.

3. Уміння усно формулювати і викладати свої думки. Йдеться про відповіді на запитання, переказування змісту прочитаного чи почутого, словесний опис картини, приладу, спостережуваного об'єкта, вміння поставити запитання до розповіді вчителя, прочитаного тексту та ін.

4. Уміння писати. Передбачає оволодіння технікою письма та писемною мовою і полягає в умінні правильно списувати з дошки, з книжки, описувати побачене, писати під диктовку, написати твір на задану або вільну тему, реферат, законспектувати прочитане тощо.

5. Уміння працювати з книжкою. Це передусім уміння підібрати необхідну літературу за бібліографією, визначити її загальний зміст, використовувати різні форми запису прочитаного, вміння користуватися довідковою літературою, словниками, періодикою.

6. Спеціальні уміння. Охоплюють уміння читати ноти, технічні креслення, карти, обчислювальні вміння з математики, вміння слухати музику, записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися словником під час вивчення іноземних мов та ін.

7. Уміння культури розумової праці. До цих умінь належать вміння дотримуватися раціонального режиму розумової праці, виконувати навчальні завдання акуратно, утримувати в належному порядку своє робоче місце. Учень повинен уміти чергувати розумову працю з відпочинком або з іншим видом діяльності. Культура розумової праці передбачає знання ним загальних правил розумової праці та вміння дотримуватись їх у своїй навчальній діяльності; знання важливості поступового входження в роботу, її ритмічність, регулярність у чергуванні праці й відпочинку, робота зі складним і легшим матеріалом та ін. Виходячи із загальних правил, кожен учень розробляє власний стиль навчальної діяльності.

Самостійна навчальна діяльність передбачає також вироблення в учнів уміння зосереджено та уважно працювати, долати труднощі, розвивати пам'ять і використовувати різні її види (логічну, моторну, зорову), вести спостереження і нотатки, володіти деякими раціональними

способами розумових дій, контролювати себе. Правильно організоване навчання, що передбачає залучення всіх учнів до активної пізнавальної діяльності і використання спеціальних завдань на розвиток мислення, забезпечує належний розумовий розвиток і виховання школярів. Розширенню кругозору учнів, розвитку їхніх інтелектуальних сил і здібностей сприяють також різноманітні види позаурочної та позашкільної освітньої та виховної роботи за інтересами, самоосвіта.

Завдання розумового виховання:

- нагромадження загальних і професійних знань;
- розвиток мислення взагалі та різних його видів (діалектичного, логічного, абстрактного, алгоритмічного, технічного, творчого, системного);
- формування культури розумової праці:
 - спеціальних умінь (читати мапу, електричну схему тощо); – уміння раціонально організовувати режим розумової праці; – здатності робити все точно і акуратно;
 - уміння зосереджено й уважно працювати в екстремальних умовах;
 - уміння долати труднощі професійної діяльності;
 - розуміння важливості розвитку різних видів пам'яті;
 - навичок спостереження;
 - уміння контролювати себе;
 - здатності використати знання в інших умовах тощо.

Розумовий розвиток вихованця здійснюється у процесі взаємодії з природою і суспільством. У ході розумового виховання відбуваються зміни у змісті та формах мислення. На думку В. О. Сухомлинського, найважливішою умовою повноцінного розумового виховання є міцні, свідомі знання елементарних істин – тих азів, із яких починається навчання і без яких неможливо оволодіти вершинами знань. Отже, розумове виховання – це формування інтелектуальної сфери школярів. Основний шлях розумового виховання – включати дітей у різноманітні види діяльності, в 1 чергу – пізнавальну. Пізнавальна діяльність школярів має на меті збагачення їх знаннями, розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу, формування пізнавального інтересу.

Література

1. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» // Освіта. – 1993. – № 44–46.
2. Демиденко В.К. Навчання, виховання та розумовий розвиток / В.К.Демиденко. – Бердянськ, 2002. – 47 с.
3. Механізми інтелектуального розвитку // Завуч. – 2005. – № 22. – С. 14–18.

4. Вітенко І.С. Основи психології. Основи педагогіки: Навчально–методичний посібник / Вітенко І.С., Борисюк А.С., Вітенко Т.І. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2006. – 200 с.
5. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П.Волкова. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576 с.
6. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – 2-ге вид., виправ., доп. – Київ: Академвидав, 2006. – 520 с

Шляхтич Христина
студентка 3 курсу напрямку Коломийського
навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
Науковий керівник: к. п. н., доц. Лаппо В.В.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Відповідно до нових навчально-виховних програм, початкова школа покликана стати підґрунтям для засвоєння системи наукових понять, першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності учнів у навчанні, спрямуванні їхньої навчальної діяльності. Все це зумовлює зміну функцій дошкільних закладів. Нова роль дошкільного закладу визначається як потребою підготовки дітей донавчання за чинними шкільними програмами, так і виявленими можливостями сучасних дітей до вищого рівня інтелектуальної діяльності порівняно з тим, на який раніше орієнтувались.

За відповідної організації навчання до шести років діти досягають порівняно високого ступеня узагальнення й абстрагування, починають розуміти умовні та схематичні зображення, засвоюють узагальнені значення, відображені в них зв'язки і відношення. Мовленнєва підготовка дітей до школи не може бути повноцінною без правильної звукового і словесного вміння вільно спілкуватися з однолітками й дорослими, наявності знань і уявлень про довкілля.

Процес розвитку і оволодіння дитиною мовленням зумовлений певними віковими закономірностями, що дає можливість чітко визначити аспекти мовлення необхідні для навчання.

Однією з форм організації навчальної діяльності є заняття з навчання дітей рідної мови. Ця діяльність відбувається на мовленнєвому рівні у сфері комунікацій.

Комунікативна готовність - це комплексне використання дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно й доречно застосовувати на практиці мову в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування; уміння сприймати і самостійно вирішувати мовленнєві завдання.

Мовленнєва підготовка дітей до школи у практиці сучасних закладів дошкільної освіти регламентована нормативними документами, а також програмами дошкільного закладу та початкової школи.

Сьогодні зміст навчання дітей рідної мови, його кінцеві результати визначають такі державні документи, як: Базовий компонент дошкільної освіти і Державний стандарт початкової загальної освіти.

Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти - зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до рівня освіченості й вихованості дітей дошкільного віку і напрями мовленнєвого розвитку дітей, які є орієнтовними показниками мовленнєвої компетенції випускника дошкільного закладу; забезпечують єдність освітньо-виховного простору, є основою для створення базової і варіантних програм [1, с.3].

У Базовому компоненті представлено кінцеві вимоги до культури мовленнєвого спілкування, передбачено вимоги до організації предметного середовища і навчально-виховного процесу щодо ефективності мовленнєвого розвитку дітей на різних вікових етапах, у навчальних закладах різного типу. Базовий компонент передбачає певний рівень мовленнєвої освіченості дитини, з цією метою потрібно навчати її різних видів мовленнєвої компетенції вже з раннього віку, щоб до кінця дошкільного віку вона засвоїла відповідні знання, вміння і навички, необхідні для спілкування [1, с.24-25].

Головними завданнями початкового етапу навчання дітей української мови, згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти, є: вироблення в учнів мотивації навчання рідної мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо); ознайомлення з найважливішими функціональними складовими мовної системи за принципом «від загального до часткового»; загальний розвиток особистості (інтелектуальний, моральний, вольовий).

У Державному стандарті початкової освіти та Базовому компоненті є напрями, що потребують наступності й перспективності:

1) це комунікативні вміння і навички, представлені у Базовому компоненті лініями «Інші люди (спілкування з іншими людьми)» та «Соціальне Я», у Державному стандарті початкової загальної освіти - комунікативною лінією;

2) мовленнєві вміння й навички, зміст яких подано в змістовій лінії «Соціальне Я» Базового компонента. Дошкільник правильно вживає граматичні категорії, будує всі типи простих і складних речень, вживає слова різного ступеня складності, фразеологічні звороти тощо. З переходом до школи, на основі наявних умінь і навичок формуються складніші. Діти вже вміють визначати члени речення, будувати склади, речення за зразком, працювати з текстом. Вони не просто вживають різні за ступенем складності речення, а й вчать знаходити в них складові значущі частини, розпізнавати іменники, прикметники, дієслова, особові займенники і числівники, вміють користуватися орфографічним словником [4].

У старшій групі діти мають навчитися встановлювати послідовність УСІХ звуків у словах, характеризувати звуки (голосний, твердий, м'який приголосний). Звуковий аналіз є основою ознайомлення зі складом, реченням, наголосом [3, с. 111-112].

Послідовність запропонованих для звукового аналізу слів визначається даними мовознавства і психології. Спочатку аналізують слова, що складаються з двох голосних звуків (*ау, уа*), потім - з трьох, чотирьох звуків. Оволодіння аналізом звукової структури слів пов'язане зі значним розумовим напруженням, що потребує опертя на наочність та використання доступних дітям ігрових прийомів навчання. Проводити звуковий аналіз допомагають картинки-схеми (за допомогою картинки можна тримати в пам'яті слово-назву, а за допомогою схеми - визначати кількість звуків у ньому). Користуючись підказкою, дитина послідовно відшукує потрібний звук на схемі і вимовляє його. В міру оволодіння звуковим аналізом вихователь знімає картинку, залишаючи лише схему та фішки, потім поступово знімає схеми, а діти викладають фішками слово на столі. Наприкінці заняття проводять звуковий аналіз простих слів, не використовуючи наочність.

Робота з навчання звукового аналізу слів має відбуватися в такій послідовності: розглядання картинки і називання її; повільне вимовлення слова-назви вихователем з інтонаційним виділенням кожного звука; вимовлення слова дітьми; фіксація уваги на тому, що слово складається зі

звуків; розглядання схеми звукового аналізу слова; позначення звуків фішками (вихователь виконує роботу на дошці, діти - у себе на столах).

Діти шостого року життя не лише на слух відтворюють звук, а й вчаться характеризувати його за істотними ознаками (наприклад: «Звуки, при вимові яких повітря проходить вільно, без перешкод, називаються голосними звуками»). Вся робота зі звукового аналізу слів має проводитися на фоні злитої їх вимови [2, с.65].

У старшій групі діти засвоюють елементарні відомості про речення: наша мова складається з речень, речення –зі слів, у реченні може бути різна кількість слів. Словом ми щось називаємо, а в реченні - щось повідомляємо. Слова в реченні потрібно промовляти послідовно, одне за одним. Роботу над реченням, як і над звуковим аналізом слів, слід проводити протягом усього навчання, на кожному занятті з грамоти і на окремих заняттях з розвитку мовлення. При ознайомленні з реченням потрібно використовувати різноманітні прийоми навчання: промовляння речення дітьми, послідовне називання слів у реченні, підрахунок кількості слів у реченні, визначення місця кожного слова в реченні, називання кожного слова окремо, плескання в долоні у міру вимовляння слів, удари м'ячем об підлогу (за кількістю слів у реченні), викладання лічильного матеріалу (за кількістю слів у реченні), «живі сценки» (одна дитина виконує дію, інша - складає про неї речення), самостійне складання речень з певною кількістю слів, викладання речень із картонних смужок, що позначають слова, графічне зображення структури речення на дошці та аркуші паперу.

Відтак мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до школи стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та їх готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвими вміннями.

Література

1. Базовий компонент дошкільньої освіти в Україні / АПН України. – К. : Ред. журн. «Дошк. Виховання», 2012.– 62 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільня лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – 124 с.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Саприкіна О.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку / А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, О.В.Саприкіна.– К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 426 с.
4. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 №462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.

Яцишина Юлія
магістрантка Факультету педагогіки та психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Науковий керівник: к.пс.н., проф. Хомич Г.О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. Тривога у тій чи іншій мірі властива кожній людині. Незначні переживання здатні мобілізувати людину до досягнення мети, однак емоція високої модальності тривоги – навпаки, пригнічує людину й призводить до розпачу.

У виникненні тривоги особливе значення має виховання дитини в сім'ї, взаємини дитини з матір'ю і батьком. Період дитинства є головним і визначальним у становленні особистості. У наш час вчені констатують зниження адаптивного ресурсу дітей молодшого шкільного віку (можливість орієнтуватись у складній ситуації). Поки дитина перебуває у комфортних для себе обставинах, поки навантаження (психологічні, фізичні, інтелектуальні) на дитину посилені, цей ресурс не дає про себе знати. Якщо дитина опинилася у незвичних, стресових ситуаціях, то в неї виникає стан тривожності, що тягне за собою різке погіршення як психологічного, так і фізичного стану здоров'я. Це може проявлятися у надмірній напруженості дитини, плаксивості.

Шкільна тривожність виявляється у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях. Молодші школярі, зазвичай, очікують поганого ставлення чи негативної оцінки з боку педагогів та однолітків. Дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки, своїх рішень. Шкільна тривожність є наслідком взаємодії особистості з ситуацією. Це специфічний вид тривожності, характерний для певного класу ситуацій – ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами шкільного освітнього середовища.

Мета дослідження полягає в тому, щоб розкрити та обґрунтувати механізми виникнення шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку задля попередження тривожності та невротичних порушень.

Діти, опинившись у незвичних для себе обставинах, надзвичайно сприйнятливі до різних страхів, тривог, під впливом яких у них може значно понижуватися самооцінка, виникати відчуття невпевненості в собі,

пригнічення. Іноді це може поступово вводити дитину в стан глибокої депресії, і батьки та педагоги мають знати як допомогти дитині вийти із цього стану. Поставлена вище проблема потребує виконання наступних завдань:

- розкрити основні причини та суть виникнення шкільної тривожності молодших школярів;
- проаналізувати шляхи подолання проявів тривожності у молодших школярів;
- проаналізувати ефективність методик подолання тривожності у молодшому шкільному віці.

Аналіз наукових досліджень. У сучасній психологічній науці тривожність вивчається як багатоаспектний феномен. Зокрема, розрізняють терміни «тривога» (як психічний стан) та «тривожність» (як властивість особистості). Поняття «тривога», здебільшого, розглядається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій. Ми визначаємо тривожність як особистісну рису, яка проявляється у систематичному виникненні тривоги навіть у звичних ситуаціях.

На думку вчених, постійне перебування дитини у стані тривожності може призвести до виникнення неврозів та ускладнити процес гармонійного розвитку особистості. Тому необхідним є вивчення особливостей виникнення стану тривоги та умов попередження тривожності як особливої риси, здатної призвести до втрати психологічного ресурсу та порушення рівноваги. Науково достовірне знання й обґрунтування таких умов є важливим завданням сучасної практичної психології) [8].

Дослідженням проблеми тривожності займався значний корпус науковців. В основі аналізу цього явища стоять роботи таких дослідників як Дж. Браун, А. Валлон, П. Жане, У. Кеннон, К. Левін, Х. Ліделла, В.М. Мясіщев, Н. Міллер, Ж. Піаже, І.П. Павлов, Г. Сельє, Д. Хебб, П. Фресс, Р. Шульц, П. Янг, П.М. Якобсон. Психоаналітики розглядають тривожність як явище, що виникає у процесі від народження і отримує подальший розвиток під впливом зовнішніх факторів (Ф. Грінейкр, М. Клейн, К. Майер, О. Ранк, Г. Салліван, К. Хорні, А. Фрейд, З. Фрейд, О. Феніхель, Н. Фоудор, Е. Фромм, К. Юнг). Близькі погляди на місце тривожності в розвитку особистості (як відсутності соціальних навичок) висловлюють біхевіористи та представники теорії соціального научіння (І. Блумер, Е. Дюркгейм, П. Жане, М. Кун, Дж. Мід, Б. Скіннер, Е. Толмен) [3].

Деякі дослідники дотримуються думки про те, що тривожність як стійка особистісна риса формується у підлітковому віці. Однак ряд дослідників стверджували що саме молодший шкільний вік характеризується нерівномірністю та суперечливістю розвитку як на міжіндивідному, так і на внутрішньоіндивідному рівні особистості. Сферами прояву особистісної тривожності вчені виділяють: дисгармонійність у розвитку «Я», конфліктний характер взаємин зі значущими дорослими, неокреслене майбутнє, особистісне самовизначення (Б. Волков, Е. Еріксон, В. Кисловська, В. Мухіна) [6].

Серія досліджень засвідчує, що тривогу можна визначити як емоційний паттерн, який складається з декількох відносно незалежних афективних факторів, тобто тривога являє собою комплекс емоційних переживань [3]. Науковий інтерес, на сьогодні, викликають праці Р.Мея, який вважав, що внутрішні невротичні протиріччя – це основне джерело тривожності особистості, а сама особистість – це продукт розвитку людського досвіду[4].

Останнім часом в експериментальних дослідженнях дедалі частіше робиться акцент не так на окрему рису або диспозицію, як на особливості ситуації взаємодії особистості з ситуацією. Зокрема, виділяють або загальну неспецифічну особистісну тривожність, або специфічну характерну для певного класу ситуацій. Причому в першому випадку передбачається, що особистісна тривожність має хронічний, не пов'язаний з особливостями ситуації, характер.

Термін «особистісна тривожність» використовується для визначення відносно сталих індивідуальних відмінностей у схильності індивіда відчувати стан тривоги. У цьому випадку тривожність означає рису особистості [2].

Виклад основного матеріалу. Тривожність ми розглядаємо, як сталу характеристику особистості, як рису, що відображає потенційну схильність розцінювати різні ситуації як загрозливі. У психологічній сфері тривожність проявляється у зміні рівня домагань особистості, у зниженні самооцінки, рішучості, впевненості у собі. Особистісна тривожність впливає на мотивацію. Крім того, відзначається зворотний зв'язок тривожності з такими особливостями особистості як соціальна активність, принциповість, сумлінність, прагнення до лідерства, рішучість, незалежність, емоційна стійкість, впевненість, працездатність, ступінь невротизму та інтровертованості.

Страх – перша похідна тривоги. На відміну від тривоги, є межа у страхів, а значить, і завжди залишається якийсь вільний простір поза цими

межами. Більшість дітей проходять у своєму психічному розвитку ряд вікових періодів підвищеної чутливості до страхів. Всі ці страхи носять перехідний характер, але вони здатні пожвавити аналогічні страхи, що зберігаються в пам'яті тривожних батьків. Шкільні страхи не тільки позбавляють дитину психологічного комфорту, радощі навчання, але й сприяють розвитку дитячих неврозів. Першокласники, які з різних причин не можуть справлятися з навчальним навантаженням, з часом потрапляють у розряд неуспішних, що у свою чергу, приводить як до неврозів, так і до школобоязні.

Тривожні діти молодшого шкільного віку дуже чутливі до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовлятися від тієї діяльності, наприклад малювання, в якій відчують скруту. У таких дітей можна помітити різницю у поведінці на заняттях і поза уроками. Поза заняттями це живі, товариські і безпосередні діти, на заняттях вони затиснені і напружені, відповідають на питання вчителя тихим і глухим голосом, можуть навіть почати заїкатися. Як правило, виникає тривале збудження: дитина теребить руками одяг, маніпулює чим-небудь. У молодшому шкільному віці такі діти мають схильність до шкідливих звичок невротичного характеру (гризуть нігті, смочуть пальці, вискубують волосся). Маніпуляція з власним тілом знижує у них емоційну напругу, заспокоює.

Психологічні причини тривоги можуть бути викликані внутрішнім конфліктом, пов'язаним із викривленим уявленням про власний образ «Я», неадекватним рівнем домагань, недостатнім обґрунтуванням мети, передчуттям об'єктивних труднощів. Невмотивована тривожність, що характеризується безпричинними або погано пояснюваними очікуваннями неприємностей, передчуттям біди, можливих втрат. Психіка таких дітей постійно у стані напруження, а поведінка може обумовлюватися дисфункціональним емоційним стереотипом, що мало піддається контролю свідомості, і це зближує стан тривоги й афекту.

Головною причиною виникнення тривожності у дітей є несприятливі стосунки дитини з батьками, особливо з матір'ю. Відторгнення, неприйняття матір'ю дитини викликає у неї тривогу через неможливість задоволення потреб у любові та захисті. У цьому випадку виникає страх: дитина відчуває умовність материнської любові. Незадоволення потреб дитини в любові буде спонукати її прагнути задоволення у будь-який спосіб. Високу ймовірність виникнення тривожності у дитини має виховання за типом гіперпротекції (надмірна турбота, дріб'язковий контроль, багато обмежень та заборон, постійне смикання).

Висновки. Таким чином, тривожність – емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операційний аспекти. Відповідно, тривожність може носити як конструктивний (мобілізує ситуаційна тривожність), так і деструктивний (дезорганізує особистісна тривожність) характер. Наявність тривожності як стійкого утворення – свідчення порушень в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню. Шкільна тривожність виявляється у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях. Найбільш типовими чинниками виникнення шкільної тривожності є соціально-психологічні фактори й умови освітніх програм.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : В 6-ти т. Т.4. Детская психология [под ред. Д.Б. Эльконина]. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Гордеева А. Тривожність молодших школярів у процесі адаптації до школи: шляхи та методи психокорекції / А.Гордеева // Психолог. – 2009. - №14.– с. 1-24.
3. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. /А.И.Захаров. – М.: Педагогика, 1986. – 109с.
4. Мэй Р. Проблема тревоги / Р. Мэй / Пер. с англ. А.Г. Гладкова. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.
5. Немов Р.С. Практическая психология : Познание себя : Влияние на людей : пособие для учащихся / Р.С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
6. Прихожан А.М. Психология тревожности / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
7. Спиваковская А.С. Психотерапия : игра, детство, семья – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. – 464 с.
8. Хомич Г.О. Психосоціальні аспекти емоційної регуляції депривованих підлітків /Г.О.Хомич// Гуманітарний вісник Переяслав- Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди:науково-теоретичний збірник. - Переяслав-Хмельницький, 2005.- Вип. 6.- С. 161-165.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

LOGOS

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ СТУДЕНТІВ

Випуск I

Редакційна колегія:

Микитюк Г. Ю. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Ковальчук М. П. – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філології Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Кіт Г. Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького національного педагогічного університету імені Михайла Коцюбиського.

Відповідальність за достовірність фактів, викладених у матеріалах, несуть автори.

Друкується за рішенням вченої ради Коломийського інституту Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 5 від 16 березня 2017 року).

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.

Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 11,16

Наклад 100 прим.

Зам. № 014/04/17

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.